

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME
ORTAMLARININ YAPILANDIRMACI ÖZELLİKLER
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Şahin DÜNDAR

İstanbul, 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME
ORTAMLARININ YAPILANDIRMACI ÖZELLİKLER
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Şahin DÜNDAR

Danışmanlar: Doç. Dr. Yücel KABAPINAR
Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ

İstanbul, 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Şahin DÜNDAR tarafından hazırlanan “İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARININ YAPILANDIRMACI ÖZELLİKLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ” başlıklı bu çalışma, 20.05.2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

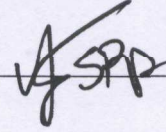
Danışman : Doç. Dr. Yücel KABAPINAR



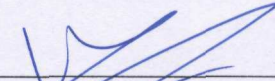
Üye : Prof. Dr. Sefer ADA



Üye : Prof. Dr. A. Esra ASLAN



Üye : Prof. Dr. Mualla ULUSAVAŞ



Üye : Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN



ÖNSÖZ

2004 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim programlarında köklü bir değişiklik yapmış, Sosyal Bilgiler dersi programı da bu değişikliğin bir parçası olmuştur. Kısaca, bilginin öğrenenden bağımsız olmadığını ve yeni öğrenilenlerin önceden öğrenilmiş bilgiler üzerine inşa edildiğini savunan yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi yeni programlarda bu değişikliğin en önemli özelliğini oluşturmaktadır. Bu değişikliğin bir sonucu olarak yapılandırmacı Sosyal Bilgiler dersi uygulamalarının ve bu uygulamaları etkileyen faktörlerin belirlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmayla Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamları yapılandırmacı bakış açısından değerlendirilmeye çalışılarak bu ihtiyaca bir katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Böyle bir katkı sağlama çabasında birçok kişinin çeşitli düzeylerde ve şekillerde yardımı olması nedeniyle burada bu kişilere teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Öncelikle bu süreçte, her zaman bana sabırla destek olan, bunaldığım anlarda cesaretlendirerek yol almamı sağlayan ve kendileri ile çalıştığım için kendimi şanslı gördüğüm danışman hocalarım Doç. Dr. Yücel KABAPINAR'a ve Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ'e çok teşekkür ederim. Tez izleme jürimde yer alan, sürekli desteğini yanımda hissettiğim, çalışmamı sürdürmemde bana gerekli imkânları sağlayan ve görevlendirmeli olarak geldiğim Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda ilk geldiğim günden beri kendimi hiçbir zaman yabancı hissettirmeyen değerli hocam Prof. Dr. Sefer ADA'ya; yine tez izleme jürimde yer alan çalışmanın şekillenmesine önemli katkılar sağlayan ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. A. Esra ASLAN'a çok teşekkür ederim.

Üniversite lisans eğitimimde tanıma fırsatı bulduğum beni sürekli destekleyen, kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam Prof. Dr. Mualla ULUSAVAŞ'a destek ve yardımları için çok teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmamda kullanmam için bana ölçeklerini gönderen ve zaman zaman sorduğum soruları cevapsız

bırakmayıp, görüşlerini benimle paylaşan Prof. Dr. Curtis Jay BONK'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitim sürecinin sıkıntılı ve eğlenceli zamanlarını aynı dönem öğrencileri olarak birlikte geçirdiğimiz ve bu dönemde fikir alışverişinde bulunduğumuz değerli arkadaşım Selda OBALAR ve değerli arkadaşım ve hocam Öğr. Gör. Süleyman TIRAŞ'a görüşlerini benimle paylaştıkları için çok teşekkür ederim. Yine bu süreç içinde bana destek olan ve beni cesaretlendiren arkadaşlarım Araş. Gör. Oya ONAT, Araş. Gör. Hilal ÇELİK'e; yardımları için Araş. Gör. Hikmet SÜRMEİ'ye, öğretmen arkadaşlarım Ersin TOPÇU'ya, Hanife Gülhan ORHAN'a ve Hülya ÇELİK'e; çalışma sürecinde fikir alışverişinde bulunduğum mesai arkadaşlarım Araş. Gör. Bülent ÖZDEN'e, Araş. Gör. Elif SARICAN ESMER'e ve Araş. Gör. Seda Gül KARTAL'a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmanın gerçekleştirilmesinde bana okullarının kapılarını açan değerli yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilerine çok teşekkür ederim. Onlar istekli olmayıp araştırmaya katılmasaydı bu çalışma olmayacaktı.

Hayatım boyunca sürekli desteklerini gördüğüm, hakları ödenemez olan annem, babam, ablalarım ve ağabeylerime çok teşekkür ederim, iyi ki varsınız... Desteğinden dolayı ağabeyim Dr. Halil DÜNDAR'a yardımları için özellikle teşekkür etmek istiyorum. Onun akademik bilgisinden çok yararlandım. Ne zaman tükendiğimi hissetsem, onunla konuştuğumda kendimde tekrar çalışma isteği buldum. Son olarak, nişanım Özlem AKINCI'ya teşekkür etmek istiyorum. Çalışmamda kullandığım veri toplama araçlarına ilişkin ilk görüşleri hep ondan aldım. Sıkılmayıp, sabır gösterdiği için kendisine çok teşekkür ederim.

Şahin DÜNDAR

Mayıs, 2008

ÖZET

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARININ YAPILANDIRMACI ÖZELLİKLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmada genel olarak ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre yapılandırımcı özellikler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırma tarama modeline göre tasarlanmış, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır.

Nicel verilerin toplanmasında, orijinali Bonk, Oyer ve Medury (1995) tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal Yapılandırımcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği”nin öğrenciler için var olan durum ve tercih edilen durum formlarının Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Öğretmenler için ise “Sosyal Yapılandırımcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği – Var Olan Durum” formuna paralel olarak bu araştırma için oluşturulmuş öğretmen formu kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırımcı uygulamalara ilişkin görüşlerini almak için kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırımcılık Kullanım Anketi” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında, “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırımcılık Kullanımına İlişkin Gözlem Formu” ve sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada veriler, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında resmi ilköğretim okullarından toplanmıştır. Nicel veriler İstanbul ilindeki 16 ilçeden (Bakırköy, Beşiktaş, Beyoğlu, Eminönü, Esenler, Fatih, Gaziosmanpaşa, Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Sultanbeyli, Şişli, Ümraniye, Üsküdar ve Zeytinburnu) olmak üzere toplam 64 ilköğretim okulunda öğrenim gören 2030 beşinci sınıf öğrencisinden ve bu okullarda görev yapan 201 beşinci sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Nitel veriler ise 16 öğretmenin sınıflarında toplam 36 saatlik gözlemler ve bu 16 öğretmen ile görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın sonuçları özetle aşağıda verilmiştir;

(1) Sınıf mevcudu, anne ve baba eğitim düzeyleri, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzeyi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında ve bu tür ortamları tercihlerinde etkili bir faktör olarak bulunmuştur.

(2) Öğrenciler; cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzeyi ne olursa olsun Sosyal Bilgiler derslerinde sınıflarında var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamı istemektedirler.

(3) Cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan bölüm, alınan hizmet içi eğitim, sınıf mevcudu ve görev yaptıkları okulların sosyo-kültürel düzey açısından genel veli profili, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında etkili bir faktör olarak bulunmuştur.

(4) Öğretmenlerin çoğu yapılandırmacı Sosyal Bilgiler dersi uygulamalarında, meslektaşlarından ve okul müdürlerinden destek aldıklarını; velilerden ve müfettişlerden destek almadıklarını belirtmişlerdir.

(5) Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada karşılaşılan engeller konusundaki görüşlerinin başında “Okul olanaklarının sınırlı oluşu”, “Sınıf mevcutlarının fazlalığı”, “Velilerin ilgisiz oluşu” gelmektedir. Görüşmelerde elde edilen bulgular anket ile elde edilen bu bulguları desteklemektedir.

(6) Görüşmelerde öğretmenlerin yapılandırmacılık kavramına ilişkin yapmış oldukları açıklamaların başında, “öğrenci merkezli etkinlikler/öğrencinin aktif olması”, “öğrenci tarafından ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilerek yeni bilginin ortaya çıkarılması” ve “öğretmenin rehber olması” gelmektedir.

(7) Görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu Sosyal Bilgiler derslerinde kendi rollerini “rehber”; öğrenci rollerini de “araştıran” olarak gördüklerini belirtmiştir.

(8) Gözlemlerde; öğretmenlerin öğrencilerine kendi düşüncelerini ifade etmelerine fırsat tanıdıkları, ön bilgiler ile yenileri arasında ilişkilendirmeler yapıldığı görülmüştür. Ancak işbirliği/grup çalışmalarına, birincil elden kaynak kullanımına, araç-gereç kullanımına ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yeterince yer verilmediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Yapılandırmacılık, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

ABSTRACT

EVALUATION OF THE ELEMENTARY SCHOOL SOCIAL STUDIES CLASSES' LEARNING ENVIRONMENTS FROM THE CONSTRUCTIVIST VIEWPOINT

The main purpose of this study was to evaluate the elementary school social studies learning environments from the constructivist viewpoint according to students' and teachers' opinions. For this aim, the study was designed in descriptive research method and both quantitative and qualitative techniques were used to collect the data.

To gather the quantitative data from the students, Turkish version of the Social Constructivism and Active Learning Environments Scale (SCALE originally developed by Bonk, Oyer and Medury, 1995)'s both perceived/actual and preferred/ideal forms were used. As for teachers, teacher form which was constructed for this study parallel to SCALE's actual form was used. In addition to this SCALE's teacher form, to take teachers' opinions regarding constructivist applications in the social studies classes "A Questionnaire on Use of Constructivism in the Social Studies Classes", which included open and closed ended questions, was used. To gather the qualitative data "Observation Form on Use of Constructivism in the Social Studies Classes" and "Semi-Structured Interview Form" constructed to use with the teachers in whose classes observations were realised were used.

The data in the study was gathered from public elementary schools in 2006-2007 academic year. The quantitative data was collected from 2030 fifth grade students and 201 fifth grade classroom teachers from 64 public elementary schools of 16 districts (Bakırköy, Beşiktaş, Beyoğlu, Eminönü, Esenler, Fatih, Gaziosmanpaşa, Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Sultanbeyli, Şişli, Ümraniye, Üsküdar ve Zeytinburnu) of İstanbul. The qualitative data was collected through observations made during 36 class time in 16 teachers' classes.

The main results of the study are as follows:

(1) Class size, mother and father education levels, general profile of the students' parents described for the school according to socio-cultural status were found as effective factor on students' perceptions about constructivist learning environments and on preferences of constructivist learning environments in the social studies classes.

(2) Whatever students' gender, mother and father education levels, general profile of the students' parents described for the school according to socio-cultural status were, students wanted more constructivist learning environments in the social studies classes than they perceived.

(3) Gender, teaching experiences, department of graduation, in-service education, class size, and general profile of the students' parents described for the school according to socio-cultural status were found as effective factor on teachers' perceptions about constructivist learning environments in the social studies classes.

(4) Most of the teachers indicated that they had supports from their colleagues and principles, but they didn't have supports from students' parents and inspectors for their constructivist applications in the social studies classes.

(5) In teachers' opinion, main obstacles for constructivist learning environments in the social studies classes were "insufficient school conditions", "large class sizes", "insufficient parent involvement". Findings gathered through interviews supported these findings collected by questionnaire.

(6) Teachers' main explanations about constructivism were found as "student-centered activities", "forming the new information by connecting the new information to information learned before", and "being a guide as the teacher" in the interviews.

(7) It was found in the interviews that most of the teachers perceived their own roles as a “guide”, and also it was found that the most of the teachers perceived their students’ roles as “a researcher”.

(8) The results of the observations revealed that teachers gave opportunities to students to express their own opinions and to connect new information to information learned before. But, it was found that cooperative/group learning, first hand resources and media use and alternative measurement and evaluation techniques were neglected.

Key Words: Social Studies, Constructivism, Constructivist Learning Environment

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxv
BÖLÜM I GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM.....	1
1.2. AMAÇ.....	5
1.3. ÖNEM.....	11
1.4. VARSAYIMLAR (SAYILTILAR)	12
1.5. SINIRLILIKLAR.....	12
1.6. TANIMLAR.....	13
1.7. KISALTMALAR.....	13
BÖLÜM II ALAN YAZIN.....	14
2.1. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN YERİ VE ÖNEMİ.....	14
2.2. TÜRKİYE’DE İLKÖĞRETİM I. KADEME SOSYAL BİLGİLER DERSİ PROGRAMLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ.....	19
2.2.1. 1924 İlkokul Programı.....	20
2.2.2. 1926 İlkokul Programı.....	20
2.2.3. 1936 İlkokul Programı.....	22
2.2.4. 1948 İlkokul Programı.....	25
2.2.5. 1962 İlkokul Programı Taslağı ve Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersi....	29
2.2.6. 1968 İlkokul Programı ve Sosyal Bilgiler Dersi Programı.....	32
2.2.7. 1990 Sosyal Bilgiler Programı.....	36
2.2.8. 1998 Sosyal Bilgiler Programı.....	40
2.2.9. 2004 Sosyal Bilgiler Programı.....	43

2.3. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM.....	50
2.3.1. Yapılandırmacı Görüşlerin Sınıflandırılması.....	65
2.3.2. Öğrenme-Öğretme Süreci ve Yapılandırmacılık.....	68
2.3.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Yaygın İlginin Nedenleri.....	74
2.3.3.1. Bireysel Fayda Açısından.....	74
2.3.3.2. Toplumsal Fayda Açısından.....	75
2.3.3.3. Beyin ve Öğrenme ile İlgili Bulgular Açısından.....	76
2.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersindeki Yeri ve Önemi....	77
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	81
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	81
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	96
2.4.3. Yapılan Araştırmalar Üzerine Genel Değerlendirme.....	104
BÖLÜM III YÖNTEM.....	107
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	107
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	107
3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bağımsız Değişkenler Kapsamında Özellikleri.....	108
3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenler Kapsamında Özellikleri.....	109
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	112
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	112
3.3.1.1. Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği (SYAÖO Ölçeği)	113
3.3.1.1.1. Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Dilsel Eşdeğerlik Çalışması.....	115
3.3.1.1.1.1. Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Var Olan Durum Formunun Dilsel Eşdeğerliği.....	116
3.3.1.1.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Tercih Edilen Durum Formunun Dilsel Eşdeğerliği.....	117

3.3.1.1.2. Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Güvenirlilik ve Geçerlik Hesaplamaları.....	118
3.3.1.1.2.1. Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Var Olan Durum Formu, Tercih Edilen Durum Formu ve Öğretmen Formunun Güvenirlilik Hesaplamaları.....	120
3.3.1.1.2.2. Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Var Olan Durum Formu, Tercih Edilen Durum Formu ve Öğretmen Formunun Geçerlik Hesaplamaları.....	123
3.3.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcılık Kullanım Anketi.....	124
3.3.1.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcılık Kullanımına İlişkin Gözlem Formu.....	125
3.3.1.4. Yarı - Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	126
3.3.2. Uygulama.....	129
3.3.2.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	129
3.3.2.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	129
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	130
3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	130
3.4.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	132
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM.....	137
BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	284
5.1. SONUÇ.....	284
5.2. TARTIŞMA.....	297
5.3. ÖNERİLER.....	318
5.3.1. Yapılandırıcı Uygulamalar İle İlgili Öneriler.....	318
5.3.2. Yeni Yapılacak Araştırmalar İle İlgili Öneriler.....	319
KAYNAKÇA.....	321
EKLER.....	341
EK 1a. UYGULAMA İZİN YAZISI I.....	341
EK 1b. UYGULAMA İZİN YAZISI II.....	342

EK 1c. UYGULAMA İZİNİ ALINAN OKULLAR LİSTESİ.....	343
EK 2. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ VAR OLAN DURUM FORMU İNGİLİZCE-TÜRKÇE VE TÜRKÇE-İNGİLİZCE DİLSEL EŞDEĞERLİK SONUÇLARI.....	344
EK 3. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ TERCİH EDİLEN DURUM FORMU İNGİLİZCE-TÜRKÇE VE TÜRKÇE-İNGİLİZCE DİLSEL EŞDEĞERLİK SONUÇLARI.....	345
EK 4. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN FORMLARININ CRONBACH ALPHA GÜVENİRLİK KATSAYILARI (BİRİNCİ AŞAMA)	346
EK 5. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN FORMLARININ MADDE-TOPLAM, MADDE-KALAN VE MADDE AYIRTEDİCİLİK DEĞERLERİ (BİRİNCİ AŞAMA)	347
EK 6. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN FORMLARININ CRONBACH ALPHA GÜVENİRLİK KATSAYILARI (İKİNCİ AŞAMA)	349
EK 7. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN FORMLARININ MADDE-TOPLAM, MADDE-KALAN VE MADDE AYIRTEDİCİLİK DEĞERLERİ (İKİNCİ AŞAMA).....	350
EK 8. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN FORMLARININ TEST-TEKRAR TEST KORELASYON DEĞERLERİ.....	352
EK 9. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ VAR OLAN DURUM, TERCİH EDİLEN DURUM VE ÖĞRETMEN FORMUNUN FAKTÖRLER ARASI KORELASYON DEĞERLERİ.....	353
EK 10. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ VAR OLAN DURUM FORMU.....	355

EK 11. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ TERCİH EDİLEN DURUM FORMU.....	359
EK 12. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU.....	363
EK 13. SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YAPILANDIRMACILIK KULLANIM ANKETİ.....	365
EK 14a. SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YAPILANDIRMACILIK KULLANIMINA İLİŞKİN GÖZLEM FORMU.....	366
EK 14b. GÖZLEM FORMU.....	367
EK 15. YARI - YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.....	368

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	Tarihsel Süreç İçinde Sosyal Bilgiler Dersi Yaklaşımları.....	16
Tablo 2	1926 ve 1936 İlkokul Programları'nın Konuların Sunuluşu Açısından Karşılaştırılması.....	24
Tablo 3	1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda Yer Alan 4. Sınıf Üniteleri, Ünitelerin Amaç Sayıları, Öngörülen Ders Saati Sayıları ve Oranları.	41
Tablo 4	2004 Sosyal Bilgiler Programı'nda 5. Sınıf Öğrenme Alanları, Üniteler ve Süreleri.....	45
Tablo 5	Yapılandırmacı Yaklaşımın Türlerine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Sınıflandırmalar.....	66
Tablo 6	Yapılandırmacı Yaklaşımın Türlerine İlişkin Yurt İçinde Yapılan Sınıflandırmalar.....	67
Tablo 7	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verilerin Analizinde Kullanılan Bağımsız Değişkenler Kapsamında Özellikleri (N: 2030)	108
Tablo 8	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Verilerin Analizinde Kullanılan Bağımsız Değişkenler Kapsamında Özellikleri (N: 201).....	109
Tablo 9	Derslerinde Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (N: 16)	111
Tablo 10	SYAÖO Ölçeği Dilsel Eşdeğerlik Uygulama Modeli.....	116
Tablo 11	Gözlemciler Arası Puanlamaya İlişkin Phi Korelasyon Katsayıları ve McNemar Testi Sonuçları.....	126
Tablo 12	Araştırma Amaçlarına Göre Kullanılan Ölçme Araçları.....	127
Tablo 13	Gözlenen Ders Saatine Göre Öğretmen Sayıları (N:16)	129
Tablo 14	Anket Soruları İçin Oluşturulan Kategorilere İlişkin Güvenirlik Değerleri.....	134
Tablo 15	Görüşme Soruları İçin Oluşturulan Kategorilere İlişkin Güvenirlik Değerleri	136
Tablo 16	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre T - Testi Sonuçları.....	138

Tablo 17	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	138
Tablo 18	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	139
Tablo 19	Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Tamhane's T2 Post-Hoc Testi Sonuçları.....	140
Tablo 20	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	141
Tablo 21	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	142
Tablo 22	Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları.....	143
Tablo 23	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	144
Tablo 24	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	145
Tablo 25	Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları.....	145

Tablo 26	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	147
Tablo 27	Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının ANOVA Sonuçları.....	148
Tablo 28	Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları.....	149
Tablo 29	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	151
Tablo 30	Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	151
Tablo 31	Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	152
Tablo 32	Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları.....	153
Tablo 33	Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	154
Tablo 34	Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	155

Tablo 35	Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan Tamhane's T2 Post-Hoc Testi Sonuçları.....	156
Tablo 36	Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	157
Tablo 37	Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	158
Tablo 38	Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan Tamhane's T2 Post-Hoc Testi Sonuçları.....	158
Tablo 39	Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	160
Tablo 40	Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	161
Tablo 41	Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Yapılan Tamhane's T2 Post-Hoc Testi Sonuçları.....	161
Tablo 42	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları.....	163
Tablo 43	Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	164

Tablo 44	Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	167
Tablo 45	Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	169
Tablo 46	Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	171
Tablo 47	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	173
Tablo 48	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları.	174
Tablo 49	Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	175
Tablo 50	Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	176
Tablo 51	Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	177

Tablo 52	Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	178
Tablo 53	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	179
Tablo 54	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları.....	180
Tablo 55	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	181
Tablo 56	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	181
Tablo 57	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	182
Tablo 58	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	183
Tablo 59	Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları	183
Tablo 60	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	185

Tablo 61	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	185
Tablo 62	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları.....	186
Tablo 63	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Lisansüstü Dereceye Sahip Olma Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	187
Tablo 64	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının 2004 Sosyal Bilgiler Programını Uygulama Sürelerine Göre T-Testi Sonuçları.....	188
Tablo 65	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	191
Tablo 66	Öğretmelerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	193
Tablo 67	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	194
Tablo 68	Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları.....	194
Tablo 69	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	196
Tablo 70	Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının ANOVA Sonuçları.....	197

Tablo 71	Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırıcısı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları.....	198
Tablo 72	Öğretmenlerin Yapılandırıcısı Sosyal Bilgiler Dersi Uygulamalarında Gördükleri Desteklerin Kaynağına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	200
Tablo 73	Öğretmenlerin Yapılandırıcısı Sosyal Bilgiler Dersi Uygulamalarında Gördükleri Destek Türlerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	201
Tablo 74	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırıcısı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Yapılandırıcısı Sosyal Bilgiler Dersi Uygulamalarında Gördükleri Destek Kaynağı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	202
Tablo 75	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Programının Yapılandırıcısı Yaklaşımına Göre Düzenlenmesi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	206
Tablo 76	Sosyal Bilgiler Dersi Programının Yapılandırıcısı Yaklaşımına Göre Düzenlenmesini Gerekli Gören Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:144)	207
Tablo 77	Sosyal Bilgiler Dersi Programının Yapılandırıcısı Yaklaşımına Göre Düzenlenmesini Gerekli Görmeyen Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N: 24)	210
Tablo 78	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırıcısı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sosyal Bilgiler Dersi Programının Yapılandırıcısı Yaklaşımına Göre Yeniden Düzenlenmesi Konusundaki Görüşlerine Göre T-Testi Sonuçları.....	213
Tablo 79	Öğretmenlerin Diğer Dersler İle Karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcısı Yaklaşımının Kullanılmasının Kolaylığı Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	214

Tablo 80	Diğer Dersler İle Karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Kullanımının Daha Kolay Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:65)	215
Tablo 81	Diğer Dersler İle Karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Kullanımının Daha Zor Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:42)	218
Tablo 82	Öğretmelerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Diğer Dersler İle Karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Kullanılmasındaki Zorluk Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	220
Tablo 83	Öğretmelerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Diğer Dersler İle Karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Kullanılmasındaki Zorluk Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	221
Tablo 84	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Kullanılmasında Karşılaşılan Engeller Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:145)	221
Tablo 85	Öğretmenlerin Yapılandırmacılık Konusunda Yapmış Oldukları Açıklamalara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)	223
Tablo 86	Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Programına Göre Yetiyecek Bireylerin Sahip Olacağı Donanımlar Konusunda Görüşleri İçin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)	225
Tablo 87	Sosyal Bilgiler Dersinde Kendilerini Yapılandırmacı Gören ve Görmeyen Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N: 16)	227
Tablo 88	Kendilerini Yapılandırmacı Olarak Gören Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı (N:4)	227
Tablo 89	Kendilerini Yapılandırmacı Olarak Görmeyen Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı (N:12)	228

Tablo 90	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kendi Rol Algılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)	233
Tablo 91	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerinin Rollerine İlişkin Algılarının Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)	235
Tablo 92	Ön Bilgiler İle Yenilerinin İlişkilendirilmesi Konusunda Öğretmen Düşünceleri.....	236
Tablo 93	Öğretmenlerin Ön Bilgiler İle Yenilerinin İlişkilendirilmesi Konusunda Yaptıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)	239
Tablo 94	Öğretmenlerin Ön Bilgiler İle Yeni Bilgilerin İlişkilendirilmesinde Karşılaştıkları Zorluklara/Engellere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)	241
Tablo 95	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliği/Grup Çalışmalarının Önemi/Öğrencilere Olan Katkıları Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)	245
Tablo 96	Öğretmenlerin Konu İle İlgili Farklı Görüşlerin İfade Edilmesinin Önemi/Öğrencilere Olan Katkıları Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)	247
Tablo 97	Öğretmenlerin Konu İle İlgili Farklı Görüşlerin Ortaya Çıkması İçin Yaptıkları Uygulamalar Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)	250
Tablo 98	Öğretmenlerin Konu İle İlgili Farklı Görüşlerin Ortaya Çıkması İçin Yaptıkları Uygulamalarda Karşılaştıkları Zorluklar/Engeller Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16).....	252
Tablo 99	Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları I (N: 16)	254
Tablo 100	Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları II (N: 16)	255
Tablo 101	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N: 16).....	256

Tablo 102	Süreç Değerlendirme Yaptığını Belirten Öğretmenlerin Kullandığı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:3)	257
Tablo 103	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaştıkları Zorluklar/Engeller Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)	261
Tablo 104	Öğretmenlerin Sınıf Özellikleri (N:16)	262
Tablo 105	Öğretmenlerin Uyguladıkları Sınıf Oturma Düzenini Tercih Nedenleri (N: 2)	263
Tablo 106	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlenen Yapılandırmacı Uygulamalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N: 36)	264
Tablo 107	Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları İlişkilendirmelerin Sınıflandırılması.....	270
Tablo 108	Sosyal Bilgiler Derslerinde Genellikle Açık Uçlu Soruları Tercih Eden Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları (N:7)	271
Tablo 109	Sosyal Bilgiler Derslerinde Genellikle Kapalı Uçlu Soruları Tercih Eden Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:9)	273
Tablo 110	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde İşbirliği/Grup Çalışmalarında Karşılaştıkları Zorluklar/Engeller Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)	275
Tablo 111	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullandıkları Araç-Gereçlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N: 12).....	280
Tablo 112	Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Araç-Gereç Kullanmalarını Etkileyen Etmenler/Yaşadıkları Zorluklar Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N: 12).....	281
Tablo 113	Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler Dersleri İçin Ayrılan Haftalık Ders Saati Süreleri.....	310

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Anketteki Açık Uçlu Sorulardan Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci...	133
Şekil 2.	Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci.....	135

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Yaşam bir değişim ve bu değişime uyum sürecidir. Doğal olarak bu değişim öğrenme-öğretme sürecini etkilemekte, bu süreç sonunda ortaya çıkması beklenen, ihtiyaç duyulan bireysel özellikler de değişmektedir. Rice ve Wilson (1999:28) günümüz toplumlarının okullardan işbirliği içinde çalışabilen, liderlik özelliği gelişmiş, bilgiye ulaşmış, yorumlayan ve değerlendirebilen, akıl yürüten ve problem çözebilen bireyler beklediklerini belirtmektedir. Kuşkusuz ki, günümüz toplumunun ihtiyaç duyduğu özellikleri bireylere, öğrencinin bilginin pasif alıcısı olarak görüldüğü geleneksel sınıflarda kazandırmak mümkün değildir. Bu nedenle günümüzde ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde, öğretmen merkezli sınıfların yerini öğrenci merkezli sınıflara bırakması bir zorunluluk olmuştur. Bu zorunlu değişimin sonucu genel olarak eğitim literatüründe çıkan yeni fikirler ve uygulamalar tüm dersler gibi Sosyal Bilgiler dersinde de kendini göstermiş ve göstermeye de devam edecektir. Ediger (2004), sosyal bilgiler bağlamında, öğrenme ve öğretimde çıkan yeniliklerin nedenini toplumda ortaya çıkan yeni görevler, sorumluluklar ve sosyal bilimler ile ilgili yenilikler ile uyum içinde kalabilmek olarak belirtir. Artık toplumsal yaşamda bireyin bilgi deposu olması çok fazla bir şey ifade etmemektedir. Sadece bilgili olmak toplumsal yaşamda sadece canlı bir kütüphane olmak demektir ki zaten hazır bilgi her yerde mevcuttur. İşte toplumsal yaşamımızdaki bu anlayış toplumsal yaşamla doğrudan doğruya ilgisi olan Sosyal Bilgiler dersini de etkilemektedir. Wurman, 1989 yılındaki yazısında bilgi patlamasını şu şekilde anlatmaktadır (akt. Barth ve Spencer, 1990:346), “Bilgi patlamasının yaşandığı günümüzde herhangi bir şeyin ilk yüzünü listelemek boşa bir çaba olacaktır. Çünkü listenin bilgisayara girilmesi için ayrılan süre zarfında bu liste değişecektir. Dünyadaki bilgi miktarı her beş yılda ikiye katlanmaktadır. Dünyada yıllık 850.000 yeni kitap yayınlanmakta ve New York Times’ın bir günlük baskısı 17. yüzyılda yaşamış olan bir kişinin bütün yaşamı boyunca edineceği bilgiden daha fazlasını içermektedir.” Wurman bu satırları ile bilgi patlamasının ne kadar büyük

olduğunu çok iyi ifade etmektedir. Bu satırların yayınlanmasının üzerinden 18 yıl geçtiği düşünülürse günümüzdeki bilgi patlamasının boyutunu tahmin etmek her halde çok zor olmayacaktır. Diğer yandan bilgi elde etme ile ilgili uzmanlar, mevcut bilginin sadece % 5'ini yönetebildiğimizi söylemektedirler. Eğitim araştırmaları, herhangi bir sınıf düzeyindeki öğrencilerin çalıştıkları alana ilişkin içerikten edindiklerinin kısa bir süre sonra ancak % 10'nu akılda tuttuklarını göstermektedir (Barth ve Spencer, 1990:346). Böyle bir dönemde eğitimcilerin söyledikleri de göz önünde tutulduğunda Sosyal Bilgiler dersi için sadece bilgi edinmek ne kadar anlamlı olabilir? Bu konuda Barth, Spencer ve Shepherd (1993:316) “bilginin onu kaydedebildiğimizden daha hızlı bir şekilde arttığını anlayan bazı öğrenciler hiçbir şey öğrenmemeyi, arasından seçip öğrenmekten daha kolay bulmaktadır” diyerek bilgi yığınının öğrenci davranışlarına etkisine dikkati çekmektedir. Ancak geleneksel sosyal bilgiler öğretiminde kalıp bir takım bilgilerin öğrencilere ezberletilmesi baskın gelmekte ve öğretimsel faaliyetler de bu doğrultuda gerçekleştirilmektedir. Böyle bir uygulamanın göstergesi olarak araştırmacılar (Theisen, 2000:63; Schug, Western ve Enochs, 1997:97; Finkelstein, Nielsen ve Switzer, 1993) Sosyal Bilgiler dersinin ders kitabına bağlı olarak gerçekte olduğunu söylemektedir. Bu tür kitaba bağlı yürütölen geleneksel sosyal bilgiler sınıflarındaki öğretimsel faaliyetlerde “öğretmenler derslerini ders kitapları temelinde şekillendirip, zamanlarının büyük bir kısmını ders kitabındaki etkinliklere ayırırlar. Bir gün önceden ders kitaplarında verilen bölümü tekrar ettirirler, bir gün sonraki okuma etkinliğini verip dersin bir kısmını da bu etkinliğe başlamaları için ayırırlar. Ders kitabında verilen konunun okunup okunmadığından emin olmak için de derste sesli okuma yaptırırlar ve belli aralıklarla ders kitabına dayalı çeşitli sınavlar yaparlar” (Schug, Western ve Enochs, 1997:97). Sosyal Bilgiler derslerindeki bu tür geleneksel öğretim faaliyetlerinin sonuçları kendini doğal olarak göstermektedir. Birçok öğrencinin geleneksel öğretim nedeniyle Sosyal Bilgiler dersi konularını yeterince anlayamadığı için Sosyal Bilgiler dersini tam olarak kavrayamadığı (Hendrix, 1999); öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini zor, sıkıcı ve şimdiki ve gelecekteki yaşantılarıyla ilgisiz olarak karakterize ettikleri ve Sosyal Bilgiler dersini belli dönemlerdeki olguları ezberlemek olarak gördükleri (Smith ve Manley, 1994:160); Sosyal Bilgiler dersine karşı olumsuz tutum besledikleri (Zhao ve Hoge, 2005; Moroz and Baker, 1997 akt. Protano, 2003:4)

belirlenmektedir. Ayrıca öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrendikleri ile kendi yaşantıları arasında bağlantı olmadığı bir çok araştırmacı tarafından (Domnwachukwu, 2007; Zhao ve Hoge, 2005; Perkins, 1999:8; VanSickle, 1990:23) belirtilmektedir. Görüldüğü gibi geleneksel öğretim faaliyetleri sosyal bilgiler öğretiminde birçok olumsuzluklara, bu olumsuzluklar da gelecek için başka problemlere neden olabilmektedir. Varış (1994), eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümünün, bir ülkede izlenen Milli Eğitim politikasına, okuldaki öğrencinin davranışına dönüştürmesi söz konusu olan eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda diğer dersler gibi Sosyal Bilgiler dersi programları da zaman zaman değişime uğramış ve en son olarak 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi dersi programlarının yanında dünyada yaşanan değişim ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirilmesine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a) dikkate alarak 2004-2005 öğretim yılında Sosyal Bilgiler dersi programında da köklü değişiklikler yapmıştır.

2004 Sosyal Bilgiler Programı'nda (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:50) programın vizyonu “21. yüzyılın çağdaş, Atatürk İlkeleri ve İnkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp, sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş; sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış; Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir” şeklinde belirtilmiştir. Buna karşılık programın temel yaklaşımı ise, “bilgi, insanlık tarihinin her döneminde önemli olmakla beraber, iletişim olanaklarının küçülttüğü dünyamızda en önemli etken durumuna gelmiştir. Çağımızda tartışılmaz üstünlük “bilgiyi üreten” ve “bilgiyi kullanan”larıdır. Bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde de en önemli görev eğitim sistemimize düşmektedir. Millî Eğitim Şûrası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının

öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte; bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda **yapılandırmayı** önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır” şeklinde belirtilmiştir. Görüldüğü gibi programda; eleştirel düşünme, yaratıcılık, doğru karar verme, etkinlik merkezli gibi kavramlardan bahsedilmekte programın temel yaklaşımı da yapılandırmacılık olarak belirtilmektedir.

Yeni Sosyal Bilgiler Programı'nın temel aldığı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarının bireylere kazandırdıkları ile ilgili olarak Sosyal Bilgiler alanında ve diğer alanlarda pek çok araştırma bulunmaktadır. Yapılan bu araştırmalar yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin meraklarını ve derse katılımlarını (Öztürk, Tuncel ve Kop, 2005; Nakiboğlu, 1999); öğrencilerin başarı düzeylerini (Demir, 2007; Yanpar-Şahin, 2001; Tezci, 2002; Turgut, 2001; Karaduman, 2005; Lord, 1999; Sifoğlu, 2007; Çelebi, 2006; Karakuş, 2006; Atam, 2006; Tangdhanakanond, Pitiyanuwat ve Archwamety, 2006); derse yönelik tutumlarını (Demir, 2007; Yurdakul, 2004; Yanpar-Şahin, 2001; Heron, 1997; Çelebi, 2006; Karakuş, 2006); yaratıcılık düzeylerini (Tezci, 2002); problem çözme becerilerini (Yurdakul, 2004); bilginin kalıcılığını (Karaduman, 2005, Ward, 1995; Atam, 2006); bilişötesi farkındalık düzeylerini (Yurdakul, 2004); benlik algılarını, değer verme ve diğerlerini anlama duygularını (Harling, 2004); duygusal gelişimlerini, zorluklarla baş etme becerilerini, teknoloji kullanımlarını ve ahlak gelişimlerini (Tangdhanakanond, Pitiyanuwat, Archwamety, 2006) olumlu düzeyde arttırdığını ve zor konuların öğrenilmesini kolaylaştırdığını (Lotfi, 2004) göstermektedir. Görüldüğü gibi yapılandırmacılığı temel alan öğrenme ortamları, geleneksel öğrenme

ortamlarına göre birçok yönden öğrencilere avantaj sağlamaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki, program değişikliği sadece bir sürecin başlangıcıdır, onun uygulayıcısı ise öğretmenlerdir. Demircioğlu (2005)'nin belirttiği gibi, çağın ihtiyaç duyduğu etkin, üretken, yaratıcı, problem çözen bireylerin yetiştirilebilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda Sosyal bilgiler öğretmenleri çağın ihtiyaç duyduğu etkin, üretken, yaratıcı, problem çözebilmeye niteliklerini öğrencilerine kazandırabilecek yaklaşımlardan haberdar olmalıdırlar (Demircioğlu, 2005:267). Günümüz toplumunda yeni gelişmeler ile birlikte ortaya çıkan özelliklerin ve programda belirtilen diğer kazanımların programın ancak öğretmenler tarafından etkili olarak uygulanması sonucunda kazandırılacağı açıktır. Eğitim programlarının değiştirilmesi yetmemekte uygulayıcıların da bu konuda yeterli bilgi ile donatılması gerekmektedir. Dolayısıyla bir eğitim programının hedeflerine ulaşabilmesi uygulayıcıların yeterlilikleri ile doğru orantılıdır. Bu yönüyle öğrencilerin, dolayısıyla geleceğin meslek insanlarının ve etkin dünya vatandaşlarının gelişiminden sorumlu olan öğretmenlerin, Türk eğitim sisteminde önemli bir değişiklik ile gündeme gelen yapılandırmacılık ile ilgili uygulamalarının ve bu konudaki öğrenci algılarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

1.2. AMAÇ

Bu araştırma ile genel olarak ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek; öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek; öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı uygulamalarının nasıl olduğunu ve yapılandırmacı uygulamalar hakkında görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Amaç 1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 1.1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 1.2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları sınıf mevcutlarına göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 1.3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 1.4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 1.5. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Amaç 2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 2.1 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 2.2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri sınıf mevcutlarına göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 2.3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri anne eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 2.4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri baba eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 2.5. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Amaç 3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını

tercih etme düzeyleri arasında çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt Amaç 3.1 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt Amaç 3.2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt Amaç 3.3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt Amaç 3.4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt Amaç 3.5. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt Amaç 3.6. Öğrencilerin, genel olarak Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Amaç 4. Öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Amaç 4.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Amaç 4.2. Öğrencilerin sınıf mevcutlarına göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Amaç 4.3. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Amaç 4.4. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Amaç 4.5. Öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Amaç 4.6. Öğrencilerin genel olarak, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Amaç 5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 5.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 5.2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 5.3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları hizmet sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 5.4. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları mezun oldukları bölüme göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 5.5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları eğitim ile ilgili bir lisansüstü dereceye sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 5.6. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nı uygulama sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 5.7. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları yapılandırmacılık konulu hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 5.8. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları sınıf mevcutlarına göre farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 5.9. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, görev yaptıkları okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Amaç 6. Öğretmenler yapılandırmacı Sosyal Bilgiler dersi uygulamalarında kimlerden, ne tür destek görmektedir ve Sosyal Bilgilerler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, aldıkları desteğin kaynağına göre farklılık göstermekte midir?

Amaç 7. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin gerekliliği konusundaki görüşleri ve gerekçeleri nasıldır? Öğretmelerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin gerekliliği konusundaki görüşlerine göre farklılık göstermekte midir?

Amaç 8. Öğretmenlerin diğer dersler ile karşılaştırıldığında, Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasının kolaylığı konusundaki görüşleri ve gerekçeleri nasıldır? Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri, diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasının kolaylığı konusundaki görüşlerine göre farklılık göstermekte midir?

Amaç 9. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada karşılaşılan engeller konusundaki görüşleri nasıldır?

Amaç 10. Öğretmenlerin yapılandırmacılık kavramına ilişkin açıklamaları nasıldır?

Amaç 11. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış yeni Sosyal Bilgiler dersi programına göre yetişecek bireylerin sahip olacağı donanımlar konusundaki görüşleri nasıldır?

Amaç 12. Öğretmenler kendilerini Sosyal Bilgiler derslerinde yapılandırmacı bir öğretmen olarak algılamakta mıdır? Bu algılarına ilişkin gerekçeleri nelerdir?

Amaç 13. Öğretmenler Sosyal Bilgiler derslerinde kendilerinin ve öğrencilerinin rollerini nasıl algılamaktadırlar?

Amaç 14. Öğretmenlerin öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmada ön bilgilerini, deneyimlerini yeni bilgiler ile birleştirmeleri konusundaki düşünceleri, Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerinin yeni bilgileri eskileri ile ilişkilendirmeleri konusunda yaptıkları ve bu konuda yaşadıkları zorluklar/engeller konusundaki görüşleri nasıldır?

Amaç 15. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarının/grup çalışmalarının önemi/onlara katkısı konusundaki görüşleri nasıldır?

Amaç 16. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde konu ile ilgili farklı görüşlerin ifade edilmesinin önemi/öğrencilere olan katkısı konusundaki düşünceleri, farklı görüşlerin ortaya çıkması için yaptıkları uygulamalar ve bu konuda karşılaştıkları zorluklar/engeller konusundaki düşünceleri nelerdir?

Amaç 17. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki görüşleri nasıldır? Öğretmenler Sosyal Bilgiler derslerinde ne tür ölçme-değerlendirme çalışmalarına yer vermektedir ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında yaşadıkları zorluklar/engeller nelerdir?

Amaç 18. Gözlemci verilerine göre öğretmenler Sosyal Bilgiler derslerinde ne tür yapılandırmacı uygulamalara yer vermektedir?

1.3. ÖNEM

Araştırmadan elde edilen bulgular;

1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi yoluyla bu konuda gerekli önlemlere dikkati çekmesi açısından,
2. Öğrencilerin yapılandırmacı Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi yoluyla öğrenme ortamlarını hazırlamada öğrencilerin isteklerini ortaya koymasından,
3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerini ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmalarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi yoluyla bu konuda gerekli önlemlere dikkati çekmesi açısından,
4. Gözlemlerle öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerindeki davranışlarının belirlenmesi ve görüşmeler yoluyla da nedenlerinin araştırılması öğretmenlerin davranışlarının nedenlerinin daha somut analiz edilmesine olanak sağlamasından,

5. Öğretmenlerin yapılandırmacılık konusundaki görüşlerinin analiz edilmesi yoluyla bu yaklaşıma ilişkin bilgilerinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarının ortaya konularak eksiklerin saptanması açısından önem taşımaktadır.

1.4. VARSAYIMLAR (SAYILTILAR)

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenler ve öğrenciler “Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği”ne içten ve doğru yanıtlar vermişlerdir.
2. Öğretmenler “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacılık Kullanım Anketi”ne içten ve doğru yanıtlar vermişlerdir.
3. Öğretmenler, sınıflarında gözlemler sırasında normal eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirmişlerdir.
4. Öğretmenler, görüşmeler sırasında gerçek düşüncelerini belirtmişlerdir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1. Zaman açısından, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında toplanan veriler ile sınırlıdır.
2. Örneklem açısından, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 64 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 5. sınıf öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Ölçme araçları açısından; öğrencilerin doldurduğu “Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği-Var Olan Durum Formu”ndan ve “Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği-Tercih Edilen Durum Formu”ndan elde edilen verilerle; öğretmenlerin doldurduğu “Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği-Öğretmen Formu”ndan ve “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacılık Kullanım Anketi”nden elde edilen verilerle; araştırmacı tarafından gözlem sırasında doldurulan “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacılık Kullanımına İlişkin Gözlem Formu”ndan ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerde kullanılan “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu”ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Sosyal Bilgiler: Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:51).

Yapılandırmacılık: Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999:8).

1.7. KISALTMALAR

NCSS: The National Council for the Social Studies

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

SYAÖO: Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları

BÖLÜM II

ALAN YAZIN

2.1. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN YERİ VE ÖNEMİ

Sosyal bilgiler konusunu çeşitli bilim dallarından alan ve ilköğretim okullarında okutulan bir derstir. Sosyal bilgiler kavramı Jarolimek (1981:5 akt. Turner, 2004:53)'in belirttiği üzere ilk kez 1916 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde "Ulusal Eğitim Derneği" tarafından kurulmuş olan "Orta Öğretimin Yeniden Düzenlenmesi" ile ilgili komisyonun alt kolu olan "Sosyal Bilgiler Komisyonu" tarafından kullanılmıştır. XX. yüzyılın ilk çeyreğinde ilk kez kullanılan bu konu alanı ortaya çıktığından bugüne çeşitli tartışmalara konu olmuştur. Nitekim Turner (2004) "sosyal bilgiler bugüne kadar çeşitli eleştirilere maruz kalmış ve kalmaya da devam edecek gibi görünmektedir" demektedir. Bu tartışma, alanın belirlenmesinde önemli bir yeri olan sosyal bilgilerin tanımında bile kendini göstermektedir ki bu konuda Risinger ve Garcia (1995) "sosyal bilgiler, tanımı üzerinde çok az bir uzlaşma olan, karmaşık bir alan olarak nitelendirilmektedir" demektedir.

Sosyal Bilgiler dersi anlamıyla birlikte kendi bilgisini üretmemesi, konularını farklı disiplin alanlarından alması, kültürlerin değer verdiği olayların zaman içinde değişmesi gibi nedenlerle de içeriği ile ilgili olarak da sürekli tartışma konusu olmuştur. Engle (2003)'a göre sosyal bilgiler, sosyal bilimler üzerine kuruludur. Fakat sosyal bilgiler, ilgi alanındaki bireylerin yaş kuşakları ve gereksinimleri gereği sosyal bilimlerin çok az bir kısmını kapsamaktadır. Sosyal bilimlerden seçme ve kısaltmaları içerir. Konu kapsamı seçimi bu yüzden sosyal bilimlerle sosyal bilgileri birbirinden ayıran özelliklerden biridir. Sosyal bilimlere göre, bilgi kendisi için faydalıdır, bütün bilgi eşit değerdedir ve elde edilen bilginin hemen faydalı olup olmaması konusunda endişe taşınmaz. Sosyal bilgiler içinse hangi bilginin önemli olduğuna karar verilmesi, temel düşünce olmuştur. Alan ile ilgili bütün bilgi bir kitapta toplanacaksa hangisine vurgu yapılmalıdır? Alanla ilgili bütün bilgi bir ders konusu içine alınacaksa hangi bilgi daha önemlidir? Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili bu tartışmalı durum bazı araştırmacıların bu konuda bir karara varılması gerektiği

konusunda fikirler ileri sürmelerine neden olmaktadır. Bu konuda Barth (1993:57), sosyal bilgilerdeki bu farklı görüşlerden dolayı alanın temel düşüncelerde ve tanımda ortak bir uzlaşmaya varması gerektiğini söylemektedir. Stanley ve Nelson (1994 akt. Ross, 2001:19) da sosyal bilgiler ile ilgili olarak “sosyal bilgilerin sınırlarının belirlenmesi, hangi sosyal bilginin önemli olduğu, hangi beceri ve davranışların önemli olduğu, hangi değerlerin önemli olduğu, belirlenen beceri ve içeriğin hangi sırada verilmesi gerektiği ile ilgili konularda kararların verilmesi gerektiğini” belirtmektedir. Ancak Schneider (1989:148) ise bu konuda, “ne sosyal bilgiler ne de sosyal bilgilerin belirlemiş olduğu akademik alan kolayca tanımlanabilir” demektedir. Toplum ihtiyaçlarının sürekli değiştiği ve sosyal bilgilerin çok disiplinli yapısı düşünüldüğünde, Schneider (1989)’ın belirttiği gibi sosyal bilgilerin sınırlarını çizmenin çok kolay olamayacağı ve tartışmaların da sürebileceği düşünülmektedir.

Ancak tarihsel süreç içinde sosyal bilgiler ile ilgili öne sürülen farklı görüşler, yapılan tartışmalar, bu alanda çalışan araştırmacıların ikna edici açıklamalar ve araştırmalar yapmalarına yol açmıştır. Bu çabaların bir sonucu olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (The National Council for the Social Studies-NCSS) liderleri sosyal bilgileri, fen ve matematikte olduğu gibi bir şemsiye terim olarak açıklamaya çalışmışlardır. Onlara göre nasıl fizik, kimya ve biyoloji fen; aritmetik, cebir ve geometri matematiğin birer parçası ise tarih, coğrafya ve diğer sosyal bilimler de sosyal bilgiler programı altında birleştirilebilir (Risinger ve Garcia, 1995:226). Böyle bir düşüncenin ürünü olarak Sosyal Bilgiler dersi gelişmiş ve şekillenmiştir.

Bu tarihsel süreç içinde sosyal bilgiler ile ilgili çeşitli yaklaşımlar da öne sürülmüştür. Bu yaklaşımlar, sosyal bilgiler eğitimindeki içeriğe ve sosyal bilgiler eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine yönelik açıklamalar getirmektedir. Tarihsel süreç içinde Sosyal Bilgiler dersi için öne sürülmüş olan yaklaşımlara ait sınıflamalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Tarihsel Süreç İçinde Sosyal Bilgiler Dersi Yaklaşımları

Sınıflamayı Yapan	Sınıflama
Edwin Fenton (1966 akt. Janzen, 1995)	Vatandaşlık (Citizenship)
	Bilişsel ve Duyuşsal İşlem (Cognitive and Affective Processing)
	Kültürel Miras (Cultural Heritage)
	Disipliner Yapı (Structure of the Discipline)
Barr, Barth ve Shermis (1978)	Vatandaşlık Aktarımı (Social Studies Taught as Citizenship Transmission)
	Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies Taught as Social Science)
	Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies Taught as Reflective Inquiry)
Morrissett ve Haas (1982 akt. Ross, 2001)	Tutucu Kültürel Süreklilik (Conservative Cultural Continuity)
	Tarih ve Diğer Sosyal Bilimlerin Zihinsel Yönleri (the Intellectual Aspects of History and the Social Sciences)
	Yansıtıcı Düşünme Süreci (Process of Thinking Reflectively)
Kaliforniya Tarih-Sosyal Bilimler Taslağı (1988 akt. Janzen, 1995)	Bilgi ve Kültürel Anlayış (Knowledge and Cultural Understanding)
	Demokratik Anlayış ve Vatandaşlık Değerleri (Democratic Understanding and Civic Values)
	Beceri Kazanma ve Sosyal Katılım (Skills Attainment and Social Participation)
Stanley and Nelson (1994 akt. Ross, 2001)	Disiplin Alanı Merkezli Sosyal Bilgiler (Subject-Centered)
	Vatandaşlık Bilgisi Merkezli Sosyal Bilgiler (Civics-Centered)
	Olay Merkezli Sosyal Bilgiler (Issues-Centered)
Janzen (1995)	Kültürel Aktarım (Cultural Transsmision)
	Sosyal Faaliyet (Katılım) (Social Action)
	Yaşam Uyumu (Kişisel Gelişim) (Life Adjustment)
	Keşif (Discovery)
	İnceleme (Inquiry)
	Çokkültürlülük (Multiculturalism)

Tarihsel süreç içinde ortaya çıkmış olan bu sınıflamalardan en etkili olanı ve kabul göreni Barr, Barth ve Shermis (1978) tarafından yapılmış olan sınıflama olmakla birlikte diğer sınıflamalarda da sosyal bilgiler konu alanının çeşitli unsurlarına vurgu yapılmaktadır. Barth (1993:57)'in sosyal bilgiler ile ilgili dört temel düşünce olarak belirtmiş olduğu özellikler genel olarak yukarıda verilen sınıflamaları kapsamaktadır denilebilir. Bunlar: (1) Sosyal bilgiler bir vatandaşlık eğitimidir (2) Sosyal bilimler ve insan bilimleri kavramları öğretimsel amaç için bütünleştirilmiştir (integrated) (3) Sosyal bilgilere ilişkin uygun içerik, devamlı (persistent) ve çağdaş, sosyal, kişisel çatışmalar ve konulardır (4) Vatandaşlık eğitimi sosyal bilgiler programı yoluyla problem çözme ve karar verme etkinliklerini gerektirir.

Bu temel düşünceler sosyal bilgiler eğitiminde ifade edilmiş genel eğilimleri ve sosyal bilgilerin amaçlarını belirtmektedir. Buradan sosyal bilgilerin amacının sadece sosyal bilimler konularını bireylere edindirmek olmadığı görülmektedir. Çünkü “sosyal bilgiler, insanlar ve kültürleri, fiziksel çevre ve insanların oraya nasıl uyum sağladıklarını, insanların ihtiyaçlarını ve isteklerini gidermek için nasıl organize olduklarını, karşılaştıkları problemleri ve onları nasıl çözdüklerini, insanların aynı çevredeki bireyler ile farklı kültür ve uluslarla nasıl iletişim kurduklarını, kişiler arası ve gruplar arası iletişimi, temel sosyal kurumları (aile gibi), komşuluk ve topluluk yaşamının temel özelliklerini, temel siyasi kurumları (devlet gibi), kendi ulusunun ve diğer dünya uluslarının gelişimini ve tarihini konu alarak temel bilgiyi; öğrencilerin sadece temel bilgiye ihtiyaç duymadıkları anlayışı ile çevreleri ile etkileşimde bulunmaları için temel becerileri; kendi yaşadıkları toplumun temel değerlerini tanımlarını, kendi ve farklı kültürlerin değerlerine önem vermeleri için de temel değerleri kapsamaktadır (Naylor ve Diem, 1987:10-13). Görüldüğü gibi, sosyal bilgiler bizlere çok geniş bir alan çizmektedir. Ancak bu geniş alan içinde sadece tarih, coğrafya, sosyoloji vb. sosyal bilimler birbirinden bağımsız olarak durmamaktadır. Chadwick ve Wendling (2006:5)’in belirttiği gibi, “tarihsel bir içeriği, onun ortaya çıkmasında rol alan insanları (sosyoloji), onların motivasyonlarını (psikoloji), nerede yaşadıklarını (coğrafya), dinsel inançlarının etkisini (din), yaşantılarını düzenleyen kuralları (siyaset bilimi ve antropoloji), ihtiyaçlarını nasıl karşıladıklarını (ekonomi) incelemeyen anlamak zor görülmektedir”. Çünkü “insan davranışları ve insanların birbirleriyle ilişkileri çok çeşitli değişkenlerin etkisi altındadır. Onun içindir ki, sosyal yaşamı ve o yaşamdaki problemleri incelememiz tek yanlı olamaz. Bir problemi çeşitli yönleri ile ele almak ve çözmek zorundayız” (Güngördü, 2002:131). Bu yönüyle “sosyal bilimlerin toplamından daha fazlası” (Schneider, 1989:152) olması özelliğiyle Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin kendi değer yargıları ve zihinsel süreçleri temelinde olayları çok yönlü ele almasını sağlayarak, onları çeşitli yönleri ile toplumsal yaşama hazırlamaktadır. Kısaca, sosyal bilgiler, sosyal hayatın her yönüyle ilgili bir ders alanı olarak karşımıza çıkmakta ve amaçları da bunu gerçekleştirmek üzere tasarlanmaktadır. Turner (2004:8), sosyal bilgiler alanındaki uzmanların genel olarak

öğrencilerde Sosyal Bilgiler dersi ile kazandırılmak istenen yeterlilikleri aşağıdaki şekilde sıraladıklarını belirtmektedir:

- “1. Yaşadığı çevreye ve ülkesine karşı sorumlu vatandaşlar yetiştirmek,
2. Öğrencilere sonraki eğitim hayatlarında ihtiyaç duyacakları temel bilgi ve becerileri kazandırmak,
3. Çağdaş/Güncel toplumsal konulara karşı duyarlılık ve anlayış geliştirmek,
4. Öğrencilerde sağlıklı benlik algısı geliştirmek,
5. Sosyal bilimcilerin kullandığı yöntemleri öğretmek,
6. Öğrencileri sosyal bilgiler konularını öğrenme ile ilgili olarak motive etmek,
7. Problem çözme ve karar verme yeteneklerini geliştirmek,
8. Geniş bir dünya vizyonuna sahip evrensel vatandaşlar yetiştirmek”.

Hartoonian ve Laughlin (1989:388) ise, sosyal bilgiler programı için dört geleneksel hedef belirtir. Bunlar: (1) Bölgesel, ulusal ve uluslar arası ilişkilere aktif katılım için demokratik vatandaşlığın gelişimi, (2) Kültürel miras, farklılıklar ve çağdaş toplumdaki rolünü anlama ve değer verme, (3) İnsanlığın farklı yer ve zaman içinde bireysel ve toplu olarak yaşamaları sonucu ürettiklerine ilişkin akademik bilgi, yetenek edinme ve kendi, diğerleri ve insanlık tarihi hakkında öğrenmekten zevk alma, (4) Nasıl öğreneceğini, karmaşık fikirleri anlamak için ön bilgilerini nasıl kullanacağını ve nasıl yeni fikirler üreteceğini öğrenme.

Sonuç olarak denilebilir ki, Sosyal Bilgiler dersi için farklı amaç ve içerikler ön görülse de Sosyal Bilgiler dersi, çeşitli sosyal bilimlere içeren yapısı ile genel olarak bireylere, yaşamlarında önemli olacak temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaç edinmekte, bireyin kendisini, yaşadığı yakın çevreyi ve uzak çevresini konu almaktadır. Ancak bu yapılırken de Öztürk (2006:38)'ün belirttiği gibi, sosyal bilimlerden alınan içerik, bu dersin ünitelerinde kaynaştırılıp bütünleştirilerek kullanılmaktadır.

2.2. TÜRKİYE’DE İLKÖĞRETİM I. KADEME SOSYAL BİLGİLER DERSİ PROGRAMLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersi kavramı ilk kez 1968 İlkokul Programı’nda kullanılmıştır. 1968 İlkokul Programı’ndan önceki programlarda sosyal bilgiler kapsamında alınabilecek dersler, 1962 İlkokul Program Taslağı hariç, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi (Malumat-ı Vataniye, Yurt Bilgisi) şeklinde ayrı dersler olarak verilmiştir.

1924, 1926, 1936, 1948 programlarında Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi (1924 programında Malumat-ı Vataniye, 1926 ve 1936 programlarında Yurt Bilgisi) adı altında okutulan dersler ilk kez 1962 İlkokul Program Taslağı’nda birleştirilerek “Toplum ve Ülke İncelemeleri” olarak önerilmiş ve 1968 öğretim programında Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiştir. 1968 İlkokul Programı, 1990 yılında yapılan bazı değişiklikler ile 1998 yılına kadar uygulanmıştır. 1998 yılında tekrar düzenlenen Sosyal Bilgiler dersi programı da 2004 yılına kadar bazı küçük değişiklikler ile aynen uygulanmıştır. 2004 yılında ise önemli bir değişiklik geçirmiştir. Bu çerçevede Cumhuriyet’ten günümüze kadar olan süreçte geliştirilen ilköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler dersi (Sosyal Bilgiler dersinin olmadığı programlarda Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili dersler) programlarındaki değişimin tarihsel arka planını incelemek, 2004 yılında gerçekleşen değişimin nitelik ve içeriğini anlama noktasında önemli olacaktır. Bu amaçla, yıllara göre Sosyal Bilgiler dersi programlarındaki gelişmeler ayrıntılı olarak aşağıda verilmektedir. Bu yapılırken, 1968 İlkokul Programı’na kadar olan süreçte Sosyal Bilgiler dersi programlarda yer almadığı için, programların genel amaçları ve açıklamaları hariç, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında alınabilecek Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Toplum ve Ülke İncelemeleri dersleri temelinde, 1968 yılından sonraki süreçte de Sosyal Bilgiler dersi temelinde programlar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.2.1. 1924 İlkokul Programı

“II. Heyet-i İlmiye” tarafından hazırlanan 1924 İlkokul Programı’nın genel ve tek tek derslere göre belirlenmiş özel amaçları yoktur (Çelenk, 2000:34). Bu programda devreler ortadan kaldırılmış ve beş sınıf bir bütün olarak ele alınmıştır. Ayrıca ilkokulların öğretim süreleri altı yıldan beş yıla indirilmiştir (Cicioğlu, 1983:94). Bu programda Tarih, Coğrafya ve Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersleri ayrı dersler olarak programda yer almıştır. Tarih ve Coğrafya derslerine üçüncü sınıflarda haftada birer ders saati, dört ve beşinci sınıflarda ikişer ders saati; Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye derslerine birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar birer ders saati ayrılmıştır (İlk Mektepler Müfredat Programı, 1924 akt. Cicioğlu, 1983:94; Çelenk, 2000:36). Bu programda özellikle “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye” dersi ile “Tarih” dersi konuları arasında ayıklamalar yapılarak Cumhuriyet’in anlam ve önemine ve yakın tarihte olup bitenlere ağırlık tanınmıştır (Çelenk, 2000:35). Görüldüğü gibi, 1924 İlkokul Programı’nda henüz Sosyal Bilgiler dersi veya başka bir adla benzer özellikte bir ders mevcut değildir. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında Tarih, Coğrafya ve Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersleri bağımsız dersler olarak programda mevcuttur. 1924 ilkokul programı uygulamada iki yıl kalmış daha sonra 1926 İlkokul Programı’na geçilmiştir.

2.2.2. 1926 İlkokul Programı

1926 İlkokul Programı, eğitim ve öğretime bazı yenilikler getirmiştir. Bunlardan bir tanesi Cicioğlu (1983:95)’nin da belirttiği gibi, John Dewey’in üzerinde durduğu “hayat bilgisi, toplu tedris ve iş okulu” kavramlarına yer verilmesi olmuştur. 1926 İlkokul Programı (Maarif Vekâleti, 1930)’nda II. devredeki (4. ve 5. sınıflar) Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi dersleri 1924 İlkokul Programı’nda olduğu gibi ayrı ayrı dersler olarak devam etmekle birlikte, toplu tedris ilkesinin sonucu olarak I. devredeki (1., 2. ve 3. sınıflar) Tarih, Coğrafya, Tabiat Tetkiki, Müsahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersleri Hayat Bilgisi adı altında birleştirilmiştir. Toplu tedris ilkesi ile I. devrede Hayat Bilgisi dersi mihver ders olmuş, diğer tüm derslerin bu ders ile ilişkilendirilerek işleneceği programda belirtilmiştir (Maarif

Vekâleti, 1930:3-4). Ancak bu ilke dönemin öğretmenleri için yeni bir uygulama olduğundan öğretmenlerin bu yeni programa hazırlanması gerekiyordu. Cicoğlu (1983:95) bu program ile ilk defa getirilen “toplu tedris” ilkesini öğretebilmek ve öğretmenleri hazırlamak için öğretmenlere bakanlık tarafından kurslar açıldığını ve yine bakanlığın yayınladığı dergiler ile öğretmenlere toplu öğretimin özelliklerinin öğretilmeye çalışıldığını ifade etmektedir.

1926 İlkokul Programı’nda ilkokulun amacı; *“ilk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir”* şeklinde belirtilmiştir (Maarif Vekâleti, 1930:3; Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937:161). Ancak iyi vatandaşın sahip olması gereken nitelikler, çevresine uyum şartları, açık ve uygulamaya imkan verebilecek şekilde belirtilmemiştir (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937:161-162).

1926 İlkokul Programı (Maarif Vekâleti, 1930)’nda getirilen diğer bir yenilik, derslerin girişinde derslerin özel hedeflerine yer verilmesi olmuştur. Örneğin, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ele alınabilecek derslerden Tarih dersi için üç, Coğrafya dersi için dört, Yurt Bilgisi dersi için altı özel hedef belirlenmiştir. Bu üç ders için de özel hedeflerden hemen sonra her bir ders için, derslerin öğretiminde dikkat edilecek ilkelere yer verilmiştir. Bu ilkeler ile dersin işlenmesinde öğretmenlere yardımcı olması düşünülen bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Örneğin, Tarih dersi için dikkat edilmesi gerekli ilkelerden biri, “Tarih dersinin Coğrafya dersi ile muvazi gitmesine dikkat edilecektir. Tedrisat esnasında harita istimal edilecek, eğer mektepte matluba muvafık harita yoksa muallim kendisi renkli tebeşirle siyah tahtaya krokiler çizecektir” (Maarif Vekâleti, 1930:67) olarak belirtilmiştir.

Ayrıca 1926 İlkokul Programı’nda hedeflerden sonra derslerin içeriği sınıflara göre verilmiştir. Tarih dersi için konular 4. sınıflarda 7, 5. sınıflarda 11; Coğrafya dersi için 4. sınıflarda 8, 5. sınıflarda 9; Yurt Bilgisi dersi için 4. sınıflarda 21, 5. sınıflarda 17 ana başlık olarak ve bazı başlıklar için alt konular halinde verilmiştir.

Programda Tarih ve Coğrafya derslerine ayrılan haftalık ders saatleri hem dördüncü hem de beşinci sınıflarda iki saat olarak; Yurt Bilgisi dersine ayrılan ders saati ise dördüncü sınıfta iki saat, beşinci sınıfta ise bir saat olarak belirlenmiştir (Maarif Vekâleti, 1930:1).

1926 İlkokul Programı'nda ne genel olarak ne de Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi dersleri için ölçme değerlendirme ile ilgili ilkelere rastlanmıştır. Sadece coğrafya dersi için “Coğrafya tedrisi vasıtalarından nasıl istifade edilir?” başlığı altındaki “Coğrafya mümarese defterleri” bölümünde; “talebe bu defterlerdeki haritaları tamamlayacak ve muallimin tahtaya çizeceği kabataslak haritaları, taslakları ve maktaları bu deftere geçirecek ve derslerin hulasasını çıkararak defterine yazacaktır. Muallimin vereceği vazifeler de bu defterde yapılacaktır. Muallim talebesinin bu defterler üzerindeki şahsi mesaisini dikkatle takip etmelidir” ifadesine yer verilmiştir (Maarif Vekâleti, 1930:74). Programın sonunda, diğer derslerin yanında, ayrı ayrı Tarih ve Coğrafya dersleri için de “İlmekteplerde bulunması lazım gelen azami tedris vasıtaları” ve “İlmekteplerde bulunması lazım gelen asgari tedris vasıtaları” ayrıca verilmiştir (Maarif Vekâleti, 1930).

1926 İlkokul Programı'nda da henüz Sosyal Bilgiler adı altında bir ders yoktur. Ancak I. devredeki (1., 2. ve 3. sınıflar) Tarih, Coğrafya, Tabiat Tetkiki, Müsahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye derslerinin Hayat Bilgisi adı altında birleştirilmesi ile Sosyal Bilgiler dersine benzer özellikte bir ders ilköğretim I. devrede yerini almıştır. 1926 İlkokul Programı 10 yıl süre ile kullanılmıştır. 1936 yılında, 1936 İlkokul Programı uygulanmaya başlanmıştır.

2.2.3. 1936 İlkokul Programı

1926 İlkokul Programı'ndan sonra Türkiye'de çeşitli alanlarda inkılaplar yapılmıştı. Bu inkılapların zorunlu kıldığı yeni ihtiyaçlar karşısında programlarda da yeni değişiklikler yapılması gerekiyordu (Arslan, 2000). 1926 İlkokul Programı'nda değişiklik yapılmasının nedenleri Kültür Bakanlığı Dergisi (1937:162)'nde şu şekilde belirtilmektedir:

“1. Yeni okulda çocuk, her şeyden önce yakın yurt realiteleri içinde faaliyette bulunmak mecburiyetinde olduğundan, yakın yurttaki cereyan etmekte olan ve son yıllar içinde meydana gelen sosyal, doğal ve teknik değişikliklerin de yeni yapılacak programa ilâvesi lüzumlu idi.

2. Bir taraftan ilkokulun gittikçe her tarafa yayılarak geniş halk tabakalarına kadar kültür verecek bir müessese haline gelmeğe başladığı düşünülerek, orta tahsil yapmayacak memleket çocuklarının imanlı ve pratik hayat için kâfi derecede bilgili vatandaşlar olarak hazırlanması, öte taraftan da orta tahsile geçecek çocukların yetişmesi işleri de ilkokulun tabii bir görevi idi”.

Bu nedenler ile yeni 1936 İlkokul Programı hazırlanmıştır. 1936 İlkokul Programı ile ilk defa milli eğitimin ilke ve amaçlarına geniş olarak yer verilmiştir. 1926 İlkokul Programı’nda bir cümle ile ifade edilen ilkokulun hedeflerine 1936 İlkokul Programı (Kültür Bakanlığı, 1936:5-15)’nda detaylı olarak yer verilmiştir. Sekiz maddede toplanan ilkokulun hedefleri incelendiğinde vurgu Cumhuriyet Halk Partisi’nin programına olmuş, Cicioğlu (1983:97)’nin belirttiği gibi, “Cumhuriyetçi, Milliyetçi, Halkçı, Devletçi, Laik, İnkılabcı (İnkılapçı)” karakterler açıkça belirtilmiş ve “Cumhuriyet Halk Partisi’nin altı oku ile karakterize edilen bu ilkeler programın hedefi olarak benimsemiştir” (Çelenk, 2000:49).

Derslere göre hedeflere baktığımızda, 1936 İlkokul Programı (Kültür Bakanlığı, 1936)’nda Tarih dersi için altı, Coğrafya dersi için beş, Yurt Bilgisi dersi için altı hedef belirtildiği görülmektedir. Bu yönüyle 1936 İlkokul Programı’nda derslerin hedeflerine önceki programlardan daha fazla yer ayrılmıştır. Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerinin hedeflerinden sonra “Direktifler” bölümü yer almış ve bu bölümde ilgili dersin işlenmesinde öğretmenler için dikkat edilecek ilkelere, ek bilgilere yer verilmiştir (Kültür Bakanlığı, 1936).

1936 İlkokul Programı (Kültür Bakanlığı, 1936:77-110)’nda Tarih ve Yurt Bilgisi derslerinin sınıflara göre konuları, üniteler ya da konu başlıkları halinde verilmemiştir. Coğrafya dersi için ise konular 4. sınıflar için 7, 5. sınıflar için de 11

ana başlık ve bazı başlıklar için alt konular halinde verilmiştir. İçerik, Tarih ve Yurt Bilgisi dersleri için “Direktifler” bölümü içinde dağıtık olarak verilmiştir.

1936 İlkokul Programı’ndaki ders saatlerine bakıldığında ise, 1926 İlkokul Programı’ndaki uygulamanın devam ettiği, Tarih ve Coğrafya derslerine hem dördüncü sınıflar hem de beşinci sınıflar için haftada iki saat; Yurt Bilgisi dersi için dördüncü sınıfta iki, beşinci sınıfta bir ders saati ayrıldığı görülmektedir (Kültür Bakanlığı, 1936:35).

Bu programda, ilkokulun eğitim-öğretimde, öğrencilerin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmasına önemle çalışılmıştır. Ayrıca “yakın çevre”den hareket ederek “uzak çevreyi” kavratma ilkesi kabul edilmiştir (Cicioğlu,1983:97). 1926 ve 1936 İlkokul Programları’ndaki dördüncü ve beşinci sınıf Coğrafya dersi konuları incelendiğinde bu ilke açıkça görülmektedir. Örneğin her iki programda dördüncü sınıf Coğrafya dersi konuları (Kültür Bakanlığı Dergisi,1937:175-176) aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 2
1926 ve 1936 İlkokul Programları’nın Konuların Sunuluşu Açısından Karşılaştırılması

1926 İlkokul Programı Coğrafya Dersi Konuları	1936 İlkokul Programı Coğrafya Dersi Konuları
Coğrafya hadiselerinin izahı	Plan ve harita bilgisinin genişletilmesi ve takviyesi
Harita ve plan fikri	Yakın yurdun ve vilayetin coğrafyası
Dünya hakkında umumi malumat	Türkiye’nin tabii mintakalara göre tetkiki
Türkiye coğrafyası	Türkiye’nin diğer memleketler arasında yeri
Tabii mintakaların tevsian mütaleası	Kıt’alar (hiçbir kıt’a veya devlet hakkında tetkika girişilmeyerek)
Türkiye’de çiftçilik, çobanlık, sanayi v.s.	Arzın sıcak soğuk mutedil kısımları ve Türkiye’nin arz üzerinde yeri (mücessem küre üzerinde)
Türkiye’nin komşuları	Bulunulan memlekette Güneşin seyrinin tetkiki
Türkiye’nin beynelmilel münasebetleri	

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 1926 İlkokul Programı’nda Coğrafya konularına, Dünya’nın tanıtılması ile başlanmış, 1936 İlkokul Programı’nda ise okulun bulunduğu yerin coğrafyasından başlanarak bütün Türkiye’ye genişletilmiştir (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937:175).

1936 İlkokul Programı (Kültür Bakanlığı, 1936)’nda da 1926 İlkokul Programı’nda olduğu gibi eğitim-öğretimde kullanılacak araç-gereçler belirtilmiştir. Ancak, 1926 İlkokul Programı’ndan farklı olarak ayrıca “Eğitim ve Öğretim Sırasında İlkokulun Faydalanacağı Vasıtalar” başlığı altında derslerde kullanılacak araç-gereçlerin seçiminde göz önünde bulundurulacak ilkeler verilmiştir. Eğitim ve öğretimde kullanılacak araç-gereçler “Hayatın Kendisi”, “Okula Getirilen Hayat”, “Sun’i Vasıtalar”, “Mütehassıslar veya İşten Anlayanlar (Öğretmen, Diğer İşten Anlayanlar)” ve “İnsan Uzuqlarını Tamamlayan Araçlar” başlıklarında sınıflandırılmıştır.

Programın önemli bir ögesi olan “Ölçme ve Değerlendirme”ye baktığımızda ise Tertemiz (2000:73)’in de belirttiği gibi, 1936 İlkokul Programı’nda programın bu ögesine ilişkin bir bölümün yer almadığı görülmektedir. Tertemiz (2000:73), Cumhuriyet’in ilk yıllarında geliştirilen bu programların çağdaş program geliştirme ilkelerinden uzak, öğretmene yol göstermek amacıyla masa başında hazırlanan birer kılavuz kaynak kitap niteliğinde olduğunu belirtmektedir.

2.2.4. 1948 İlkokul Programı

1948 tarihli “İlkokul Programı” 1948-1949 öğretim yılında uygulamaya konmuş ve 20 yıl süre ile uygulanmıştır (Cicioğlu,1983:97; Tertemiz, 2000:60). Programda Tarih, Coğrafya dersleri aynen yer almış, Yurt Bilgisi dersinin adı ise “Yurttaşlık Bilgisi” olarak değiştirilmiştir.

1948 İlkokul Programı’nda önceki programlardan farklı olarak milli eğitimin amaçları verilmiştir. Programda milli eğitimin amaçları;

- I. Toplumsal Bakımdan,
- II. Kişisel Bakımdan,

III. İnsanlık Münasebetleri Bakımından,

IV. Ekonomik Hayat Bakımından olarak dört başlık altında toplanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1948:1-2).

1948 İlkokul Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1948:6)'nda "İlkokulun Eğitim ve Öğrenim Prensipleri" başlığı altında verilen açıklamalardaki ikinci maddede "İlkokul gerçek bir topluluktur" denilerek, "Okulda canlı bir topluluk hayatı yaşanır. Çocukların, milli bir topluluk içinde ve o topluluğun yapıcı ve başarılı birer üyesi olarak gelişmeleri gerektiğine göre, onların okul topluluğu içinde rol ve ödev olarak gerçek bir topluluk hayatı geçirmelerini sağlayacak bir eğitim sistemi uygulanmalıdır" açıklaması yapılmaktadır. Oysaki 1936 İlkokul Programı (Kültür Bakanlığı, 1936:22)'nda aynı ilkede "İlkokul, bir topluluk, bir cemiyet örneğidir" denilmektedir.

1948 İlkokul Programı'nda, Tarih dersi için altı, Coğrafya dersi için beş, Yurttaşlık Bilgisi dersi için yedi hedef belirtilmiş ve bu hedefler 1936 İlkokul Programı'nda olduğu gibi dördüncü ve beşinci sınıfın hedefleri olarak değil, dersin hedefleri olarak genel düzeydedir. Derslerin hedefleri, içerik olarak 1936 İlkokul Programı'ndan çok farklılık göstermemektedir. 1948 İlkokul Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1948:147)'nda Yurttaşlık Bilgisi dersinde "Öğrencileri Cumhuriyetçi, Ulusçu, Halkçı, Devletçi, Lâyik (Laik) ve Devrimci birer yurttaş olarak yetiştirmek için ilk adımı atmak" hedefi ayrıca eklenmiştir.

Bu programda da ayrıca Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin amaçlarından sonra "Açıklamalar" bölümünde bu derslerin işlenmesinde dikkat edilecek ilkelere, öğretmenler için ek bilgilere yer verilmiştir. 1936 İlkokul Programı (Kültür Bakanlığı, 1936:77-110)'nda içerik Coğrafya dersi için dördüncü ve beşinci sınıflar için ayrı ayrı verilirken, Tarih ve Yurt Bilgisi dersleri için ayrıca verilmemiştir. Ancak 1948 İlkokul Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1948)'nda ise Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri için hem dördüncü hem de beşinci sınıflar için konular detaylı olarak verilmiştir. Tarih dersi için konular 4. sınıflarda 10, 5. sınıflarda 13 ana başlıkta; Coğrafya dersi için ders konuları 4. sınıfta 6, 5.

sınıflarda 10 ana başlıkta; Yurttaşlık Bilgisi dersi için ders konuları 4. sınıflarda 6, 5. sınıflarda 10 ana başlıkta toplanmıştır. 1948 İlkokul Programı'nda konu içeriğinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin Coğrafya dersinde, "Türkiye'nin Komşuları" konusu 1936 İlkokul Programı'nda 5. sınıf konusuyken, 1948 İlkokul Programı'nda bu konu 4. sınıfa alınmıştır. 1936 İlkokul Programı'nda "Mevsimler ve Gece Gündüzün Oluşumu" 4. sınıf ve 5. sınıf konusu olurken; 1948 İlkokul Programı'nda bu konular 5. sınıf kapsamına alınmıştır. 1936 İlkokul Programı'nda Türkiye'nin ekonomik coğrafyasına (tarım, hayvancılık, madencilik vs.) 5. sınıf konuları içinde değinilirken, 1948 İlkokul Programı'nda bu konular 4. sınıfta incelenmeye başlanmış ve bu konulara 5. sınıfta da yer verilmiştir. Ayrıca, Tertemiz (2000:71)'in belirttiği gibi, 1948 İlkokul Programı'nda Türkiye'nin coğrafi bölgelere göre incelenmesi 1936 İlkokul Programı'ndan farklı olup, 1948 İlkokul Programı'nda bugün de kabul ettiğimiz yedi coğrafi bölge belirtilmiştir. 1948 İlkokul Programı'nda Yurttaşlık Bilgisi, Tarih ve Coğrafya derslerinin haftalık ders saatleri 1936 İlkokul Programı'nda olduğu şekilde bırakılmıştır.

1948 İlkokul Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1948:303-308)'nda da 1936 İlkokul Programı'nda olduğu gibi eğitim ve öğretimde kullanılacak araç-gereçlere, araç-gereç seçiminde dikkat edilmesi gerekli ilkelere yer verilmiş, araç-gereçler aynı sınıflandırmada ele alınmıştır. Tertemiz (2000:66)'in de belirttiği gibi, ilkokulda bulundurulacak araçların listesi derslere göre ayrıca verilmiştir. Tarih ve Coğrafya dersleri için "Tarih dersleri araçları" ve "Coğrafya dersleri araçları" başlığı altında bu derslerde kullanılacak araç-gereçlere yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1948:306-307). 1948 İlkokul Programı'nda da önceki programlarda olduğu gibi ne genel olarak ne de Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri için ayrıca ölçme ve değerlendirmeye yer verilmiştir.

1948 İlkokul Programı; derslerin çok oluşu, işlenmesi gereken konu ve ünitelerin fazlalığı, öğrencilerin zihin düzeylerinin üzerinde olduğu ve dersler arasında bir bağın kurulmadığı, konular için yeterli zamanın ayrılmadığı, daha çok bilgiye yönelik olduğu, beceri ve alışkanlık kazandırmak için fırsat verilmediği, esnek olmadığı, bireysel ayrılıklara yer verilmediği şeklinde eleştirilmiş (Akbaba, 2004),

7-12 yaş çocuklarına göre oldukça ağır konuların programa alındığı belirtilmiştir. Bu durumda ilkokulun durağan bilgi verdiği ve kişiliğin gelişimini engellediği, bireysel ayrılıklara yer vermediği, kullanılan öğretim yöntemlerinin kişisel girişimi desteklemediği, öğrenciyi edilgen duruma getirdiği vurgulanmıştır (Tertemiz, 2000:74).

Bu eleştiriler programın tekrar gözden geçirilmesi gereğini ortaya çıkarmış 1951-1952 öğretim yılında, 1948 İlkokul Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri belirlemek ve programı geliştirmek amacıyla Amerika'dan "Kate Wofford" Türkiye'ye davet edilmiştir (Cicioğlu,1983:100). Kate Wofford incelemelerine 5 Ekim 1951 günü başlamış ve 1 Şubat 1952 günü bitirmiştir. İncelemeleri ve çalışmaları sonunda bir rapor hazırlayarak bakanlığa vermiştir (Tertemiz, 2000:76-77). Bu raporlarla ilgili olarak 1952 yılında 25 öğretmen, uygulamalar hakkında bilgi edinip bizzat yerinde görmek üzere Amerika'ya gönderilmiştir (Gözütok, 2003). 1954 yılında, Amerika'dan dönmüş olan 25 kişilik öğretmen grubu 1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim Şûrası kararları gereği (Maarif Vekâleti, 1991:349-410), 1948 İlkokul Programı üzerinde çalışmalarda bulunmuş, "Bolu Köy Deneme Okulları Program Taslağı"nı hazırlamıştır. Bu taslak Talim Terbiye Kurulu'nca da uygun görülerek 1954-1955 öğretim yılından itibaren Bolu deneme okullarında uygulamaya aktarılmıştır. 1955 yılında da İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nce "İstanbul Şehir, Köy Deneme Okulları Müfredat Programı" hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program 1956-1957 yılından itibaren yürürlüğe konmuştur (Cicioğlu,1983:101). 1948 İlkokul Programı'nın çok az bir değişiklikle yayınlanmış bir hali olan bu 1957 İlkokul Programı'nda Coğrafya dersi konu ve hedefleri aynı kalmış, Tarih ve Yurttaşlık dersi programı konularında bazı değişiklikler yapılmıştır (Maarif Vekâleti, 1957). Bu program da 1961 yılına kadar uygulanmış, ancak geçen bu dört yıllık süre için uygulamalardan elde edilen geri bildirimler programın gözden geçirilmesini gerektirmiştir. Nitekim Gözütok (2003)'un belirttiği üzere 1961'de, Millî Eğitim Bakanlığı, yayınladığı bir genelgeyle, teşkilâtın, öğretmenlerin, eğitim kuruluşlarının 1948 İlkokul Programı hakkındaki eleştirilerini istemiş ve bu eleştirileri, Talim ve Terbiye Kurulu ile işbirliği yaparak 16 kişilik uygulayıcı ve uzmandan meydana gelen bir komisyona

inceletmiştir. İncelemeler sonucunda “İlkokul Programı’nda yapılacak değişikliklerle ilgili esaslar” bir rapor halinde geliştirilmiştir (Gözütok, 2003). Rapor daha sonra tüm illere, ilçelere, öğretmen derneklerine, basına, ilgili resmi ve özel kurumlara gönderilerek görüşler istenmiş (Tertemiz, 2000:86), yapılan incelemeler sonucunda 1962 yılında “ön program taslağı” hazırlanarak, 14 Nisan 1962’de program taslağına son şekli verilmiştir (Cicoğlu, 1983:102).

2.2.5. 1962 İlkokul Programı Taslağı ve Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersi

1962 İlkokul Program Taslağı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962:7-10)’nda program değişikliğinin gerekçesi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu çerçevede, programların sabit bir şekle bağlı kalmaktan ziyade daima bir gelişme gösterdiği ve bu gelişmelerin de ülkenin sosyal, siyasal, ekonomik ve bilimsel ve teknolojik gelişmeleri ile paralel olması gerektiği vurgulanmış, değişikliğin gerekçesi 12 maddede açıklanmıştır.

1962 İlkokul Program Taslağı’nda milli eğitimin amaçları, 1948 İlkokul Programı’ndan bazı yönleri ile değişiklik göstermektedir. 1948 İlkokul Programı’nda dört ana başlıkta toplanan milli eğitimin amaçları, 1962 İlkokul Program Taslağı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962:11-13)’nda;

- I. Toplumsal Yönden,
- II. Kişisel Yönden,
- III. Ekonomik Hayat Yönünden şeklinde üç başlık altında verilmiştir.

Ayrıca 1962 İlkokul Program Taslağı’nda milli eğitimin amaçları daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiş ve yeni bir takım amaçlar eklenmiştir. Örneğin, *Toplumsal yönden* amaçlar”ın birinci maddesine, “Türk milletinin bir evladı [ferdi] olmanın şerefini duyar ve sorumluluğunu kavrar” ifadesinden önce “Türkiye Cumhuriyeti’nin, insan haklarına dayanan, milli demokratik, lâyük (laik) ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu, Türkiye Devleti’nin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün halinde bulunduğunu bilir” (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962:11) amacı eklenmiştir. Bununla birlikte 1948 İlkokul Programı’nda verilen amaçlardan bazıları da 1962 İlkokul Program Taslağı’ndan çıkartılmıştır.

1962 İlkokul Program Taslağı'nda 1948 İlkokul Programı'ndan farklı olarak ayrıca "İlköğretim Amaçları" başlığında bir bölüm eklenmiş ve Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarının, ilköğretim basamağında belirtilen amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilmeye çalışılacağı belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962:14). Burada İlköğretim Amaçları;

I. Kişisel Bakımdan,

II. İnsanlık Münasebetleri Bakımından,

III. Ekonomik Hayat Bakımından,

IV. Toplumsal Hayat Bakımından olarak dört başlık altında ayrıntılı olarak verilmiştir.

1962 İlkokul Program Taslağı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962)'nda "İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri" başlığında, Türk Milli Eğitimi'nin amaçları ile ilköğretim amaçlarını gerçekleştirmede göz önünde bulundurulacak ilkeler verilmiştir. Bu ilkeler 20 maddede toplanmış ve açıklanmıştır.

1962 İlkokul Programı Taslağı'na kadar olan süreçte Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde olabilecek dersler ayrı dersler olarak programlarda yer almıştır. 1962 İlkokul Programı Taslağı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962)'nda ise Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı ile programda yer almıştır. Ancak bu dersin amaçları ayrıca verilmemiş "Hayat Bilgisi, Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersleri" başlığı altında ortak sekiz amaç olarak belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962:26-27). 1962 İlkokul Program Taslağı'nda ilk defa yer alan "Toplum ve Ülke İncelemeleri" dersinin hem dördüncü hem de beşinci sınıf konuları ayrıntılı olarak verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962:41-45). Konulardan önce tarih, yurttaşlık ve coğrafya ile ilgili konuların işlenmesinde dikkat edilecek esaslar ayrı başlıklar altında verilmiştir. Bu esaslar "Tarih ile ilgili konuların işlenmesinde göz önünde bulundurulacak esaslar", "Toplum ve ülke incelemeleri dersinin yurttaşlık bilgisi konularının işlenmesinde göz önünde bulundurulacak esaslar", "Toplum ve ülke incelemeleri dersinin coğrafya ile ilgili

konuların işlenmesinde göz önünde bulundurulacak esaslar” başlıklarında toplanmış ve açıklanmıştır.

Toplum ve Ülke İncelemeleri dersinin konuları 4. sınıflarda 11 ünite, 5. sınıflarda 14 ünite toplanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962:41-45). Haftalık ders saati dağılımına baktığımızda ise bu ders için dördüncü sınıflarda haftada altı, beşinci sınıflarda beş ders saati ayrıldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962:225).

1962 İlkokul Programı Taslağı'nın sonunda “Eğitim ve Öğretim Sırasında İlk Okulun Faydalanacağı Araç ve Gereçler” başlığı altında, derslerde kullanılacak araç-gereçlerin seçiminde dikkat edilecek ilkelere yer verilmiştir. Bu bölümde Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi araç-gereçleri “Tarihle ilgili araçlar” ve “Coğrafya ile ilgili araçlar” olmak üzere iki başlıkta verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962).

Bu programda da programın önemli ilkesi olan ölçme ve değerlendirmeye derslere göre yer verilmediği görülmektedir. Programda “Programda Yapılacak Değişikliklerin Gerekçesi” adlı bölümün 12. maddesinde (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962:10) “İlkokulda başarısızlık oranının bu kademe için çok yüklü oluşunun önemli sebeplerinden birisi de yürürlükte olan ölçme ve değerlendirme sisteminin güvenilir olmayışından ileri gelmektedir. Yeni programda sözlü, yazılı, test şeklindeki değerlendirme yollarının hangi şartlar altında kullanılabilmesi ve güvenilirliklerinin ne suretle artırılabilmesi hakkında öğretmenlere temel bir takım bilgilerin verilmesi lüzumlu ve zorunludur” ifadesi yer almıştır. Ancak “İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri” başlığında yer alan 11. maddedeki (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962:23) “Değerlendirme eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır: Eğitim ve öğretim süresince sağlanan ilerlemenin öğretmen ve öğrenciler tarafından sürekli olarak değerlendirilmesi şarttır. Her öğretim konusu ve bunda elde edilen başarı öğrencinin ve öğretmenin öğretim amaçlarına ne dereceye kadar yaklaşabildiğini gösteren bir belirtidir. Değerlendirme öğrenci için sadece bir numara alma işi değil gelişme ve ilerleme durumunu tanımaya yardım eden bir nitelik taşımalıdır. Ayrıca öğrenci başarısının değerlendirilmesinin genel olarak öğretmen başarısının da değerlendirilmesi anlamına geldiği unutulmamalıdır” şeklindeki genel ifadenin

dışında ayrıca Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersi için ölçme ve değerlendirmeye yer verilmemiştir. 1962 İlkokul Taslak Programı, 1968 yılına kadar okullarda denenmiştir. Bazı değişiklikler yapıldıktan sonra “1968 İlkokul Programı” olarak kabul edilmiştir.

2.2.6. 1968 İlkokul Programı ve Sosyal Bilgiler Dersi Programı

1962 İlkokul Taslak Programı'nın 6 yıllık gibi uzun bir deneme süreci sonunda geliştirilerek uygulamaya konulan 1968 İlkokul Programı'nın amaçları, 1962 İlkokul Program Taslağı'ndan farklılık göstermemektedir. 1968 İlkokul Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:1-8)'nda “Türk Milli Eğitiminin Amaçları” ve “İlköğretimin Amaçları”, 1962 İlkokul Program Taslağı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962: 11-20)'nda olduğu gibi ele alınmıştır.

“İlköğretimin Amaçları”ndan sonra 1962 İlkokul Program Taslağı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962:21-25)'nda 20 maddede verilmiş olan, Türk Milli Eğitimi'nin amaçları ile ilköğretimin amaçlarını gerçekleştirmede göz önünde bulundurulacak ilkelerin açıklandığı “İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri” 1968 İlkokul Programı'nda 23 madde de verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:9-16). İlkokulun eğitim ve öğretim ilkelerinden sonra programın uygulanması ile ilgili verimi arttırmak ve uygulamayı kolaylaştırmak için “Programın Uygulanmasıyla İlgili Genel Esaslar”, burayı takip eden bölümde de “Metot ve Teknikler” ve “Planlama ve Uygulama” bölümleri verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:17-38). Bu açıklamalar tüm dersler için eklenmiş genel açıklamalar olmasına rağmen 1968 programı ile gelen bir yeniliktir. Eklenen bu bölümler ile ilk defa metot ve tekniklere ve planlamaya bu kadar geniş yer ayrılmıştır. Programda planlamanın önemi ve nasıl olması gerektiği hakkında ayrıntılı olarak açıklamalar yapılmış ve öğretmenlerin okul çalışmaları için hazırlayacağı çeşitli planların olduğu ve bunların en önemlilerinin Yıllık Plan, Ünite Planı ve Günlük Plan olduğu belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:28)

1968 İlkokul Programı'nda ilk kez Sosyal Bilgiler dersi programda yerini almıştır. Programın “Açıklamalar” bölümü birinci maddesinde (Milli Eğitim Bakanlığı,

1968:65), ilkokulun dördüncü ve beşinci sınıflarında “Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi” adı altında okutulan konuların birbirleriyle olan ilişkileri ve çocuğa uygunluğu bakımından birleştirilerek sosyal bilgiler adı altında bir bütün haline getirildiği ve bu ders konularının yalnız tarih, coğrafya veya yurttaşlık bilgisi yönünden değil, hem tarih, hem coğrafya, hem de yurttaşlık bilgisi olmak üzere çok yönlü bir bütün olarak işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Böylece, Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerine yüklenen önemli görevi Öztürk ve Dilek (2002:74)’in de belirttiği gibi, bu programla birlikte Sosyal Bilgiler dersi devralmıştır. Kısaca, Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi adı altında okutulan derslerin birbirleriyle yakın ilişkisinin olduğu tam olarak 1968 İlkokul Programı’nda benimsenmiştir (Tertemiz, 2000:117).

1968 İlkokul Programı’nda Sosyal Bilgiler dersinin amaçları sınıflara göre ayrı ayrı belirtilmemiştir. Ancak, genel olarak Sosyal Bilgiler dersine ilişkin amaçlara ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi programının amaçları dört başlık altında gruplanarak detaylı olarak verilmiştir. Bunlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:63-65):

1. Yurttaşlık Görevleri ve Sorumlulukları Yönünden,
2. Toplumda İnsanların Birbirleriyle Olan İlişkileri Yönünden,
3. Çevreyi, Yurdu ve Dünyayı Tanıma Yeteneklerini Geliştirmek Yönünden,
4. Ekonomik Yaşama Fikrini ve Yeteneklerini Geliştirmek Yönünden olarak sıralanmıştır. Bu ana başlıklarda Sosyal Bilgiler dersi için genel olarak toplam 28 amaç belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili amaçlardan sonra “Açıklamalar” bölümü verilmiştir. Bu bölümde Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesinde dikkat edilecek ilkeler 31 maddede açıklanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:65-70).

Ayrıca ilk kez bu programda, “Belirli Gün ve Haftalar” listelerine yer verilmiştir. 1968 İlkokul Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:71)’nda Sosyal Bilgiler dersi konularından hemen önce “IV. ve V. Sınıflarda İşlenecek Belirli Gün ve Haftalar” başlığında verilen belirli gün ve haftalar listesi şöyledir;

1. İlköğretim Haftası
2. Birleşmiş Milletler Günü (4. Sınıfta işlenmeyecektir.)
3. Cumhuriyet Bayramı
4. Atatürk Haftası
5. Kitap Haftası
6. İnsan Hakları Haftası
7. Ulusal Egemenlik Bayramı
8. Gençlik ve Spor Bayramı
9. Hürriyet ve Anayasa Bayramı
10. NATO günü (4. Sınıfta işlenmeyecektir.)
11. Mahalli Kurtuluş Günü

Belirli gün ve haftalardan sonra Sosyal Bilgiler dersi için 4. ve 5. sınıf konuları ayrıntılı olarak verilmiştir. Konular, 4. sınıflarda 5 ünite, 5. sınıflarda 6 ünite toplanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:71-80). Programda (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:265) “her dersin haftalık çalışma süreleri aynı kalmak üzere, günlük ders süreleri ihtiyaca göre uzatılıp kısaltılmak suretiyle gerekli değişiklikler yapılabileceği gibi, derslerin çizelgedeki yerleri de değiştirilebilir” şeklinde ders sürelerinde esneklik getirilmiştir. Daha önceki programlarda görülmeyen bu esneklik 1968 programında bir yenilik olarak düşünülebilir (Cicioğlu, 1983:107).

1968 İlkokul Programı’nda, önceki programlarda programın sonunda yer verilen “araç-gereç” listesi derslerin sonlarında verilmiştir. Bu çerçevede, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılacak araç-gereçler, Sosyal Bilgiler dersi programının sonunda “Sosyal Bilgiler Dersinin Araçları” başlığında verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:80-81).

1968 İlkokul Programı’nda da önceki programlarda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme için ayrı bir bölüm olmadığı ve ölçme-değerlendirmeye derslere göre yer verilmediği görülmektedir. Ancak, Tertemiz (2000:110)’in belirttiği gibi, değerlendirme çalışmalarıyla ilgili açıklamalara rastlanmaktadır. 1962 İlkokul Programı Taslağı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1962:23)’nın “İlkokulun Eğitim ve

Öğretim İlkeleri” ile ilgili bölümünde 11. maddede yer alan “Değerlendirme eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır: Eğitim ve öğretim süresince sağlanan ilerlemenin öğretmen ve öğrenciler tarafından sürekli olarak değerlendirilmesi şarttır. Her öğretim konusu ve bununla elde edilen başarı öğrencinin ve öğretmenin öğretim amaçlarına ne dereceye kadar yaklaşabildiğini gösteren bir belirtidir” ifadesi, 1968 İlkokul Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:16)’ında 20. maddede aynen yer almış ayrıca bu ifadeye “...Bu bakımdan günlük değerlendirme, ünitenin işleniş sırasında yapılacak ara değerlendirme, ünite sonu değerlendirme, dönem ve yıl sonu değerlendirmeleri sıra geldikçe yapılmalıdır. Öğrencilerin başarılarını ölçme yoluyla yapılacak değerlendirme ise; sadece bir not verme işi değil, sözlü, yazılı ve test şeklindeki değerlendirme yollarıyla gelişme ve ilerleme durumunu tanımaya yardım eden bir nitelik taşınmalıdır. Ayrıca öğrenci başarısını değerlendirmenin öğretmen başarısını da değerlendirmek demek olduğu unutulmamalıdır” ifadesi eklenmiştir. Bu ifadelerin dışında da, 1968 İlkokul Programı’nda eklenen genel bazı değerlendirme ile ilgili açıklamalara (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:30,32-35,37) rastlanmaktadır. Bu genel açıklamaların dışında Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili “Açıklamalar” bölümünde (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:66) 14. maddede “ünitelerin değerlendirilmesinde, çeşitli değerlendirme yollarına baş vurulmalıdır. (Ünite çalışmaları sırasında çocukların davranışlarındaki gelişmelerin ve edindikleri alışkanlıkların gözlenmesi, öğrencilerin kazandıkları bilgilerin çeşitli testlerle ölçülmesi gibi)” ifadesi dışında özellikle Sosyal Bilgiler dersi için ayrıca değerlendirmeye yer verilmemiştir.

1968 İlkokul Programı’ndan sonraki süreçte Kalaycı (2000:125)’nin da belirttiği gibi öğretim programları bağımsız dersler olarak ele alınıp geliştirilmiş, ayrı bir kitap olarak basılmıştır. Diğer bir deyişle, 1968 İlkokul Programı’ndan sonraki program geliştirme çalışmaları dersler temelinde ele alınarak geliştirilmiş, basılmış ve geliştirildiği yıl ile kullanılmıştır. 1968 İlkokul Programı’nda yer alan Sosyal Bilgiler dersi programı da 1990 yılına kadar uygulanmış ve 1990 yılında yeniden geliştirilmiştir.

2.2.7. 1990 Sosyal Bilgiler Programı

1990 Sosyal Bilgiler Programı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 30.5.1990 tarih ve 62 sayılı kararı ile kabul edilmiş ve 25 Haziran 1990 tarih ve 2315 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1990: 457-474). 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nın amaçları, 1968 Sosyal Bilgiler Programı'ndan çok farklılık göstermemektedir. Bu programda da Sosyal Bilgiler dersinin amaçları sınıflara göre değil, genel olarak Sosyal Bilgiler dersinin amaçları olarak verilmiş ve 1968 Sosyal Bilgiler Programı'ndaki gibi yine dört başlık altında toplanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1990: 457-458).

1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda, 1968 Sosyal Bilgiler Programı'na göre amaçlarda yapılmış değişiklikler ise şu şekildedir: 1968 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:63)'nda; *Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden bölümünde* "Ailelerine, ulusa ve yurda, Türk devrimlerine ve ülkelerine bağlanır; çalışkan, araştırmacı, inceleyici, fedakar ve fazilet sahibi iyi bir yurttaş, mükemmel bir insan olarak yetişirler" amacı, 1990 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1990: 457)'nda, "Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı çalışkan araştırmacı, inceleyici, fedakâr ve fazilet sahibi iyi bir vatandaş, mükemmel bir insan olarak yetişirler" şeklinde değiştirilmiştir.

Yine aynı bölümde 1968 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:63)'nda yer alan, "Her yönden görev sorumluluk alabilecek hale gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, yuvanın saadetini gerçekleştirmedeki hizmet duygularını geliştirirler" ifadesi, 1990 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1990: 457)'nda "Her yönden görev sorumluluk alabilecek hale gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, ailenin refah ve mutluluğu için sorumluluk ve görev duygularını geliştirirler" şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca 1968 Sosyal Bilgiler Programı'ndan farklı olarak, 1990 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1990:458)'nda *Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden* bölümüne "Trafik kurallarına uymayı öğrenirler" amacı eklenmiştir.

1968 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:64)'nda, *Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirmek yönünden* bölümünde yer alan “Bilimin ve teknik gelişmelerin insan hayatındaki etkilerini kavrar; kaşiflere ve bilim adamlarına karşı sevgi duyarlar” amacı, 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda çıkartılmış ve aynı bölüme 1990 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1990:458)'nda “Çevre korunmasının günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar” amacı eklenmiştir. Yine bu bölümde 1968 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:64)'nda yer alan “Sık sık görüp temasta buldukları coğrafya olaylarının sebeplerini araştırmayı ve bu olaylar arasındaki bağıllık ve ilişkileri bulup çıkarmayı öğrenirler” amacındaki “sık sık görüp temasta buldukları” ifadesi, 1990 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1990:458)'ndan çıkartılarak bu hedef daha genellenmiştir. Bu değişiklikler dışında amaçlarda değişiklik yapılmamıştır.

1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda da önceki programlarda olduğu gibi konulardan önce “Açıklamalar” bölümü yer almış, 32 maddede bu dersin işlenmesine yönelik açıklamalar yapılmıştır. Açıklamalar bölümü de 1968 Sosyal Bilgiler Programı'ndan çok farklılık göstermemektedir. 1968 Sosyal Bilgiler Programı'nda 31 maddede toplanan açıklamalara 1990 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1990: 461)'nda “Zaman zaman atalarımızın bizlere bıraktığı tarihi eserlerin önemleri üzerinde durulmalı, bunların korunması kadar bakım ve temizliklerinin de önemli olduğu belirtilmelidir. Yalnız tarihi eserlerin değil, bugün bir sorun haline gelen denizlerimizin, güzel doğamızın, cadde ve sokaklarımızın kirletilmesi üzerinde de önemle durularak bunların her zaman temiz ve bakımlı tutulması gerektiği belirtilmelidir ” ifadesi de eklenerek açıklamalar 32 maddede toplanmıştır.

1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda, 1968 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:71)'nda açıklamalardan sonra verilmiş olan “Belirli Gün ve Haftalar” çıkartılmış, açıklamaların ardından sınıflara göre üniteler halinde konulara yer verilmiştir. 1990 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1990: 462-474)'nda 4. sınıf düzeyinde 5 üniteye, 5. Sınıf düzeyinde 6 üniteye yer verilmiştir. 1968 Sosyal Bilgiler Programı'ndan farklı olarak her ünite bölümlere ayrılmış,

konularda bazı değişiklikler yapılmış ve konu aralarına okuma parçası adları eklenmiştir.

1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda da önceki programlarda olduğu gibi "ölçme ve değerlendirme" ye yer verilmemiştir. 1968 Sosyal Bilgiler Programı'nda olduğu gibi, açıklamalar bölümünde 14. maddede verilen (Milli Eğitim Bakanlığı, 1990:459) "ünitelerin değerlendirilmesinde, çeşitli değerlendirme yollarına başvurulmalıdır. (Ünite çalışmaları sırasında çocukların davranışlarındaki gelişmelerin ve edindikleri alışkanlıkların gözlenmesi, öğrencilerin kazandıkları bilgilerin çeşitli testlerle ölçülmesi gibi)" ifadesi ile yetinilmiştir.

1990 Sosyal Bilgiler Programında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 15.03.1993 tarih ve 80 sayılı kararı ile değişiklik yapılmış (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995a:235) ve uygulamaya konmuştur. 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda 1993 yılında yapılan değişikler incelendiğinde, bu dersin amaçlarının 1990 Sosyal Bilgiler Programı'ndaki gibi kaldığı görölmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995a:235-237).

1990 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 1990:459-462)'nda 32 maddede toplanmış olan programın uygulanması ile ilgili öğretmene bilgi veren "Açıklamalar" bölümünün, 1993 yılında yapılan değişiklikler ile "Ders kitaplarında yer alan istatistiki bilgiler ile bu bilgilere göre hazırlanan grafik ve şemalar en son verilere göre hazırlanarak değerlendirilecektir" maddesi eklenmesi ile 33 maddeye çıkarıldığı görölmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995a:242).

1993 yılında, 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda yapılan bir diğer değişiklik de içerikte olmuştur. 1993 yılında, 1990 Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan konulardan bazıları çıkartılmıştır. Örneğin, dördüncü sınıf, II. üniteye yer alan, "İlimizin Yönetimi" bölümünde "İl Genel Meclisi" konusu; beşinci sınıf, V. üniteye yer alan "Dünyaya Toplu Bakış" ünitesindeki "Dünyayı Tanıyalım" konusu çıkartılmıştır. Bazı konular da yeniden düzenlenmiştir. Örneğin, dördüncü sınıf IV. üniteye, "Tarihe Giriş" adlı birinci bölümde yer alan "Takvim ve Yüzyıl" konusu "Takvim" olarak; "Türklerin Anayurdu ve Anadolu Uygarlıkları" adlı ikinci bölümde

“Orta Asya’da Kurulan İlk Türk Devletlerinde Kültür ve Medeniyet” konusu ayrı bir bölüm olarak düzenlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995a:243-270). Bununla birlikte bazı konular da eklenmiştir. Örneğin, beşinci sınıfa V. ünite olarak “Türk Dünyasına Toplu Bakış” ünitesi ve bu üniteye birinci bölüm olarak “Türk Cumhuriyetleri ve Türklerin Yaşadığı Yerler” konusu; beşinci sınıf VI. Üniteye yer alan “Devlet ve Vatandaş” bölümüne “Çocuk Mahkemeleri” konusu eklenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995a:243-270).

1993 yılında yapılan değişiklikler ile de 1990 Sosyal Bilgiler Programı’na ölçme ve değerlendirme konusunda bir yenilik getirilmemiştir. 1968 ve 1990 Sosyal Bilgiler Programları’nda olduğu gibi açıklamalar bölümünde, 14. maddede verilen (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995a:239) “ünitelerin değerlendirilmesinde, çeşitli değerlendirme yollarına başvurulmalıdır (Ünite çalışmaları sırasında çocukların davranışlarındaki gelişmelerin ve edindikleri alışkanlıkların gözlenmesi, öğrencilerin kazandıkları bilgilerin çeşitli testlerle ölçülmesi gibi)” ifadesi ile yetinilmiştir.

1990 Sosyal Bilgiler Programı’nda diğer bir düzenleme de 1995 yılında yapılmıştır. 1995 yılında, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 26.05.1995 tarih ve 208 sayılı kararı ile ilköğretim kurumlarının birinci kademesindeki öğretim programları ile ders kitaplarında yer alması gereken “Atatürkçülükle İlgili Konular”ın kabulüne karar verilmiştir ve 19 Haziran 1995 tarih ve 2433 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995b). Bu düzenleme ile dördüncü ve beşinci sınıflar Sosyal Bilgiler dersinde yer alacak Atatürkçülük konularının sınıf düzeyinde konu başlıklarına, hedef, davranış ve açıklamalarına yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995b:545-574).

1990 Sosyal Bilgiler Programı, 1998 yılına kadar uygulanmıştır. Zorunlu eğitimin 8 yıla çıkması ile birlikte 1998 yılında, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı kararıyla; Talim Terbiye Kurulu’nun 30.05.1990; 62 ve 15.03.1993; 80 tarih ve sayılı kararlarıyla kabul edilen İlkokul 4 ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın, 25.04.1985; 67 ve 15.03.1993; 81 tarih ve sayılı kararlarıyla kabul edilen Ortaokul Milli Tarih Programı ile 24.06.1985; 95 ve

15.03.1993; 79 tarih ve sayılı kararlarıyla kabul edilen Ortaokul Milli Coğrafya Programı'nın kaldırılması ve İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Programı'nın kabul edilmesi kararlaştırılmış ve 02.04.1998 tarih ve 2487 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998a). Bu düzenleme ile 4. ve 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinin 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulması kararlaştırılmıştır. 1998 Sosyal Bilgiler Programı'na ilişkin bilgiler takip eden başlıkta verilmiştir.

2.2.8. 1998 Sosyal Bilgiler Programı

1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda önceki programlarda da yer alan "Açıklamalar" bölümü yer almış ve 43 maddede bu dersin eğitim ve öğretiminde dikkat edilecek noktalar açıklanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998a: 537-538). "Programın Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar" bölümünde daha önceki Sosyal Bilgiler dersi programlarında yer almayan ve Sosyal Bilgiler dersinin doğasına uygun olan bir açıklama, ilk defa bu program ile karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümün 6. maddesinde (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998a:533) "Konular tarih, coğrafya, vatandaşlık, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, hukuk ve eğitim alanlarıyla ilişkili olmak üzere çok yönlü bir bütün olarak işlenir" denilmektedir. Oysa 1968 ve 1990 Sosyal Bilgiler Programları'nda ise bu düşünce, "İlkokulun dördüncü ve beşinci sınıf Sosyal Bilgiler ders konuları yalnız tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi yönünden değil, hem tarih, hem coğrafya hem de vatandaşlık bilgisi olmak üzere çok yönlü bir bütün olarak işlenmelidir" şeklinde ifade edilmiştir. Bu ifadeyle, sosyal bilgilerin, sadece tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi ile sınırlı olmadığı anlayışı programda yerini bulmuştur denilebilir.

Önceki programlarda "Amaçlar" başlığıyla verilen derslerin amaçları, bu programda "Genel Amaçlar" başlığıyla yine aynı dört genel başlıkta gruplanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998a: 537-538). Ancak 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda önceki programlardan farklı olarak *Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden* bölümüne "Toplumunu yönlendiren Mustafa Kemal Atatürk ve diğer Türk Büyüklerinin sadece milli değil evrensel yönlerini de kavrayarak ve takdir ederek; milletimize de düşen insanlık görevleri bulunduğunu görür, insanlığa sevgi, saygı ve

hizmet verme bilincine varılır”, “Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasi olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslama yaparak düşüme, araştırma ve akıl yürütme yeteneğini geliştirirler” amaçları; *Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri yönünden* bölümüne “Türklerin yaşadığı diğer ülke ve bölgelerin coğrafi özelliklerini öğrenirler, Türklerin geniş bir alanda yaşayan büyük bir millet olduğunu kavrarlar”, “Yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu kavrarlar” amaçları; *Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden* bölümüne “Nüfus artış hızının eğitime ve ekonomiye olan etkisini kavrarlar” amacı eklenmiştir. *Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden* bölümündeki “Kanun ve kurallara karşı saygılı olmayı ve devlet teşkilatımızı, seviyelerine göre öğrenirler” amacı; *Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri yönünden* bölümündeki “Coğrafya olaylarının sebeplerini araştırmayı ve bu olaylar arasındaki bağıllık ve ilişkileri bulup çıkarmayı öğrenirler” amacı, 1998 Sosyal Bilgiler Programı’nın genel amaçlarından çıkarılmıştır.

Amaçlar ile ilgili olarak 1998 Sosyal Bilgiler Programı önemli bir yenilik getirmiştir. Önceki hiçbir Sosyal Bilgiler dersi programında verilmeyen “Özel Amaçlar” a bu programda yer verilmiştir. Özel amaçlar, her sınıf düzeyinde ve ünite düzeyinde belirtilmiştir. Ayrıca sınıflar düzeyinde, içinde ünite adlarının, üniteye ait özel hedef sayılarının, ünite için öngörülen ders saati sayılarının ve oranlarının yer aldığı tablolar özel hedeflerin sonuna eklenmiştir. Örnek olarak aşağıda, 4. sınıf ünitelerinin amaç sayılarını, öngörülen ders saati sayılarını ve oranlarını gösteren tablo verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998a:541).

Tablo 3

1998 Sosyal Bilgiler Programı’nda Yer Alan 4. Sınıf Üniteleri, Ünitelerin Amaç Sayıları, Öngörülen Ders Saati Sayıları ve Oranları

ÜNİTELER	AMAÇ SAYISI	ÖNGÖRÜLEN DERS SAATİ SAYISI	ORAN
1. Aile Okul ve Toplum Hayatı	32	27	25
2. Yakın Çevremiz	16	15	14
3. İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım	32	39	36
4. Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu	16	27	25
TOPLAM	96	108	100

1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda bu tür bir düzenleme ile 4. sınıflar için toplam 96, beşinci sınıflar için ise 62 özel hedef belirtilmiştir. Ancak özel hedeflere ait davranışlara yer verilmemiştir. Programda, özel hedeflerden sonra sınıflara göre üniteler halinde konu başlıkları verilmiştir.

1998 Sosyal Bilgiler Programı ile Atatürkçülük konularının dağılımı tekrar düzenlenmiştir. Açıklamalar bölümünde, 19.06.1995 tarih ve 2433 sayılı Tebliğler Dergisi ile 15.07.1996 tarih ve 2457 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan "Atatürkçülükle İlgili Konular"ın bütünüyle ve bütün yönleriyle (açıklamalar, hedefler ve davranışlar) 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı için de geçerli olduğu belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998a:536). Programın sonunda da Atatürkçülükle ilgili konuların konu başlıkları işleneceği sınıflara göre tablo halinde belirtilmiş ve konular içine dağıtılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998a:561-564).

1998 Sosyal Bilgiler Programı'nın sonunda ise Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek araç-gereçler listesine yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek araç-gereçler, "Harita ve Levhalar", "Video Kasetler", "Film Şeridi" başlıklarında gruplanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998a:565-568).

Kalaycı (2000:141)'nin da belirttiği gibi ölçme ve değerlendirme ögesi bu programda da ihmal edilmiştir. 1998 Sosyal bilgiler programında önceki programlarda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrıca bir bölüm konulmamış "Programın Uygulanması İle İlgili Açıklamalar" bölümünün 41. maddesinde "öğrencilerin davranışlarındaki gelişmeler ve edindikleri alışkanlıklar gözlenir, kazandıkları bilgiler, çeşitli teknikler ve ölçme araçları ile ölçülüp değerlendirilir" (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998a:536) denilmiş, ölçme ve değerlendirmenin hangi tekniklerle ve nasıl yapılacağına değinilmemiştir.

1999 tarihinde, 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda iki düzenleme yapılmıştır. Talim Terbiye Kurulu'nun 04.08.1999 tarih ve 263 kararı ile Atatürkçülük konuları tekrar düzenlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1999a:601-672). Diğer düzenleme ise, 17

Ağustos 1999 depreminin etkisi ile olmuştur. Bu doğal afetin sonucu olarak, doğal afetler ile ilgili konular ilköğretim programlarında yer almış ve 1998 Sosyal Bilgiler Programı da bu doğrultuda düzenlenmiştir. Bu düzenleme Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 12.10.1999 tarih ve 272 sayılı kararı ile yapılmış, 1999 tarih ve 2506 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1999b:953-954). Bu düzenleme ile Sosyal Bilgiler dersi bağlamında, 4. sınıflarda "İlimizi ve Bölgemizi Tanıyalım" ünitesine; 5. sınıflarda "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesine; 6. sınıflarda "Demokratik Hayat" ünitesine ve 7. sınıflarda "Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası" ünitelerine doğal afetlere ilişkin çeşitli konular ve özel hedefleri eklenmiştir. 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda yapılan diğer bir düzenleme ise Ermeni Sorunu ile ilgili konuların eklenmesi olmuştur. Bu doğrultuda Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 14.06.2002 tarih ve 273 sayılı kararı ile Ermeni Sorunu ile ilgili konuların İlköğretim 5. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları'nda yer almasını kararlaştırmış, bu konular, ilgili amaçlar ve davranışları sınıf düzeylerine göre 2002 tarihli ve 2538 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2002a:545-555). Buna göre; 5. sınıflarda "Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk" ünitesine; 7. sınıflarda "19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti" ünitesine konu ile ilgili eklemeler yapılmıştır. Daha sonra, 2002 tarih ve 2539 sayılı Tebliğler Dergisi'nde Ermeni Sorunu ile ilgili konulara ayrılacak ders saatleri ile ilgili açıklamalar getirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2002b:702-703). 1998 Sosyal Bilgiler Programı söz edilen bu değişiklikler ile birlikte 2004 yılına kadar uygulamış ve 2004 yılında Sosyal Bilgiler dersi programı tekrar değiştirilmiştir.

2.2.9. 2004 Sosyal Bilgiler Programı

2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim birinci kademe Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler ders programlarında değişikliğe gitmiştir. Bu değişiklikler çerçevesinde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararı ile İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2004-2005 öğretim yılında ilköğretim okullarında pilot uygulaması yapılmak ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren de denenip geliştirilerek uygulanmak üzere kabul edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004:709). 2004 İlköğretim Programları, 2004-2005 öğretim yılında Ankara, Bolu, Diyarbakır,

Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerinde deneme amacıyla 120 okulda uygulamaya konmuş (Tekışık, 2005:12) ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren de tüm ilköğretim birinci kademe okullarında uygulanmaya başlanmıştır.

2004 Sosyal Bilgiler Programı'nda, 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda olduğu gibi 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre "Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları"na daha sonra da "Programın Uygulanması İle İlgili Açıklamalar" başlığı altında 14 maddede öğretmenler için bu dersin eğitim ve öğretiminde yardımcı olacak açıklamalara yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a: 5-8). Burada yapılan açıklamalar birçok yönden önceki Sosyal Bilgiler ders programlarından farklılık göstermektedir. Özellikle 1, 3, 5, 7 ve 9. maddelerde yapılan açıklamalar sosyal bilgiler bağlamında önemli değişiklikler içermektedir. 1968 ve 1990 Sosyal Bilgiler Programları'nda "ilkokulun dördüncü ve beşinci sınıf Sosyal Bilgiler ders konuları yalnız tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi yönünden değil, hem tarih, hem coğrafya hem de vatandaşlık bilgisi olmak üzere çok yönlü bir bütün olarak işlenmelidir" (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968:65; Milli Eğitim Bakanlığı, 1990:459) şeklindeki düşünce, 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda "konular tarih, coğrafya, vatandaşlık, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, hukuk ve eğitim alanlarıyla ilişkili olmak üzere çok yönlü bir bütün olarak işlenir" (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998a: 533) şekline dönüşmüş ancak uygulamada bunun izlerine rastlanılmamıştır.

2004 Sosyal Bilgiler Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:6)'nda açıklamaların 1. maddesinde ise bu düşünce, "etkili ve sorumlu Türk vatandaşı yetiştirmek amacıyla tasarlanmış Sosyal Bilgiler üniteleri tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi açılarından çok yönlü olarak ele alınmaktadır. Öğretmen de konuları çok yönlü işlemelidir" şeklinde ifade edilmiştir. Görüldüğü gibi, 1968 Sosyal Bilgiler Programı'ndan 2004 Sosyal Bilgiler Programı'na doğru bu geçiş sürecinde sosyal bilgiler kavramının temsil ettiği sosyal bilimler alanı genişlemiştir. Yine aynı başlık altında açıklamaların 3. maddesinde; Öğretmen, "sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler anlayışlarına önem vermelidir" ifadesine yer verilerek (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:6) ilk defa sosyal

bilgiler öğretiminde kullanılan ve en çok kabul görmüş olan yaklaşımlar programda ifadesini bulmuştur. Ancak, “Programın Temel Yaklaşımı” ile ilgili bölümde programın, bu iki yaklaşım yanında “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler” yaklaşımını da önemseydiği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:51). Ayrıca açıklamaların 5. maddesinde, “kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve kanıta dayalı akıl yürütmeleri sağlanmalı, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin farklı yorumlarının olabileceği fark ettirilmelidir”, 7. maddesinde “programdaki değerler, bir örnek olaydan ya da öyküden hareketle, değerleri açıklamak, ahlaki muhakeme ve değer analizi şeklinde verilmelidir” ve 9. maddesinde “öğretmen, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır” şeklindeki ifadeler önceki programlarda olmayıp, 2004 Sosyal Bilgiler Programı’nda belirtilen ve yapılandırmacı bakış açısını yansıtan ilkelerden bazılarıdır.

“Programın Uygulanması İle İlgili Açıklamalar”dan sonra 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanlarına, ünitelerine ve sürelerine tablo halinde 4. ve 5. sınıflar için ayrı ayrı yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:10-11). 5. Sınıf öğrenme alanları, üniteleri ve süreleri örnek olarak Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
2004 Sosyal Bilgiler Programı’nda 5. Sınıf Öğrenme Alanları, Üniteler ve Süreleri

Öğrenme Alanı	Üniteler	Kazanım Sayıları	Oranı (%)	Süre/Ders Saati
Birey ve Toplum	Haklarımı Öğreniyorum	4	11	12
Kültür ve Miras	Adım Adım Türkiye	6	14	15
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bölgemizi Tanıyalım	8	14	15
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ürettiklerimiz	7	14	15
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Gerçekleşen Düşler	6	11	12
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Toplum İçin Çalışanlar	5	11	12
Güç, Yönetim ve Toplum	Bir Ülke Bir Bayrak	5	14	15
Küresel Bağlantılar	Hepimizin Dünyası	6	11	12
	Toplam	47	100	108

2004 Sosyal Bilgiler programında, sosyal bilgilerin temsil ettiği alana ilişkin olarak yapılmış olan ve yukarıda da belirtilmiş olan açıklamanın içeriğe de yansıdığı görülmektedir. Örneğin, Kabapınar (2006:342)'ın belirttiği gibi, “Birey ve Toplum” adlı ünite vatandaşlık bilgisinin yanı sıra psikolojiyi, “Kültür ve Miras” adlı ünite tarih ve vatandaşlık bilgisinden başka antropolojiyi, “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” adlı ünite ekonomiyi, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler”, “Güç, Yönetim ve Toplum” adlı üniteler ise sosyoloji ile hukuk bilimini vurgulamaktadır.

2004 Sosyal Bilgiler Programı'nda içeriğin öğrenme alanları ve üniteler halinde düzenlendiği görülmektedir. Öğrenme alanları hem 4. hem de 5. sınıflarda aynı olmakla birlikte, üniteler sınıflara göre farklılık göstermektedir. Programda, sınıflara göre öğrenme alanları, üniteler ve sürelerinden sonra “Programda Kullanılan Semboller” başlığı altında program içinde yer alan sembollere ve açıklamalarına (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a: 13), burayı takip eden bölümde de 4. ve 5. sınıflarda ünitelere göre kazanımlara, kazanımlara ilişkin etkinlik örneklerine tablolar halinde yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:14-49).

2004 Sosyal Bilgiler Programı'nda da 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda olduğu gibi dersin hedefleri her ünite için verilmiştir. Ancak, 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nda önceki programlardan farklı olarak, “hedef” kelimesi yerine “kazanım” ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Yaşar (2005:337), kazanımların planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencilerin kazanması beklenen, bilgi, beceri, tutum ve değerler olduğunu belirtmektedir. 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nda bu şekilde 108 ders saatinde gerçekleştirilmek üzere 4. sınıflarda 46, 5. sınıflarda 47 olmak üzere toplam 93 kazanım belirlenmiştir. 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda ise yine 108 ders saati içinde gerçekleştirilmek üzere 4. sınıflarda 96, 5. sınıflarda 62 olmak üzere toplam 158 özel amaç belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998a). Buna göre 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda içeriğin daha yoğun olduğu, 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nda ise bu yoğunluğun azaltıldığı söylenebilir.

Kazanımların ve etkinlik örneklerinin verildiği tablolarda Atatürkçülük ile ilgili konular da ilgili oldukları öğrenme alanı/ünite ile ilişkilendirilerek verilmiştir. Ayrıca

Programda 4. sınıf düzeyinde ara disiplin olarak “Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam Kazanımları”, “Girişimcilik Kazanımları”, “İnsan Hakları ve Vatandaşlık Kazanımları”, “Kariyer Bilinci Geliştirme Kazanımları”, “Özel Eğitim Kazanımları”, “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kazanımları”, “Sağlık Kültürü Kazanımları”; 5. sınıf düzeyinde de “Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam Kazanımları”, “Girişimcilik Kazanımları”, “İnsan Hakları ve Vatandaşlık Kazanımları”, “Kariyer Bilinci Geliştirme Kazanımları”, “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kazanımları” belirlenmiş ve bu ara disiplinler de kazanımların ve etkinlik örneklerinin verildiği tablolarda ayrıca öğrenme alanlarına/ünitelere göre belirtilmiştir.

Önceki Sosyal Bilgiler programlarında yer almayan 2004 Sosyal Bilgiler Programı’nda yer verilmiş diğer özellik de “Öğrenme Alanları”nda, ünitelere göre verilen etkinlik örnekleri ve açıklamalara ilişkin tablonun açıklamalar kısmında ders içi ilişkilendirme, diğer dersler ile ilişkilendirmelerden bahsedilmesidir. “Programın Uygulanması İle İlgili Açıklamalar” bölümünün 8. maddesinde (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:7); “Öğretmen, programda üç türlü ilişkilendirme ile karşılaşmaktadır. Bunlar, üniteler arası ilişkilendirme, dersler arası ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirmedir. Programda üniteler arası ve dersler arası ilişkilendirme açıklamalar bölümünde yer alırken, ara disiplinlerle ilişkilendirme tabloları programın devamında yer almaktadır. Sınıf öğretmeni, 4. ve 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinde sık sık bu ilişkileri öğrencilerin kurmasına yardımcı olmalıdır...” şeklinde denilmekte, öğretmenlerin bu konuda rolüne vurgu yapılmaktadır. Söz konusu tabloların açıklamalar kısmında geçen ve önceki programlarda yer almayan diğer kavramlar ise “beceri” ve “değer” kavramlarıdır. 2004 Sosyal Bilgiler Programı’nda kazandırılmak istenen beceriler şu şekildedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:52):

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi

6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçe'yi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi
15. Empati Becerisi

Bu becerilere, üniteler göz önünde bulundurularak program içinde yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler Programı'nın ilköğretim 4-8. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk 9 beceriyi (eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi) kazandırmanın yanında, sosyal bilgilerin kendine özgü 6 beceriyi (gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi, empati becerisi) de kazandırmayı amaçlamakta olduğu belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:52). Programda becerilerin sınıflandırılmasını takip eden bölümlerde becerinin tanımına ve programda yer alan becerilere ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Beceriler ile ilgili açıklamaları "Kavramlar" ile ilgili bölüm takip etmektedir. Bu bölümde kavram öğretimine ilişkin açıklamalara, kavram öğretiminde kullanılacak yöntemlere ve örneklerine yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi programında yer alan kavramların listesi verilmiş ve kavramların giriş, geliştirme ya da pekiştirme düzeylerinde olmak üzere hangi düzeyde verileceği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:79-86).

Kavramlar ile ilgili bölümden sonra ise değerler ile ilgili bölüm gelmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:87-94). 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nda, programın

değerleri “Adil olma”, “Aile birliğine önem verme”, “Bağımsızlık”, “Barış”, “Bilimsellik”, “Çalışkanlık”, “Dayanışma”, “Duyarlık”, “Dürüstlük”, “Estetik”, “Hoşgörü”, “Misafirperverlik”, “Özgürlük”, “Sağlıklı olmaya önem verme”, “Saygı”, “Sevgi”, “Sorumluluk”, “Temizlik”, “Vatanseverlik”, “Yardımseverlik” olarak belirtilmektedir. Programda, “Değer Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar” başlığında da değer öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Bu açıklamaları takip eden bölümlerde “Öğrenme Alanları” başlığında programda geçen öğrenme alanlarına ilişkin açıklamalara (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:95-102), bunu takip eden bölümde de “Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Öğretmenin Rolü” başlığında öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rolüne ilişkin bilgilere yer verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:99-101).

2004 Sosyal Bilgiler Programı’nda ilişkilendirme, beceri öğretimi ve değer öğretimi gibi programlarda ilk defa ayrıntılı olarak verilen kavramların yanında, programın önemli bir ögesi olan ve önceki programlarda birer cümle ile ifade edilen “ölçme ve değerlendirme” konusunda da önemli açıklamalara ve örneklere yer verilmiştir. Programda “Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar” bölümünün 14. maddesinde (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:8) öğrenme ürününün yanında öğrenme sürecinin de değerlendirilmesine, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanında alternatif değerlendirme yöntemlerinin de kullanılmasına vurgu yapılmış ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin neler olduğuna değinilmiştir. Ayrıca programa “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme” başlığı ile bir bölüm eklenmiş ve burada ölçme değerlendirmenin nasıl ve hangi teknikler ile yapılacağı ayrıntılı olarak işlenmiş ve örneklere yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:123-127). Ölçme ve değerlendirmeyi takip eden bölümde ise sınıf düzeyinde etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Görüldüğü gibi, Türkiye’de program geliştirme sürecinde 1924’ten 2004 yılına kadar pek çok değişiklik yapılmıştır. Bu süreçte 1968 yılından bu yana görülen Sosyal Bilgiler dersi programı, 2004 yılında diğer dersler ile birlikte çok köklü bir değişikliğe uğramıştır. 2004’ten önceki süreçte Sosyal Bilgiler dersi için, Binbaşoğlu (1999:159) “hem 1968 programında, hem de daha sonraki programlarda,

dersin adında değişiklik olmasına karşın, yine de ünitenin biri tarih, biri coğrafya biri de yurttaşlık bilgisi ile ilişkili olarak dzenlenmiştir. Oysa bunu yapmaktan amaç, bir üniteyi oluşturan değişik bilim konularının ünite ile ilgili olan yönlerinden bir “bütün” halinde incelenmesi idi” demektedir. Bu durumda, 2004 yılında yeniden dzenlenen Sosyal Bilgiler dersi programı ile Sosyal Bilgiler dersinin gerçek doğasına kavuştuğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

2004 Sosyal Bilgiler Programı’nda önceki Sosyal Bilgiler dersi programlarından farklı olarak ilk defa programın temel aldığı bir yaklaşımdan bahsedilmiş ve bu yaklaşım da yapılandırıcılık olarak belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a:50). Bu nedenle sonraki başlıkta yapılandırıcılık ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir.

2.3. YAPILANDIRMACI YAKLAşIM

Ülkemizde ilköğretim programlarının yapılandırıcılık yaklaşım temelinde 2004 yılında dzenlenmesi ile yapılandırıcılık, anlam ve içerik olarak eğitim bilimcilerin geniş bir ilgi odağı haline gelmiş ve bu konuda birçok yazı kaleme alınmıştır. Ancak Demircioğlu (2005:257)’nin belirttiği gibi İngilizcesi “constructivism” olan bu kavram üzerinde bir uzlaşmanın olmadığı ve farklı kullanımlarının olduğu görölmektedir. Demircioğlu (2005:257) farklı kullanımları “yapılandırıcılık”, “inşacılık”, “kurmacılık” ve “oluşturmacılık” olarak; Sağlam (2006:29) “yapılandırıcılık”, “oluşturmacı”, “oluşturmacılık”, “yapılandırıcılık”, “yapısalcı”, “yapılandırma”, “bütünleştirici” olarak; Ören (2005:1106) “konstruktivist kuram”, “yapısalcı kuram”, “yapılandırıcılık”, “bütünleştirici öğrenme”, “zihinde yapılandırma”, “yapılandırıcılık” ve “oluşturmacılık” olarak belirtmiştir. Ancak bu kullanımların yanında “yapıcı” (Karakuş, 2006; Deryakulu, 2000; Gülfidangil, 2007) kavramının da tercih edildiği görölmektedir. Bu çalışmada ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın da tüm programlarda tercih etmesi nedeniyle yapılandırıcılık kavramı kullanılmıştır.

Yapılandırıcılık başkaları tarafından anlatılan bilginin kaydedilmesinden, bilgi transferinden ziyade bilginin yapılandırılmasına vurgu yapan bilgi edinimi ile ilgili

bir *epistemolojik* görüş (Applefield, Huber ve Moallem, 2000-2001:35) olup genel olarak bilginin doğası hakkında açıklamalarda bulunmaktadır. Bu yönüyle de bir “öğretme kuramı değil, bireylerin nasıl öğrendikleri konusunda açıklamalar getiren bir teoridir” (Airasian ve Walsh, 1997:62; Fosnot, 1996:29). Başka bir deyişle bilginin doğası ve nasıl öğrendiğimiz yapılandırmacı teorisyenler için temel çıkış noktasıdır (Murphy, 1997:3). Yapılandırmacı görüşü savunanları ilgi odağı haline getiren nokta, onların ilgilendikleri konu yani bilginin nasıl edinildiği, bir kişinin nasıl bilir hale geldiği değil, bu noktada yapmış oldukları açıklamalardır. Çünkü yapılandırmacıların yapmış oldukları bu açıklamalar, kendilerinden önceki zihni boş bir levha olarak gören bakış açısından ve pasif öğrenen anlayışından çok farklıdır. Yager (1991:54)’in belirttiği gibi “yapılandırmacılar bilginin bireyden bağımsız ve nesnel olarak var olduğu görüşüne karşıdırlar” ve bu görüşün bir uzantısı olarak bilgi bireyden bağımsız değilse onun doğrudan bireye transferi de söz konusu değildir. Bu yönüyle de “yapılandırmacılığın temelinde çocukların öğrenmesinin kendi kontrolünde olduğu fikri yatar” (Milbrandt, Felts, Richards ve Abghari, 2004:20).

Rasmussen (1998:553-554) yapılandırmacılığın temel sayıtlısını “her birey kendisine ve çevreye ilişkin bilgileri, yaşadığı dünyaya ilişkin zihninde oluşan kavram ve resimlere dayalı olarak kendisi yapılandırır” şeklinde belirtir. Bu yönüyle yapılandırmacılıkta öznel bilgi kavramı ortaya çıkmaktadır. Çünkü yapılandırmacılara göre insanlar yeni bir şeyi, geçmiş deneyimlerini veya önceden kurulmuş bilgi yapılarını kullanarak içselleştirirler (Crowther, 1999:18). Her bireyin geçmiş deneyimlerinin ve buna bağlı olarak zihinlerindeki şemaların farklı olduğu düşünülürse, her bireyin yeni bilgiyi kendine göre yapılandıracağı sonucu ortaya çıkacaktır. Colburn (2000:9) bu görüşü “yapılandırmacılara göre yaşantılar ve kişisel bakış açıları insanların çevrelerini algılamalarını etkiler. O nedenle birden fazla gözlemci için bütün bu gözlemciler aynı şeyi görüyor diyemeyiz. Gerçeklik kişisel bir yapılandırmadır” şeklinde belirtmektedir.

Yapılandırmacılara göre, insanlar sosyal etkileşim yoluyla birbirlerinin davranışlarını etkiler. İnsanlar sadece zihinlerinde yapılandırdıklarını bilirler ve bu tür yapılandırma da sosyal bir ortamda olur (Yager, 1991:54). Çocuklar gelişim düzeylerine uygun

olarak çevreleriyle etkileşimleri sonucunda bilgilerini yapılandırırılar (Harris ve Graham, 1994). Bu tür sosyal bir ortamda bireyler aktif olarak çevreleri ile etkileşime girmelidirler. Çünkü yapılandırmacılık, Prawat ve Floden, (1994:37)' nin belirttiği gibi, bilginin aktif olarak öğrenen tarafından yapılandırıldığı fikri üzerine kuruludur. Diğer bir deyişle aktif etkileşim bilginin yapılandırılmasını sağlamaktadır.

Yukarıda genel olarak özellikleri açıklanan yapılandırmacılık son yıllarda çok popüler olmuş (Kamii ve Ewing, 1996; Crowter, 1999; Colburn, 2000:9, Alesandrini ve Larson, 2002:118; Airasian ve Walsh, 1997) ve başlangıçta fen ve matematik eğitiminde görülen etkisi eğitimin diğer alanlarında da giderek artmıştır. Bu konuda Davis ve Sumara (2002:409) “yapılandırmacılık kavramı 1970’li yılların başında ilk olarak literatürde görülmeye başladığından bugüne eğitimin farklı alanlarında büyük önem kazandı” demektedir. Ancak günümüzde çokça üzerinde durulmasına rağmen bugünkü çağdaş yapılandırmacılığın temelleri eskilere dayanmaktadır. Bu konuda çalışan araştırmacıların bazıları (Harling, 2004:6; Weber, 2003:22; Crowter, 1999:19; Grennon Brooks ve Brooks, 1993:23) yapılandırmacı görüşün temellerini ilk çağlara; bazıları (Foxy, 2001:14; Saleska, 2000:19; von Glasersfeld, 1998:25; Beck, 1997:22; Heron, 1997:23; Yager, 1991:53-54) İtalyan filozof Giambattista Vico (1668-1744)’ya; bazıları (Elkind, 2004:306; Null, 2004:162) Fransız düşünür Jean Jacques Rousseau (1712-1778)’ya; bazıları (Kamii ve Ewing, 1996; Kruckeberg, 2006) Alman filozof Immanuel Kant (1724-1804)’a dayandırmaktadır. Ancak Jean Piaget’in, Kant (Olssen, 1996:281; Pardeles, 2001:6) ve John Dewey (Flavell, 1963 akt. Prawat, 2000; Small, 2003)’in düşüncelerinden de etkilenecek geliştirdiği görüşleri yapılandırmacı kuram üzerinde büyük etkiye sahip olmuş ve çağdaş yapılandırmacılık anlayışına temel oluşturmuştur (Crowter, 1999:19; Elkind, 2004:306). Bu tarihsel bağlamda, aşağıda yapılandırmacı görüşün ortaya çıkışında önemli olmaları nedeniyle Protagoras (M.Ö. 480-410), Sokrates (M.Ö. 469-399), Giambattista Vico (1668-1744), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804) ve John Dewey (1859-1952)’in yapılandırmacılık bağlamında görüşlerine kısaca yer verildikten sonra asıl yapılandırmacılar olarak kabul edilen (Gredler, 1977 akt. Henry, 2003:15), bilişsel yapılandırmacılığın mimarı olan Jean Piaget (1896-1980)’nin ve sosyal yapılandırmacılığın mimarı olan Lev Vygotsky

(1896-1934)'nin görüşlerine detaylı olarak yer verilecektir. Çünkü Null (2004:80)'un “yapılandırmacı görüşü savunanlar günümüzde daha iyi planlar yapmak, teorik görüşleri daha iyi anlamak için geçmiş yıllardaki düşünürlerin görüşlerine ulaşmalıdırlar” görüşünden hareketle böyle bir incelemenin, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin daha geniş bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

Protagoras (M.Ö. 480-410)

İlkçağ Sofistlerinden olan Protogaras'ın düşüncelerinde yapılandırmacı görüşe uygun düşen bazı noktalar dikkati çekmektedir. Protogaras'a göre “doğal yetenek, alıştırma ve öğretim ister istemez gereklidir ve gençliğimizden itibaren öğrenmeye mecburuz. Uygulamasız kuram hiçtir, kuramsız uygulama da hiçbir şeydir” (Küken, 2003:378). Protogaras'ı yapılandırmacı görüş ile yakınlaştıran belki de onun “İnsan her şeyin ölçüsüdür” şeklindeki sözüdür. Protogaras bu düşüncesi ile insan haklarının öncüsü (Güvenç, 2006:46) ve demokratik düşüncenin temellerini atan kişi (Aytaç, 1992:30) olarak görülmektedir. Thomson (1997:353)'a göre Protogaras'ın bu sözünden “her şeyden önce bilginin iki terim arasında, bilen ve bilinen, özne ve nesne arasında bir ilişki” olduğu anlaşılmaktadır. Gerçeğin kişiden kişiye değişmekte ve herkesin düşüncesinde kendine göre bir doğruluk payı olduğu görüşü temel alındığında bilginin, bireyin dışında, bireyden bağımsız olmadığı görüşünü savunan yapılandırmacılık ile Protogaras'ın bu düşüncesinde benzerlik bulunmaktadır.

Sokrates (M.Ö. 469-399)

İlk çağın en önemli filozoflarından biri olan Sokrates'in düşünceleri yapılandırmacı görüşü savunanlar için önemli bir yere sahiptir. Öyle ki Murphy (1997:4) “eğer Sokrates günümüzde yaşıyor olsaydı, yapılandırmacılık ile kendi felsefesi arasındaki benzerlikten dolayı yapılandırmacılığa ilgi gösterirdi” demektedir. Sokrates, bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılamadığını, gerçek bilginin kişinin zihninde gömülü olarak mevcut olduğunu düşünmektedir (Ornstein ve Levine, 1997:73). Onun bu düşüncesi öğretmenin rolünü de değiştirmektedir. Bilgi öğretmenden öğrenciye aktarılamadığına göre öğretmenin görevi nedir? Bu durumda öğretmen bir bilgi aktarıcı olmayacaktır. Sokrates bunun bilincinde olan bir filozof olarak “kendi Sokratik yöntemini kullanarak öğrencilerini bilinçli şekilde zor bir sonuca doğru

öncülük etmektedir. Sokrates'e göre bu sokratik sorgulama sırasında herhangi bir gerçek belirtmediği için öğrenciler vardıkları sonuçları önceden bilmektedirler” (Murphy, 1997:3). Sokrates'e göre burada öğretmenin görevi doğru soruları sorarak öğrencilerin önemli konularda eleştirel düşüncelerini sağlamak olmalıdır (Ornstein ve Levine, 1997:73). Ayrıca, sorulan sorularla kişilerin daha önce kazanmış oldukları kavramları hatırlamaları ve doğruyu, gerçeği keşfederek öğrenmeleri sağlanmalıdır (Küken, 2003:389). Görüldüğü gibi Sokrates'e göre gerçek bilgi doğuştan bireylerde mevcuttur ve yapılandırmacıların savunduğu gibi bilgi bireyin dışında bireyden bağımsız değildir.

Giambattista Vico (1668-1744)

Vico, akıldan bilimsel bilgiyi yapılandıran insan etkinliği olarak açıkça bahseden ilk filozoftur (von Glasersfeld, 1998:25). Ona göre bilmek nasıl yapılacağını bilmek anlamına gelmektedir. Vico bu görüşünü “bir kişi bir şeyi sadece onu açıklayabildiği zaman bilir” şeklinde açıklamaktadır (Yager, 1991:54). Vico'ya göre bir varlık ancak yine kendisinin yaratmış olduğu şeyi kavrayabilir. İnsanın gerçekten kendisinin yapmış olduğu şey, tarihtir; kendisi yaptığı için de onu anlayabilir (Gökberk, 1980:387). Vico bu düşünceleri ile yapılandırmacılık konusunda çalışan bazı araştırmacılarca yapılandırmacı anlayışın ilk temsilcisi olarak görülmüştür.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

Rousseau eğitim konusundaki görüşleri ile yapılandırmacılığın gelişimine katkılarda bulunmuştur. Bu nedenle Null (2004:182)'a göre Rousseau, günümüzde yapılandırmacılık olarak adlandırılan görüşe önemli katkıda bulunan biri olarak görülmelidir.

Rousseau yazmış olduğu “Emile” adlı kitabında genel olarak doğal, öğrenen merkezli ve tecrübe temelli eğitim önermektedir. Amacı, çocuğu toplumun kötülüğünden koruyup doğal olarak büyümesini sağlamaktır (Henson, 2003:7). Çünkü ona göre bütün çocuklar doğal olarak mükemmeldir, ancak toplum çocukları yozlaştırır (Null, 2004:183).

Rousseau'ya göre bir eğitim programı çocukların ilgi ve ihtiyaçları üzerine kurulu olmalı, çocuklar yetişkinlerin önceden belirlediklerini öğrenmeye zorlanmamalıdır (Ornstein ve Levine, 1997:108). Çocuklar kendilerine özgü öğrenme biçimlerine sahiptir. Bunlara değer verilmeli ve saygı duyulmalıdır (Elkind, 2004:306). Rousseau ilk yaşlarda tarih, coğrafya gibi derslerin öğretilmesine karşıdır. Çünkü Rousseau'ya göre bu dönemde çocukların zihin düzeyleri henüz bu dersleri kavrayabilecek bir düzeyde değildir (Binbaşıoğlu, 1982:95). Bu görüş Piaget'in daha sonraki süreçte sistemli olarak ele aldığı bilişsel gelişim basamaklarında da kendini göstermektedir. Doğa, Rousseau'nun eğitim anlayışında önemli bir yere sahiptir. Rousseau, gerçeğe giden tek yol olarak kitapların görülmesine karşı çıkmıştır. Tersine gerçeği kitaplarda, basılı dolaylı kaynaklarda aramak yerine, doğa ile doğrudan tecrübe ile edinmek gerektiğini savunmuştur (Ornstein ve Levine, 1997:108). Rousseau, eğitimde doğaya uymakla işe başlamak gerektiğine inanır. Çocuğun, söz yerine nesnelere ile doğrudan doğruya karşılaştırılarak eğitilmesi gerektiğini savunur. Rousseau'ya göre, her nesne mümkünse çocuğa bizzat gösterilerek öğretilmeli, çocuğa kitap verilmemelidir. Çocuk, doğayı incelemeye bırakılmalıdır (Binbaşıoğlu, 1982). Burada çocuğa doğal çevresini bir kısıtlama olmaksızın keşfedebilmesi için istediği kadar özgürlük verilmeli ve çocuk sadece neyi öğrenmek istiyorsa onu öğrenmelidir (Null, 2004:183). Rousseau'nun savunduğu bu doğaya dönüş aynı zamanda çocuğu toplumun yozlaştırmasından korumak içindir. Null (2004:183), Rousseau'nun bu görüşünün günümüz eğitiminde karşılığını, "bütün öğrenme öğrencinin kendi bilgisini yapılandığı bir çevrede oluşur" şeklinde yorumlamaktadır. Çocuğu doğaya salarak bizzat tecrübe ile öğrenmesi konusundaki görüşleri nedeniyle Ornstein ve Levine (1997:108)'nin ifadesi ile Rousseau için "dolaylı kaynaklardan bilgi edinmekten ziyade, çocukları kendi gerçeklerini kendileri yorumlayan olarak gören eğitim hareketini önceden başlatmıştır" diyebiliriz.

Immanuel Kant (1724-1804)

17. yüzyıl felsefesinde iki temel eğilim görülmektedir. Bunlardan bir tanesi Ampirizm, diğeri de Rasyonalizmdir. Bacon, Hobbes ve Locke ampirizmin; Descartes, Spinoza ve Leibniz de rasyonalizmin temsilcisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kant bu iki temel eğilim sürecinde kendi düşünce sistemini

geliştirmiştir. Genel olarak bu iki eğilimden rasyonelistlere göre bilgi önceden zihinde mevcut (a priori) olarak görülürken, ampiristlere göre bilgi duyular ve gözlem yoluyla sonradan (a posteriori) elde edilir.

Ampirizmin temsilcilerinden olan Locke'a göre "insan zihni kendisine verdiği fikirler yoluyla gelişir. Daha önce duyumda olmayan hiçbir şey, insan zihninde mevcut değildir". Descartes'in iddia ettiğinin tersine "insan doğuştan hiçbir fikre ve aynı şekilde hiçbir ahlaki fikre de sahip değildir". Bu nedendir ki insan zihni başlangıçta "boş levha-tabula rasa" dır (Aytaç, 1992:168). Zaman içinde dış dünya hakkındaki bilgimizi duyularımız aracılığı ile ediniriz (Ornstein ve Levine, 1997:103) şeklindeki ampiriklerin görüşleri ile rasyonelistlerin sentezi Kant'ın düşünce sistemini oluşturmuştur. Kant'a göre "içeriksiz düşünceler boş, kavramsız algılar kördür. Akıl hiçbir şey algılayamaz, duyular hiçbir şey düşünemezler. Böylece Kant bilginin doğuştan düşünceler ile duyumsal tecrübenin birleşik eyleminden doğduğunu ilan etmektedir" (Kaya, 2003:248).

Kant'a göre Locke'un tersine zihin, bilme eylemiyle kendini yeniler. Zihin bir tabula rasa veya boş bir levha değildir (Olssen, 1996:277) ve evren hakkındaki bilgimizin belirli bir kısmı kendi bilişsel yapımızın bir ürünüdür (Phillips, 2000 akt. Brown, 2006:5) Kant'ın ampirizm ve rasyonalizm arasındaki sentezi sonucu geliştirmiş olduğu fikirleri yapılandırmacılar için temel oluşturmuştur. Bu nedendir ki, Kant yapılandırmacılığın önemli kaynaklarından biri olarak görülmekte (Fidelman, 1991:274) ve Kant'ın epistemolojisinin temelde yapılandırmacı olduğu ve Piaget gibi bilişsel yapılandırmacılar üzerinde de önemli etkisi olduğu (Kruckeberg, 2006:8) belirtilmektedir.

John Dewey (1859-1952)

Dewey'in eğitim konusundaki düşünceleri ile yapılandırmacı eğitim görüşü arasında birçok paralellik görülmektedir. Öyle ki "eğitim felsefecileri yapılandırmacı hareketin Piaget gibi teorisyenler ile olduğu kadar, Dewey'in görüşleri ile de birçok benzerliği olduğunu belirtmektedir" (Small, 2003:483). Phillips (1997), John Dewey'i yapılandırmacı olarak belirtirken, Prawat (1996) John Dewey'in fikirlerini

“Düşünce Temelli Sosyal Yapılandırmacılık” (Idea-Based Social Constructivism) olarak ele almaktadır.

John Dewey, geleneksel eğitimi eleştirerek öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu vurgulamış ve 1896 yılında kendi laboratuvar okulunu açmıştır. Dewey, “Chicago Üniversitesi”nde kurmuş olduğu bu laboratuvar okulunda 1896-1904 yılları arasında kendi pragmatik eğitim felsefesini uygulamıştır (Ornstein ve Levine, 1997:117). Bu okul, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaya ve problemleri keşfedip çözmeye teşvik etmiştir. Böylelikle öğrencilerin öğrenmesi kalıcı ve anlamlı olmaktadır (Henry, 2003:14).

Dewey klasik eğitimi sıkıcı bulmaktaydı. Çünkü bu eğitimde, öğrenciler bir sürü gereksiz bilgiyi ezberleyip tekrar etmek zorundaydı (Henry, 2003:14). Oysa Dewey’e göre eğitimin amacı, öğrencilerde problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek olmalıdır (Maypole, 2001:13). Ancak problem çözmeye de problem çözenin bir sonuç olmaması ve yeni soru ve problemlere yol açması gerektiğini savunuyordu. Dewey’e göre, proje çalışmaları programın merkezi olmalıdır. Çünkü projeler öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırır, sıkıcı okul işlerini anlamlı bir aktiviteye dönüştürür, bu süreç içerisinde öğrencinin bilgi ve becerisini artırır (Foxy, 2001:15).

Dewey, çocukları çevrelerini keşfetmek ve çevreleri üzerinde kontrol kurmak isteyen aktif sosyal varlıklar olarak gördüğü (Ornstein ve Levine, 1997: 117) için çocukları toplumdaki korumak isteyen Rousseau’nun tersine, çocuğun kendi potansiyelini en iyi şekilde toplumsal bir ortamda gerçekleştirebileceğine inanıyordu. Bu yüzden ona göre, okullar toplumsal yaşamın bir örneği olmalıdır. Çünkü eğitim yaşamın kendisidir; yaşama hazırlık değil (Henson, 2003:9). Bu bağlamda da John Dewey, öğretmeni grup için önemli olan grup içi etkileşim ve iletişimi yöneten bir üye olarak görmekte, onun bu grubun dışında ele alınamayacağını belirtmektedir (Johnson, 2003). Dewey’e göre öğretmenin görevi, çocuklar belli ilgi ve öğrenme ihtiyaçları ile öğrenme ortamlarına geldikleri için, bu yetenek ve ilgileri dikkate almak olmalıdır (Prawat, 2000:834). Çünkü her çocuk hem psikolojik hem de sosyal olarak bir

bütündür. Bu nedenle etkili bir eğitim, çocuğun kendi kapasitesini, ilgilerini ve alışkanlıklarını anlayarak işe başlamalıdır (Henson, 2003:9).

Dewey farklı isimlerde nitelenen etkinlik temelli öğrenme, uygulamalı veya yaparak öğrenme yaklaşımlarının önemli temsilcisi olarak görülmekte (Prawat, 2000:805) ve geleneksel eğitimin karşısında yer almaktadır. Dewey'e göre "uyaran-tepki modelinde, izole edilmiş ve sadece dış uyarana karşı tepkide bulunan pasif organizma düşüncesi vardır" (Vanderstraeten, 2002:234). Oysa Dewey'in eğitim anlayışında, öğrencinin aktif olduğu öğrenme faaliyetleri önemli bir yere sahiptir.

Dewey, bilginin ve öğretimin öğrencinin deneyimleri üzerine kurulmasını önermektedir. Ona göre, bilgi ve fikirler öğrenciler için anlam ifade eden deneyimlere dayalı durumlardan ortaya çıkmaktadır (Foxx, 2001:15). Bu nedenle öğrenme etkinlikleri öğrencilerin ön deneyimlerini dikkate alacak şekilde düzenlenmelidir. Dewey'in başlangıç noktasını öğrencilerin deneyimlerinden alan bir eğitimi savunması günümüz eğitim anlayışındaki yapılandırmacı görüşe uygun düşmektedir (Kruckeberg, 2006:2).

Jean Piaget (1896-1980)

Piaget'in teorisi bilişsel yapılandırmacılık olarak anılmakta olup kendisinden sonraki bilişsel yapılandırmacılar için önemli bir temel oluşturur. Johnson (2003:10)'a göre, Piaget'in bilişsel psikoloji üzerine kurulu olan teorisi, yapılandırmacılık için temel bir yapı olarak düşünülmektedir.

Piaget daha çok çocuklardaki bilişsel gelişim aşamaları üzerine odaklanmıştır (Beck, 1997:22). Bu doğrultuda çocuklar üzerinde yapmış olduğu gözlemler sonucunda çocukların bilişsel gelişimlerini yaşlarına ve olgunlaşmalarına bağlı olarak açıklamıştır (Lyle, 2000:45-46). Piaget bilişsel gelişimin, doğumdan iki yaşa kadar olan dönemi kapsayan "Duyusal Devinim Dönemi"; iki-yedi yaşları kapsayan "İşlem Öncesi Dönem"; yedi-on bir yaşları kapsayan "Somut İşlemler Dönemi" ve on bir yaş ve sonrasını kapsayan "Soyut İşlemler Dönemi" olmak üzere dört aşamada geliştiğini ifade etmektedir. Bu aşamalar belli bir sırada olur. Çünkü her aşamada

bireyin algı ve anlama yeteneği önceki aşama ile kaynaşarak ve önceki aşama üzerinde gelişerek oluşur. Her aşama için yaşlar belirlense de, zeka ve çevre değişikliklere neden olabilir (Webb, 1980:93-94). Piaget'e göre, bütün çocuklar fiziksel, sosyal ve kültürel çevreleriyle yeterli etkileşime girmek şartıyla bu aşamaları geçer ve bilişsel olarak gelişirler (Lyle, 2000:46). Piaget'in bakış açısından çocuklar farklı gelişim evrelerine geçerken, niteliksel olarak farklı düşünme biçimlerini kullanırlar ve çocuklara yetişkinlere öğretildiği gibi düşünme biçimleri öğretilemez (Iran-Nejad, 1995). Bu düşüncenin nedeni Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarında yatmaktadır. Çünkü "Piaget'e göre her gelişim aşamasında gerçeklik farklı yapılandırıldığı için çocuklar yetişkinlerden farklı düşünürler" (Ornstein ve Levine, 1997:122).

Piaget, öğrenme kavramını uyum ve denge kavramları ile açıklamaktadır. Piaget'e göre bilmek bir uyum sürecidir (Yager, 1991:54). Uyum da özümleme (assimilation) ve uygunluk sağlama (accomodation) süreçlerinden oluşur (Açıkgöz, 2006:68; Akyıldız, 1994:129). Piaget, bilişsel yapıların özümleme, uygunluk sağlama ve dengeye ulaşma ile geliştiğini ve bu sürecin kişinin bilişsel yapısı ile çelişen bilgiler ile karşılaştığında ortaya çıktığını düşünmektedir (Pardales, 2001:7). Yeni bir bilgi ile karşılaştığında, zihin onu önceden kurulmuş olan yapısına göre anlamaya çalışır. Yeni bilgi, eski bilgi sistemi ile uyuşmadığında insanlar düşüncelerini uydurarak ve bilgilerini yeniden yapılandırarak yeni bilgiyi anlar hale gelirler (Weber, 2003:22). Görüldüğü gibi dengesizlik durumu (disequilibrium) öğrenmede önemli bir yere sahiptir. "Piaget'e göre yeni bilgi, sadece öğrenen kendisinde var olan şemaya uygun olmayan yeni bir nesne ile karşılaştığında oluşturulabilir" (Harlow, Cummings ve Aberasturi, 2006:45). Başka bir deyişle öğrenme; (1) Yeni bilginin var olan şemaya özümlemesi ile ya da (2) Yeni bilgi ya da deneyimin var olan şemanın yerini alması veya yeniden yapılandırılması yoluyla gerçekleşir (Selley, 1999:91).

Piaget'e göre bilginin yapılandırılması bilinçli bir çaba gösteren organizma ile çevresi arasındaki etkileşimin sonucudur (Olssen, 1996:281; Harlow, Cummings ve Aberasturi, 2006:45). Bu etkileşim hem zihinsel hem de fiziksel olabilir (Harlow,

Cummings ve Aberasturi, 2006:45). Bilginin yapılandırılmasında yaşanan süreç şu şekildedir: “Çocuk önce bir fikir ya da nesne ile karşılaşır ve sonra keşfeder. Sonuç olarak, çocuk kendisinde var olan şema ya da düşünce yapıları ile bu yeni bilgiyi özümsemeyi dener. Eğer yeni fikir ya da nesne onda var olan şema ile uyum sağlamıyorsa, çocuklar zihinsel dengesizlik durumu yaşar ve yeni yaşantıyı uydurmak için motive edilir. Bu uydurma sürecinde yeni şema yapılandırılır ve denge geçici olarak tekrar sağlanır. Çocuk özümsemeyecek yeni deneyimlerle her karşılaştığında tekrar dengesizlik durumu yaşar” (Harlow, Cummings ve Aberasturi, 2006:45).

Bu yönüyle incelendiğinde Piaget’in, John Locke’un tabula rasa fikrinin karşısında olduğu görülmektedir. Çünkü “Piaget’in bilişsel gelişim teorisine göre, insan zihni üzerine yazılmayı bekleyen boş bir levha değildir” (Weber, 2003:22). Piaget’e göre deneyimlerin düşündüğünün tersine, asla nesnelere dış dünyada durdukları gibi bilemeyiz. Her durum için getirdiğimiz önceki bilgilere nesnelere özümleyerek bilir hale geliriz (Kamii ve Ewing, 1996:261).

Piaget, bilgiyi fiziksel, sosyal ve mantıksal-matematiksel bilgi olmak üzere üçe ayırır (Kamii ve Ewing, 1996:262). Fiziksel bilgi, özellikleri gözlenebilen dış dünyaya ilişkin bilgidir. Örneğin, bir nesnenin şekli, dokunsal özellikleri, rengi veya ağırlığı deneysel olarak gözlenip ölçülebilir. Sosyal bilgi, insanlar tarafından üretilen gelenek ve göreneklerden elde edilir (Foxy, 2001:18). Fiziksel bilginin temel kaynağı **kısmen** nesnelere iken; sosyal bilginin temel kaynağı ise, **kısmen** insan üretimi olan gelenek ve göreneklerdir (convention) (Kamii ve Ewing, 1996:262). Mantıksal-matematiksel bilgi ise bir durum karşısında akıl yürütme ile elde edilen bilgidir. Kamii ve Ewing (1996:262) mantıksal-matematiksel bilgi için şu örneği vermektedir: “Örneğin biri kırmızı ve diğeri mavi renkli iki kütle ile karşı karşıya kaldığımızda, bu iki kütlelerin birbirine benzer olduğunu düşünürsek buradaki benzerlik mantıksal-matematiksel bilgiye örnek oluşturur. Burada herkes düşünebilir ki, kütleler arasındaki benzerlik gözlenebilir ve aşikârdır. Ancak bu doğru değildir. Kütlelerin kendisi gözlemlenebilirken aralarındaki benzerlik gözlenemez. Benzerlik tek başına ne kırmızı ne de mavi kütlede-dir. Kişi eğer bu iki kütle arasındaki ilişkiyi

düşünmezse benzerlik de olmayacaktır. Bu nedenle mantıksal-matematiksel bilginin kaynağı her bireyin kendi zihnindedir. Piaget'in fiziksel ve sosyal bilgilerdeki kısmen ifadelerini kullanma nedeni mantıksal-matematiksel bilgidir. Çünkü Piaget'e göre o örneklerdeki kütlelerin kütle olduklarının anlaşılması bile mantıksal-matematiksel bilgiyi gerektirir. Aynı şekilde sosyal bilgide de bir kelimeyi kötü bir kelime olarak nitelenmek için de çocuk kötü ve iyi kelimeler olarak sınıflama yapmak zorundadır. Bu da mantıksal-matematiksel bilgiyi gerektirir (Kamii ve Ewing, 1996:262).

Piaget'in bakış açısından nesnel bir gerçeklik yoktur. Buna göre bilgi, sınıf ortamında öğrenciden bağımsız, öğrenci tarafından tüketilecek bir ürün olarak durmaz. Bilgi, her öğrenci için var olan gerçekliğin temsilcisidir. Bilgi, organizma tarafından basit bir edinme ile bilinemez, bütün bilgi öğrenen tarafından yaratılır (Iran-Nejad, 1995:19). Bu süreçte ise öğrenci, önceden var olan bilgi ve deneyimlerini kullanır. Her bireyin sahip olduğu deneyimler farklı olduğu için her bireyin yeni bir yapılandırma sürecine getirdiği şemalar da farklı olmaktadır. Bu nedenle Webb (1980)'in belirttiği gibi, iki farklı bireyin verilen bir yaşantı için aynı hazır bulunuşluk düzeyinde olduğu hiçbir zaman söylenemez. Verilen bir aktivite bir çocuk için yüksek düzeyde olabilirken, başka bir çocuk için düşük olabilir. Yüksek düzeyde olursa bu, çocukta öfkeye, yanlış ve ezber öğrenmeye neden olabilir. Düşük düzeyde olursa bu da çocuğun ilgisinin kaybolmasına ve sıkılmasına neden olabilir.

Piaget, bireysel, bilişsel gelişime yapmış olduğu vurgu ile bilinse de, o aynı zamanda zihinsel gelişimde sosyal etkileşimin de önemli olduğunu düşünmektedir (Maypole, 2001:2; Webb, 1980:96). Çünkü sosyal etkileşime sosyal bilginin yapılandırılması için gerek duyulmaktadır (Foxy, 2001:18). Ayrıca Piaget'e göre, çocuk önce çevre ile etkileşimi sonucu kavramları içselleştirir, daha sonra bunları isimlendirmek için dilini geliştirir ve anlayışlarını kavramsallaştırır (Evans, 1975 akt. Webb, 1980:95). Akran etkileşiminin bu bağlamda şu faydaları olabilir: (1) Öğrenciler, akranlarına önemli görünen aktivitelere özel bir anlam yükleme eğilimindedirler. (2) Akranlar öğrenilecek beceriler için birbirlerine model görevi görürler. (3) Akranlar genellikle birbirine yakın bilişsel gelişimde oldukları için onların birbirlerine açıklamaları

öğretmenin açıklamasından daha anlamlı olabilir. (4) Farklı gelişim düzeyindeki öğrenciler problemleri tartıştıklarında, zihinsel yetenekleri daha az gelişmiş olan öğrenciler yeni bakış açıları kazanıp yanlış düşünme yapılarını düzeltebilirler. Daha ileri olan çocuklar da bu tür etkinliklerden fayda sağlarlar. Bu öğrenciler kendi bakış açılarını diğerlerine anlatırken kendi akıl yürütme yollarını düşünmek durumundadırlar. Grupları gelecekte sorulara yanıt verirken düşünceleri daha netleşir farklı açılımları yakalayabilirler (Webb, 1980:96).

Piaget'in öğrenme kuramı, erken çocukluk, ilköğretim ve orta öğretim olmak üzere çeşitli eğitim kademelerinde çok büyük etki yaratmıştır (Ornstein ve Levine, 1997:123). Piaget'in öğrenme kuramının neden önemli olduğunu Kamii ve Ewing (1996:260) şu üç maddede açıklamaktadır: (1) Piaget'in teorisi, öğrenmenin doğasını açıklayan bilimsel bir teoridir. (2) Piaget'in teorisi, çocukların bilgiyi yapılandırmalarını doğumdan yetişkinliğe kadar açıklayan tek teoridir. (3) Piaget'in öne sürdüğü üç tür bilgi çeşitli konuların öğretiminde eğitimcilerin öğretimlerini etkilemektedir.

Lev Vygotsky (1896-1934)

Vygotsky'nin öğrenme kuramı sosyal yapılandırmacılar için önemli bir temel oluşturmaktadır. Piaget gibi, Vygotsky de bilginin yapılandırıldığını söyler. Ancak Lyle (2000:49)'nin belirttiği gibi, "gelişimi, bilgi ve kavramayı çocukların aktif yapılandırmasının sonucu olarak görse de, sosyal ve kültürel etkilere, özellikle bilişsel gelişimi destekleyen bir unsur olarak dile yaptığı vurgu nedeniyle Piaget'in görüşlerinden farklılaşmaktadır". Vygotsky'nin yaklaşımında bilginin sosyal yapılandırılmasına dil ve sosyal aktivite eşlik etmektedir (Cortazzi ve Hall, 1998:17). Vygotsky'e göre çocuklarda ve yetişkinlerde konuşmanın temel işlevi iletişim yani sosyal etkileşimdir. Sosyal bir ortamda konuşulan ve yazılan kelimeler, bilginin veya kavramın yapılandırılmasına doğru giden süreçte anlamın oluşmasına aracılık eder (Hirtle, 1996:91). Vygotsky'nin yapılandırmacılık fikri, insan aktivitelerinin kültürel bir ortamda meydana geldiği, dil ve diğer sembol sistemleri tarafından şekillendiği ve en iyi şekilde kendi tarihsel gelişiminde incelendiğinde anlaşılacağı görüşü üzerine kuruludur (John-Steiner ve Mahn, 1996:191). Bu bağlamda Vygotsky,

öğrenmenin ve bilgiye ulaşmanın sosyal olarak yapılandırılmayla gerçekleştiğini ve bu nedenle de tarihsel olguların ilgili grubun bakış açısına göre değişeceğini söylemektedir (Milbrandt, Felts, Richards ve Abghari, 2004:20).

Vygotsky'nin bu yapılandırma süreci incelendiğinde, karşımıza bilginin yapılandırıldığı sosyal ortamın önemi çıkmaktadır. Mademki bilgi sosyal bir bağlamda edinilir o halde sosyal bağlamdan bağımsız bir durumda bireyin özellikleri tanınmaz. Diğer bir deyişle, bireysel özellikler sosyal ortam ile anlam kazanmaktadır. Bu bağlamda Vygotsky, “sosyal yaşantıların düşünme biçimlerini ve dünyayı yorumlama biçimini etkilediğini belirtir ve ona göre bireysel biliş, sosyal bir bağlamda olduğu için, öğrencinin gelişimi de bireysel bir inceleme ile anlaşılabilir; onun yanında bireyin yaşadığı sosyal çevre de incelenmelidir” (Jaramilo, 1996).

Sosyal yapılandırmacılara göre, insanların içinde yaşadığı çevre ve kullandıkları dil bireysel anlamlarının (understandings) şekillenmesine yardım eder. Anlamanın yaratılması sadece bireysel değil, büyük oranda etkileşim sonucunda olmaktadır (Starits ve Wilke, 2007:58). Bu nedenle Vygotsky'nin bakış açısından, öğrenme sürecinde, öğretmen ve diğer öğrenciler ile sosyal etkileşim önemli bir yere sahiptir (Jadallah, 2000:221). Sosyal etkileşimde birkaç unsur önemli olarak görülebilir. Bunlardan bir tanesi etkileşimin sağlanmasında kullanılan dil, diğeri etkileşimde diğerlerinden alınan yardımdır. Jaramillo (1996:138)'ya göre “yetişkinler bilgiyi çocuklara aktarmak için dil sistemini kullanırlar. Ayrıca sosyal değerleri ve düşünceleri çocuklara telkin etmek için de yetişkinler dil kullanırlar. Örneğin, yetişkinler olarak öğretmenlerin yaşamlarında diğerleri ile etkileşimleri sonucunda öğrendikleri dil bilgileri, öğrencilerinin yeni kavramları öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır”. Yani insanlar sosyal etkileşim ile dili öğrenmekte, yine dili kullanarak başkalarına aktarmaktadır. Bu noktada dil, sosyal yapılandırmacılıkta önemli bir yere sahiptir. Çünkü Vygotsky'nin üzerinde durduğu sosyal etkileşimde diğerleri ile iletişimde dil önemli bir rol oynar.

Vygotsky, sosyal etkileşime dayalı öğrenmede bilginin yapılandırılmasında diğerlerinin etkisini “yakınsal gelişim alanı - zone of proximal development” ile

açıklar. Yakınsal gelişim alanını bir öğrencinin başkalarının yardımı olmadan kendi başına yapabilecekleri ile başkalarının yardımı olmadan kendi başına yapamayacaklarını açıklamak için kullanır. Burada ifade edilen kendi başına yapabilme ve başkasının yardımı ile yapabilme yakınsal gelişim alanının belirlenmesinde kullanılır.

Vygotsky, yakınsal gelişim alanını açıklama noktasında problem çözme kavramını kullanır. Ona göre, öğrencinin gerçek problem çözme beceri düzeyi ile etkileşim esnasında problem çözme potansiyeli onun yakınsal gelişim alanını belirler (Jaramillo, 1996). Bu durumda gerçek problem çözme beceri düzeyi onun kendi başına yapabileceklerini, etkileşim esnasında problem çözme potansiyeli ise başkaları ile birlikte yaptığında kendi potansiyelinin geldiği noktadır. Bu ikisi arasındaki fark ise o kişinin yakınsal gelişim alanıdır. Her bireyin kendi başına problem çözme beceri düzeyi farklı olacağından doğal olarak her bireyin yakınsal gelişim alanı da farklı olacaktır.

Vygotsky yaşantıya dayalı öğrenme sürecine önem vermektedir ve bu süreçte akran ve öğretmenin etkisini açıklamaktadır. Vygotsky'e göre öğrenciler, problem çözme aktivitelerinde sosyal olarak işbirliği içinde çalıştıklarında ortak bir anlayışa ulaşırlar. Öğretmenler ve yeterliliği daha yüksek olan öğrenciler, bu aktivitelerde öğrencilerin sosyal ve kültürel deneyimlerine rehberlik ederler (Jaramillo, 1996). Ona göre “her çocuk bir yardım aldığında kendi başına yapabileceğinden daha fazlasını yapabilir” (Hirtle, 1996:91). Böyle bir durum için Vygotsky, birbirlerine eşit yeterlikte olanlar ve daha yeterli olanlar olmak üzere iki akran grup belirtir. Böyle bir yapıda Vygotsky daha yetenekli çocuğun kendisinden daha az yetenekli çocuklarla eşleştiği sosyal bir ortam önermektedir. Çünkü böyle bir ortam daha iyi bilişsel gelişme sağlamaktadır (Jaramillo, 1996:139). Vygotsky'nin belirtmiş olduğu sosyal etkileşim alanında öğretmenin rolü de değişmektedir. Ona göre, “bir öğretmen herhangi bir gelişim seviyesinde olan herhangi bir çocuğa herhangi bir konuyu etkili bir şekilde öğretebilir. Bunun için öğretmen yakınsal gelişim alanına uygun olarak model olma ve destekleme (scaffolding) tekniklerini işe koşmalıdır” (Jaramillo, 1996:137). “Scaffolding”, öğrenciler yeni bir bilgi ile etkileşime girdiklerinde öğretmenin

öğrenciler için verdiği destek ve yardım olarak bilinir (Vermette, Foote, Bird, Mesibov, Harris-Eving ve Battaglia, 2001:89). Öğretmen böylelikle öğrencilerinin ihtiyaç duyulan düzeye çıkabilmeleri için onları bir aktiviteyi yaparak öğrenmeye teşvik eder (Jaramillo, 1996:137). Çünkü Vygotsky sosyal bir ortamda gerçekleşen deneyimi öğrenmenin başlangıç noktası olarak kabul etmektedir (Johnson, 2003:55). Ancak Vygotsky deneyime önem verse de, ona göre her deneyim uygun öğrenmeyi sağlamamaktadır. Vygotsky'e göre kuralcı (normative) ve kuraldışı (deviant) olmak üzere iki çeşit deneyim vardır. Kuralcı deneyim kişinin gelişimine katkı sağlar iken, kuraldışı sağlamaz. Örneğin, başka bir öğrenciden kopya çekerek cevaplarını hazırlayan öğrenci kuraldışı tecrübe edinmektedir. Çünkü bu hareketi onun şu anda ve gelecekte anlamlı bilgi edinmesini sağlamaz. Çocuğun yaşamış olduğu bu kopya (aşırma) hareketi, toplum tarafından uygun bir davranış olarak kabul edilemez. Bu davranışı yapan kişinin yakalanması sadece bir an meselesidir ve bu yüzden gelecekteki olası kuralcı deneyimleri engelleyebilir. Vygotsky bu tür eğitim dışı deneyimleri engellemek için öğretmenlerin ona uygun programlar üretmelerini önerir (Jaramillo, 1996:137). Genel olarak bu görüşleri ile Vygotsky sosyal yapılandırmacılar için önemli bir yere sahiptir. Özellikle etkileşimde dilin önemine ilişkin düşünceleri, yakınsal gelişim alanı kavramıyla akran, öğretmen desteğine ilişkin düşünceleri yapılandırmacılıkta etkileşimin önemi konusuna katkıları olarak görülmektedir.

2.3.1. Yapılandırmacı Görüşlerin Sınıflandırılması

Piaget, görüşleri ve çalışmaları ile yapmış olduğu katkılarından dolayı yapılandırmacılığın temel teorisyeni olarak anılmaktadır. Piaget'in görüşleri ile gelişmeye başlayan çağdaş yapılandırmacılık anlayışına zaman içinde farklı açılımlar getirilmiştir. Genel olarak yapılandırmacılar, öğrenmenin olması için öğrencilerin pasif değil aktif olması ve tüm bilgilerin öğrenenin aktif çabası sonucunda yapılandırılması konusunda hemfikirdirler. Ancak Marshall (1996)'ın belirttiği gibi vurgulanan “aktif yapılandırmanın” anlamı farklı şekillerde yorumlanmış ve zamanla bilginin “hangi şartlarda ve nasıl yapılandırıldığı konusunda farklılıklar ortaya çıkmıştır” (Kruckeberg, 2006:6). Ernest (1995 akt. Murphy, 1997:5) “araştırmacı sayısı kadar çok sayıda yapılandırmacılık çeşidi vardır” derken, Harlow, Cummings

ve Aberasturi (2006:41) “yapılandırmacılık nedir” sorusuna yanıt olarak “cevap hangi eğitimeye sorduğunuza bağlıdır” şeklinde yanıt vererek bu konudaki farklı görüşlere dikkat çekmektedir. Yapılandırmacılık konusunda yapılan bu farklı yorumlar yapılandırmacılık ile ilgili farklı sınıflama çabalarını da beraberinde getirmiştir. Bu çabanın sonucunda özellikle yurt dışında ortaya çıkan birçok sınıflandırma görülmektedir. Tablo 5’te yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yurt dışındaki çalışmalarda yapılan sınıflamalara yer verilmiştir.

Tablo 5
Yapılandırmacı Yaklaşımın Türlerine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Sınıflandırmalar

Araştırmacı / Yazar Adı	Sınıflandırma
Young ve Collin (2004); Pardales (2001)	1. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) 2. Bireysel Yapılandırmacılık (Individual Constructivism) 3. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism)
Tongthaworn (2003); Maypole (2001); Fosnot (1996)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık (Cognitive Constructivism) 2. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism)
Richardson (2003)	1. Sosyal Yapılandırmacılık veya Sosyal Constructionism (Social Constructivism or Social Constructionism) 2. Psikolojik Yapılandırmacılık (Psychological Constructivism)
Green ve Gredler (2002)	1. Piagetci Yapılandırmacılık (Piagetian Constructivism) 2. Vygostkici Yapılandırmacılık (Vygostkian Constructivism) 3. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism) 4. Bütünsel Yapılandırmacılık (Holistic Constructivism)
Geelan (1997 akt. Saleska, 2000)	1. Kişisel Yapılandırmacılık (Personal Constructivism) 2. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) 3. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism) 4. Sosyal Constructionism (Social Constructionism) 5. Bağlamsal Yapılandırmacılık (Contextual Constructivism) 6. Eleştirel Yapılandırmacılık (Critical Constructivism)
Airasian ve Walsh (1997)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık (Cognition: Developmental Constructivism) 2. Sosyokültürel Yapılandırmacılık (Sociocultural Constructivism)
Loving (1997 akt. Olsen, 1999)	1. Kişisel Yapılandırmacılık (Personal Constructivism) 2. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) 3. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism) 4. Eleştirel Yapılandırmacılık (Critical Constructivism)
Bently (1996 akt. Olsen, 1999)	1. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) 2. Sosyal-Bağlamsal Yapılandırmacılık (Social-Contextual Constructivism)
Marshall (1996)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık (Cognitive Constructivism) 2. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism) 3. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism)
Prawat (1996)	1. Modern Yapılandırmacılar - Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) - Bilgi İşlem (Information-Processing) 2. Postmodern Yapılandırmacılar - Sosyokültürel Yapılandırmacılık (Sociocultural Constructivism) - Sembolik Etkileşimli Yapılandırmacılık (Symbolic Interactionist Constructivism) - Sosyopsikolojik Yapılandırmacılık (Sociopsychological veya Social Constructionism) - Düşünce Temelli Sosyal Yapılandırmacılık (Idea-Based (Deweyan) Social Constructivism)

Tablo 5'in Devamı

Yapılandırmacı Yaklaşımın Türlerine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Sınıflandırmalar

Steffe (1995 akt. Ward, 1995)	1. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) 2. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism) 3. Bilişsel Yapılandırmacılık (Trivial Constructivism)
Prawat ve Floden (1994)	1. Bilgi İşlem (Information-Processing) 2. Radikal Yapılandırmacılık (Radical Constructivism) 3. Sosyal Yapılandırmacılık (Social Constructivism)
Harris ve Graham (1994); Moshman (1982 akt. Applifield, Huber ve Moallem, 200-2001)	1. Dış Kaynaklı Yapılandırmacılık (Exogeneous Constructivism) 2. İç Kaynaklı Yapılandırmacılık (Endogenous Constructivism) 3. Diyalektik Yapılandırmacılık (Dialectical Constructivism)

Tablo 5 incelendiğinde, yurt dışındaki çalışmalarda yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin on üç grup görülmektedir. Gruplarda dikkat çeken bir husus aynı sınıflandırmaya giren bir yapılandırmacılık isminin, farklı kişilerce farklı olarak isimlendirilmesidir. Örneğin, genel olarak bilişsel yapılandırmacılık; Piagetci yapılandırmacılık, bireysel yapılandırmacılık, psikolojik yapılandırmacılık, trivial yapılandırmacılık olarak incelenmiş; sosyal yapılandırmacılık için diyalektik yapılandırmacılık kavramı kullanılmıştır. Aynı zamanda tabloda, yirmi iki farklı yapılandırmacılık ismi dikkat çekmektedir. Ancak Tablo 5'te verilen bu yapılandırmacı bakış açılarının yanında literatürde, “faydacı yapılandırmacılık - Pragmatic Constructivism” (Perkins, 1999) ve “dönüşümsel yapılandırmacılık - Transactional Constructivism (Vanderstraeten, 2002) çeşitlerine de rastlanmıştır. Sonuç olarak, yabancı literatürde yapılandırmacı yaklaşımı açıklayan farklı isimlerde toplam yirmi dört yapılandırmacılık yaklaşımı tespit edilmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda ele alınan yapılandırmacılık türleri ise aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Yapılandırmacı Yaklaşımın Türlerine İlişkin Yurt İçinde Yapılan Sınıflandırmalar

Araştırmacı/Yazar Adı	Sınıflandırma
Keskin (2007)	1. Bilişsel Yönelimli Yapısalcı Görüş 2. Toplumsal Yönelimli Yapısalcı Görüş
Özden (2005)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık 2. Sosyal Yapılandırmacılık
Sifoğlu (2007)	1. Radikal Yapısalcılık 2. Realist Yapısalcılık
Açıkgöz (2006)	1. Radikal Yapılandırmacılık 2. Toplumsal Yapılandırmacılık

Tablo 6'nın Devamı

Yapılandırmacı Yaklaşımın Türlerine İlişkin Yurt İçinde Yapılan Sınıflandırmalar

Uşun (2007)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık 2. Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık
Sağlam (2006); Yılmaz (2006); Çelebi (2006); Yanpar (2006); Bulut (2006); Karaduman (2005)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık 2. Sosyal Yapılandırmacılık 3. Radikal Yapılandırmacılık
Tezci (2002)	1. Bilişsel Oluşturmacılık 2. Sosyal Oluşturmacılık 3. Radikal Oluşturmacılık
Gülfidangil (2007)	1. Bilişsel Yapıcılık 2. Sosyal Yapıcılık 3. Radikal Yapıcılık
Yurdakul (2004)	1. Bilişsel Yapılandırmacılık 2. Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık 3. Radikal Yapılandırmacılık

Tablo 6'da görüldüğü gibi Türkiye'de yapılandırmacılık ile ilgili sınıflandırmalar dokuz farklı grupta ele alınmıştır. Ancak sınıflamalardaki bu sayısal çokluk yapılandırmacılık ile ilgili olarak yapısalcı, oluşturmacı ve yapıcı kavramlarının kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Genel olarak ele alındığında, Türkiye'deki ulaşılan çalışmalarda yapılandırmacılığın altı grupta incelendiği ve bilişsel, sosyal, sosyo-kültürel, radikal, realist olmak üzere beş farklı türüne değinildiği görülmektedir.

Sonuç olarak, bir öğrenme kuramı olan yapılandırmacılık köklerini ilk çağlardan almış, tarihsel süreç içinde gelişerek, 20. yüzyılda Jean Piaget ve Lev Vygotsky tarafından geniş olarak işlenmiştir. Jean Piaget'in öncüsü olduğu bilişsel yapılandırmacılık ve Lev Vygotsky'nin öncüsü olduğu sosyal yapılandırmacılık genel kabul gören iki genel çatıyı oluşturmaktadır. Farklı türlerine literatürde değinilse de eğitimsel doğurguları özde aynıdır. Takip eden başlıkta yapılandırmacı bakış açısından öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgiler verilecektir.

2.3.2. Öğrenme-Öğretme Süreci ve Yapılandırmacılık

Yapılandırmacı yaklaşımı öğrenme ve öğretme açısından ele aldığımızda yapılandırmacı öğrenme ve yapılandırmacı öğretim kavramları karşımıza çıkmaktadır. Ancak yapılandırmacılık, öğrenmenin nasıl olduğu konusunda açıklama

getiren bir teori olduğu için odak noktası da “bilginin edinimi” olmuştur. Maypole (2001:10)’un belirttiği gibi, yapılandırmacı teoriler öğretim metodları önermez. Ancak genel olarak literatürde sınıf içinde uygulandığında faydalı olabilecek bazı genel ilkeler önerilmektedir. Eğitimde yapılandırmacı uygulamalar konusunda yazılanlar incelendiğinde, öğrenci, öğretmen açısından çeşitli öneriler geliştirildiği görülmektedir. Bütün farklı yapılandırmacılık türleri ele alındığında, “öğrenme sürecinde öğrenen pasif bir kaydedici, bilgi toplayıcı değil, yeni bilgileri, eski bilgileri ile sürekli olarak işleyen aktif katılımcıdır” temel görüşü elde edilmektedir. Bu ortak ilke, öğrenme ve öğretme sürecinin de tekrar gözden geçirilmesini, rollerin yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Bu noktada yapılandırmacı anlayıştaki öğrenme-öğretme süreci doğal olarak geleneksel sınıflardan farklılaşmaktadır.

Geleneksel sınıflar davranışçı yaklaşımın etkisinde, yapılandırmacı sınıflardan birçok yönüyle farklıdır. Davranışçı öğrenme modelinde öğrenme, uyarana karşı bireyin vermiş olduğu tepkinin pekiştirilmesi sonucunda meydana gelen davranış değişikliği olarak düşünölmekte; zihin de doldurulması gereken boş bir kap, boş bir levha veya gerçeği yansıtan ayna gibi görölmektedir (Murphy, 1997:6). Davranışçı anlayışa dayalı geleneksel sınıflardaki bu düşünce, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmeni merkeze konumlandırarak öğrenciyi mekanik, bilgi toplayan bireyler olarak ele almaktadır. Bu tür ortamlarda bilgi, bireylerin dışında düşünölerek başkaları tarafından belirlenmekte, öğretmen bu bilgilerin dağıtıcısı, öğrenci de bu bilgiyi alıp, istendiğinde aynen geri veren bireyler olarak görölmektedir. Yapılandırmacı anlayışta ise öğrenme ve öğretme süreci geleneksel sınıflardan tamamen farklıdır.

Yapılandırmacı bakış açısı bilginin öğrenenden bağımsız olduğu ve gerçekler kümesi olduğu görüşünü reddeder. Tam tersine, bilginin öğrenen tarafından sahip olduğu düşünce ve deneyimlerinden üretildiğini savunur. Bu bakış açısından bütün bilgi yapılandırılır ve bireylerin yarattıklarından ve ifade ettiklerinden oluşur. Bu nedenle bireyler kendi anlamlarını kendi düşünce ve deneyimlerinden üretir ve bütün bilgi değişken (tentative), öznel ve kişiseldir (Airasian ve Walsh, 1997). Bilgi duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgen olarak alınan, dış dünyada bulunan bir şey değildir (Açıkgöz, 2006:60). Yapılandırmacılıkta bilgi evrensel

gerçekler kümesi olarak değil, çalışılan hipotezler olarak görülür. Yapılandırmacılık insanların bilgiyi var olan bilgi ve düşünceleri ile yeni fikir ve düşünceleri arasındaki etkileşimi sonucu oluşturduğu temel sayıtlısına dayalıdır (Airaasian ve Walsh, 1997) ve öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşantısında kullanabilmelerine odaklanır (Rezaei ve Katz, 2002:369). Yani bilgi işlevseldir. Yapılandırmacıların bilgiye ilişkin bu bakış açıları öğrenci ve öğretmen rollerini de değiştirmektedir. Nitekim Murphy (1997:3), “bilgiyi nasıl edindiğimiz ve edinme süreci eğitim uygulamaları için temel oluşturmaktadır. Eğer bilginin pasif olarak öğrenen tarafından edinildiği düşünülürse, öğretimde öncelik bilgi transferine verilecektir. Diğer taraftan bilginin aktif olarak öğrenen tarafından yapılandırıldığı düşünülürse o zaman öğrenmede anlama ve anlam gelişimine önem verilecektir” demektedir.

Öğrenci açısından düşünüldüğünde, artık öğrenci geleneksel düşüncedeki gibi bilgiyi olduğu gibi alan bireyler olarak görülmez. Richetti ve Sheerin (1999:58) yapılandırmacı görüşün altında öğrencilere birer “düşünen” olarak değer vermenin yattığını belirtmektedir. Onlara göre, öğrencilerin düşünce yeteneğine değer vermeyen bir düşünce ve anlayış ortamında yapılandırmacılık var olamaz. “Yapılandırmacılığın temel amaçlarından biri, öğrencilerin demokratik ve eleştirel öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlamaktır. Yapılandırmacılık yaygın olan bilginin kabulünü değil, sorgulama yoluyla sınırlarını aşmaya hizmet eder” (Hirtle, 1996:91). Böyle bir etkinlikte öğrenciler bilgiyi sorgulayan birer bilim adamı olarak görülür.

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilere atfedilen roller açısından Phillips (1995 akt. Perkins, 1999:7-8) üç farklı rol tanımlar. Bunlar; (1) Aktif öğrenen: Bilgi ve anlayış aktif olarak elde edilir. (2) Sosyal öğrenen: Bilgi ve anlayış sosyal olarak elde edilir. (3) Yaratıcı öğrenen: Bilgi ve anlayış yaratılır veya tekrar yaratılır. Görüldüğü gibi, öğrenci için tanımlanan bu üç rol geleneksel sınıflarda bilgiyi ezberleyen öğrenci rollerinden çok farklıdır. Yapılandırmacı sınıflarda öğrenen aktif bir rol üstlenir. Öğrenme sürecinin başlangıcından sonuna kadar aktif olarak bu sürecin içindedir. Öğrenme etkinliklerinde ve değerlendirme sürecinde bu sürecin içinde bizzat yer alır, bilgiyi sosyal olarak yapılandırır ve paylaşır.

Yapılandırmacılar bireylerin ön bilgilerine ve yaşadıkları sosyal ortama bağlı olarak kendi anlamlarını oluşturduklarını (Straits ve Wilke, 2007:58), öğrenmenin öğrencinin yeni kavramları ön bilgileri üzerine koyarak yapılandırdıkları aktif bir süreç olduğunu savunurlar (Kumar, 2006:259). Yapılandırmacı bakış açısından, öğrenciler derslere gelmeden önce birçok deneyim yaşamaktadırlar. Öğrenciler sınıfa bu deneyimler ve deneyimlerine ilişkin kendi düşünce ve inançlarıyla gelmektedirler (Colburn, 2000:9). Bireylerdeki var olan bu bilgi yapıları, onların bilgiyi öğrenmelerinde ve kavramsal değişikliğin nasıl olacağı konusunda önemli bir etkiye sahiptir (Applefield, Huber ve Moallem, 2000-2001:38). Çünkü yapılandırmacılığa göre öğrenme, öğrencinin yeni bilgi ve önceki bilgileri arasında bağlantı kurması ile gerçekleşir (Vermette, Foote, Bird, Mesibov, Harris-Eving ve Battaglia, 2001:89). Bu süreçte öğrenciler ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağlantı kurar ve kendi anlamını oluşturur. Ancak bu anlam oluşturma süreci geleneksel sınıflarda üzerinde durulmayan ve önemsenmeyen beceriler gerektirir. Bu anlam oluşturma süreci Tongthaworn (2003:15)'a göre, gelecekte çocuklar için anlamlı bir yaşam sürmeleri, üretici vatandaşlar olmaları ve problemleri kendi kendilerine çözmeleri için temel oluşturacak olan farklı düşünme becerileri (divergent thinking skills), eleştirel düşünme, karar verme ve sosyal etkileşim becerilerini gerektirir.

Yapılandırmacı görüşte yeni bilginin, öğrenciler tarafından önceden sahip oldukları zihinsel yapılarına göre yapılandırıldığı vurgulanır. Diğer bir deyişle, öğrenci bilgiyi önceden var olan bilgileri ile işlemektedir. Bu ön deneyimlerin sonucu olarak da yapılandırmacı sınıflarda öğrenci ürünleri geleneksel sınıflardan farklı olmaktadır. “Geleneksel sınıflarda uygulamalı etkinlikler sonucunda öğrencilerin ortaya koyduğu bütün ürünler birbirinin benzeridir. Oysa yapılandırmacı sınıflar öğrencilerin önceki bilgiler ışığında yeni bilgiler oluşturduğunu savunur. Bu yüzden her öğrenci farklı deneyimlerden geldiği için ortaya çıkan ürünler de farklılaşacaktır. Bu bağlamda hiçbir ürün birbirine benzememektedir” (Alesandrini ve Larson, 2002:119).

Yapılandırmacı sınıflardaki öğretmen rolü de doğal olarak geleneksel sınıflardan farklıdır. Yapılandırmacılığın öğretme değil, öğrenme kuramı olması sonucu olarak öğretmenin değil, öğrencinin ne yaptığı üzerine odaklanmış olması kuramın öğretime

ilişkin doğurgularının olmadığı anlamına gelmemektedir. Öğretim, “öğrenmeyi kolaylaştırma” olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ise bilginin yapılandırılması süreci olarak görülmektedir. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşım açısından ele alındığında öğretim “yapılandırmayı kolaylaştırma” olarak tanımlanabilir. Bu doğrultuda bir bakış ile öğretmenin temel rolü “öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştıran” olmaktadır. Grennon Brooks ve Brooks (1999:21) “Öğrenme, öğrencinin kontrolündedir” temel bakış açısının eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın kalbi olduğunu belirtmektedirler. Yine aynı yazarlara (Grennon Brooks ve Brooks, 1999:21) göre, “eğitimciler öğrencinin öğrenme olasılığını arttırmak için programlar geliştirirler. Ancak öğrencinin ne öğrendiğini kontrol etmek gerçekte imkânsızdır. Öğretmenler öğrenme etkinliklerini bütün öğrencilerin aynı kavramı aynı zamanda öğrenmelerini sağlamak için düzenleseler de, her öğrenci kendi bilişsel sürecine uygun olarak kendi benzersiz anlamını oluşturacaktır. Diğer bir deyişle, öğretmenler ne öğrettikleri konusunda büyük bir kontrole sahipken, öğrencilerin ne öğrendiği üzerinde çok daha az kontrole sahiptir”. Bu durumda “bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırmada öğretmenin rolü ne olmalıdır” sorusu önemli görülmektedir. Windschitl (2002:160), “yapılandırmacılığı uygulamak birçok öğretmen becerisi gerektirir” demektedir.

Geleneksel aktarım metodu ile karşılaştırıldığında, yapılandırmacılık öğrenci merkezlidir. Ancak öğretmenin öğrenci çalışırken oturmasını önermez. Aksine yapılandırmacı öğretim, öğretmenin aktif rol almasını gerektirmektedir (Selley, 1999:4). Bu tür öğrenci merkezli sınıflarda öğretmenin kolaylaştırıcı (facilitator) olarak rolü öğrenci için kritiktir (Milbrandt, Felts, Richards ve Abghari, 2004:24). Bu bağlamda Clough ve Clark (1994:47), öğretmenlerin, öğrencilerinin etkinliklere zihinsel ve fiziksel olarak dahil olabilecekleri bir ortam yarattıklarında, bilginin aktif yapılandırılmasının kolaylaştırılacağını belirtmektedir.

Yapılandırmacı bakış açısından, bilginin yapılandırılması sürecinde öğretmen, kitap gibi bir kaynaktan bilgi aktarımının yetersiz olacağı açıktır. Çünkü “yapılandırmacılık öğrenenlerin bilgiyi aktif olarak yarattığı, yorumladığı ve tekrar düzenlediği düşüncesine dayanır. Bu zihinsel aktiviteler, öğrenciler, yeni bilgileri

kendilerinde var olan bilgilerle ve fikirlerin olduğu sosyal ve kültürel bağlam ile ilişkilendirmeleri sonucu oluşur. Öğrencilerin bu tür öğrenmenin gerçekleşeceği deneyimler yaşaması ise bu durumun eğitime yansımalarıdır. Bunlar ise problem temelli öğrenme, sorgulama etkinlikleri (inquiry activities), konu ile ilişkili olarak öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri arasındaki diyaloglar, çoklu kaynaklara ulaşım olanaklarının sağlanması ve öğrencilere kendi düşüncelerini farklı şekillerde sunma olanaklarının sağlanmasıdır” (Windschitl, 1999:752). Yapılandırmacılık her bir insanın yeni yaşantılarını var olan anlayışlarla ilişkilendirerek dünyayı anladığını ileri sürer. Öğrenciler yeni bir durumla karşılaştıklarında bu yeni bilgiyi kendilerinde var olan anlayışlarla (understandings) ilişkilendirme eğilimindedir. Buna uygun olarak yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin var olan anlayışlarını anlama çabasında olup, öğrencilerine yeni bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştırıcı öğrenme fırsatları sunmaktadır (Straits ve Wilk,2007:58). Yapılandırmacı sınıflarda, öğretmen yerine öğrenci bilgiyi organize eder, öğrenme aktivitelerini yönetir ve kendi gelişimini izler. Yapılandırmacılık, öğretmenlerin derin anlam üzerine odaklanmalarını, öğrencileri anlamları yapılandırırken destekleyici olmalarını ve eleştirel düşünme ve problem çözme üzerinde durmalarını ister (Iran-Nejad, 1995).

Grennon Brooks ve Brooks (1999:21; 1993:35-98) yapılandırmacı öğretmenler için beş temel ilke tanımlamışlardır:

- (1) Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerinin görüşlerinin neler olduğunu sorgular ve öğrenci görüşlerine değer verirler.
- (2) Yapılandırmacı öğretmenler, derslerini öğrencilerin tahminlerinin ortaya çıkmasına olanak sağlayacak şekilde yapılandırır.
- (3) Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerinin öğrendiklerinin günlük yaşamları ile ilgili olmasını istediklerini bilirler.
- (4) Yapılandırmacı öğretmenler, derslerini küçük bilgi parçaları olarak değil, büyük fikirler etrafında yapılandırır.
- (5) Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerini günlük ders içi faaliyetlerine bakarak değerlendirirler.

Görüldüğü gibi, yapılandırmacı öğretmenler için belirtilen roller geleneksel sınıflardaki öğretmen rollerinden çok farklıdır. Windschitl (1999:752) yapılandırmacı görüşün savunduğu öğrenme etkinliklerinin sınıf ortamına taşınabilmesi için öğretmenler ve yöneticiler tarafından yapılandırmacılığın geleneksel öğretim anlayışı üzerine kurulu farklı yöntemler değil, bir kültür düşünce sistemi olduğunun anlaşılmasının önemine dikkat çekmektedir. Grennon Brooks ve Brooks (1999:22)'da yapılandırmacı bir sınıf ortamı oluşturmanın öğretmenler için zor olduğunu, çünkü zihinsel bir bağlılığın yanında sabır gerektirdiğini belirtmektedirler.

2.3.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Yaygın İlginin Nedenleri

Araştırmacılar etkili öğrenme ve öğretme konusunda sürekli araştırmalar yapmakta ve elde edilen bulguları ile bu konuda önemli yönlendirmelerde bulunmaktadır. Bu dinamik yapı içinde öğrenme kuramı olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık da hem kuramsal yapısıyla hem de bu yapının öğrenme ortamlarına nasıl aktarılacağı ile ilgili olarak birçok araştırmacı tarafından tartışılmış, denenmiştir ve bu süreçler devam etmektedir. Böyle bir süreçte yapılandırmacı eğitim uygulamalarının bu denli üzerinde durulmasının nedenleri önemli görülmektedir. Bu nedenlerin genel hatlarıyla araştırmacı tarafından (1) Bireysel fayda açısından, (2) Toplumsal fayda açısından, (3) Beynin işleyişine ilişkin bulgular açısından olmak üzere üç başlıkta toplanması uygun görülmüştür.

2.3.3.1. Bireysel Fayda Açısından

Yapılandırmacı yaklaşım, yeni öğrenmelerin ön bilgiler üzerine inşa edildiğini belirtmektedir. Öğrenciler farklı hazır bulunuşluk düzeylerinde öğrenme ortamlarına geldikleri için yapılandırmacı sınıflarda öğrencilerin bu ön bilgilerine ve bireysel farklılıklarına önem verilmektedir. Ayrıca bu sınıflarda öğrenci çalışmaları ünite sonlarında yapılan klasik sınavlarla değil, sürekli değerlendirilmekte ve öğrenciler bu değerlendirme süreçlerine de aktif olarak katılmaktadır. Öğrencilerin ön deneyimlerinin dikkate alınması, değerlendirme sürecinde etkin olmaları onların bireysel olarak öğrenme sürecine aktif olarak katılma isteklerini de arttıracaktır.

Bölüm I'de de belirtildiği gibi, yapılan araştırmalar göstermektedir ki, yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı sınıflar öğrenci motivasyonlarında, tutumlarında, başarı düzeylerinde olumlu etkilere sahiptir. Araştırmalar ile saptanan bu tür bulgular yapılandırmacı yaklaşımın önemini de arttırmaktadır.

Geleneksel metodlarla, araştırmacılar ve öğretmenler, öğrencilerin kavrayışlarında eksiklikler ve üniversite öğrencileri dahil çeşitli yaş ve sınıf düzeylerinde pasif kullanılmayan bilgiler olduğunu belirtmişlerdir (Gardner, 1991 akt. Perkins, 1999:8). Oysaki bireylerin belki hayatlarında hiç kullanmayacakları gereksiz bilgilere değil, işlevsel bilgi ve becerilere ihtiyacı vardır. Maypole (2001:12), toplumların çok hızlı bir şekilde değişmekte olduğunu ve öğrencilerin bağımsız bir şekilde özgürce çalışmayı ve olaylar hakkında eleştirel düşünmeyi öğrenmek zorunda olduklarını belirtmektedir. Bu bağlamda bireyler yaşadıkları topluma modası geçmiş kalıp bilgileri ezberleyerek değil, yaşadıkları toplumda sorumluluklarını bilen ve çözümler üreten bireyler olarak uyum sağlayabilirler.

2.3.3.2 Toplumsal Fayda Açısından

Bir toplumun refahı, onu oluşturan bireylerin refah düzeyi ile doğru orantılıdır. Diğer bir deyişle bireysel mutluluk, toplumsal mutluluğu beraberinde getirmekte, aynı zamanda toplumsal mutluluk da bireysel mutluluğu arttırmaktadır. Böyle bir etki sürecinde bireyler yaşadıkları topluma çeşitli şekillerde katkılarda bulunmaktadır. Toplumsal talep de bireysel katkıyı şekillendirebilmektedir. İlkçağlardan günümüze insanlık yaşamında meydana gelen değişimler ile birlikte yetiştirilecek bireylerde beklenen özellikler de değişmiştir. Çağlar (2001:81)'a göre eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, çok kültürlülük, problem çözme 20. yüzyıl okullarının gündeminde değildi. Oktay (2001) ise, 20. yüzyıldan 21. yüzyıla giden dönemde eski dönemlerin en değerli insan tipini oluşturan çok bilen insanın yerine, bilgiyi gerektiğinde nerede, nasıl bulabileceğini bilen insanın; bilginin değişmez ve kalıcı olduğunu düşünen insanın yerine, bilginin kısa zamanda değişip eskidiğini bilen ve sürekli yeni bilgiler peşinde kendini geliştirmeye çalışan insanın; geçmiş yüzyılların itaatkâr, uslu çocuk kavramı yerine kendi kendine yetebilen, karar verebilen, kararlarının sonucuna katlanabilen, hak ve sorumluluklarını dengeli bir şekilde

taşıyabilen insan yetiştirme kavramının değer kazandığını belirtmektedir. Diğer bir deyişle, zaman ile değişen koşullar insan özelliklerini de değiştirmektedir. Bu bağlamda Hesapçıoğlu (2001:39), geçmiş yıllarda eğitim sisteminin yenileştirilmesinin, toplumsal değişmelerle sıkı bir ilişki içinde olduğunu belirtmektedir. Peki, toplumlar neden değişik dönemlerde değişik beceri, anlayış, tutum ve değerlere sahip insan özelliklerine ihtiyaç duymaktadır? Çünkü küçük toplumsal ortamlardaki değişiklikler ondan daha büyük ortamlardaki değişikliklerin bir yansıması olarak düşünülebilir. Böyle bir etkileşimde dünya üzerindeki bir ülkenin genel eğilime kendi değerlerine bağlı kalarak uyum sağlaması onun devamlılığı için kaçınılmazdır. Bu bağlamda toplumlar dünyanın diğer bir yerindeki çeşitli toplumlardan geri kalmadan varlığını devam ettirmek için toplumsal değişimde önemli bir rolü olan eğitim sistemlerini de bu doğrultuda düzenlemelidir. Bu yönüyle günümüz eğitim uygulamalarında yapılandırmacılık, toplumların önem verdiği yeni beceri, anlayış, tutum ve değerlere sahip insanların yetiştirilmesi ihtiyacından ön plana çıkmış bir anlayış olarak görülebilir.

2.3.3.3. Beyin ve Öğrenme ile İlgili Bulgular Açısından

Beyin ile ilgili araştırmalardan elde edilen bulgular da öğrenme ve doğal olarak öğretim süreçlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu amaçla yapılan araştırmalardan elde edilen ve giderek artan kanıtlar, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının beynin doğal öğrenme örüntüsüyle örtüştüğünü göstermekte (Abbot ve Ryan, 1999: 69) ve beyin araştırmaları yapılandırmacılık dahil öğretme ve öğrenme alanlarında eğitimcileri önemli ölçüde etkilemektedir (Tongthaworn, 2003:37). Bu konuda Feldman (1994 akt. Abbot ve Ryan, 1999:67), öğrenme konusunda çalışan bilim adamlarının, yapılandırmacı yaklaşımın beynin dünyayı algılama biçimine uygun en doğal yol olduğunu belirttiklerini ifade etmektedir.

Wolfe ve Brandt (1998:11) beynin doğası gereği meraklı olduğunu, sürekli yeni ve bilinenler arasında bağlantılar aradığını ve gelişimi için de bunun şart olduğunu belirtmektedir. Onlara göre, beyin aynı zamanda doğası gereği sosyal ve işbirliklidir. Aktif bir yapılandırma sürecinde zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı, öğrencilere yeni öğrendikleri ile önceden bildikleri arasında bağlantı kurma fırsatı verir ve

beynin işlem süreci bağımsız olarak bireylerin beyinlerinde olsa da, eğer öğrenme ortamı öğrencilere fikirlerini sosyal bir ortamda tartışma, işbirliği yapma imkânı tanırorsa öğrenme de artar. Perry (2000 akt. Tongthaworn, 2003:38)'ye göre "ilişkilendirilmiş sinir sistemleri (interrelated neural systems) öğrenme için kritiktir ve öğrenciler bütün sinir sistemlerinde bir hafıza yarattıkları zaman daha iyi öğrenirler". Bu işleyiş sürecinde öğrenci okunanı ve söyleneni olduğu gibi yansıtan bir ayna görevi görmez ve bir olaya ilişkin bir resmi kaydetmez. Beyin gösterilen hiçbir şeyi doğrudan kaydetmez. Beynin yaptığı şey bireyler çevresiyle etkileşime girdiklerinde duyu ve motor sistemlerinde meydana gelen sinirsel aktivitelerin kaydını yapmaktır. Her kayıt beyin hücreleri arasındaki bağlantı örüntüleridir (Lowery, 1998:26). Çeşitli etkinliklere olanak sağlayan yapılandırmacı ortamlar bu imkânı sunmaktadır. Çünkü yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrenmede birçok duyu organını işe koşmaktadır. Diğer bir deyişle, yapılandırmacı ortamlar, beynin daha çok uyarılmasına katkıda bulunur ve yapılandırmayı kolaylaştırır. Ancak beyindeki bu yapılandırma süreci Lowery (1998:26)'nin belirttiği gibi, öğrencinin ilgisine, önceki bilgilerine ve ortam zenginliğine bağlıdır. Çünkü öğrenciler ellerinde bulunan nesnelere ile keşiflerde bulunurlar, düşüncelerini test ederler. Zenginleştirilmiş ortamlar ve uygulamalı deneyimler öğrencilerin ilgilerini artırır ve zihinlerinde bağlantı oluşturmalarına önemli katkıda bulunur.

2.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersindeki Yeri ve Önemi

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

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

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

(2) Sosyal bilgiler'in oluşmasını sağlayan sosyal bilimlerin doğasından kaynaklanan faktörler: Sosyal bilgiler'in konu alanının sağladığı diğer bir avantaj ise şu olabilir; Sosyal bilgileri oluşturan sosyal bilimler (tarih, coğrafya, sosyal ve davranış bilimleri, insan bilimleri) yakından incelendiğinde anlatı (narrative), değişim, devamlılık, kronoloji, sebep sonuç ilişkisi, kanıt ve temel ilkeler gibi kavramları kullandığı görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu sosyal bilimler, sosyal öğretim temel ilkeleri (scholar's social frame of references) tarafından şekillenen ve kanıtlara

dayalı sebep-sonuç ilişkisi yoluyla devamlılığı ve değişimi açıklamaya çalışan, zaman içindeki devamlılığı ve değişimi tanımlayan şu an ve geçmişte olan hikâyeler veya kaydedilmiş anlatılar olarak tanımlanabilir (Hartoonian ve Laughlin, 1989:391). Sosyal bilimlerin bu kavramsal yapısı içinde Sosyal Bilgiler dersinde olgu ve ilkeler bilgisinin ötesine gidilmesi gerekmektedir. Çünkü Hartoonian ve Laughlin (1989:391)'nin belirttiği gibi, bizler sadece ne olduğunun yanında neden oldu, neler önerilebilir, insanlar farklı sosyal ortamlarda neden belli şekillerde davranırlar gibi sorulara da yanıt ararız. İşte bu olgu ve ilkeler bilgisinden daha fazlasını gerektiren bu süreç, anlam arama süreci, eldeki farklı kanıtları değerlendirip karar verme süreci olup, Sosyal Bilgiler dersinde kendini yapılandırmacı uygulamalarda gösterebilir. Bu anlam oluşturma sürecine ilişkin veri toplanması ve nedensel ilişkilerin kurulması için gerek duyulan kaynaklara ulaşmak sosyal bilgilerin zengin kaynağından dolayı kolay görülmektedir.

(3) Sosyal bilgilerin konularını oluşturan sosyal bilimlerin yönteminden kaynaklanan faktörler: Genel olarak fen bilimleri ve sosyal bilimler, var olanı anlamayı, açıklamayı ve kontrolü amaç edinmiştir (Karasar, 1999:11). Ancak bu işlevleri yerine getirirken sosyal bilimler kendi doğasına ilişkin özelliklerden dolayı fen bilimleri ile bir yol ayrımına girmektedir. Çünkü sosyal bilimler, “bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek, en doğru bir biçim yoktur; olay ve olgulara ilişkin tek bir gerçeklik ya da doğru yoktur çoklu gerçeklikler vardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005:30) anlayışıyla kendine özgü özelliklere sahiptir. Konusu insan ve toplum olan bir bilim alanı için “değişmez”, “nesnel” bilgidен söz edilebilir mi? Kabapınar (2002; 2007)'a göre bu sosyal bilimlerin birkaç özelliğinden dolayı olanaksızdır.

(1) Araştırmayı yapan toplumsal bir varlık olarak insanın, olayları yorumlarken kendi duyu, düşünce, değer yargısı gibi unsurlardan tam olarak sıyrılamaması,

(2) Sosyal bilimlere ilişkin olayların zaman ve mekân boyutundaki değişiminin kaçınılmaz olması,

(3) Sosyal bilimlerin öznesi olan insan ve toplumun gerçekliğine bir bütün olarak ulaşmanın olanaksızlığı,

(4) Sosyal bilimlerdeki her olay ve olgunun biricik tekil ve kendine özgü olmasıdır.

Sosyal bilimlerin yöntemi açısından düşündüğümüzde yapılandırmacı anlayışın Sosyal Bilgiler dersi için önemli avantajlar sağladığını söyleyebiliriz. Scheurman (1998:6)'a göre yapılandırmacı görüş sosyal bilgilerde öğrenme ve öğretme bağlamında ele alındığı zaman iyi bir eğitimin amaçlarını şunlar oluşturur: (1) Sosyal bilgiler problemlerine ve yöntemlerine ilişkin derin bir anlayış geliştirmek, (2) Önemli sosyal bilgiler konularına ilişkin kararlı savunmalar yapabilmeye yönelik inanç geliştirmektir.

Bu amaçların gerçekleştirilmesi her şeyden önce uygulama gerektirmektedir. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenler, sosyal bilimler metodolojisinin bir yansıması olarak sosyal konulara ilişkin farklı düşünce, duygu ve inançların sonucu birden fazla doğrunun olabileceği ve bunların Sosyal Bilgiler dersinde farklı görüşler olarak derse yansıtacağı fikrini daima göz önünde tutmalıdır. Sosyal Bilgiler dersinde farklı görüşlerin olması, ders programında sosyal bilimlerin uygulama alanı olarak onun doğasında bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, sınıfta birçok öğrenci bulunmakta ve bir sosyal konuya ilişkin olarak en az öğrenci sayısı kadar farklı bakış açısı bulunmaktadır ve bunun varlığı kaçınılmazdır. Öğretmenin görevi, farklı görüşleri hoşgörü ile karşılama, farklı bakış açılarını destekleme ve öğrencilerine de farklı görüşleri saygı ve hoşgörü ile karşılama alışkanlığı kazandırmak olmalıdır.

Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı uygulamalar için önemli bir yere sahiptir. Yapılandırmacı yaklaşımın getirdikleri ve Sosyal Bilgiler dersindeki yeri düşünüldüğünde Sosyal Bilgiler dersinin yapılandırmacı olması önemli görülmektedir. Nitekim NCSS (1994) tarafından da Sosyal Bilgiler dersinin yapılandırmacı olması gerektiği vurgulanmaktadır. NCSS (1994) etkili/güçlü bir sosyal bilgiler için beş ilke belirtmiştir. Buna göre etkili bir sosyal bilgiler öğretimi; anlamlıdır, bütünleştiricidir, değer temellidir, meydan okuyucudur ve aktiftir. Eğer sosyal bilgilerde öğretme ve öğrenme bu özellikleri taşıyorsa etkilidir, güçlüdür. Bu özellikleri taşıyan Sosyal Bilgiler dersi ise yapılandırmacı bir Sosyal Bilgiler dersidir. Çünkü güçlü bir sosyal bilgiler öğretimi okul içinde ve dışında faydalı olabilecek bilgi, beceri, düşünce ve tutumlar üzerinde odaklanır; bilgi, beceri, düşünce ve tutumları farklı disiplinler ve pratik eylemler ile

bütünleştirir; farklı görüşleri cesaretlendirerek saygı duymayı ve değer vermeyi ve kültürel benzerlik ve farklılıklara duyarlı olmayı geliştirir. Öğrencilerin düşüncelerini harekete geçirip farklı bilgi kaynakları ile uyarır, öğrencilere yeni bilgiyi önceki bilgileri ile yapılandırmalarında aktif olabilecekleri fırsatlar sunar (NCSS, 1994; McCall, 2006). Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşması etkili bir süreçtir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerde insanların günlük hayatta kullanabilecekleri büyük fikirler, beceriler ve tutumlar geliştirmesi (Thornton, 2001:238), demokratik toplumların ihtiyaç duyduğu bireysel özelliklerin edinilmesi, yakın çevre ve uzak çevresinde meydana gelen problemlerin farkında olması ve çözümünde bir sosyal bilimci gibi davranarak çözümler geliştirmesi belli özelliklerin ezberlendiği geleneksel öğrenme ortamlarında değil, yapılandırmacı bir çevrede mümkün olabilir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde yapılandırmacı öğrenme ortamlarının incelenmesi ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Konu ile ilgili araştırmalar “Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar” ve “Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar” olmak üzere iki başlıkta incelenmiş ve yapılan bu araştırmaların genel bir değerlendirmesi “Yapılan Araştırmalar Üzerine Genel Değerlendirme” başlığında verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tomul ve Tatlı (2007) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri” konulu çalışmalarını, Burdur il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, Fen ve Teknoloji Dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek için gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veriler Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinden 192 öğrencinin, Okul Deneyimi II dersi kapsamında gittikleri 15 ilköğretim okulunda 29 sınıf öğretmeni üzerinde yaptıkları gözlemler sonucunda toplanmıştır. Veriler, “öğrencileri yönlendirebilme”, “bireysel yeterlik ve hazırlık ile ilgili roller” ve “öğretim etkinliklerini etkili planlama ve kullanma ile ilgili roller”

olmak üzere üç bölümden oluşan bir ölçme aracı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapılandırmacı rolleri yerine getirme düzeyleri her üç boyutta da “kısmen” düzeyinde bulunmuştur.

Kaya ve Ersoy (2007), 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nın uygulanmasında yaşanan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmek amacıyla “Sosyal Bilgiler Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” konulu çalışmayı yapmışlardır. Araştırmada veriler 21 öğretmen ile görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi programı uygulamalarında yaşadıkları sorunlar 19 madde halinde belirtilmiştir. Bunlardan bazıları; “kitapların yetersizliği”, “zaman yetersizliği”, “sınavların yeni programa göre yapılamaması”, “ailelerin tepkisi”, “araç-gereç sıkıntısı”, “gezi etkinliklerini uygulama zorluğu”, “etkinlik sayısının fazla olması”, “etkinlik içeriklerinin yoğun olması”, “mesleki yetersizlik”, “öğrenci sayısının fazla olması”, “bilgi eksikliğinin oluşması” şeklindedir.

Yapıcı ve Demirdelen (2007) öğretmenlerin 2004 Sosyal Bilgiler Programı'na ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmayı yapmışlardır. Araştırmada veriler nitel veri toplama tekniklerinden görüşme yoluyla toplanmıştır. Bunun için 4. sınıf öğretmenlerinden 23 kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları özetle şu şekildedir: Öğretmenlerin % 78'i programın uygulanmaya birinci sınıftan itibaren başlansaydı daha az sorun yaşanacağını, % 74'ü etkinlikleri yapmak için zamanın yetersiz olduğunu, % 61'i sınıfların kalabalık olmasının, % 56'sı okulun fiziki şartlarının programın gerçekleştirilmesini güçleştirdiğini, % 56'sı daha önceki sistemin getirdiği alışkanlıkların yeni programın uygulanmasını zorlaştırdığını, % 52'si programın öğrenciyi ezberden uzaklaştırdığını, % 43'ü yeni programa ilişkin yeterince hizmet içi eğitim almadığını, % 35'i yeni programın öğrencilerin araştırma yapma güdülerini harekete geçirdiğini, derse katılım oranını artırdığını düşünmektedir. Ölçme ve değerlendirme konusunda ise öğretmenlerin % 87'si yeni ölçme değerlendirme tekniklerinin çok zaman aldığını, % 83'ü program etkinliğe ağırlık verdiği için merkezi sınavlarda başarının düştüğünü, % 83'ü eski ölçme

değerlendirme tekniklerini uyguladığını, % 83'ü gözlem ve değerlendirme formlarının çok fazla olduğunu, % 78'i sınıfların kalabalık olmasının ölçme ve değerlendirmeyi zorlaştırdığını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmacıların vardıkları genel sonuçlar ise şöyledir: Öğretmenler eski alışkanlıklarını sürdürmekle birlikte, yeni programın derse ve okula karşı olumlu tutum geliştireceğini düşünmektedir. Önceki sistemden gelen alışkanlıklar yeni programın uygulamasını zorlaştırmaktadır. Yeni Sosyal Bilgiler ders programı ile birlikte, öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmeye başladıkları ve merak düzeylerinin arttığı görülmektedir ve öğrenciler ezberden uzaklaşmaktadır. Zaman, etkinlikler için yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin eski ve klasik ölçme-değerlendirme alışkanlıkları devam etmekte ve yeni program Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) gibi sınavlar açısından öğrenci, öğretmen ve velilerde kaygılara neden olmaktadır. Okulların fiziksel alt yapıları ve sınıf mevcutları, yeni programın uygulanabilirliğini güçleştirmektedir.

Destan (2007) “2005-2006 Öğretim Yılında Yürürlüğe Konan İlköğretim 5. Sınıf Müfredat Uygulamaları Konusunda Öğrenci Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezini, İzmir ili merkez ilçelerinde gecekondü bölgelerindeki okullardan, merkezi bölgelerdeki okullardan ve özel okullardan olmak üzere toplam 14 okuldan 253 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “5. Sınıf Müfredat Uygulamaları Öğrenci Görüşleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre: Programın öğrenmeye etkisi bakımından; özel okullarda öğrenim gören öğrenciler gece kondu bölgelerindeki okullarda ve merkezi okullarda öğrenim gören öğrencilere göre yeni programın öğrenme üzerinde daha fazla etki yarattığını düşünmektedir. Programın olumsuzlukları bakımından; gece kondu bölgelerinde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler ile merkezi bölgelerde bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmazken, gecekondü bölgelerindeki okullara devam eden öğrencilere oranla özel okula devam eden öğrencilerin yeni programın olumsuzluklarını daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Öğrenme sürecine ilişkin olarak gecekondü bölgelerindeki okullar, merkezi okullar ve özel okullar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Programın

geneline göre yani toplam puan üzerinden yapılan değerlendirmede ise gecekondulu ve merkez bölgelerdeki ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin yeni programa ilişkin görüşlerinin özel okullara devam eden öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Kamber (2007) “2005-2006 Yeni Öğretim Programı’nda Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde “yenilenen ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve programda yer alan etkinliklerin uygulanabilirliğine dair öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramıştır. Araştırma, Uşak il sınırlarındaki ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 178 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak hazırlanan ölçme aracından elde edilen veriler “Genel görüşler”, “Uygulama”, “Kazanım” ve “Değerlendirme” başlıklarında analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları kısaca şoyledir: Genel olarak öğretmenler yapılandırımcı yaklaşıma olumlu bakmaktadırlar. Yeni Sosyal Bilgiler dersi programına ilişkin öğretmenlerin genel görüşlerinde, kazanımlar konusundaki görüşlerinde, programı uygulamalarındaki başarılarında ve değerlendirme sürecini uygulamalarındaki başarılarında cinsiyete göre farklılaşma yoktur. Kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin genel görüşlerinde, kazanımlar konusundaki görüşlerinde ve değerlendirme sürecini uygulamalarındaki başarılarında farklılaşma yokken, programı uygulamalarındaki başarıları bakımından 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenler ile 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler arasında, 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Diğer bir deyişle, kıdemli öğretmenler yeni programı uygulamada kendilerini daha başarılı olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma sayılarına göre görüşlerinde herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Ece (2007) “İlköğretim Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” konulu yüksek lisans çalışmasını 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki 44 ilköğretim okulunda görev yapan 181 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Veriler 49 maddeden oluşan bir anket ile toplanmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı ilköğretim sosyal bilgiler programını kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarında uygun ve yararlı bulmakta olup, program hakkında genel olarak olumlu görüşe sahiptirler. Yapılan karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir: Öğretmenlerin sosyal bilgiler programının kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarındaki görüşleri cinsiyetlerine göre değişmezken, geleceğe dönük görüşlerde bayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre ise, öğretmenlerin görüşleri kazanımlar, içerik, değerlendirme boyutlarında ve geleceğe dönük görüşlerde anlamlı farklılık göstermezken, eğitim durumları konusundaki görüşleri 4. sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerinde mesleki kıdem, mezun oldukları okul ve sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi açısından öğretmenlerin kazanımlar, içerik, değerlendirme boyutlarında ve geleceğe yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunamazken, eğitim durumları boyutunda sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin öğretmenlerinin görüşleri ile sosyo-ekonomik düzeyi çok iyi olan öğrencilerin öğretmenlerinin görüşleri arasında, sosyo-ekonomik düzeyi çok iyi olan öğrencilerin öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, öğretmenler konuların öğretiminde sosyo-ekonomik düzeyi çok iyi olan öğrencilerde, sosyo-ekonomik düzeyi zayıf olan öğrencilere göre daha az güçlükle karşılaşmaktadırlar.

Ekinci (2007) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi ve bu programın yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda veriler, Eskişehir il merkezi, ilçe ve köylerindeki 123 devlet okulunda görev yapmakta olan 294 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeninden bu amaç için hazırlanan bir ölçek ile toplanmıştır. Elde edilen veriler kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, öğrenme-öğretme ortamı, etkinlikler, ölçme-değerlendirme boyutlarında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları özetle şu şekildedir: Öğretmenlerin tüm boyutlarda görüşleri “kısmen katılıyorum” ile “katılıyorum” arasında değişmektedir. “Araç-gereç

eksikliği (internet, bilgisayar, kaynak kitap, gezi imkânı) programdaki kazanımlara ulaşılmasını güçleştirmektedir” maddesine özellikle köyde görev yapan öğretmenlerin il merkezinde görev yapanlara; meslekteki deneyimi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin, deneyimi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerden mesleki deneyimi daha az olanların köy, bucak, ilçe merkezinde çalışırken, deneyimi 16 yıl ve üzerinde olanların daha çok şehir merkezinde yer alan okullarda görev yapmalarından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmenler kazanımlara ulaşabilmek için zamanın yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu görüş mesleki deneyim değişkenine göre değişmektedir. Mesleki deneyimi 1-5 ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin bu görüşe, deneyimi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüş ve bu sonuç mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin 16-20 yıllık öğretmenlere oranla çalışmalarını zamana uygun olarak düzenlemekte güçlük çektikleri şeklinde yorumlanmıştır. Ölçme aracında görüşlerin yazıldığı bölümde görüş belirten öğretmenlerin çoğunluğu, araç-gereç eksikliğine ve sınıfların kalabalık oluşuna vurgu yapmıştır.

Acat, Anılan ve Anagün (2007) “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” konulu çalışmalarında, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğretmenlerin gereksinimlerini, karşılaştıkları sorunları ve söz konusu sorunlara ilişkin yine kendileri tarafından çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında gerçekleştirilen çalışmaya katılan 94 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine dayalı olarak desenlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin saptadıkları sorunlar kişisel anlamlılık, bilimsel belirsizlik, paylaşılan kontrol, öğrenci anlaşması, eleştirel ses ve derse yönelik tutumlar olmak üzere analiz edilmiştir. Araştırmadan özetle; öğrenme ortamlarının yaşama dönük olmadığı, öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşantılarıyla yeterince ilişkilendiremedikleri, yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenlerce yeterince algılanmadığı, öğrenme sürecinin kontrolünde öğrenciye yeterince söz hakkı

tanınmadığı, öğretmenlerin yeni programı geleneksel anlayışla sürdürdükleri gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Yılmaz (2006) “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri” konulu yüksek lisans tezinde, beşinci sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde ne derece yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlediklerini ve yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlemelerinin cinsiyet ve deneyim değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 2005-2006 eğitim öğretim yılında İstanbul il sınırları içindeki 30 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 104 beşinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler Cırık tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada özetle; öğretmenlerin genel olarak sınıflarında yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturdukları, ancak derslerinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı, kavramsal çelişkiler yaşanmasını sağlayacak etkinliklere yeterli derecede yer vermedikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetleri ve deneyimleri açısından yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Unal ve Akpınar (2006) “Fen Bilgisi Öğretmenleri Sınıflarında Ne Düzeyde Yapılandırmacı?” konulu çalışmalarında, fen bilgisi öğretmenlerinin sınıflarında yapılandırmacı olup olmadıklarını ve deneyimin öğretmen davranışlarındaki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada veriler nitel veri toplama teknikleri ile elde edilmiştir. Bu amaçla İzmir ili Buca ilçesinde 30 fen bilgisi öğretmeni ile görüşme yapılmış ve bu öğretmenlerin 19’u derslerinde gözlenmiştir. Gözlem sırasında veriler yapılandırmacı ortamı yansıtan 24 maddeden oluşan gözlem formu ile elde edilmiştir. Gözlem formundan elde edilen puanlara göre öğretmenler için “geleneksel”, “geleneksel-yapılandırmacı (transitive)” ve “yapılandırmacı” olmak üzere üç grup belirlenmiştir. Araştırmada özetle; araştırmanın gözlem sürecinden elde edilen puan aralıklarına göre 19 öğretmenden hiç biri yapılandırmacı olarak nitelenmemiştir. Öğretmenlerin % 78.9’u geleneksel davranışlar gösterirken, % 21.1’i geleneksel-yapılandırmacı olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin

davranışlarının deneyimlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre ise, yapılan gözlemlerde yapılandırmacı gruba giremeseler de, görüşmelerde öğretmenlerden bir kısmının kendilerini yapılandırmacı olarak düşündükleri ve yapılandırmacı düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır. Bu noktada 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler daha çok yapılandırmacı düşünceye sahipken, 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin en az yapılandırmacı düşünceye sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler, ikinci sırada yapılandırmacı düşünceye sahip bulunmuşlardır. Araştırmada elde edilen ilginç bulgulardan biri de, görüşmede en yüksek deneyime sahip olan 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin geleneksel düşünceye sahip öğretmenler grubunda son sıralarda yer alırken, 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin en fazla geleneksel düşünceye sahip bulunması olmuştur.

Öztürk ve Tuncel (2006) “Yeni 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında öğretmen görüşlerine göre, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış 2004 Sosyal Bilgiler dersi programını değerlendirmeyi ve öğretmenlerin uygulamalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada veriler anket, görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırma sürecinde, İstanbul ilinde 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 316 öğretmene anket uygulanmış, 30 öğretmen ile görüşme yapılmış, 5 öğretmen de derslerinde gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar özetle şu şekildedir: Öğretmenlerin % 70’i yeni Sosyal Bilgiler ders programının dayandığı eğitim felsefesi hakkında yeterli derecede bilgiye sahip olduğunu; büyük çoğunluğu (% 79.8) yeni programda önerilen öğrenme/öğretme strateji, yöntem ve tekniklerini daha etkili bulduğunu, büyük çoğunluğu (% 75.9) programın etkili uygulanması için okullardaki mevcut teknoloji ve materyallerin uygun olmadığını; büyük çoğunluğu (% 82) fiziki mekân ve öğrenci mevcudu durumlarının uygun olmadığını; büyük çoğunluğu (% 72.1) etkinliklerin çok fazla zaman aldığını; % 79.5’i değerlendirmenin çok fazla zaman aldığını; yarısından fazlası yeni programın uygulanması sürecinde öğrencilerden olumlu tepkiler aldıklarını ancak velilerden aynı oranda olumlu tepki alamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca yapılan analizlerde doktora, yüksek lisans derecesine sahip olan ve program hazırlama komisyonunda yer alan öğretmenlerin yeni programın felsefesi

hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Yapılan gözlem sonuçlarına göre ise; gözlemin yapıldığı beş sınıfta da “Ön bilgileri tespit etme”, “Bilgiyi yapılandırma”, “Çoklu bakış açıları sunma”, “Hataları gözden geçirme”, “Özgün içerik ve aktiviteler”, “Özgün değerlendirme” ve “İşbirliği yapma” kategorileri farklı düzeylerde de olsa desteklenmiştir. “Problem çözme”, “Keşif”, “Yöneten olarak öğretmen”, “Öğrenci merkezli amaçlar” kategorileri öğrenci sayısının 40 kişiyi aşmadığı üç sınıfta desteklenmiştir. Öğrenci sayısı daha kalabalık olan diğer iki sınıfta ise kısmen desteklenmiştir. “İlk veri kaynakları kullanma”, “Öğrenen kontrollü eğitim” kategorileri ise sınıfların hiçbirinde gözlenmemiştir.

Günay (2006) “2005-2006 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlanan İlköğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezini İzmir ili sınırları içinde görev yapan 395 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler “Öğretmen Görüşleri Ölçeği” ile toplanmış ve çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir. Araştırmada; bayan öğretmenlerin yeni programı erkeklere göre daha çok olumlu buldukları, aynı zamanda programın uygulanabilmesi ile ilgili olumsuzluklar konusunda daha çok endişeye sahip oldukları belirlenmiştir. Mezun oldukları okul türüne göre öğretmenlerin yeni programın geneline (olumlu-olumsuz yönlerine) ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kıdem değişkenine göre kıdemi düşük olan öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlere göre yeni programa yönelik daha olumsuz görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre yeni programa yönelik daha olumsuz görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Sağlam (2006) “Türkiye’deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezi çalışmasında, 2004 Sosyal Bilgiler Program Taslağı’nın uygulandığı sekiz ilden yeni programın uygulandığı iki ve eski programın kullanıldığı iki okul olmak üzere dörder okul seçmiştir. Böylece toplam 32 ilköğretim okulunda görev yapan 230 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni ve 1071 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından “motivasyon”, “içerik”, “eğitim

durumu”, “değerlendirme” boyutlarından oluşturulmuş olan “Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, eski ve yeni programın kullanıldığı okullar karşılaştırıldığında; öğrenci görüşleri açısından yapılandırmacı Sosyal Bilgiler dersi öğretim uygulamalarının motivasyon, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında davranışçı Sosyal Bilgiler dersi uygulamalarından; öğretmen görüşleri açısından yapılandırmacı Sosyal Bilgiler dersi öğretim uygulamalarının motivasyon, içerik, eğitim durumu boyutlarında davranışçı Sosyal Bilgiler dersi öğretim uygulamalarından daha etkili olduğu görülmüştür.

Sadece yapılandırmacı programın uygulandığı okullardan toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar ise özetle şu şekildedir: Öğrenci görüşlerine göre motivasyon boyutunda; öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersini sevme sırası arasında pozitif ilişki vardır. Karne notları iyi ve pekiyi olan öğrencilerin motivasyon düzeyleri, orta ve altında olan öğrencilerden daha yüksektir. İçerik boyutunda; Sosyal Bilgiler dersini ilk sıralarda sevdiğini belirten öğrenciler daha olumlu görüşe sahiptir. Karne notu başarısı yükseldikçe öğrencilerin içeriğe ilişkin görüşleri de olumlu olarak artmaktadır. Eğitim durumu boyutunda; öğrencilerin görüşleri, Sosyal Bilgiler dersini sevme sırasına göre değişmemektedir. Karne notu iyi ve pekiyi olan öğrencilerin öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri karne notu orta ve altı olanlara göre daha olumludur. Değerlendirme boyutunda; öğrencilerin görüşleri Sosyal Bilgiler dersini sevme sırasına göre değişmemektedir. Karne notu pekiyi ve iyi olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki değerlendirmeye ilişkin görüşleri, orta ve altı olan öğrencilere göre daha olumludur.

Öğretmelerin görüşlerinde mezun oldukları kurum değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Kıdem değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda ise motivasyon boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre 11-20 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Bulut (2006), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında ilköğretim I. kademe yeni programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler)

uygulamadaki etkililiğini belirlemek için “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” konulu doktora tezini hazırlamıştır. Çalışma pilot uygulamaların yapıldığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerinden seçilen 982 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler her bir ders için geliştirilen ve “Kazanım”, “Kapsam”, “Eğitim Durumu”, “Değerlendirme” boyutlarından oluşturulan 5’li likert tipindeki ölçekler yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın 383, 4-5. sınıf öğretmeninden Sosyal Bilgiler dersi programına ilişkin elde edilen sonuçlarında; öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarının uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşleri genel olarak olumlu bulunmuştur ($X=3.78$). Öğretmenlerin kazanımlar konusundaki görüşlerinin sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; il değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yapılan analizlerde bu farklılığın Bolu ilinde görev yapan öğretmenler ile İzmir ilinde görev yapan öğretmenler arasında, İzmir ilinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kapsamına ilişkin görüşleri genel olarak olumlu bulunmuştur ($X=3.81$). Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kapsamına ilişkin görüşlerinin sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, il değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yapılan analizlerde bu farklılığın Bolu ilinde görev yapan öğretmenler ile İzmir ilinde görev yapan öğretmenler arasında, İzmir ilinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının eğitim durumuna ilişkin görüşleri genel olarak olumlu bulunmuştur ($X=3.88$). Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmazken, il değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Yapılan analizlerde bu farklılığın İstanbul ile Bolu illeri arasında İstanbul ilinde görev yapan öğretmenler lehine; İzmir ile Ankara, Kocaeli, Van, Hatay, Bolu illeri arasında İzmir ilinde görev yapan

öğretmenler lehine; Samsun ile Bolu illeri arasında Samsun ilinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri genel olarak olumlu bulunmuştur ($X=3.61$). Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının geneline ilişkin görüşleri de genel olarak olumlu bulunmuştur ($X=3.79$). Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının geneline ilişkin görüşlerinin sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmazken, il değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Yapılan analizlerde, İstanbul ile Bolu illeri arasında İstanbul ilinde görev yapan öğretmenler lehine; İzmir ile Ankara, Kocaeli, Van, Hatay, Bolu illeri arasında İzmir ilinde görev yapan öğretmenler lehine; Samsun ile Bolu illeri arasında Samsun ilinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Bukova-Güzel ve Alkan (2005) “Yeni İlköğretim Programları Pilot Çalışmalarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmalarında 2004-2005 eğitim öğretim yılında 4. ve 5. sınıflarda yeni ilköğretim programları uygulamalarını yapılandırmacı özellikler bakımından değerlendirmişlerdir. Araştırma İzmir ilinde pilot okullarda öğrenim gören 600 öğrenci ve 10 öğretmen ile gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği” ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”nden ve alt boyutlarından yüksek puanlar aldıkları, öğrencilerin yapılandırmacı uygulamalar konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Yapılan analizler, yapılandırmacı uygulamaların sınıf değişkenine göre farklılaştığını, 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı uygulamalar ile ilgili olarak daha olumlu görüşe sahip olduğunu göstermiştir. 10 öğretmen ile yapılan görüşmelerde ise, öğretmenler yeni programı tanıtıcı hizmet içi eğitimleri yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Aykaç ve Başar (2005) deneme çalışması yapılan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını değerlendirmeyi amaçladıkları “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi” konulu çalışmalarında, Samsun ve Ankara illerinden toplam 25 öğretmen ile görüşmeler yoluyla verileri toplamışlardır. Araştırmada; öğretmenlerin çoğunluğu kazanımların iyi belirlendiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin çoğunluğu materyal ve kaynakların yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu yeni programda en büyük sıkıntının değerlendirme konusunda yaşandığını belirtmiştir. İki program karşılaştırıldığında, öğretmenler yeni programda öğrencilerin daha aktif ve başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Yeni programı uygularken öğretmenlerin, öğrencilerinde gözledikleri farklılıklardan en çok vurguladıkları, yeni Sosyal Bilgiler dersi programı ile öğrencilerin derse katılımlarının artmış olduğudur. Ayrıca öğrencilerin araştırmacı olduğu, öğrenmenin kalıcı olduğu, işbirliği ve güdülenmenin arttığı, öğrencilerin yeni programdan daha fazla zevk aldığı, işbirliği ve yardımlaşma duygularının geliştiği vurgulanmıştır. Öğretmenler mevcut durumun yeterli araç-gereç olmamasından, sınıflarının kalabalık olmasından yeni programa uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Karakuş (2003) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yapısalıcı Öğretmen Rollerine Sahip Olma Düzeylerinin Belirlenmesi (Adapazarı Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yapısalıcı öğretmen rollerine sahip olma düzeylerini incelemiştir. Bu amaçla Sakarya ili merkez ilçede (Adapazarı) görev yapan 257 ilköğretim öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin, yapısalıcı öğretmen rolleri ile ilgili olarak gösterilmesi gereken öğretmen davranışlarını sergiledikleri ve yapısalıcı öğretim yaklaşımının temel ilkelerini benimsediklerini göstermiştir. Araştırmada yapılandırmacı roller açısından öğretmenlerin çalıştıkları okula, cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları okul türüne ve bitirdikleri yükseköğretim programı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Anketteki açık uçlu sorularda kurama ilişkin düşünceleri açısından verilen yanıtlar şu şekildedir: Öğretmenlerin yaklaşık % 22’si yapılandırmacı yaklaşımın sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda daha iyi sonuçlar verebileceğini; yaklaşık % 20’si yapılandırmacı yaklaşım ile kalıcı

öğrenmelerin olacağını; yaklaşık % 17'si öğretmenlerin kuram hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini, fiziki şartların iyileştirilmesi, öğrenme ortamlarının bu kurama uygun hale getirilmesi ve müfredatın değiştirilmesi gerektiğini; yaklaşık % 9'u yapılandırmacı yaklaşımın çok yararlı olduğunu ancak eğitim sistemimizde uygulanabileceğini düşünmediklerini; % 5'i yapılandırmacı yaklaşımın çok yararlı olduğunu artık ezberci eğitimden vazgeçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kuramın yararlarına ilişkin yanıtları ise şu şekildedir: Bu kuram sayesinde, öğretmenlerin yaklaşık % 22'si öğrencilerin daha aktif olduğunu, öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkına varıp kendilerini daha iyi ifade edebileceğini, kendilerine güven duygularının gelişeceğini ve öğrencilerin ufkunun açılacağını; yaklaşık % 10'u kalıcı öğrenmelerin oluşacağını ve öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişeceğini; yaklaşık % 7'si öğrencilerin ezbercilikten kurtulacağını; % 5'i öğrencilerin düşünme, yorumlama ve sonuca ulaşma becerileri kazanabileceklerini; yaklaşık % 5'i öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme yeteneği kazanacağını; yaklaşık % 4'ü öğrencilerin düşünmeyi, çevresiyle ilişki kurmayı, yargılamayı ve karar vermeyi öğreneceğini; öğrencilerin yeniliklere açık olma ve takip etme yeterliliği kazanacağını; öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerinin ortaya çıkacağını, girişimcilik güçlerinin artacağını ve öğrencilerin daha yapıcı olacaklarını ifade etmiştir. Yapısalcı öğretim yaklaşımının uygulanabileceği derslere ilişkin olarak, öğretmenlerin çoğunluğu (% 62) bütün derslerde uygulanabileceği yönünde görüş belirtmiştir. Diğer görüşler, yaklaşık % 7 oranında sözel derslerde uygulanırsa daha başarılı olacağı, % 5 oranında Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde uygulanabileceği, yaklaşık % 4'ü Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinde, yaklaşık yüzde 3'ü Fen Bilgisi dersinde, yaklaşık % 3'ü Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde ve yine yaklaşık % 3'ü Matematik, İngilizce ve Fen Bilgisi derslerinde uygulanabileceği şeklindedir. Öğretmenlerin yapısalcı öğretmen özellikleri konusundaki görüşlerinin başında yaklaşık % 18 oran ile rehber, iyi bir dinleyici, öğrencilerini düşünmeye, araştırmaya yönelten, objektif, yapıcı ve yaratıcı kişiler olmaları gelmiştir.

Özmen (2003), "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, resmi ve özel ilköğretim okullarının II. kademesinde görev yapan fen bilgisi öğretmenlerini

yapılandırmacı uygulamaları bakımından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 2002-2003 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde resmi ve özel ilköğretim okulları ikinci kademesinde (6, 7 ve 8. sınıflar) görev yapan 309 fen bilgisi öğretmenine anket uygulanmış ve ayrıca 30 öğretmen ile de görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada anket ile toplanan verilere göre özetle; resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı etkinlikleri kullanma sıklıklarında farklılık bulunmuştur. Buna göre özel okullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı uygulamalara daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir. Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasında yapılan karşılaştırmalarda, 16 yıl ve daha fazlası kıdeme sahip öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalara daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen diğer bulguya göre, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre yapılandırmacı uygulamalara daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir.

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, yapılandırmacı etkinliklerin fazla zaman almasını ve ders saatlerinin sınırlı olmasını, velilerin öğrenci çalışmalarını ilgilendirmemesini etkinliklerin uygulanmasında engel olarak düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin değişik etkinliklere katılma istekleriyle ilgili bir sorun yaşamadıklarını, diğer bir deyişle öğrencilerin farklı etkinlikler yapmaya çok istekli olduklarını; farklı etkinlikleri içeren bir dersi planlamanın uzun zaman aldığını; sınıfların kalabalıklığından dolayı bazı etkinlikleri yapamadıklarını; bazı etkinlikleri yaparken sınıftaki ses seviyesinin yüksek olmasının okul yöneticilerini rahatsız ettiğini; okul yöneticilerinin yenilik taraftarı olduğunu düşündüklerini; öğrencileri var olan sınavlara hazırlamak için farklı değerlendirme yöntemleri yerine çoktan seçmeli testleri kullandıklarını; bazı etkinliklerin yapılmasında sınıfın fiziksel yapısının engel teşkil ettiğini düşündüklerini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin farklı değerlendirme yöntemleri hakkında bilgiye sahip oldukları, ancak kullanmadıkları belirlenmiştir.

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ders saatlerinin sınırlı olmasından bazı etkinlikleri uygulayamadıklarını belirtmiştir. Velilerin öğrenci

çalışmalarıyla ilgilenmedikleri sorununa çoğunun katılmadığı, diğer bir deyişle özel okullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin velilerin öğrenci çalışmalarıyla ilgilenmemeleri ile ilgili bir sorun yaşamadıkları belirlenmiştir.

Resmi ilköğretim okullarında görevli fen bilgisi öğretmenlerinin anketlere verdikleri yanıtları ile görüşmelerde verdikleri yanıtları arasında bazı noktalarda farklılıklar olduğu saptanmıştır. Anket verilerine göre öğretmenlerin zaman zaman uyguladıkları belirlenen etkinliklerin, görüşmelerde yeterince uygulanmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, görüşmelerde öğretmenlerin çoğu, soru cevap yöntemi ile yeni bilgiler ve ön bilgiler arasında bağlantı kurduklarını, uygulamalarında yeterince araç-gereçlerden faydalanmadıklarını belirtmiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Brown (2006) “Yapılandırmacı Felsefeyi Uygulayan Okul Üzerine Bir Çalışma” adlı doktora tezinde, daha önce yapılandırmacılık konusunda bir çalışmanın parçası olarak eğitim almış öğretmenlerin bulunduğu bir okulda örnek olay çalışması yapmıştır. Çalışmada Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Southwood İlköğretim Okulu’nda çalışan 12 öğretmen üçer kez gözlenerek ve bu öğretmenler ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Gözlem sırasında “Yapılandırmacı Öğretim Ölçeği” (The Constructivist Teaching Inventory-CTI) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; gözlemler deneyimli öğretmenlerin gözlem puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar ise, öğretmenlerin yapılandırmacılık konusundaki tanımlarının yapılandırmacılık tanımından daha çok sınıf içi uygulama, aktif öğrenme, uygulamalı yaklaşım gibi kavramları içerdiği görülmüştür. Öğretmenlerin belirlediği yapılandırmacı öğretmen rollerinin literatürde belirtilen roller ile örtüştüğü görülmüştür.

Cornu, Peters ve Collins (2003) “Yapılandırmacı Öğrenme Kültürünün Özellikleri Nelerdir?” konulu çalışmalarını nitel teknikler kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Bu doğrultuda iki farklı okuldan ve her okuldan ikişer öğretmen olmak üzere dört öğretmen ile gözlem ve görüşmeler yapmışlar, ayrıca iki okulun müdürleri ve bir de müdür yardımcısı ile görüşmeler yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar

özete şu şekildedir: Öğretmenlerin tamamı kendilerini yapılandırmacı olarak nitelenmişler, ancak ne öğretmenler ne de yöneticiler yapılandırmacılığa ilişkin açık bir tanımlama yapamamışlardır. Yapılan tanımlar daha çok yapılandırmacı uygulamayı gösteren nitelikler olmuştur. Öğretmenler etkileşim ve işbirliğinin önemine vurgu yapmışlardır.

Vanichakorn (2003) “Tayland-Bangkok’taki Ortaokullarda Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Yapılandırmacılık ” konulu doktora tezinde, Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitim görmüş olup Tayland’da görev yapan Taylandlı İngilizce öğretmenlerinin, kendi ülkelerindeki yapılandırmacı uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma özel okulda çalışan bir öğretmen, devlet okulunda çalışan iki öğretmen ve uluslar arası okulda çalışan bir öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veriler bu dört öğretmenden gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bu dört öğretmenden sadece özel okulda çalışan bir tanesi yapılandırmacı olarak nitelenmiş, devlet okulunda çalışan bir öğretmen ve uluslar arası okulda çalışan öğretmen kısmen yapılandırmacı olarak nitelenmiştir. Diğer devlet okulunda çalışan bir öğretmen ise geleneksel bir rol sergilemiştir. Görüşmelerde bu dört öğretmenin yurtdışında aldıkları eğitimin onların yapılandırmacı görüşlerini etkilediği, ancak sistemin ve okul koşullarının da onların uygulamalarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenler yapılandırmacı uygulamalarını etkileyen faktörler olarak; öğrencilerin öğretmen merkezli eğitime alışkın olmalarını, ders kitaplarındaki sınırlılıkları, içeriğin yetiştirilmesi ve zaman sorununu, sınavları ve üniversiteye giriş sınavını ve okuldaki bürokratik engelleri belirtmişlerdir.

Henry (2003) “Yapılandırmacı Öğretim Stratejilerinin Kullanım Sıklığı: Akademik Başarı, Öğrencinin Sosyal Davranışında Etkisi ve Sınıf Mevcudu ile İlişkisi” konulu doktora tezinde, yapılandırmacı öğretim stratejilerinin kullanım sıklığı ile öğrenci akademik başarısı, sosyal davranışları ve sınıf mevcudu arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 318 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve sınıf yönetimi, öğretim ve öğrenme aktiviteleri ve değerlendirme boyutlarından oluşturulan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma

bulguları, sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalarına ilişkin algılarının da arttığını göstermiştir. Bu sonuca göre, kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha fazla yapılandırmacı olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma bulguları, yapılandırmacı uygulamalar arttıkça öğrencilerin sosyal davranış sorunlarında azalma olduğunu göstermiştir.

Tongthaworn (2003) “Erken Çocukluk Eğitiminde Yapılandırmacı Öğretim Uygulamaları ve Dört-Beş Yaş Öğrenci Grubu Olan Taylandlı Öğretmenlerin Öğretim Felsefeleri” konulu doktora tezini Taylandlı 10 bayan okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada; öğretmenlerin yapılandırmacılığa ilişkin düşünceleri değişen oranlarda olumlu bulunmuş ve bu olumlu düşüncenin uygulamalarına yansıdığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin yapılandırmacılık hakkındaki düşünceleri, yapılandırmacı uygulamalarında etkili bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen diğer bulguda ise, öğretmenler yapılandırmacı uygulamalarını olumsuz etkileyen 13 faktör belirtmişlerdir. Bu olumsuz faktörler sırasıyla şöyledir; sınıflarındaki öğrenci sayılarının çokluğu, sahip olunan araç-gereçlerin yetersizliği, sınıfın ve okulun fiziksel olarak uygun olmaması, öğretim faaliyetleri dışında yerine getirilmesi gerekli diğer sorumluluklar, sınıfta öğrenciler arasındaki yaş farkının çok olması, dil problemleri, hazırlık için yeterli zamanın olmayışı, yöneticilerden kaynaklanan engeller, meslektaşlarının erken çocukluk eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, materyalleri karşılamada öğretmen harcamalarının gerekmesi, aile katılımının yetersizliği, öğrencilerin farklı düşünmeleri, uzun yolculuk nedeniyle hazırlanamama. Araştırmadan elde edilen diğer bulgu ise, öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin ve mezun oldukları alanın yapılandırmacı uygulamalarını etkilediğidir. Buna göre mesleki kıdemi az olan ve farklı alanlardan mezun olan öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalara fazla yer vermediği ve değer vermediği görülmüştür.

McDonnough (2002) “Farklı Topluluklarda Belirtilen Yapılandırmacı Uygulamalar” adlı doktora tezinde öğrenci özellikleri ile öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada veriler farklı aile

gruplarından ve farklı etnik gruplardan oluşan 8 farklı okuldan 157 öğretmene “Yapılandırmacı Temelli Fen Öğretimi Uygulamaları Öğretmen Ölçeği” (Constructivist-Influenced Instruction Science Teacher Survey-CI²STS) uygulanarak toplanmıştır. Araştırma verileri öğrencilerin gelirleri (düşük-orta-yüksek), okullardaki azınlık guruplarının oranı ve okulun eyaletteki standart öğrenme başarı testinden aldıkları akreditasyon durumuna göre başarısı (tam akredite olmuş-yüksek başarılı; geçici olarak akredite olmuş-orta başarılı; uyarılma ile akredite olmuş-düşük başarılı) değişkenleri esas alınarak analiz edilmiştir. Araştırmada özetle; kendilerini yapılandırmacı olarak düşünen öğretmenlerin yapılandırmacı temelli fen öğretimi uygulamaları, öğretmen ölçeğinden aldıkları ortalama puanları, kendilerini yapılandırmacı düşünmeyen öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Azınlık öğrenci nüfusunun çok olduğu okullarda, azınlık nüfusunun az olduğu okullara göre, öğretmenlerin daha fazla yapılandırmacı özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin düşük gelirli azınlık öğrencilerinin olduğu okullarda orta gelirli ve yüksek gelirli azınlık öğrencilerinin olduğu okullara göre daha fazla yapılandırmacı özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada düşük başarılı öğrencilerin okullarındaki öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalara, orta başarılı öğrencilerin bulunduğu okullardaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir.

Toney (2001) “Öğrencilerin Yapılandırmacı Pedagoji Hakkındaki Algıları” konulu doktora tezinde, öğrencilerin öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinde öğrenme stillerinin, başarılarının, cinsiyetlerinin ve bu değişkenlerin etkileşimlerinin etkisini incelemiştir. Veriler, “Öğrenme Stili Ölçeği” ve “Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği” kullanılarak, üç farklı öğretmenin sınıfından olmak üzere 151 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin analizi için öğrenciler başarıları bakımından yüksek ve düşük olarak; öğrenme stilleri bakımından görsel, işitsel ve dokunsal olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde üç faktörlü (2x2x3) varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada; öğrencilerin öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinin cinsiyet ve başarılarına göre farklılaşmadığı; buna karşılık, öğrencilerin öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinin öğrenme stillerine göre farklılık gösterdiği

saptanmıştır. Yapılan tamamlayıcı istatistiklerde ise, öğrenme stillerine göre bulunan bu farkın görsel öğrenme stili baskın öğrenciler ile dokunsal öğrenme stili baskın öğrenciler arasında, görseller lehine olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, görsel öğrenme stili baskın öğrencilerin öğrenme ortamlarını, dokunsal öğrenme stili baskın olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yapılandırmacı algıladığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada cinsiyet, başarı düzeyi ve öğrenme stili ortak etkileşiminin öğrencilerin öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Ziegler (2000) “Devlet Okulu Öğretmenlerinin Öğretme, Öğrenme ve Denetime İlişkin Yapılandırmacı Görüşleri ve Öğrencilerin Matematik Dersindeki Başarısına Etkisi” konulu doktora tezinde, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme, öğrenme ve denetim konularındaki görüşlerini ve bu görüşlerini etkileyen faktörleri; öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalarının öğrenci başarısındaki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (U.S. Department of Education’s National Center for Education Statistics) tarafından gerçekleştirilmiş olan Ulusal Boylamsal Eğitim Çalışması (National Education Longitudinal Study-NELS:88)’nin 1988-1990 verileri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kırsal bölgedeki okullarda, buralarda kalabalık sınıflar olmadığı ve heterojen gruplar olduğu için yapılandırmacı uygulamalara daha çok yer verildiği; genç öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalara daha çok yer verdiği görülmüş ve yapılandırmacı uygulamalar ile almış oldukları destek arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Ray (2000) “Kırsal ve Kentsel Bölgelerde Çalışan Öğretmenlerin Yapılandırmacılık Konusundaki Düşünceleri ve Bu Düşüncelerin Uygulamalardaki Etkisi” konulu doktora tezini dört tanesi kırsal kesimde, dört tanesi kentsel bölgede çalışan sekiz öğretmen ve okul yöneticileri ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğretmen ve yöneticiler ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca öğretmenler ile toplam 73 saatlik gözlem gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerde yapılandırmacılığın öğrenme teorisinden ziyade öğretim yöntemi olduğu gibi açıklamalarından yapılandırmacılığa ilişkin kavram yanılgılarının olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin

çoğu öğrencilerinin yanlışlarını hoşgörü ile karşılarken sadece iki öğretmenin öğrencilerinin yanlışlarına ilişkin düşünce süreçlerini ve hatalarını analiz ettiği görülmüştür. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin çalıştığı okul ortamının onların yapılandırmacı uygulamalarında etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yöneticilerin, okulun bağlı olduğu bölge politikasının ve meslektaşların etkili faktörler olduğu belirlenmiştir. Yapılandırmacılık konusunda bilgili yöneticilerin öğretmenleri cesaretlendirdiği ve materyal sağlamada desteklediği tespit edilmiştir. Yapılandırmacı düşüncelere saygı duymayan öğretmenlerin olduğu okullardaki öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalarının bu düşüncelerden etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencileri hakkında meraklı, kendine güvenen, öğrenmeye istekli gibi olumlu düşüncelere sahip öğretmenlerin uygulamalarda daha başarılı olduğu görülmüştür.

Saleska (2000) “İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Davranışları Üzerine Bir İnceleme” konulu doktora tezini, 1-5. sınıfların çeşitli kademelerinde öğretmenlik yapan 290 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği (The Constructivist Learning Environment Survey-CLES)” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yapılandırmacı fen öğretimi konusundaki bilgileri onların Fen derslerini yapılandırmacı algılama düzeylerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Diğer bir deyişle, yapılandırmacı fen öğretimi konusunda bilgili olan öğretmenler, olmayan öğretmenlere göre Fen derslerinde yapılandırmacılığı daha çok uygulamaktadır. Ayrıca araştırma göstermiştir ki, öğretmenlerin yapılandırmacı fen öğretimi uygulamaları sınırlı zamandan, yönetici, personel ve meslektaş desteğinden ziyade bu konudaki bilgilerinden etkilenmektedir.

Kim, Fisher ve Fraser (1999) “Kore’deki Yapılandırmacı Fen Öğrenme Ortamlarının Değerlendirilmesi ve İncelenmesi” konulu çalışmalarında, Kore’deki Fen dersi reformu çalışmalarının, yapılandırmacı bakış açısından öğrenme ortamlarındaki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, 12 farklı okulda görev yapan 24 fen bilgisi öğretmenin sınıfındaki 1083 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği

(The Constructivist Learning Environment Survey-CLES)”nin var olan durum (gerçek) ve tercih edilen durum formları kullanılmıştır. Karşılaştırmalar sınıf düzeyinde (10. ve 11. sınıflar) ve var olan durum ile tercih edilen durum formları arasında yapılmış, ayrıca öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumları bağımlı değişken alınarak, tutumları üzerinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarının etkisini incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin Fen derslerindeki yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, sınıf değişkenine göre ölçeğin çoğu alt boyutunda 10. sınıflar lehine farklılık göstermektedir. Var olan durum ile tercih edilen durum arasında yapılan karşılaştırmalar da ise; öğrencilerin sınıflarında, var olan yapılandırmacı uygulamalardan daha fazla yapılandırmacı uygulamalar istedikleri tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan regresyon analizi sonucuna göre, öğrencilerin Fen dersine yönelik tutumları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin çoğu alt boyutu arasında pozitif anlamlı korelasyonlar bulunmuş ve öğrencilerin derslerindeki yapılandırmacı algılarının Fen dersine yönelik tutumlarının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Bednarski (1997) “Yapılandırmacılık ve Fen Eğitiminde Performans Değerlendirmesinin Kullanılması: Öğretmen Adayları ve Öğretmenler Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma” konulu doktora tezinde, genel olarak; “öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ve performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde farklılık var mıdır? Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ve performans değerlendirme konusundaki görüşleri onların uygulamaları ile ilişkili midir?” sorularına yanıt aranmıştır. Bu amaçla, öğretmen görüşlerini almak için 36 maddelik bir ölçme aracı ve öğretmenlerin değerlendirme örneklerini değerlendirmek için de 10 maddelik kontrol listesi kullanılmıştır. Çalışma 89 öğretmen adayı ve 78 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yapılandırmacılığa ilişkin tutumları ile performans değerlendirmeyi kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı düşünceye sahip oldukları, ancak kullandıkları değerlendirme biçimleri ile bunu yansıtmadıkları görülmüştür.

Greer (1997) “Birinci ve Üçüncü Sınıflarda Yapılandırmacı Öğretim Uygulamalarının Ölçülmesi” konulu doktora tezinde, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim uygulamalarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamış ve bunun için de birinci ile üçüncü sınıflar düzeyinde, Okuma ve Matematik dersleri arasında karşılaştırmalar yapmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve hem öğretmenler hem de gözlemciler tarafından doldurulmak üzere iki formu olan “Yapılandırmacı Öğretim Ölçeği (The Constructivist Teaching Inventory-CTI)” kullanılmıştır. Araştırmada beş birinci sınıf, beş de üçüncü sınıf öğretmeni ölçeği Okuma ve Matematik dersleri için ayrı ayrı doldurmuştur. Gözlem formu da dört kez Okuma ve dört kez de Matematik dersinde, öğretmenler gözlenerek iki gözlemci tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonunda, öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalarının okuttukları konu alanına göre (okuma ve matematik) anlamlı farklılık göstermediği, bununla birlikte birinci sınıfı okutan öğretmenlerin, üçüncü sınıfı okutan öğretmenlere göre kendilerini daha çok yapılandırmacı olarak algıladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini gözlemcilerden daha çok yapılandırmacı algıladıkları tespit edilmiştir.

Walters (1997) “Yapılandırmacı Yöntemlerin Kullanımı ve Öğretmen Eğitimi Arasındaki İlişki” konulu doktora tezinde, yapılandırmacılık konusunda eğitim alan Fen dersi öğretmenleri ile almayan Fen dersi öğretmenlerini karşılaştırmıştır. Bunun için, öğretmenlere anket uygulanarak yapılandırmacılık konusunda eğitim alanlar ve almayanlar tespit edilmiştir. Daha sonra bu öğretmenler arasından, yapılandırmacı kuram ve uygulamalarına ilişkin yoğun bir eğitim almış olan öğretmenlerden ve bu konuda az ya da hiç eğitim almamış öğretmenlerden olmak üzere dörder kişilik iki grup oluşturulmuştur. Araştırma deney ve kontrol grubu olarak belirlenen bu iki grup öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde yapılan gözlem sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun yapılandırmacı uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, yapılandırmacı uygulamalarını engelleyen faktörler olarak kendilerine verilen bölgesel öğretim programlarını (the district-mandated curriculum) göstermişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin bölge programında verilen bilgiler düzeyinde değerlendirildiği için,

bütün çabalarını bu programda verilen kavramları öğretmeye harcama ihtiyacında olduklarını belirtmişlerdir.

Bonk, Oyer ve Medury (1995), öğrencilerin sınıflarında var olan ile tercih ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarını karşılaştırmak; çeşitli değişkenlere göre öğrencilerin sınıflarında var olan ve tercih ettikleri öğrenme ortamına ilişkin algılarını incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından bu çalışma kapsamında geliştirilmiş olan “Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada; genel olarak öğrencilerin, sınıflarında var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarından daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamı istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, alt sınıfların öğrenme ortamlarını, üst sınıflara göre daha fazla yapılandırmacı olarak algıladığı bulunurken; sınıf düzeyinde öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme ortamlarını daha fazla yapılandırmacı olarak algıladığı ve erkeklerden daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri belirlenmiştir. Yine bu çalışma kapsamında araştırmacılar, öğretmenlerin ve öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını karşılaştırdıkları bir pilot çalışma yapmışlardır. Bunun sonucunda öğretmenlerin sınıf öğrenme ortamlarını öğrencilerden daha fazla yapılandırmacı algıladıkları tespit edilmiştir.

2.4.3. Yapılan Araştırmalar Üzerine Genel Değerlendirme

Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersi bağlamında yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendiren ve yukarıda ana hatlarıyla verilmiş olan araştırmalar değerlendirildiğinde, yapılandırmacı öğrenme ortamları ile ilgili araştırmaların 2004 yılındaki program değişikliği ile arttığı ve bu araştırmalarda özellikle yeni Sosyal Bilgiler dersi programının uygulamadaki başarısının, etkililiğinin araştırıldığı görülmektedir. Yeni (2004) program değişikliğinden önce yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendiren çalışmalara bakıldığında ise, iki çalışmaya (Karakuş, 2003; Özmen, 2003) rastlanmıştır. Bu çalışmalardan Karakuş (2003) çalışmasında genel olarak, yapılandırmacı uygulamaları değerlendirirken aynı zamanda yapılandırmacı

kurama ilişkin öğretmen görüşlerini de incelemiştir. Özmen (2003) ise ikinci kademe Fen Bilgisi derslerindeki yapılandırmacı uygulamalar üzerinde odaklanmıştır.

2004 yılındaki ilköğretim birinci kademe program değişikliği ile yapılan araştırmaları incelediğimizde ise, bu çalışmalarda bazı araştırmacılar (Kaya ve Ersoy, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Kamber, 2007; Ece, 2007; Ekinci, 2007; Öztürk ve Tuncel, 2006; Sağlam, 2006; Aykaç ve Başar, 2005) doğrudan Sosyal Bilgiler dersi üzerine odaklanırken, Bulut (2006), çalışmasında Sosyal Bilgiler dersi programının değerlendirilmesi ile birlikte diğer yeni programların da uygulanmasını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tüm bu araştırmalarda genel olarak, 2004 Sosyal Bilgiler dersi programının ve uygulanmasının değerlendirilmesi amaç edinilmiş, bu kapsam içinde yapılandırmacı uygulamalara da genel olarak yer verilmiştir. Destan (2007) ve Günay (2006) ise çalışmalarında program ayırımına gitmeden genel olarak yeni programları ve uygulamaları değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, yeni program değişikliğinden sonra doğrudan yapılandırmacı uygulamalar üzerine odaklanan çalışmalar da (Tomul ve Tatlı, 2007; Acat, Anılan ve Anagün, 2007; Yılmaz, 2006; Unal ve Akpiar, 2006; Bukova-Güzel ve Alkan, 2005) bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğunluğu (Tomul ve Tatlı, 2007; Yılmaz, 2006; Unal ve Akpiar, 2006) Fen ve Teknoloji dersi ile ilgiliyken, ikisinin (Acat, Anılan ve Anagün, 2007; Bukova-Güzel ve Alkan, 2005) genel uygulamalar ile ilgili olduğu görülmektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, doğrudan yapılandırmacı öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi üzerine odaklanan birçok araştırma tespit edilmiştir. Ancak tespit edilen araştırmalarda özellikle Sosyal Bilgiler dersi üzerine odaklanan çalışmalara rastlanamamıştır. Ulaşılan çalışmalardan bazıları (Brown, 2006; Cornu, Peters ve Collins, 2003; Henry, 2003; Toney, 2001; Ray, 2000; Greer, 1997; Bonk, Oyer ve Medury, 1995) genel olarak yapılandırmacı uygulamalar ile ilgiliyken; bazıları (McDonnough, 2002; Saleska, 2000; Kim, Fisher ve Fraser, 1999; Bednarski, 1997; Walters, 1997) Fen Bilgisi dersi, bir tanesi (Vanichakorn, 2003) yabancı dil öğretimi, bir tanesi de (Tongthaworn, 2003) erken çocukluk eğitimi ile ilgilidir.

Ulaşılan alışmalar kapsamında yurt içinde ve yurt dışında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi üzerine yapılan araştırmalar karşılaştırıldığında; yurt dışında yapılan araştırmaların Türkiye'ye göre daha eski tarihlere dayandığı ve yurt dışında öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalarının yanında, yapılandırmacı kurama ilişkin düşüncelerinin de belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmaların benzerlikleri bakımından, hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılandırmacı öğrenme ortamı ile ilgili çalışmaların Fen Bilgisi dersi üzerine odaklandığı söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada ise, Sosyal Bilgiler dersi bağlamında yapılandırmacı uygulamalar üzerinde odaklanılırken, yapılandırmacılık kuramının kavramsal olarak ğretmen görüşlerine göre incelenmesi ile hem kuram hem de uygulama birlikte ele alınmaya, böylece, yurt içinde çokça yapılmış olan doğrudan yeni ders programlarının incelenmesinden farklı bir yol izlenmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi konularında bilgiler verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

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

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri ve bu okullarda görev yapan 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında, öncelikle örneklem olarak İstanbul ilindeki 32 ilçenin % 50'sini oluşturan 16 ilçe (Bakırköy, Beşiktaş, Beyoğlu, Eminönü, Esenler, Fatih, Gaziosmanpaşa, Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Sultanbeyli, Şişli, Ümraniye, Üsküdar ve Zeytinburnu) ve bu ilçelerin her birinden 4 ilköğretim okulunun olması kararlaştırılmıştır. Bu amaçla, araştırmada karşılaşılabilecek olası problemler de göz önünde bulundurularak İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 16 ilçenin herbirinden rastgele seçilen 7'şer ilköğretim okulu olmak üzere, toplam 112 ilköğretim okulunda uygulamanın yapılabilmesi için izin alınmıştır (Bakınız EK 1a, 1b ve EK 1c). Araştırmada ise nicel veriler, kararlaştırıldığı gibi 16 ilçenin herbirinden 4'er ilköğretim okulu olmak üzere 64 ilköğretim okulundan toplanmıştır. Bu çerçevede, 64 ilköğretim okulunun her birinden birer beşinci sınıf şubesi olmak üzere toplam 2030 beşinci sınıf öğrencisi ve bu 64 ilköğretim okulundan 201 beşinci

sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Aşağıda araştırmanın nicel verilerinin analizinde kullanılan bağımsız değişkenler kapsamında örnekleme ilişkin özellikler verilmiştir.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bağımsız Değişkenler Kapsamında Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin verilerin analizinde kullanılan bağımsız değişkenler kapsamında özellikleri Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Verilerin Analizinde Kullanılan Bağımsız Değişkenler Kapsamında Özellikleri (N: 2030)

		f	%
Cinsiyet	Kız	969	47,7
	Erkek	1061	52,3
Sınıf Mevcudu	25 ve altı	38	1,9
	26-30	80	3,9
	31-35	388	19,1
	36-40	439	21,6
	41-45	218	10,7
	46-50	436	21,5
	51 ve üzeri	431	21,2
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul Bitirmedi	358	17,6
	İlkokul	825	40,6
	Ortaokul	277	13,6
	Lise	370	18,2
	Üniversite ve üzeri	200	9,9
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul Bitirmedi	143	7,0
	İlkokul	688	33,9
	Ortaokul	449	22,1
	Lise	434	21,4
	Üniversite ve üzeri	316	15,6
Okulları İçin Belirtilen Genel Veli Sosyo – Kültürel Düzeyi	Alt	967	47,6
	Orta	596	29,4
	Üst	467	23,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin % 47.7’si kızlardan, % 52.3’ü erkeklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıf mevcutlarına göre dağılımlarına baktığımızda; % 1.9’u 25 ve altı mevcudu olan

sınıflarda, % 3.9'u 26-30 arasında, % 19.1'i 31-35 arasında, % 21.6'sı 36-40 arasında, %10.7'si 41-45 arasında, % 21.5'i 46-50 arasında ve % 21.2'si 51 ve üzerinde mevcudu olan sınıflarda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin % 17.6'sının annesi herhangi bir okul bitirmemiştir. Buna karşılık öğrencilerin % 40.6'sının annesi ilkokul, % 13.6'sının ortaokul, % 18.2'sinin lise, % 9.9'unun ise üniversite ve üzerinde bir okul bitirmiştir. Öğrencilerin % 7'sinin babası herhangi bir okul bitirmemiştir. Buna karşılık öğrencilerin % 33.9'unun babası ilkokul, % 22.1'inin ortaokul, % 21.4'ünün lise, % 15.6'sının ise üniversite ve üzerinde bir okul bitirmiştir. Örneklemdaki öğrencilerin % 47.6'sı genel veli profilinin alt sosyo-kültürel, % 29.4'ü orta sosyo-kültürel, % 23'ü ise üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtiltiği okullarda öğrenim görmektedir.

3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenler Kapsamında Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, verilerin analizinde kullanılan bağımsız değişkenler kapsamında özellikleri Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Verilerin Analizinde Kullanılan Bağımsız Değişkenler Kapsamında Özellikleri (N: 201)

		f	%
Cinsiyet	Kadın	118	58,7
	Erkek	83	41,3
Yaş	30 ve altı yaş	47	23,4
	31-40	68	33,8
	41 ve üzeri yaş	86	42,8
Hizmet Yılı	10 yıl ve altı	92	45,8
	11-20 Yıl	40	19,9
	21 yıl ve üzeri	69	34,3
Mezuniyet	Sınıf Öğretmenliği	61	30,3
	Farklı Bir Eğitim Bölümü	103	51,2
	Eğitim Dışı Fakülte	37	18,4
Eğitim İle İlgili Lisansüstü Dereceye Sahip Olma Durumu	Evet	15	7,5
	Hayır	186	92,5

Tablo 8'in Devamı

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Verilerin Analizinde Kullanılan Bağımsız Değişkenler Kapsamında Özellikleri (N: 201)

	f	%
Sınıf Mevcudu		
35 ve altı	50	24,9
36-45	81	40,3
46 ve üzeri	70	34,8
2004 Sosyal Bilgiler Programı'nı Kullanma Süresi		
İlk kez	34	16,9
İki ve daha fazla yıl	167	83,1
Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu		
Evet	103	51,2
Hayır	98	48,8
Okul Genel Veli Sosyo – Kültürel Düzeyi		
Alt	102	50,7
Orta	67	33,3
Üst	32	15,9

Tablo 8' de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 58.7'si kadınlardan, % 41.3'ü erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 23.4'ü 30 ve altı yaşta olup % 33.8'i 31-40 yaşları arasında ve % 42.8'i de 41 ve üzeri yaştaadır. Öğretmenlerin öğretmenlikteki hizmet yılına, diğer bir deyişle kıdemlerine baktığımızda; % 45.8'i 10 yıl ve altında mesleki kıdeme sahipken, % 19.9'u 11-20 yıl ve % 34.3'ü de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Mezun oldukları alana göre, örneklemdaki öğretmenlerin % 30.3'ü eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği mezunudur. Buna karşılık % 51.2'si sınıf öğretmenliği dışında farklı bir eğitim alanından, % 18.4'ü ise eğitim dışında farklı bir fakülteden mezundur. Öğretmenlerin % 7.5'i eğitim ile ilgili bir lisansüstü dereceye sahip iken, % 92.5'i sahip değildir. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre dağılımına baktığımızda; % 24.9'unun 35 ve altı sınıf mevcuduna, % 40.3'ünün 36-45 sınıf mevcuduna, % 34.8'inin de 46 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 16.9'u anketin uygulandığı 2006-2007 öğretim yılında, 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nı ilk kez uyguladığını, % 83.1'i ise iki ve daha fazla yıl uyguladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 51.2'si yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili hizmet içi eğitim alırken, % 48.8'i almamıştır. Örneklemdaki öğretmenlerin % 50.7'si genel veli profilinin alt sosyo-kültürel düzey, % 33.3'ü orta sosyo-kültürel düzey, % 15.9'u ise üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtildiği okullarda görev yapmaktadır.

Araştırmada nitel veriler ise 11 farklı resmi ilköğretim okulunda görev yapan toplam 16 beşinci sınıf öğretmeni ile gözlemler ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Tablo 9’da Sosyal Bilgiler derslerinde gözlem yapılan öğretmenlere ilişkin demografik özellikler verilmiştir.

Tablo 9
Derslerinde Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (N: 16)

		f	%
Cinsiyet	Kadın	9	56.3
	Erkek	7	43.8
Yaş	30 ve altı yaş	8	50
	31-40	7	43.8
	41 ve üzeri yaş	1	6.3
Hizmet Yılı	10 yıl ve altı	12	75
	11-20 Yıl	3	18.8
	21 yıl ve üzeri	1	6.3
Mezuniyet	Sınıf Öğretmenliği	11	68.8
	Farklı Bir Eğitim Bölümü	3	18.8
	Eğitim Dışı Fakülte	2	12.5
Sınıf Mevcudu	35 ve altı	5	31.3
	36-45	9	56.3
	46 ve üzeri	2	12.5
2004 Sosyal Bilgiler Programı’nı Kullanma Süresi	İlk kez	5	31.3
	İki ve daha fazla yıl	11	68.8
Okul Genel Veli Sosyo – Kültürel Düzeyi	Alt	9	56.3
	Orta	4	25
	Üst	3	18.8

Tablo 9’da görüldüğü gibi, sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin % 56.3’ü kadın, % 43.8’i erkektir. Öğretmenlerin % 50’si 30 ve altı yaşta olup % 43.8’i 31-40 yaşları arasında ve % 6.3’ü de 41 ve üzeri yaşta. Öğretmenlerin öğretmenlikteki hizmet yılına, diğer bir deyişle kıdemlerine bakıldığında; % 75’inin 10 yıl ve altında, % 18.8’inin 11-20 yıl arasında, % 6.3’ünün de 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Mezun oldukları alana göre öğretmenlerin % 68.8’i eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği mezunudur. Buna karşılık, % 18.8’i sınıf öğretmenliği dışında farklı bir eğitim alanından, % 12.5’i ise eğitim dışında farklı bir

fakülteden mezundur. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre dağılımına bakıldığında; % 31.3'ünün 35 ve altı sınıf mevcuduna, % 56.3'ünün 36-45 sınıf mevcuduna, % 12.5'inin 46 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 31.3'ü 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nı ilk kez uyguladığını, % 68.8'i iki ve daha fazla yıl uyguladığını belirtmiştir. Gözlem yapılan okullardaki öğretmenlerin % 56.3'ü genel veli profilinin alt sosyo-kültürel düzey, % 25'i orta sosyo-kültürel düzey, % 18.8'i ise üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtildiği okullarda görev yapmaktadır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada verilerin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bağımsız değişkenler kapsamında öğretmenlere ve öğrencilere ilişkin bilgiler kişisel bilgi formlarıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan diğer veri toplama araçları ve özellikleri aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak,

1. Öğrenciler için “var olan durum” ve “tercih edilen durum” olmak üzere iki formu olan “Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği”,
2. Öğretmenler için “Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği”,
3. Öğretmenler için “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcılık Kullanım Anketi”,
4. Öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemler için “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcılık Kullanımına İlişkin Gözlem Formu”,
5. Sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler için “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri aşağıda ayrıntıları ile açıklanmıştır.

3.3.1.1. Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği (SYAÖO Ölçeği)

“Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği”nin orijinali Bonk, Oyer ve Medury (1995) tarafından, öğrencilerin yapılandırıcılık bağlamında gerçek sınıf ortamı uygulamalarına ilişkin algıları ile tercih ettikleri uygulamalar arasındaki farkı belirlemek için geliştirilmiştir. Bonk, Oyer ve Medury (1995) SYAÖO ölçeği gibi ölçme araçlarının, sınıf öğrenme ortamlarında sunulan yapılandırıcılık düzeyini değerlendirmek için program geliştirme çabalarına destek olmayı amaçladığını belirtmektedirler. SYAÖO ölçeğinin birbirine paralel “var olan durum (gerçek/algılanan)” ve “tercih edilen durum (ideal)” olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal her iki formu da, 8 faktörden ve her faktörde 5 madde olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert şeklinde hazırlanmış olup, 1 “her zaman”ı ifade ederken, 5 “hiçbir zaman”ı ifade etmektedir. Buna göre, ölçek puanlamasında küçük puan daha yapılandırıcı sınıf ortamını belirtmektedir. Ölçeğin her iki formunda da 4, 21 ve 22. maddeler olumsuz maddeler olup puanlamada bu maddeler tersine puanlanmaktadır. Ölçeğin orijinal iki formu ve özellikleri şu şekildedir (Bonk, Oyer ve Medury, 1995):

(1) Öğrencilerin sınıflarında var olan yapılandırıcı öğrenme ortamına ilişkin algılarını değerlendiren “var olan durum formu (gerçek form/algılanan)”: Ölçeğin 536 kişi üzerinden hesaplanan bu formunun faktörlerine göre Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları **.52** ile **.79** arasında değişmektedir. Tüm ölçek için güvenilirlik katsayısı ise **.91** olarak bulunmuştur.

(2) Öğrencilerin sınıflarında yapılandırıcı öğrenme ortamlarını ne düzeyde tercih ettiklerini ölçmeye yarayan “tercih edilen durum formu (ideal)”: Ölçeğin 504 kişi üzerinden hesaplanan bu formunun faktörlerine göre Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise **.51** ile **.85** arasında değişmektedir. Tercih edilen durum formunun genel güvenilirlik katsayısı ise **.92** olarak bulunmuştur.

SYAÖO ölçeğinin faktörleri ve özellikleri şu şekildedir (Bonk, Oyer ve Medury, 1995):

Faktör 1. Açıklama (Clarification, Elaboration, and Explanation): Bu faktör öğrencilere zor bir konunun anlaşılması için yapılan açıklamaları ve verilen örneklerin düzeyini belirtir.

Faktör 2. Öğrenci Merkezilik (Student Autonomy/Centeredness): Öğrencinin yapılan etkinliklerde söz hakkına sahip olma düzeyini belirtir.

Faktör 3. Öğretmen Desteği/Rehberliği (Teacher Scaffolding/Guidance): Öğretmenin öğrencilere verdiği desteği ve yapmış olduğu rehberlik düzeyini belirtir.

Faktör 4. Ön Bilgiler İle İlişkilendirme/Anlamlılık (Student Prior Knowledge/Meaningfulness): Etkinliklerin öğrencinin önceki öğrenmeleri ve yaşantıları ile ilgili olma düzeyini belirtir.

Faktör 5. Bağlantı Oluşturma (Generate Connections): Öğrencinin öğrendikleri arasında bağlantılar oluşturmasını ve bunun için yaptıklarının düzeyini belirtir.

Faktör 6. Sorgulama/Tartışma (Questioning/Discussing): Öğrencinin derslerinde tahminlerde bulunma, sorular sorma, tartışmaya katılma ve bu etkinlikler konusunda cesaretlendirilme düzeyini belirtir.

Faktör 7. Teknoloji ve Kaynaklara Dayalı Keşif (Media and Resource-Based Exploration). Elektronik araçların ve diğer akademik kaynakların fikir üretimine ve bilginin inşa edilmesine sağladığı katkıların düzeyini belirtir.

Faktör 8. İşbirliği (Collaboration and Negotiation). Öğrencilerin sosyal olarak bilgi üretme ve bilgi inşa etme düzeylerini belirtir.

Bonk, Oyer ve Medury (1995), geliştirdikleri SYAÖO ölçeği var olan durum ve tercih edilen durum formlarını, özel olarak öğrencilerin belli bir derste sınıflarında var olan ve tercih ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarını ölçmek için değil; genel olarak öğrencilerin, okullarında tüm derslerinde var olan ve tercih ettikleri yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla kullanmışlardır. Bu araştırmada ise, SYAÖO ölçeği var olan durum ve tercih edilen durum formlarının Türkçe versiyonu ve SYAÖO ölçeği var olan durum formuna paralel olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış öğretmen formu, Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları için kullanılmıştır. Bu nedenle de orijinal

formlarda bazı maddelerde geçen “öğretmenler” kelimesi “öğretmenimiz” kelimesi şeklinde kullanılmıştır.

Aşağıda SYAÖO ölçeğinin var olan durum ve tercih edilen durum formlarının Türkçe versiyonlarının elde edilmesinde izlenen yollar ve SYAÖO ölçeğinin var olan durum, tercih edilen durum ve öğretmen formlarının güvenilirlik ve geçerlik hesaplamalarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.3.1.1.1. Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

SYAÖO ölçeğinin araştırmacı ve danışmanları tarafından kullanılmasına karar verilmesinin ardından, ölçeği geliştiren araştırmacılardan biri olan Prof. Dr. Curtis Jay Bonk ile iletişime geçilmiş ve elektronik posta yoluyla kullanım için izin alınmıştır. Daha sonra SYAÖO ölçeği var olan durum formu her iki dilde yetkin sayılabilecek beş kişi tarafından İngilizce orijinalinden Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviriler analiz edilerek ölçeğin Türkçe versiyonu oluşturulmuştur. Sonraki süreçte, Türkçe form her iki dilde de yetkin sayılabilecek bir eğitimci tarafından tekrar İngilizceye geri çevrilmiştir. Daha sonra çeviriler üzerinde değerlendirmeler yapılarak Türkçe forma son şekli verilmiştir. Türkçe formun elde edilmesinden sonra ölçeğin maddeleri, alanı Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Eğitimi olan iki Araştırma Görevlisi tarafından kontrol edilmiş ve önerilen değişiklikler anlamı bozmadan değerlendirilmiştir. Daha sonra oluşturulan bu Türkçe form Kadıköy/Göztepe’de bulunan Faik Reşit Ünat İlköğretim Okulu’nda beşinci sınıflardan bir şubeye uygulanmış, öğrencilerden ve öğretmenlerinden gelen dönütlere uygun olarak anlamı bozmadan, ölçek üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin Türkçe versiyonuna dilsel eşdeğerliliğini yapmak üzere son şekli verilmiştir. SYAÖO ölçeği var olan durum formunun Türkçe versiyonu oluşturulduktan sonra, tercih edilen durum formunun da var olan durum formuna uygun olarak Türkçesi yazılmıştır. Daha sonra bu formun da çeviri ve dilbilgisi açısından kontrolleri yapılarak Türkçe versiyonu elde edilmiştir. Sonraki süreçte ise ölçeğin Türkçe formlarının dilsel açıdan eş değeri deneysel olarak sınanmıştır. SYAÖO ölçeğinin her iki formunun da dilsel eşdeğerlik çalışması Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden dört farklı sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflarda SYAÖO ölçeğinin her iki versiyonunun birer hafta arayla İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce uygulamaları yapılmıştır. Uygulamalara ilişkin model Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10
SYAÖO Ölçeği Dilsel Eşdeğerlik Uygulama Modeli

Ölçek	Sınıf	I. Uygulama	II. Uygulama
SYAÖO – Var Olan Durum Formu	Sınıf 1	İngilizce	Türkçe
SYAÖO – Var Olan Durum Formu	Sınıf 2	Türkçe	İngilizce
SYAÖO – Tercih Edilen Durum Formu	Sınıf 3	İngilizce	Türkçe
SYAÖO – Tercih Edilen Durum Formu	Sınıf 4	Türkçe	İngilizce

SYAÖO ölçeğinin Tablo 10'da gösterilen modele göre yapılan dilsel eşdeğerlik çalışmasının sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1.1.1. Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Var Olan Durum Formunun Dilsel Eşdeğerliği

SYAÖO ölçeği var olan durum formunun İngilizce versiyonu bir sınıfa uygulanmış bir hafta aradan sonra aynı sınıfa Türkçe versiyonu uygulanmıştır. Bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasında bağımlı gruplar t testi ve Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda faktörlere göre elde edilen korelasyon değerleri .416 ($p<.05$) ile .719 ($p<.01$) arasında değişmektedir. Tüm ölçek puanında ise korelasyon değeri .768 olarak bulunmuştur ve bu değer .01 düzeyinde anlamlıdır. Faktörlere göre ve tüm ölçek puanlarında yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Bakınız, EK 2).

SYAÖO ölçeği var olan durum formunun diğer bir sınıfta ise öncelikle Türkçe versiyonu uygulanmış ve bir hafta aradan sonra aynı sınıfa İngilizce versiyonu uygulanmıştır. Bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasında da bağımlı gruplar t testi ve Pearson Çarpım Moment korelasyon analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda faktörlere göre elde edilen korelasyon değerlerinin .370 ($p<.05$) ile .799

($p < .01$) arasında değiştiği ve istatistiksel olarak da anlamlı olduğu görülmüştür. Tüm lek puanında ise korelasyon değer .902 olarak bulunmuştur ve elde edilen bu değer .01 düzeyinde anlamlıdır. Faktörlere göre ve tüm ölçek puanlarında yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Bakınız, EK 2).

Genel olarak değerlendirildiğinde, SYAO leğinin var olan durum formunun İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce versiyonu uygulamalarından elde edilen bu sonuçlara göre, ölçeğin İngilizce ve Türkçe versiyonlarının birbirine eşdeğer olduğu söylenebilir.

3.3.1.1.1.2. Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif ğrenme Ortamları leği Tercih Edilen Durum Formunun Dilsel Eşdeğerliği

SYAO leği tercih edilen durum formunun İngilizce versiyonu bir sınıfa uygulanmış bir hafta aradan sonra aynı sınıfa Türkçe versiyonu uygulanmıştır. Bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasında bağımlı gruplar t testi ve Pearson arpım Moment korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda faktörlere göre elde edilen korelasyon değerleri .523 ile .733 arasında değişmektedir. Tüm lek puanında ise korelasyon değer .793 olarak bulunmuştur. İki uygulama arasında faktörler ve tüm ölçek puanından elde edilen korelasyon değerlerinin tamamı .01 düzeyinde anlamlıdır. İki uygulama sonuçları arasında faktörlere göre ve tüm ölçek puanlarında yapılan bağımlı grup t testi sonuçlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Bakınız, EK 3).

SYAO leği tercih edilen durum formunun diğer bir sınıfta ise öncelikle Türkçe versiyonu uygulanmış ve bir hafta aradan sonra aynı sınıfta İngilizce versiyonu uygulanmıştır. Bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasında bağımlı gruplar t testi ve Pearson arpım Moment korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda faktörlere göre elde edilen korelasyon değerleri .419 ($p < .05$) ile .682 ($p < .01$) arasında değişmektedir. Tüm lek puanında ise korelasyon değer .695 olarak bulunmuştur ve elde edilen bu değer .01 düzeyinde anlamlıdır. Faktörlere göre

ve tüm ölçek puanlarında yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçlarının ise istatistiksel olarak anlamsız olduğu tespit edilmiştir (Bakınız, EK 3).

Genel olarak değerlendirildiğinde, SYAÖÖ ölçeğinin tercih edilen durum formunun İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce versiyonu uygulamalarından elde edilen bu sonuçlara göre, ölçeğin İngilizce ve Türkçe versiyonlarının birbirine eşdeğer olduğu söylenebilir.

3.3.1.1.2. Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Hesaplamaları

SYAÖÖ ölçeğinin var olan durum ve tercih edilen durum formları ve SYAÖÖ ölçeği var olan durum formuna paralel olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış öğretmen formu için güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, madde-toplam, madde-kalan, madde ayırteçicilik ve test-tekrar test değerleri hesaplanmıştır. Geçerlik analizi için de faktörler arası Pearson Çarpım Moment korelasyon hesaplamaları yapılmıştır.

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile tüm maddeler arasındaki tutarlılık hesaplanır. Değerler 0.00 ile 1.00 arasındadır. Yüksek değerler (1'e yakın değerler) güvenilirliğin yüksek olduğunun göstergesidir (Şeker ve Gençdoğan, 2006:41).

Madde-toplam korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2005:171). Madde-toplam korelasyonunun düşük olması güvenilirliği düşürücü etki yarattığından, o maddeler ölçekten çıkarılır (Tavşancıl, 2002:33). Büyüköztürk (2005:171), madde-toplam korelasyonunu yorumlamada istatistiksel anlamlılığın ölçüt olarak alınabileceğini, ancak büyük örneklemelerde düşük korelasyonların anlamlı çıkma olasılığının dikkate alınarak anlamlılık için karar vermede, anlamlılık düzeyi için daha tutucu olmak gerektiğini ve korelasyon değeri .20'den daha düşük olan maddelerin çıkarılması gerektiğini belirtmektedir.

Madde-kalan korelasyon katsayısı, bir maddenin değerinin toplam puandan çıkarılarak elde edilen puan ile o madde arasındaki korelasyon hesaplaması ile elde edilir. Tavşancıl (2002:33-34), madde-toplam korelasyon katsayısı yerine madde-kalan korelasyon hesaplamasının, madde-toplam korelasyon katsayısının daha yüksek olması nedeniyle tercih edildiğini, madde-kalan korelasyon hesaplaması ile maddenin daha iyi bir şekilde aynı niteliği ölçüp ölçmediği konusunda karar verilebileceğini, bu korelasyon katsayısının negatif olmaması gerektiğini ve .20'den hatta .25'ten küçük olmamasının tercih nedeni olduğunu belirtmektedir.

Madde ayırteedicilik hesaplaması, toplam puanlara göre oluşturulan alt % 27'lik ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz gruplar t-testi kullanılarak sınanmasıdır (Büyüköztürk, 2005:171). Bu analizde puanlama yapıldıktan sonra, cevap kâğıtları toplam puana göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanır. Cevap kâğıtlarının yüksek puanlar ucundan % 27'si "üst grubu", düşük puanlar ucundan % 27'si "alt grubu" oluşturacak şekilde ayrılır. Her madde için bu iki gruba ait ortalamalar bulunur ve iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için ilişkisiz gruplar için t testi yapılır (Tavşancıl, 2002:55). Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2005: 171).

Test-tekrar test güvenirliliği bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanır ve hesaplanan korelasyon katsayısı, testin zamana bağlı olarak ne derecede kararlı ölçümler verdiğini yorumlamak için kullanılır (Büyüköztürk, 2005:170).

Yukarıda belirtilen referanslar doğrultusunda ölçeklerin güvenirlilik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı, madde-toplam, madde-kalan, madde ayırteedicilik ve test-tekrar test değerleri; geçerlik hesaplaması kapsamında da faktörlerin birbirleriyle ve toplam puan ile korelasyonları hesaplanmıştır. Birbirine paralel ölçekler olmaları nedeniyle her üç form (SYAÖO ölçeği var olan durum

formu, tercih edilen durum formu ve öğretmen formu) için yapılan güvenilirlik ve geçerlik hesaplamaları birlikte değerlendirilmiş ve birlikte sunulmuştur.

SYAÖO ölçeği öğrenci formlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, madde-toplam, madde-kalan, madde ayırteçicilik ve faktörler arası korelasyon hesaplamaları asıl uygulamanın yapıldığı 2030 kişilik öğrenci grubundan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Öğretmen formu için ise bu hesaplamalar, 355 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeninden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır.

Öğrenci formlarının test-tekrar test (devamlılık katsayısı) hesaplamaları 45 kişilik 5. sınıf öğrenci grubundan; öğretmen formunun test-tekrar test hesaplamaları da 39 kişilik öğretmen grubundan bir hafta arayla gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda elde edilen puanlar üzerinden yapılmıştır. Test-tekrar test hesaplamaları kapsamında elde edilen puanlar üzerinden faktörlere göre ve toplam puanlara göre bağımlı gruplar t testi ve Pearson Çarpım Moment korelasyon katsayısı hesaplamaları yapılmıştır.

SYAÖO ölçeğinin var olan durum, tercih edilen durum formları ve öğretmen formu için yapılan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, madde-toplam, madde-kalan, madde ayırteçicilik, test-tekrar test ve faktörler arası korelasyon hesaplamalarından elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

3.3.1.1.2.1. Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Var Olan Durum Formu, Tercih Edilen Durum Formu ve Öğretmen Formunun Güvenirlik Hesaplamaları

SYAÖO ölçeğinin var olan durum formunun, tercih edilen durum formunun ve öğretmen formunun Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri, madde-toplam, madde kalan ve madde ayırteçicilik hesaplamaları, elde edilen sonuçlara göre iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu üç forma ait ilk Cronbach Alpha katsayısı hesaplamalarının sonuçları EK 4'te verilmiştir. Yapılan ilk analizlerde Cronbach Alpha katsayısı: SYAÖO ölçeği var olan durum formu için faktörlere göre .439 ile .710 arasında ve tüm ölçekte .873 olarak; SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu için faktörlere

göre .447 ile .729 arasında ve tüm ölçekte .906 olarak; SYAÖÖ ölçeği öğretmen formu için ise faktörlere göre .283 ile .875 arasında ve tüm ölçekte .911 olarak bulunmuştur.

Her üç ölçek için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplamalarından sonra madde analizi işlemlerine geçilmiştir. Her üç forma ait ilk madde-toplam, madde-kalan ve madde ayırtedicilik değerleri EK 5'te verilmiştir. Yapılan ilk madde analizi işlemlerinde, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formunun madde-toplam korelasyon katsayılarının .145 ile .550 arasında değiştiği; madde-kalan korelasyon katsayılarının ise .075 ile .503 arasında değiştiği ve bu korelasyon değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formunun madde ayırtedicilik için hesaplanan t değerlerinin tümü .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formunun madde-toplam korelasyon katsayılarının .175 ile .580 arasında değiştiği; madde-kalan korelasyon katsayılarının ise .102 ile .544 arasında değiştiği ve bu korelasyon değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formunun madde ayırtedicilik için hesaplanan t değerlerinin tümü .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

SYAÖÖ ölçeği öğretmen formunun madde analizi sonuçları incelendiğinde ise iki maddenin (4. ve 22. maddeler), madde-toplam, madde-kalan korelasyonlarının ve madde ayırtedicilik değerlerinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüştür.

İlk analizlerde 4, 21 ve 22. maddelerin madde-kalan korelasyon değerlerinin **her üç formda** da .20'nin altında olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, bir maddenin madde-kalan değeri **her üç formda** da .20'nin altında ise o maddenin SYAÖÖ ölçeği var olan durum, tercih edilen durum ve öğretmen formundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Diğer bir deyişle; bir maddenin ölçeklerden çıkartılmamasında -her üç formda da pozitif ve anlamlı korelasyonlara sahip olması şartıyla- o maddenin madde-kalan korelasyon değerinin, en az bir formda .20 ve üzerinde olması yeterli

ölçüt kabul edilmiştir. Bu doğrultuda 4, 21 ve 22. maddeler, her üç formda da .20'nin altında değer aldığı için, ölçeklerden çıkartılmış ve güvenilirlik hesaplamaları her üç ölçekte 37 madde üzerinden tekrarlanmıştır.

Her üç form için ikinci Cronbach Alpha katsayısı hesaplamalarına ait sonuçlar EK 6'da verilmiştir. Yapılan ikinci güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alpha katsayısı, SYAÖO ölçeği var olan durum formu için faktörlere göre .472 ile .710 arasında ve tüm ölçekte .883; SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu için faktörlere göre .495 ile .729 arasında ve tüm ölçekte .917; SYAÖO ölçeği öğretmen formu için ise faktörlere göre .478 ile .875 arasında ve tüm ölçekte .926 olarak bulunmuştur.

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplamalarından sonra her üç ölçek için ikinci kez madde-toplam, madde-kalan, madde ayırteçicilik analizleri yapılmıştır. Her üç forma ait ikinci madde-toplam, madde-kalan ve madde ayırteçicilik değerleri EK 7'de verilmiştir. Yapılan ikinci analizlerde, SYAÖO ölçeği var olan durum formunun madde-toplam korelasyon katsayılarının .265 ile .548; madde-kalan korelasyon katsayılarının ise .198 ile .499 arasında değiştigi; tüm maddeler için hem madde-toplam hem madde kalan korelasyon katsayılarının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görölmüştür. Ayrıca, madde ayırteçicilik için hesaplanan t değerlerinin tümü .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formunun madde-toplam korelasyon katsayılarının .316 ile .575; madde-kalan korelasyon katsayılarının ise .260 ile .538 arasında değiştigi; tüm maddeler için hem madde-toplam hem madde-kalan korelasyon katsayılarının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görölmüştür. Ayrıca, madde ayırteçicilik için hesaplanan t değerlerinin tümü .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

SYAÖO ölçeği öğretmen formunun madde-toplam korelasyon katsayılarının ise .254 ile .663; madde-kalan korelasyon katsayılarının ise .180 ile .631 arasında değiştigi ve tüm maddeleri için hem madde-toplam hem madde-kalan korelasyon katsayılarının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görölmüştür. Ayrıca, madde ayırteçicilik için hesaplanan t değerlerinin tümü .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

İkinci aşama madde analizi sonucunda, madde-kalan değeri **aynı anda her üç formda** da .20'nin altında olan madde olmadığı görülmüştür. Ayrıca her üç formda da maddelerin tamamının madde-kalan korelasyon katsayıları pozitif ve .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, 37 madde üzerinden yapılan ikinci madde analizi bulgularına göre, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formunun, tercih edilen durum formunun ve öğretmen formunun iç tutarlılığının yüksek ve maddelerinin de ayırt edici özellikte olduğu söylenebilir.

Her üç form için hesaplanan test-tekrar test analizi sonuçları ise EK 8'de verilmiştir. SYAÖÖ ölçeği var olan durum formunun, tercih edilen durum formunun ve öğretmen formunun bir hafta ara ile yapılan test-tekrar testi uygulamaları sonucunda elde edilen "t" değerlerinin faktörlere göre ve toplam puana göre anlamlı olmadığı görülmüştür. Korelasyon katsayılarına baktığımızda ise iki uygulama arasındaki korelasyon katsayıları, SYAÖÖ var olan durum formu için faktörlere göre .658 ile .795 arasında, toplam puan üzerinden ise .896 olarak; SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum için faktörlere göre .618 ile .761 arasında, toplam puan üzerinden ise .858 olarak; SYAÖÖ ölçeği öğretmen formu için faktörlere göre .647 ile .851 arasında, toplam puan üzerinden ise .819 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar SYAÖÖ ölçeği var olan durum formunun, tercih edilen durum formunun ve öğretmen formunun test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.1.1.2.2. Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Var Olan Durum Formu, Tercih Edilen Durum Formu ve Öğretmen Formunun Geçerlik Hesaplamaları

SYAÖÖ ölçeğinin her üç formunun da geçerlik hesaplamaları için faktörlerinin birbirleriyle ve toplam puan ile olan korelasyonlarına bakılmıştır. Yapılan analizlerde; SYAÖÖ ölçeği var olan durum formunun faktörleri arasında hesaplanan korelasyon değerlerinin .139 ile .588 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Faktörlerin toplam puan ile korelasyon değerlerinin ise

.554 ile .774 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur (Bakınız, EK 9).

SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formunun faktörleri arasında hesaplanan korelasyon değerlerinin .373 ile .629 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Faktörlerin toplam puan ile korelasyon değerlerinin ise .673 ile .809 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur (Bakınız, EK 9).

SYAÖÖ ölçeği öğretmen formunun faktörleri arasında hesaplanan korelasyon değerlerinin .232 ile .704 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Faktörlerin toplam puan ile korelasyon değerlerinin ise .629 ile .845 arasında değiştiği ve tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görölmüştür (Bakınız, EK 9).

Göröldüğü gibi, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formunun, tercih edilen durum formunun ve öğretmen formunun faktörlerinin toplam puan ile olan korelasyon değerleri, faktörlerinin birbirleri arasındaki korelasyon değerlerinden daha yüksektir. Bu durum ölçeklerin yapı geçerliğinin olduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılan SYAÖÖ ölçeği var olan durum formunun örneği EK 10'da, tercih edilen durum formunun örneği EK 11'de ve öğretmen formunun örneği EK 12'de verilmiştir.

3.3.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcılık Kullanım Anketi

“Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcılık Kullanım Anketi” açık uçlu ve kapalı uçlu olmak üzere toplam dört sorudan oluşmaktadır (Bakınız, EK 13). Bu dört soru araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda, gerekli düzeltmeler yapılarak sorulara son şekli verilmiştir.

3.3.1.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcılık Kullanımına İlişkin Gözlem Formu

Yıldırım ve Şimşek (2005:175)'in belirttiği gibi nitel bir araştırmada yapılan bir gözlem sürecinde her şeyi gözlemek mümkün değildir. Örneğin, sınıf içi öğretmen ve öğrenci davranışları ile ilgili bir araştırmada, sınıf içinde olup biten tüm olayları ve sınıf ortamının tüm özelliklerini gözlemek ve kaydetmek neredeyse olanaksızdır. Bu nedenle gözleme başlamadan önce neyin hangi kapsamda gözleneceğinin açık bir biçimde ortaya konması, yani araştırmacının belirli yönelimi olması gerekmektedir. Bu nedenle, gözlemin sınırlarını çizmek için bu araştırmada gözlem formu olarak, “Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği” temel alınarak oluşturulmuş, 22 maddelik ve her bir maddenin karşısında “Evet” ve “Hayır” seçenekleri bulunan gözlem formu kullanılmıştır (Bakınız, EK 14a). Gözlem formunun deneme çalışması Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’ndan “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan öğrenciler ile yapılmıştır. Öncelikle araştırmacı, öğretmenlik uygulaması dersini alan 3 dördüncü sınıf öğrencisini ders işlerken gözleyerek, gözlem formunu denemiştir ve bu gözlem sonuçlarına göre maddeler tekrar değerlendirilmiştir. Sonraki süreçte, bir tanesi araştırmacının kendisi ve diğeri öğretmenlik uygulaması dersini alan bir öğrenci olmak üzere 4 farklı öğrenci ile gözlem formu denenmiştir. İki gözlemci arasındaki sonuçlar üzerinde Phi katsayısı hesaplaması yapılarak, “Gözlemciler Arası Korelasyon Katsayısı” elde edilmiştir. Gözlemcilerin puanlamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için de McNemar fark testi kullanılmıştır. Tablo 11’de bu dört farklı gözlemden elde edilen Phi katsayıları ve McNemar testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11

Gözlemciler Arası Puanlamaya İlişkin Phi Korelasyon Katsayıları ve McNemar Testi Sonuçları

Gözlemciler	İlişki Testi		McNemar Fark Testi
	Phi Katsayısı	P	P
Araştırmacı – Öğrenci 1	.828	.000	.500
Araştırmacı – Öğrenci 2	.896	.000	.100
Araştırmacı – Öğrenci 3	.542	.011	.031
Araştırmacı – Öğrenci 4	.504	.018	.219

Tablo 11'deki sonuçlardan da görüldüğü gibi, dört farklı gözlem sırasında araştırmacının kendisi ve bir farklı gözlemcinin gözlem sonuçları arasında hesaplanan Phi korelasyon katsayıları .504 ile .896 arasında değişmektedir ve bu korelasyon katsayıları en az .05 düzeyinde anlamlıdır. McNemar fark testi sonuçlarına göre ise, araştırmacının kendisi ile 3. gözlemci arasında hesaplanan McNemar fark testi sonuçları .05 düzeyinde anlamlı, diğer üç gözlemci ile araştırmacının kendisi arasında hesaplanan değerler ise anlamsızdır. Bu sonuçlara göre kullanılan gözlem formu ile elde edilen değerlerin gözlemcilere göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Yukarıda özellikleri verilen gözlem formunun yanında, örneği EK 14b'de verilen gözlem formu da kullanılarak öğretme-öğrenme sürecine ilişkin ayrıntılı notlar alınmıştır.

3.3.1.4. Yarı - Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersindeki uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgi almak ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerini ayrıntılı incelemek için, sınıflarında gözlem yapılan öğretmenler ile örneği EK 15'te verilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır.

Karasar (1999:169) görüşme kılavuzunun hazırlanmasında bir takım ilkeler belirtmektedir. Bu ilkelere göre;

“(1) İlk sorular ilginç ve cevaplama kolay olmalı; kaynak kişiyi cevap vermeye güdülemeli,

(2) Sorular, genelden özele doğru giden bir sırada sorulmalı,

(3) Sorular, uygun bir sıra içinde ve ilgilerine göre kümelendirilmiş olmalı,

(4) Bitiş soruları, kaynak kişide “başarı duygusu”nu da bırakan, gerektiğinde yeni işbirliği için güdüleyen nitelikte olmalı”dır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında bu ilkeler göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu görüşme yapılan tüm öğretmenlere aynı sorulan ve gözlem sonuçlarına göre değişen sorulardan oluşmaktadır.

Genel olarak araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan ölçme araçları bir arada Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12
Araştırma Amaçlarına Göre Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırma Amaçları	Veri Toplama Araçları
Amaç 1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?	SYAÖÖ Ölçeği (Var Olan Durum Formu)
Amaç 2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?	SYAÖÖ Ölçeği (Tercih Edilen Durum Formu)
Amaç 3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?	SYAÖÖ Ölçeği (Var Olan Durum Formu), SYAÖÖ Ölçeği (Tercih Edilen Durum Formu)
Amaç 4. Öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	SYAÖÖ Ölçeği (Var Olan Durum Formu), SYAÖÖ Ölçeği (Tercih Edilen Durum Formu)
Amaç 5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?	SYAÖÖ Ölçeği (Öğretmen Formu)
Amaç 6. Öğretmenler yapılandırmacı Sosyal Bilgiler dersi uygulamalarında kimlerden, ne tür destek görmektedir ve Sosyal Bilgilerler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, aldıkları desteğin kaynağına göre farklılık göstermekte midir?	Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacılık Kullanım Anketi, SYAÖÖ Ölçeği (Öğretmen Formu)

Tablo 12'nin Devamı
Araştırma Amaçlarına Göre Kullanılan Ölçme Araçları

Amaç 7. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin gerekliliği konusundaki görüşleri ve gerekçeleri nasıldır? Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin gerekliliği konusundaki görüşlerine göre farklılık göstermekte midir?	Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacılık Kullanım Anketi, SYAÖO Ölçeği (Öğretmen Formu)
Amaç 8. Öğretmenlerin diğer dersler ile karşılaştırıldığında, Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasının kolaylığı konusundaki görüşleri ve gerekçeleri nasıldır? Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri, diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasının kolaylığı konusundaki görüşlerine göre farklılık göstermekte midir?	Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacılık Kullanım Anketi, SYAÖO Ölçeği (Öğretmen Formu)
Amaç 9. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada karşılaşılan engeller konusundaki görüşleri nasıldır?	Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacılık Kullanım Anketi
Amaç 10. Öğretmenlerin yapılandırmacılık kavramına ilişkin açıklamaları nasıldır?	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu
Amaç 11. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış yeni Sosyal Bilgiler dersi programına göre yetişecek bireylerin sahip olacağı donanımlar konusundaki görüşleri nasıldır?	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu
Amaç 12. Öğretmenler kendilerini Sosyal Bilgiler derslerinde yapılandırmacı bir öğretmen olarak algılamakta mıdır? Bu algılarına ilişkin gerekçeleri nelerdir?	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu
Amaç 13. Öğretmenler Sosyal Bilgiler derslerinde kendilerinin ve öğrencilerinin rollerini nasıl algılamaktadırlar?	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu
Amaç 14. Öğretmenlerin öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmada ön bilgilerini, deneyimlerini yeni bilgiler ile birleştirmeleri konusundaki düşünceleri, Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerinin yeni bilgileri eskileri ile ilişkilendirmeleri konusunda yaptıkları ve bu konuda yaşadıkları zorluklar/engeller konusundaki görüşleri nasıldır?	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu
Amaç 15. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarının/grup çalışmalarının önemi/onlara katkısı konusundaki görüşleri nasıldır?	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu
Amaç 16. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde konu ile ilgili farklı görüşlerin ifade edilmesinin önemi/öğrencilere olan katkısı konusundaki düşünceleri, farklı görüşlerin ortaya çıkması için yaptıkları uygulamalar ve bu konuda karşılaştıkları zorluklar/engeller konusundaki düşünceleri nelerdir?	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu
Amaç 17. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki görüşleri nasıldır? Öğretmenler Sosyal Bilgiler derslerinde ne tür ölçme-değerlendirme çalışmalarına yer vermektedir ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında yaşadıkları zorluklar/engeller nelerdir?	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu
Amaç 18. Gözlemci verilerine göre öğretmenler Sosyal Bilgiler derslerinde ne tür yapılandırmacı uygulamalara yer vermektedir?	Gözlem Formları

3.3.2. Uygulama

Araştırma sürecinde, nicel ve nitel verilerin toplanmasında izlenen yollar aşağıda açıklanmıştır.

3.3.2.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan “SYAÖÖ Ölçeği Var Olan Durum Formu”, “SYAÖÖ Ölçeği Tercih Edilen Durum Formu”, “SYAÖÖ Ölçeği Öğretmen Formu” ve “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacılık Kullanım Anketi” hazırlandıktan ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni alındıktan sonra, 64 ilköğretim okulundan birer beşinci sınıf şubesine ölçekler ve bu okullardaki 4. ve 5. sınıf öğretmenlerine de ölçek ve anket uygulanmıştır. Uygulama sonucunda toplanan verilerden eksik ve yanlış doldurmalar elendikten sonra, verilerin analizinde öğrencilerden 2030; 5. sınıf öğretmenlerinden 201 veri değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenler ile yapılan uygulamalarda, 4. sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler ise 5. sınıf öğretmenlerinden toplanan verilere dahil edilerek güvenilirlik ve geçerlik hesaplamaları için kullanılmıştır.

3.3.2.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel veri toplama araçları olarak “Gözlem Formları” ve “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nitel veriler, toplam 16 öğretmenden elde edilmiştir. Sınıflarında yapılan gözlem saatlerine göre öğretmenlerin dağılımı Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13
Gözlenen Ders Saatine Göre Öğretmen Sayıları (N:16)

Öğretmen Sayısı	Gözlenen Ders Saati	Gözlenen Toplam Ders Saati
5	3	15
10	2	20
1	1	1
TOPLAM		36

Tablo 13’te görüldüğü üzere araştırmada toplam 36 ders saati gözlem yapılmıştır. Bu süreçte 5 öğretmen 3 ders saati; 10 öğretmen 2 ders saati; 1 öğretmen de 1 ders saati gözlenmiştir. Araştırmada gözlemler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecinde araştırmacı, öğretmenin de onayıyla öğrencilerin görüşüne engel olmayacak ve ilgilerinin dağılmasına neden olmayacak şekilde arka sıralara oturmuştur. Gözlem sürecinde veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanılmış ve alan notları alınmıştır. Derslerin bitiminde yine veri kaybının önüne geçmek için, “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcılık Kullanımına İlişkin Gözlem Formu” hemen doldurulmuştur. Sonuç olarak, tüm gözlemler bittiğinde toplam 36 adet işlenmiş gözlem formu elde edilmiştir.

Sınıflarında gözlemler yapıldıktan sonra, öğretmenler ile görüşmeler için kendilerine uygun olan tarih ve saatler belirlenmiş, görüşmeler de bu tarih ve saatlerde yapılmıştır. Görüşmeler sırasında da veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ancak bazı öğretmeler ses kayıt cihazının kullanılmasını istememiş, bu nedenle bu öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin söyledikleri araştırmacı tarafından yazılarak kaydedilmiştir. Bazı öğretmenler de zamanları olmadığını ve ses kayıt cihazı kullanılmasını istemediklerini belirterek görüşme sorularına kendileri yazarak cevaplamayı tercih etmişlerdir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Aşağıda nicel ve nitel verilerin çözümlenmesinde izlenen aşamalar ve kullanılan istatistiksel işlemler hakkında bilgiler verilmektedir.

3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan “SYAÖÖ Ölçeği Var Olan Durum Formu”, “SYAÖÖ Ölçeği Tercih Edilen Durum Formu”, “SYAÖÖ Ölçeği Öğretmen Formu”ndan elde edilen verilerin analizinde ve “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcılık Kullanım Anketi”ndeki açık uçlu olmayan bölümlerinin analizinde SPSS 14.0 paket programı kullanılmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi, orijinal formda ölçek puanlamasında 1 “her zaman”ı ifade ederken, 5 “hiçbir zaman”ı ifade etmektedir. Bu durumda da ölçek puanlamasında, alınan puan ne kadar küçükse sınıf öğrenme ortamı o kadar yapılandırmacı anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle küçük puan daha yapılandırmacı bir sınıf öğrenme ortamını temsil etmektedir. Bu çalışmada, yorumlama kolaylığı bakımından SYAÖÖ ölçeği var olan durum, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum ve SYAÖÖ ölçeği öğretmen formundan elde edilen veriler SPSS 14.0 paket programına girildikten ve ölçeğin güvenirlik ve geçerlik hesaplamaları yapıldıktan sonra, her üç formun maddelerinin puanlaması 1 “hiçbir zaman”ı, 5 “her zaman”ı ifade edecek şekilde dönüştürülmüştür. Böylece büyük puanın daha yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamını belirtmesi sağlanmıştır. Kısaca, bu çalışmada bir öğrenci ya da öğretmen ne kadar yüksek puan alıyorsa Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını o kadar çok yapılandırmacı algılamaktadır. Bu işlemde sonra toplam puanlar hesaplanarak analizler yapılmıştır.

Çalışmada verilerin analizinde genel olarak; bağımsız gruplar t testi, bağımlı gruplar t testi, Mann Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı istatistiksel teknikleri kullanılmış ve yapılan bu analizlerde en az .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

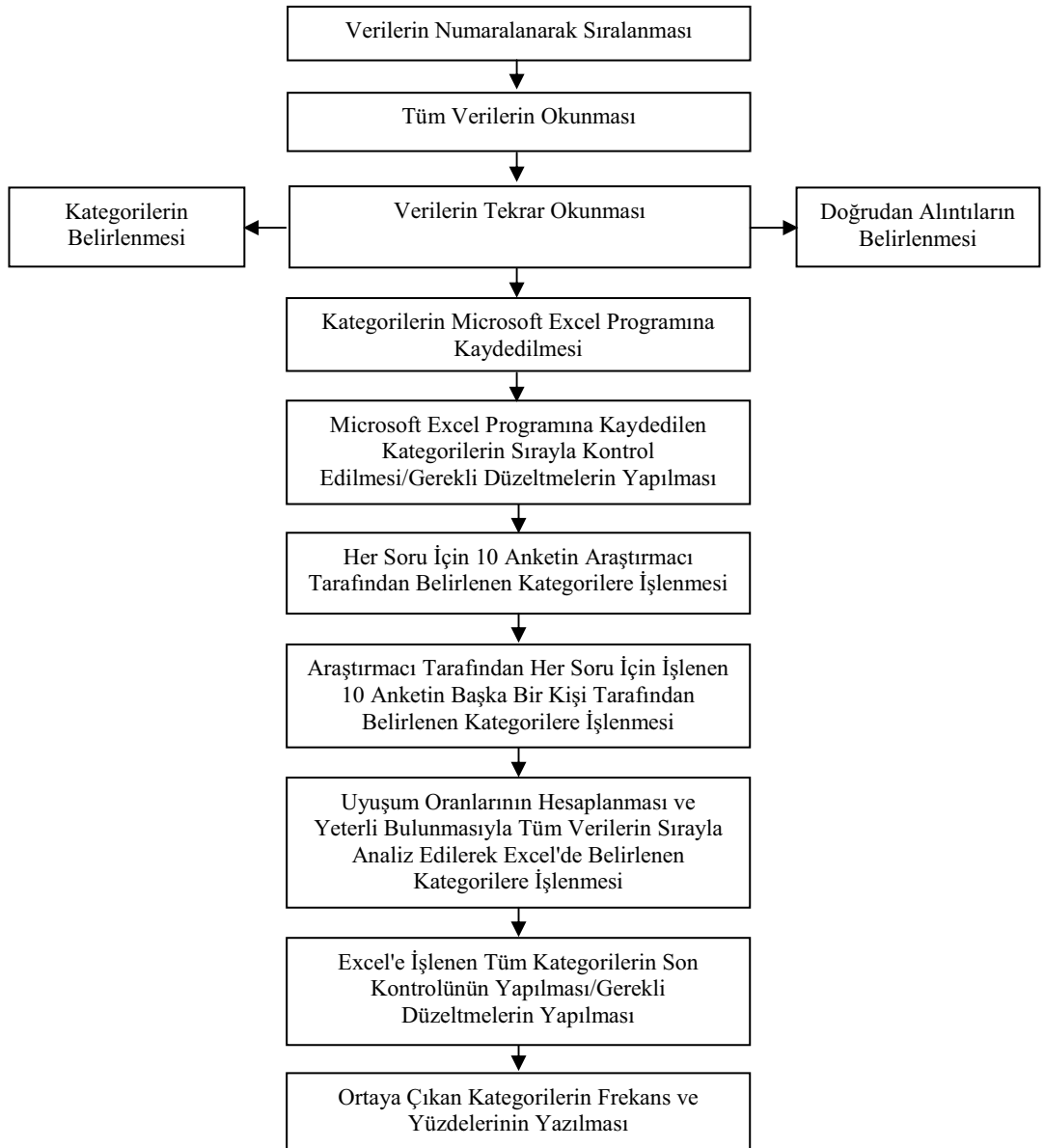
Bağımsız gruplar t testi, iki kategorili bağımsız değişkenin kategorileri arasındaki karşılaştırmalarda, bağımsız değişkenlerdeki kategorilerin örneklem sayısının genel kabul gören 30 ve üzerinde olduğu durumlarda; bağımlı gruplar t testi, tekrarlı ölçümlerdeki ikili karşılaştırmalarda ve bağımsız değişkenlerdeki ya da kategorilerindeki örneklem sayısının genel kabul gören 30 ve üzerinde olduğu durumlarda kullanılır (Green ve Salkind, 2005). İki kategorili bağımsız değişken arasındaki karşılaştırmalarda, t testinin uygulanamadığı durumlarda ise onun alternatifi olan Mann Whitney U testi kullanılmaktadır (Green ve Salkind, 2005; Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2002). Bağımsız değişkendeki kategori sayısının üç ve daha fazla olduğu durumlarda yapılacak karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) kullanılmaktadır (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004). Tek yönlü varyans analizinin anlamlı çıktığı

durumlarda ise Levene's testinin sonuçlarına göre tamamlayıcı post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden uygun olanı seçilir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004; Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2002). Bu bağlamda araştırmada, "SYAÖO Ölçeği Var Olan Durum Formu", "SYAÖO Ölçeği Tercih Edilen Durum Formu", "SYAÖO Ölçeği Öğretmen Formu"ndan elde edilen verilerin analizinde bağımsız değişkenin iki kategoriden oluştuğu ve kategorilerdeki örneklem sayısının 30 ve üzerinde olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi; bağımsız değişkenin iki kategoriden oluştuğu ancak herhangi bir kategorideki örneklem sayısının 30'un altında olduğu durumlarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin üç ve daha fazla kategoriden oluştuğu durumlarda ise tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin anlamlı çıktığı ve Levene's varyansların homojenliği testinin de anlamlı çıktığı durumlarda Tamhane's T2; tek yönlü varyans analizinin anlamlı çıktığı, ancak Levene's varyansların homojenliği testinin anlamsız çıktığı durumlarda ise Scheffe tamamlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasındaki farkları analiz etmek için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyini test etmek için ise pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. "Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacılık Kullanım Anketi"nin açık uçlu olmayan bölümlerinin analizinde yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Bu anketin açık uçlu bölümlerinin analizine ilişkin açıklamalar ise takip eden başlıkta verilmiştir.

3.4.2. Nitel Verilerin Çözülmesi

Nitel verilerin çözülmesi kapsamında, "Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacılık Kullanım Anketi"nin açık uçlu sorularından ve görüşmelerden elde edilen verilerin analiz süreci açıklanmıştır.

Öğretmenlere uygulanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcılık Kullanım Anketi”nde yer alan açık uçlu sorulardan ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmış ve Microsoft Excel programından yararlanılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005:227). “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcılık Kullanım Anketi”nde yer alan açık uçlu üç soru yoluyla elde edilen verilerin analizinde izlenen süreç, Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Anketteki Açık Uçlu Sorulardan Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci

Şekil 1’de verilen bu süreç anketteki sorulardan bir tanesinde yer alan “evet”, “hayır” ve diğer bir soruda yer alan “daha kolay”, “daha zor” seçeneklerinin gerekçeleri için ayrı ayrı olmak üzere açık uçlu üç sorudan elde edilen verilerin analizinde kullanılmıştır.

Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizi sürecinde kategorilerin belirlenmesinden sonra, her bir soru ve gerekçeleri için 10’ar tane olmak üzere toplam 50 anket formu seçilerek, bu 10’ar anket başka bir kişi tarafından daha analiz edilmiştir. Bu 10’ar anket üzerinden araştırmacının yapmış olduğu kodlama ile diğer kişi tarafından yapılan kodlamalar arasında uyumun güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu işlemin yapılmasında kullanılan formül (Miles ve Huberman, 1994:64 akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001:81) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

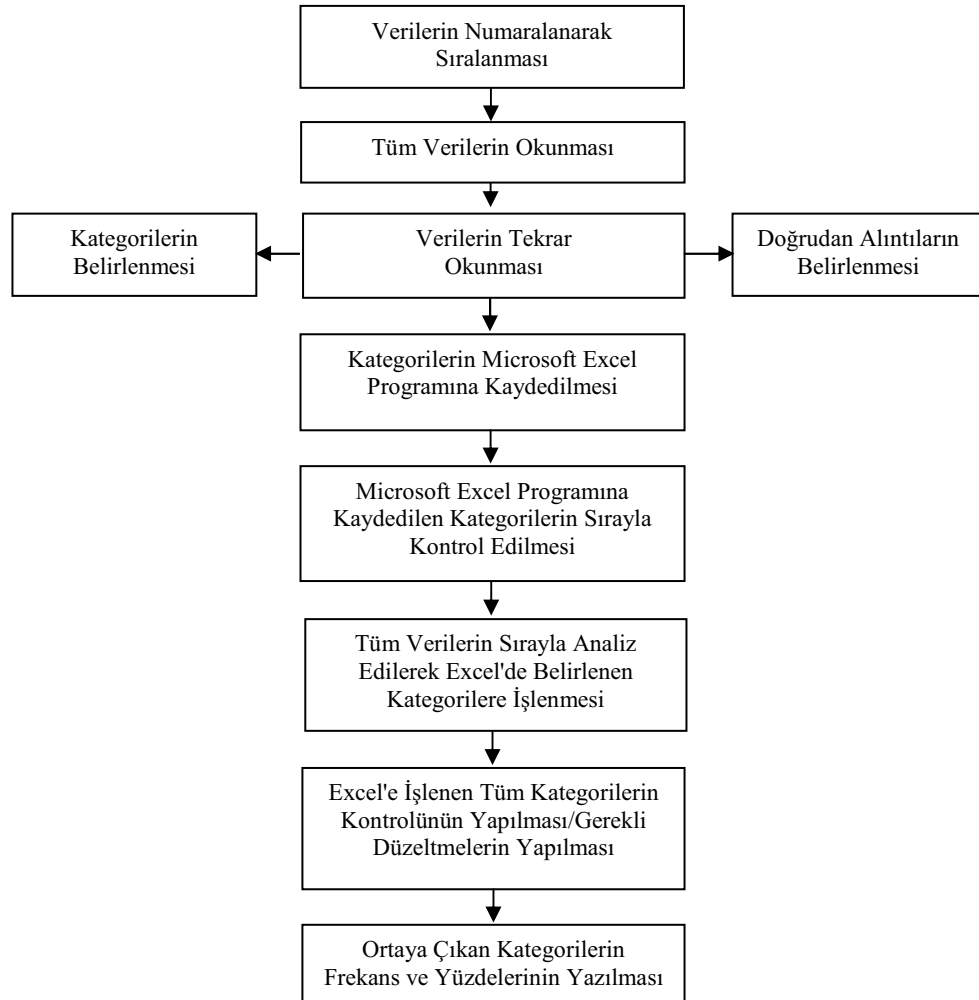
Anket soruları için yukarıda verilen formül ile hesaplanan değerlendirmeciler arasındaki güvenirlilik değerleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14
Anket Soruları İçin Oluşturulan Kategorilere İlişkin Güvenirlilik Değerleri

Sorular	Seçenek	Güvenirlilik
Sizce, Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırma yaklaşımına göre düzenlenmesine gerek var mıydı?	“Evet” diyenler	% 88
	“Hayır” diyenler	% 80
Sizce, diğer dersler ile karşılaştırıldığında özellikle Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırma yaklaşımının kullanımı...	“Daha Kolay” diyenler	% 78
	“Daha Zor” diyenler	% 92
Sizce, yapılandırma yaklaşımına dayalı Sosyal Bilgiler dersi ortamı oluşturmadaki engeller nelerdir?		% 86
Ortalama		% 85

Tablo 14’te görüldüğü gibi, her bir soru ve gerekçeleri için 10’ar anket üzerinden iki kişi tarafından yapılan kodlamalar arasındaki güvenilirlik değerleri, % 78 ile % 92 arasında değişmektedir. Genel ortalama ise % 85 olup oldukça yüksektir. Elde edilen bu değerlerin yeterli görülmesiyle kodlama işlemine aynı kategorilerde devam edilmiş ve süreç tamamlanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizine ise ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiş olan görüşme kayıtlarının, yazıya geçirilmesi ile başlanmıştır. Böylece görüşme kayıtlarının da yazılı hali elde edilmiştir. Bundan sonra izlenen süreç ise Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi, Şekil 2’de verilen sürece göre araştırmacının kendisi tarafından üç hafta arayla iki kez yapılmış ve bu iki analizde yapılan kodlamalar arasında yukarıda verilmiş olan formül kullanarak uyuşum güvenilirliği hesaplanmıştır.

Görüşme soruları için “Uyuşum Yüzdesi Formülü ” kullanılarak hesaplanan uyuşum yüzdeleri ya da kategorilerin güvenilirliğine ilişkin değerler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15
Görüşme Soruları İçin Oluşturulan Kategorilere İlişkin Güvenirlik Değerleri

Sorular	Güvenirlik
Soru 1	% 90
Soru 2	% 94
Soru 3 (Ortalaması)	% 97
Soru 4	% 100
Soru 5	% 94
Soru 6 (Ortalaması)	% 92
Soru 7 (Ortalaması)	% 94
Soru 8 (Ortalaması)	% 96
Soru 9 (Ortalaması)	% 95
Soru 10 (Ortalaması)	% 97
Ortalama	% 95

Tablo 15’te görüldüğü gibi, üç hafta arayla araştırmacının kendisi tarafından yapılan kodlamalar arasındaki güvenilirlik değerleri % 92 ile % 100 arasında değişmektedir. Genel ortalama ise % 95 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmacının kendisi tarafından yapılan iki kodlama arasında güvenilirliğin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu çerçevede, öncelikle ilgili amaç belirtilmiş ve devamında bu amaca ilişkin bulgu verilmiştir. Bulgular verilirken, anketlerde ve görüşmelerde, birbirleriyle ve nicel veriler ile ilgili olan ifadeler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Anketlerden alınan doğrudan ifadeler **Ö1** gibi, görüşmelerden alınan doğrudan alıntılar **GK10** gibi kodlar ile verilmiştir. Anketlerdeki doğrudan alıntılarının kodu olan **Ö** öğretmeni, verilen numara ise anket numarasını ifade etmektedir. Bu durumda **Ö1**, bir numaralı anketteki öğretmen ifadesini temsil etmektedir. Görüşmelerden alınan doğrudan alıntılarının kodu olan **GK** ise “Görüşme Kaydı”nı, verilen numara ise öğretmeni ifade etmektedir. Bu durumda ise **GK1**, görüşme yapılan **1** numaralı öğretmeni temsil etmektedir. Ayrıca, görüşmelerden doğrudan alıntılarının ve gözlemlerde belirlenen öğretmen-öğrenci diyaloglarının verildiği durumlarda, gerekli görüldüğünde, araştırmacı tarafından açıklamalar yapılmış ve bu açıklamalar köşeli parantez ([]) içinde verilmiştir.

Amaç 1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir? Bu genel birinci amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmış ve elde edilen bulgular verilmiştir.

Alt Amaç 1.1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 16 da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre T - Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T-Testi		
				t	Sd	p
Kız	969	144,43	17,84	1,250	2028	,211
Erkek	1061	143,43	17,96			

Tablo 16’da görüldüğü gibi, kız öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=144.43$, erkek öğrencilerin ise $\bar{X}=143.43$ ’tür. Kız ve erkek öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır [$t_{(2028)}=1.250$, $p>.05$]. Bu sonuca göre, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Alt Amaç 1.2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları sınıf mevcudlarına göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 17, 18 ve 19’da verilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	SS
25 ve altı	38	161,58	14,55
26-30	80	144,79	16,55
31-35	388	146,11	18,50
36-40	439	145,05	17,89
41-45	218	141,25	15,78
46-50	436	143,23	18,04
51 ve üzeri	431	141,05	17,60

Tablo 17’de görüldüğü gibi, 25 ve altı mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X} = 161.58$; 26-30 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X} = 144.79$; 31-35 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X} = 146.11$; 36-40 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X} = 145.05$; 41-45 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X} = 141.25$; 46-50 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X} = 143.23$; 51 ve üzeri mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ise $\bar{X} = 141.05$ ’tir. Bu sonuçlara göre, 25 ve altı mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını $\bar{X} = 161.58$ puan ortalamaları ile en fazla yapılandırmacı olarak algımlarken; 51 ve üzeri mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler $\bar{X} = 141.05$ puan ortalamaları ile en az yapılandırmacı olarak algılanmaktadır.

Öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamalarının sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18
Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	19634,661	6	3272,443	10,493	,000
Gruplarıiçi	630909,180	2023	311,868		
Toplam	650543,840	2029			

Tablo 18’de görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(6-2023)} = 10.493$, $p < .01$]. Sınıf mevcutları arasındaki bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine

geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homejen olmadığı görülmüştür [$L_{F(6-2023)}=2.352, p<.05$]. Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Tamhane's T2 post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Tablo 19'da öğrencilerin sınıf mevcudu değişkenine göre, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Tamhane's T2 post-hoc testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19
Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırıcacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Tamhane's T2 Post-Hoc Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	25 ve altı	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51 ve üzeri
25 ve altı	161,58	P<. 001	P<.001	P<. 001	P<. 001	P<. 001	P<. 001
26-30		144,79	-	-	-	-	-
31-35			146,11	-	P<.05	-	P<.01
36-40				145,05	-	-	P<.05
41-45					141,25	-	-
46-50						143,23	-
51 ve üzeri							141,05

Tablo 19'da görüldüğü gibi sınıf mevcudu değişkenine göre, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) sınıf mevcudu 25 ve altı olanlar ile 26-30 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 31-35 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 36-40 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 41-45 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 46-50 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 51 ve üzerinde olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; (2) sınıf mevcudu 31-35 olanlar ile 41-45 olanlar arasında, 31-35 olanlar lehine; 31-35 olanlar ile 51 ve üzeri olanlar arasında, 31-35 olanlar lehine ve (3) sınıf mevcudu 36-40 olanlar ile 51 ve üzeri olanlar arasında, sınıf mevcudu 36-40 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre, 25 ve altı mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler Sosyal Bilgiler derslerini diğer tüm gruplara göre; 31-35 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler 41-45 ve 51 ve üzeri mevcutlu sınıflara göre; 36-40 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler de 51 ve üzeri mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla yapılandırmacı olarak algılanmaktadır.

Alt Amaç 1.3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 20, 21 ve 22’de verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS
İlkokul Bitirmedi	358	139,89	17,96
İlkokul	825	143,09	17,22
Ortaokul	277	143,36	19,28
Lise	370	147,90	17,71
Üniversite ve üzeri	200	147,83	16,99

Tablo 20’de görüldüğü gibi, anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=139.89$; anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin $\bar{X}=143.09$; ortaokul mezunu olan öğrencilerin $\bar{X}=143.36$; lise mezunu olan öğrencilerin $\bar{X}=147.90$; üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin ise $\bar{X}=147.83$ ’tür. Bu durumda, anneleri lise mezunu olan öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını $\bar{X}=147.90$ ortalama ile en fazla yapılandırmacı olarak algılarken; anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler $X=139.89$ ortalama ile en az yapılandırmacı olarak algılanmaktadır.

Öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21
Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	15369,403	4	3842,351	12,250	,000
Gruplariçi	635174,438	2025	313,666		
Toplam	650543,840	2029			

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-2025)}=12.250$, $p<.01$]. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre belirlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homejen olduğu görülmüştür [$L_{F(4-2025)}=.731$, $p>.05$]. Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Scheffe post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Tablo 22’de öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul Bitirmedi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üzeri
İlkokul Bitirmedi	139,89	-	-	P<.001	P<.001
İlkokul		143,09	-	P<.01	P<.05
Ortaokul			143,36	P<.05	-
Lise				147,90	-
Üniversite ve üzeri					147,83

Tablo 22’de görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine; anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (2) anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine; anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ve (3) anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu sonuçlar göstermektedir ki, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasındaki fark arttıkça Sosyal Bilgiler derslerini yapılandırıcı algılama düzeyleri de artmaktadır.

Alt Amaç 1.4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 23, 24 ve 25’te verilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS
İlkokul Bitirmedi	143	138,90	18,61
İlkokul	688	142,31	17,41
Ortaokul	449	142,00	18,34
Lise	434	147,34	17,35
Üniversite ve üzeri	316	147,62	17,43

Tablo 23'te görüldüğü gibi, babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=138.90$; babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin $\bar{X}=142.31$; ortaokul mezunu olan öğrencilerin $\bar{X}=142.00$; lise mezunu olan öğrencilerin $\bar{X}=147.34$; üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin ise $\bar{X}=147.62$ 'dir. Bu durumda, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını $\bar{X}=147.62$ ortalama ile en fazla yapılandırmacı olarak algılamakta, babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler $\bar{X}=138.90$ ortalama ile en az yapılandırmacı olarak algılamaktadırlar.

Öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	16458,954	4	4114,739	13,141	,000
Gruplariçi	634084,886	2025	313,128		
Toplam	650543,840	2029			

Tablo 24'te görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-2025)}=13.141$, $p<.01$]. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre belirlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homejen olduğu görülmüştür [$L_{F(4-2025)}=.629$, $p>.05$]. Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Scheffe post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Tablo 25'te öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 25

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul Bitirmedi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üzeri
İlkokul Bitirmedi	138,90	-	-	P<.001	P<.001
İlkokul		142,31	-	P<.001	P<.01
Ortaokul			142,00	P<.001	P<.01
Lise				147,34	-
Üniversite ve üzeri					147,62

Tablo 25’te görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine; babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (2) babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine; babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (3) babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine; babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu sonuçlar göstermektedir ki; anne eğitim düzeylerinde olduğu gibi, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasındaki fark arttıkça Sosyal Bilgiler derslerini yapılandırmacı algılama düzeyleri de artmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında aile eğitim düzeyine vurgu yapan görüşler, görüşmelerde ve anketteki açık uçlu sorularda da görülmektedir. Örneğin görüşmelerde bir öğretmen yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış yeni sosyal bilgiler programının başarısını bir ölçüde aile eğitim düzeyine bağlamakta ve düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir:

“...durumu iyi olan okullarda etkili olarak uygulanabilir. Bunun nedeni çocuklardan ve aile eğitim düzeyinden kaynaklanıyor...”. (GK3)

Anketteki açık uçlu sorularda ise bir öğretmen (Ö122) Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı uygulamalardaki engelleri aşağıdaki gibi belirtmektedir.

Bazı bölgedeki öğrencilerin "ekonomik ve kültürel yapılarının araştırmaya yönelik kaynaklarda yeterliliği. Sınıfların kalabalık olması. Ailelerin eğitim düzeylerinin de çok çok yetersiz olması, öğrencilerin "yeterli araştırma yapmaları ve derse hazırlıklı gelmesini" eksik bırakıyor.

Görüldüğü gibi öğretmen, Sosyal Bilgiler dersinde, ders içinde öğrencinin aktif katılımında önemli bir unsur olan derse hazırlıklı gelmede aile eğitim düzeyinin etkisine vurgu yapmaktadır.

Alt Amaç 1.5. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 26, 27 ve 28’de verilmiştir.

Tablo 26

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Okul Genel Veli Sosyo-Kültürel Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Alt	967	141,52	17,98
Orta	596	144,93	17,42
Üst	467	147,55	17,66

Tablo 26’da görüldüğü gibi, genel veli profili; alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=141.52$; orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin ortalamaları $\bar{X}=144.93$; üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin ortalamaları $\bar{X}=147.55$ ’tir. Bu durumda genel veli

profili, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını $\bar{X}=147.55$ ortalama ile en fazla yapılandırmacı olarak algılamakta, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler $\bar{X}=141.52$ ortalama ile en az yapılandırmacı olarak algılanmaktadır.

Öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamalarının, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27
Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplararası	12335,538	2	6167,769	19,589	,000
Gruplariçi	638208,302	2027	314,854		
Toplam	650543,840	2029			

Tablo 27’de görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-2027)}=19.589$, $p<.01$]. Belirlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homejen olduğu görülmüştür [$L_{F(2-2027)}=.072$, $p>.05$]. Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Scheffe post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Tablo 28’de öğrencilerin, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe post-hoc testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 28

Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları

Okul Genel Veli Sosyo-Kültürel Düzeyi	Alt	Orta	Üst
Alt	141,52	P<.01	P<.001
Orta		144,93	-
Üst			147,55

Tablo 28’de görüldüğü gibi, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine; genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre öğrencilerin, sosyo-kültürel düzeyleri arasındaki fark arttıkça, Sosyal Bilgiler derslerini yapılandırmacı algılama düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

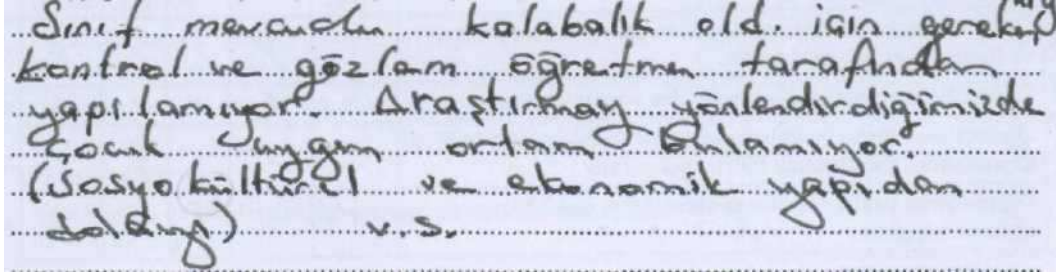
Görüşmelerde ve anketin açık uçlu sorularına verilen yanıtlarda öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşleri de sosyo-kültürel düzeyin etkisini açık olarak göstermektedir. Görüşmelerden sosyo-kültürel düzeyin etkisini gösterir ifadelerden bazı kestiler şöyledir;

“Biz ders içinde o kadar çeşitli kavramlar ile karşılaşıyoruz ki özellikle yeni programda eski programa göre karşılaştığımız kavram çeşitlendi, daha çok karşılaşıyoruz. Çocuklar, özellikle merkezdeki çocuklar kırsaldaki çocuklara göre daha iyiler”. (GK12)

“Her öğrenci yönlendirmelere uygun olarak çalışmıyor. Bunun sebebi ailenin ekonomik ve sosyal sorunlarıdır”. (GK1)

“Öğrencilerimizin aile bireylerinin eğitim seviyelerinin düşüklüğü, maddi yetersizlikler, yararlanabilecekleri kaynakların çok az oluşu zorluk yaratıyor... Bu nedenle bulunduğumuz çevrenin ve öğrenci düzeyimizin yukarıda saydığım özellikleri bizi zaman zaman öğretmen merkezli olmaya itiyor”. (GK2)

Ankette başka bir öğretmen de (Ö119) sosyo-kültürel düzeyin öğrencinin okul dışındaki çalışmalarına etkisine dikkati çekmektedir.



Sınıf mevcudu kalabalık old. için gerekli kontrol ve gözlem öğretmen tarafından yapılamıyor. Araştırmaya yönlendirildiğinde çocuk uygun ortam bulamıyor. (Sosyo-kültürel ve ekonomik yapıdan dolayı) v.s.

Bu sonuçlara göre, sosyo-kültürel düzey öğrencilerin sınıf içinde ve okul dışında yapacağı etkinlikleri etkilemektedir diyebiliriz. Ayrıca, öğretmen (Ö119), sosyo-kültürel düzeyin yanında ailenin ekonomik yapısına da dikkat çekmektedir. Yapılandırmacı uygulamalar okulda öğretmenlerin derslerini öğrenci merkezli düzenlemelerini gerektirdiği gibi okul dışında ailelere de bir takım sorumluluklar getirmektedir. Çünkü öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı olarak düzenlemelerinde öğrencilerinin derse hazırlıklı gelmeleri onların bu etkinliklerinde kolaylaştırıcı bir rol oynayabilir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerine hazırlıklı gelmeleri de velilerinin onlara sunduğu olanaklar ve verdikleri destek ile doğrudan ilgilidir.

Amaç 2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir? Bu genel ikinci amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmış ve elde edilen bulgular verilmiştir.

Alt Amaç 2.1 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T Testi		
				t	sd	p
Kız	969	155,72	18,79	1,451	2028	,147
Erkek	1061	154,48	19,71			

Tablo 29’da görüldüğü gibi; kız öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=155.72$, erkek öğrencilerin ise $\bar{X}=154.48$ ’dir. Kız ve erkek öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunamamıştır [$t_{(2028)}=1.451$, $p>.05$]. Bu sonuç, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Alt Amaç 2.2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri sınıf mevcutlarına göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 30, 31 ve 32’de verilmiştir.

Tablo 30

Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	SS
25 ve altı	38	167,76	19,78
26-30	80	153,85	19,22
31-35	388	154,76	20,37
36-40	439	156,73	18,43
41-45	218	151,71	17,97
46-50	436	155,57	19,35
51 ve üzeri	431	153,97	19,15

Tablo 30’da görüldüğü gibi, 25 ve altı mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=167.76$; 26-30 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}=153.85$; 31-35 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}=154.76$; 36-40 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}=156.73$; 41-45 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}=151.71$; 46-50 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin $\bar{X}=155.57$; 51 ve üzeri mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ise $\bar{X}=153.97$ ’dir. Bu durumda Sosyal Bilgiler dersinde, 25 ve altı mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, $\bar{X}=167.76$ ortalama ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarını en fazla tercih ederken; 41-45 mevcutlu sınıflardaki öğrenciler $\bar{X}=151.71$ ortalama ile en az tercih etmektedirler.

Öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamalarının sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31
Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplararası	10585,538	6	1764,256	4,799	,000
Gruplariçi	743735,672	2023	367,640		
Toplam	754321,210	2029			

Tablo 31’de görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(6-2023)}=4.799$, $p<.01$]. Sınıf mevcutları arasındaki bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar

vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homejen olduğu görülmüştür [$L_{F(6-2023)}=1.078$, $p>.05$]. Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Scheffe post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Tablo 32’de öğrencilerin sınıf mevcudu değişkenine göre, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe post-hoc testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	25 ve altı	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51 ve üzeri
25 ve altı	167,76	P<.05	P<.05	-	P<.01	P<.05	P<.01
26-30		153,85	-	-	-	-	-
31-35			154,76	-	-	-	-
36-40				156,73	P<.05	-	-
41-45					151,71	-	-
46-50						155,57	-
51 ve üzeri							153,97

Tablo 32’de görüldüğü gibi, sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) sınıf mevcudu 25 ve altı olanlar ile 26-30 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 31-35 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 41-45 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 46-50 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 51 ve üzerinde olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; (2) sınıf mevcudu 36-40 olanlar ile 41-45 olanlar arasında, 36-40 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre, 25 ve altı mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde, 36-40 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler hariç, diğer

tüm gruplara göre anlamlı düzeyde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Alt Amaç 2.3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri anne eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 33, 34 ve 35’te verilmiştir.

Tablo 33

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS
İlkokul Bitirmedi	358	150,02	18,83
İlkokul	825	154,00	19,24
Ortaokul	277	153,05	21,12
Lise	370	160,95	17,00
Üniversite ve üzeri	200	160,47	17,83

Tablo 33’te görüldüğü gibi, anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=150.02$; anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin $\bar{X}=154.00$; ortaokul mezunu olan öğrencilerin $\bar{X}=153.05$; lise mezunu olan öğrencilerin $\bar{X}=160.95$; üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin ise $\bar{X}=160.47$ ’dir. Bu durumda, anneleri lise mezunu olan öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını $\bar{X}=160.95$ ortalama ile en fazla tercih ederken; anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler $\bar{X}=150.02$ ortalama ile en az tercih etmektedirler.

Öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplararası	29826,261	4	7456,565	20,841	,000
Gruplararası	724494,948	2025	357,775		
Toplam	754321,210	2029			

Tablo 34’te görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-2025)}=20.841, p<.01$]. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre belirlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homejen olmadığı görülmüştür [$L_{F(4-2025)}=3.802, p<.01$]. Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Tamhane’s T2 post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Tablo 35’te öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Tamhane’s T2 testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 35

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan Tamhane's T2 Post-Hoc Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul Bitirmedi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üzeri
İlkokul Bitirmedi	150,02	-	-	P<.001	P<.001
İlkokul		154,00	-	P<.001	P<.001
Ortaokul			153,05	P<.001	P<.001
Lise				160,95	-
Üniversite ve üzeri					160,47

Tablo 35'te görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) anneleri ilkokul bitirmemiş öğrenciler ile lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine; anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (2) anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine; anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (3) anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine; anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu sonuca göre, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasındaki fark arttıkça, Sosyal Bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir. Anneleri lise mezunu olan öğrenciler ile üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler anlamlı düzeyde; anneleri ilkokul bitirmemiş, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları tercih etmektedirler. Diğer bir deyişle anne eğitim düzeyi, öğrencilerin Sosyal

Bilgiler derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercihlerinde etkili bir faktör olarak bulunmuştur.

Alt Amaç 2.4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri baba eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 36, 37 ve 38’de verilmiştir.

Tablo 36

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS
İlkokul Bitirmedi	143	149,69	19,30
İlkokul	688	153,24	19,65
Ortaokul	449	152,00	19,68
Lise	434	159,01	17,85
Üniversite ve üzeri	316	160,46	17,64

Tablo 36’da görüldüğü gibi, babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=149.69$; babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin $\bar{X}=153.24$; ortaokul mezunu olan öğrencilerin $\bar{X}=152.00$; lise mezunu olan öğrencilerin $\bar{X}=159.01$; üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin ise $\bar{X}=160.46$ ’dır. Bu durumda, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını $\bar{X}=160.46$ ortalama ile en fazla tercih ederken; babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler $\bar{X}=149.69$ ortalama ile en az tercih etmektedirler.

Öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplararası	26611,038	4	6652,760	18,513	,000
Gruplarariçi	727710,172	2025	359,363		
Toplam	754321,210	2029			

Tablo 37’de görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen formundan aldıkları puan ortalamaları baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-2025)}=18.513$, $p<.01$]. Baba eğitim durumu değişkenine göre belirlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homejen olmadığı görülmüştür [$L_{F(4-2025)}=2.808$, $p<.05$]. Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Tamhane’s T2 post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Tablo 38’de öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Tamhane’s T2 testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 38

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeyleri Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin Yapılan Tamhane’s T2 Post-Hoc Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul Bitirmedi	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üzeri
İlkokul Bitirmedi	149,69	-	-	P<.001	P<.001
İlkokul		153,24	-	P<.001	P<.001
Ortaokul			152,00	P<.001	P<.001
Lise				159,01	-
Üniversite ve üzeri					160,46

Tablo 38’de görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine; babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (2) babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine; babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (3) babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine; babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu sonuca göre, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasındaki fark arttıkça, Sosyal Bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir. Babaları lise mezunu olan öğrenciler ile üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler anlamlı düzeyde; babaları ilkokul bitirmemiş, ilkokul, ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih etmektedirler. Diğer bir deyişle baba eğitim düzeyi öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercihlerinde etkili bir faktör olarak bulunmuştur.

Alt Amaç 2.5. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları Tablo 39, 40 ve 41’de verilmiştir.

Tablo 39

Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Okul Genel Veli Sosyo-Kültürel Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Alt	967	151,08	19,77
Orta	596	157,23	18,23
Üst	467	160,58	17,75

Tablo 39’da görüldüğü gibi, genel veli profili; alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=151.08$, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin ortalamaları $\bar{X}=157.23$, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin ortalamaları $\bar{X}=160.58$ ’dir. Bu durumda genel veli profili, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını $\bar{X}=160.58$ ortalama ile en fazla tercih ederken; alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler $\bar{X}=151.08$ puan ortalamaları ile en az tercih etmektedirler.

Öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamalarının, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40

Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplararası	32319,051	2	16159,525	45,367	,000
Gruplararası	722002,159	2027	356,192		
Toplam	754321,210	2029			

Tablo 40'ta görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-2027)}=45.367$, $p<.01$]. Belirlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homejen olmadığı görülmüştür [$L_{F(2-2027)}= 4.414$, $p<.05$]. Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Tamhane's T2 post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Tablo 41'de öğrencilerin, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Tamhane's T2 Post-Hoc testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 41

Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Düzeylerine İlişkin Yapılan Tamhane's T2 Post-Hoc Testi Sonuçları

Okul Genel Veli Sosyo-Kültürel Düzeyi	Alt	Orta	Üst
Alt	151,08	$P<.001$	$P<.001$
Orta		157,23	$P<.01$
Üst			160,58

Tablo 41’de görüldüğü gibi, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre öğrencilerin, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine; genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine; (2) genel veli profili, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre genel veli profili, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler, diğer iki gruba göre; orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler de alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilere göre, Sosyal Bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih etmektedirler.

Amaç 3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık var mıdır? Bu genel üçüncü amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmış ve elde edilen bulgular verilmiştir.

Alt Amaç 3.1 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırıcı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	Değişken	N	\bar{X}	SS	T-Testi		
					t	sd	p
Kız	Var Olan Durum	969	144,43	17,84	22,974	968	,000
	Tercih Edilen Durum	969	155,72	18,79			
Erkek	Var Olan Durum	1061	143,43	17,96	22,884	1060	,000
	Tercih Edilen Durum	1061	154,48	19,71			

Tablo 42’de görüldüğü gibi; kız öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=144.43$ iken, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=155.72$ ’dir. Kız öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(968)}=22.974, p<.01$]. Bu fark, $\bar{X}=155.72$ ortalama ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Erkek öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=143.43$ iken, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=154.48$ ’dir. Erkek öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(1060)}=22.884, p<.01$]. Bu fark, $\bar{X}=154.48$ ortalama ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Bu sonuçlara göre, hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları istediklerini söyleyebiliriz.

Alt Amaç 3.2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	Değişken	N	\bar{X}	SS	T-Testi		
					t	sd	p
25 ve altı	Var Olan Durum	38	161,58	14,55	3,953	37	,000
	Tercih Edilen Durum	38	167,76	19,78			
26-30	Var Olan Durum	80	144,79	16,55	5,902	79	,000
	Tercih Edilen Durum	80	153,85	19,22			
31-35	Var Olan Durum	388	146,11	18,50	12,234	387	,000
	Tercih Edilen Durum	388	154,76	20,37			
36-40	Var Olan Durum	439	145,05	17,89	14,269	438	,000
	Tercih Edilen Durum	439	156,73	18,43			
41-45	Var Olan Durum	218	141,25	15,78	11,326	217	,000
	Tercih Edilen Durum	218	151,71	17,97			
46-50	Var Olan Durum	436	143,23	18,04	15,540	435	,000
	Tercih Edilen Durum	436	155,57	19,35			
51 ve üzeri	Var Olan Durum	431	141,05	17,60	17,499	430	,000
	Tercih Edilen Durum	431	153,97	19,15			

Tablo 43'te görüldüğü gibi; 25 ve altı mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=161.58$ iken, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=167.76$ 'dır. Sınıf mevcudu 25 ve altında olan öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları

puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$t_{(37)}=3.953$, $p<.01$]. Bu fark, $\bar{X}=167.76$ ortalama ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

26-30 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=144.79$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=153.85$ 'tir. 26-30 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(79)}=5.902$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=153.85$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

31-35 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=146.11$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=154.76$ 'dir. 31-35 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(387)}=12.234$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=154.76$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

36-40 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=145.05$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=156.73$ 'tür. 36-40 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(438)}=14.269$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=156.73$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

41-45 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=141.25$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=151.71$ 'dir. 41-45 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve

SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(217)}=11.326, p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=151.71$ ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

46-50 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=143.23$ iken, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=155.57$ 'dir. 46-50 mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(435)}=15.540, p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=155.57$ ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

51 ve üzeri mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=141.05$ iken, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=153.97$ 'dir. 51 ve üzeri mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(430)}=17.499, p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=153.97$ ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Bu sonuçlara göre, farklı sınıf mevcudu gruplarında öğrenim görseller de öğrencilerin tümünün, Sosyal Bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Alt Amaç 3.3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırıcı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi					T-Testi		
Düzeyi	Değişken	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
İlkokul	Var Olan Durum	358	139,89	17,96	12,190	357	,000
	Tercih Edilen Durum	358	150,02	18,83			
İlkokul	Var Olan Durum	825	143,09	17,22	19,928	824	,000
	Tercih Edilen Durum	825	154,00	19,24			
Ortaokul	Var Olan Durum	277	143,36	19,28	10,416	276	,000
	Tercih Edilen Durum	277	153,05	21,12			
Lise	Var Olan Durum	370	147,90	17,71	16,808	369	,000
	Tercih Edilen Durum	370	160,95	17,00			
Üniversite Ve üzeri	Var Olan Durum	200	147,83	16,99	11,802	199	,000
	Tercih Edilen Durum	200	160,47	17,83			

Tablo 44'te görüldüğü gibi; anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=139.89$ iken, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=150.02$ 'dir. Anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(357)}=12.190$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=150.02$ ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=143.09$ iken, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=154.00$ 'dir. Anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise

anlamli bulunmüstür [$t_{(824)}=19.928$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=154.00$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=143.36$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=153.05$ 'tir. Anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamli bulunmüstür [$t_{(276)}=10.416$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=153.05$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=147.90$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=160.95$ 'tir. Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamli bulunmüstür [$t_{(369)}=16.808$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=160.95$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=147.83$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=160.47$ 'dir. Anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamli bulunmüstür [$t_{(199)}=11.802$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=160.47$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Bu sonuçlara göre, anne eğitim düzeyleri farklı da olsa öğrencilerin tümünün, Sosyal Bilgiler derslerinde anlamli düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Alt Amaç 3.4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45
Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi				T-Testi			
Düzeyi	Değişken	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
İlkokul Bitirmedi	Var Olan Durum	143	138,90	18,61	8,249	142	,000
	Tercih Edilen Durum	143	149,69	19,30			
İlkokul	Var Olan Durum	688	142,31	17,41	18,475	687	,000
	Tercih Edilen Durum	688	153,24	19,65			
Ortaokul	Var Olan Durum	449	142,00	18,34	13,815	448	,000
	Tercih Edilen Durum	449	152,00	19,68			
Lise	Var Olan Durum	434	147,34	17,35	15,529	433	,000
	Tercih Edilen Durum	434	159,01	17,85			
Üniversite ve üzeri	Var Olan Durum	316	147,62	17,43	14,707	315	,000
	Tercih Edilen Durum	316	160,46	17,64			

Tablo 45’te görüldüğü gibi; babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=138.90$ iken, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=149.69$ ’dur. Babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(142)}=8.249$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=149.69$ ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=142.31$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=153.24$ 'tür. Babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(687)}=18.475$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=153.24$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=142.00$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=152.00$ 'dır. Babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(448)}=13.815$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=152.00$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Babaları lise mezunu olan öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=147.34$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=159.01$ 'dir. Babaları lise mezunu olan öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(433)}=15.529$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=159.01$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=147.62$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=160.46$ 'dır. Babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(315)}=14.707$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=160.46$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Bu sonuçlara göre, baba eğitim düzeyleri farklı da olsa tüm öğrencilerin, Sosyal Bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Alt Amaç 3.5. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında, öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46
Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Okulun					T-Testi		
Genel							
Veli Sosyo							
Kültürel							
Düzeyi	Değişken	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Alt	Var Olan Durum	967	141,52	17,98	19,306	966	,000
	Tercih Edilen Durum	967	151,08	19,77			
Orta	Var Olan Durum	596	144,93	17,42	19,340	595	,000
	Tercih Edilen Durum	596	157,23	18,23			
Üst	Var Olan Durum	467	147,55	17,66	18,227	466	,000
	Tercih Edilen Durum	467	160,58	17,75			

Tablo 46’da görüldüğü gibi; genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=141.52$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=151.08$ ’dir. Genel veli profili alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan

ortalamları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(966)}=19.306$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamları $\bar{X}=151.08$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Genel veli profili, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=144.93$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=157.23$ 'tür. Genel veli profili orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(595)}=19.340$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamları $\bar{X}=157.23$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Genel veli profili, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=147.55$ iken, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=160.58$ 'dir. Genel veli profili üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(466)}=18.227$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamları $\bar{X}=160.58$ ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Bu sonuçlara göre, farklı sosyo-kültürel veli profiline sahip okullarda da olsa öğrencilerin tümünün, Sosyal Bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Alt Amaç 3.6. Öğrencilerin, genel olarak Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırıcı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	T-Testi		
				t	sd	p
Var Olan Durum	2030	143,91	17,91	32,410	2029	,000
Tercih Edilen Durum	2030	155,07	19,28			

Tablo 47’de görüldüğü gibi, öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=143.91$ iken, SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=155.07$ ’dir. Öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum formundan ve SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmuştur [$t_{(2029)}=32.410$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=155.07$ ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum formu lehinedir.

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin genel olarak, Sosyal Bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırıcı öğrenme ortamları istedikleri söylenebilir.

Amaç 4. Öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırıcı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu genel dördüncü amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmış ve elde edilen bulgular verilmiştir.

Alt Amaç 4.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırıcı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı hesaplamalarının sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Cinsiyet	Değişken	N	Korelasyon	
			r	p
Kız	Var Olan Durum	969	,652	,000
	Tercih Edilen Durum	969		
Erkek	Var Olan Durum	1061	,655	,000
	Tercih Edilen Durum	1061		

Tablo 48’de görüldüğü gibi, kız öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.652$, $p<.01$).

Yine Tablo 48’de görüldüğü gibi erkek öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum puanları arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.655$, $p<.01$).

Bu sonuçlara göre, hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, Sosyal Bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir. Diğer bir deyişle, algılarına göre öğrencilerin, cinsiyetleri kız ya da erkek olsun, Sosyal Bilgiler derslerinde ne kadar çok yapılandırmacı uygulamalar yaşarlarsa o kadar çok bu tür ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Alt Amaç 4.2. Öğrencilerin sınıf mevcutlarına göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı hesaplamalarının sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Sınıf Mevcudu	Değişken	N	Korelasyon	
			r	p
25 ve altı	Var Olan Durum	38	,886	,000
	Tercih Edilen Durum	38		
26-30	Var Olan Durum	80	,715	,000
	Tercih Edilen Durum	80		
31-35	Var Olan Durum	388	,748	,000
	Tercih Edilen Durum	388		
36-40	Var Olan Durum	439	,554	,000
	Tercih Edilen Durum	439		
41-45	Var Olan Durum	218	,681	,000
	Tercih Edilen Durum	218		
46-50	Var Olan Durum	436	,609	,000
	Tercih Edilen Durum	436		
51 ve üzeri	Var Olan Durum	431	,655	,000
	Tercih Edilen Durum	431		

Tablo 49’da görüldüğü gibi; 25 ve altı mevcutlu, 26-30 mevcutlu, 31-35 mevcutlu, 36-40 mevcutlu, 41-45 mevcutlu, 46-50 mevcutlu, 51 ve üzeri mevcutlu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin tamamının SYAÖÖ ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif [$r_{(25 \text{ ve altı})}=.886$; $r_{(26-30)}=.715$; $r_{(31-35)}=.748$; $r_{(36-40)}=.554$; $r_{(41-45)}=.681$; $r_{(46-50)}=.609$; $r_{(51 \text{ ve üzeri})}=.655$] ve anlamlı bir ilişki (tamamında $p<.01$) bulunmaktadır.

Bu sonuçlara göre, tüm farklı sınıf mevcudu gruplarında öğrencilerin, Sosyal Bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, Sosyal Bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Alt Amaç 4.3. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı hesaplamalarının sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	Değişken	N	Korelasyon	
			r	p
İlkokul Bitirmede	Var Olan Durum	358	,636	,000
	Tercih Edilen Durum	358		
İlkokul	Var Olan Durum	825	,633	,000
	Tercih Edilen Durum	825		
Ortaokul	Var Olan Durum	277	,710	,000
	Tercih Edilen Durum	277		
Lise	Var Olan Durum	370	,630	,000
	Tercih Edilen Durum	370		
Üniversite ve üzeri	Var Olan Durum	200	,622	,000
	Tercih Edilen Durum	200		

Tablo 50’de görüldüğü gibi; anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin, ilkokul mezunu olan öğrencilerin, ortaokul mezunu olan öğrencilerin, lise mezunu olan öğrencilerin ve üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif [$r_{(\text{İlkokul bitirmede})}=.636$; $r_{(\text{İlkokul})}=.633$; $r_{(\text{Ortaokul})}=.710$; $r_{(\text{Lise})}=.630$; $r_{(\text{Üniversite ve üzeri})}=.622$] ve anlamlı bir ilişki (tamamında $p<.01$) bulunmaktadır.

Bu sonuçlara göre, anne eğitim düzeyleri farklı da olsa öğrencilerin tümünün, Sosyal Bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları

arttıkça, Sosyal Bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Alt Amaç 4.4. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı hesaplamalarının sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	Değişken	N	Korelasyon	
			r	p
İlkokul Bitirmedi	Var Olan Durum	143	,660	,000
	Tercih Edilen Durum	143		
İlkokul	Var Olan Durum	688	,656	,000
	Tercih Edilen Durum	688		
Ortaokul	Var Olan Durum	449	,677	,000
	Tercih Edilen Durum	449		
Lise	Var Olan Durum	434	,605	,000
	Tercih Edilen Durum	434		
Üniversite ve üzeri	Var Olan Durum	316	,608	,000
	Tercih Edilen Durum	316		

Tablo 51’de görüldüğü gibi; babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrencilerin, ilkokul mezunu olan öğrencilerin, ortaokul mezunu olan öğrencilerin, lise mezunu olan öğrencilerin ve üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif [$r_{(\text{İlkokul bitirmedi})}=.660$; $r_{(\text{İlkokul})}=.656$; $r_{(\text{Ortaokul})}=.677$; $r_{(\text{Lise})}=.605$; $r_{(\text{Üniversite ve üzeri})}=.608$] ve anlamlı bir ilişki (tamamında $p<.01$) bulunmaktadır.

Bu sonuçlara göre, baba eğitim düzeyleri farklı da olsa öğrencilerin tümünün, Sosyal Bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, Sosyal Bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Alt Amaç 4.5. Öğrenim gördükleri okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı hesaplamalarının sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52
Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Okulun Genel Veli			Korelasyon	
Sosyo-Kültürel				
Düzeyi	Değişken	N	r	p
Alt	Var Olan Durum	967	,670	,000
	Tercih Edilen Durum	967		
Orta	Var Olan Durum	596	,621	,000
	Tercih Edilen Durum	596		
Üst	Var Olan Durum	467	,619	,000
	Tercih Edilen Durum	467		

Tablo 52’de görüldüğü gibi, genel veli profili; alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin ve üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖO ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif [$r_{(Alt)}=.670$; $r_{(Orta)}=.621$; $r_{(Üst)}=.619$] ve anlamlı bir ilişki (tamamında $p<.01$) bulunmaktadır.

Bu sonuçlara göre, sosyo-kültürel özellikleri açısından farklı veli profiline sahip okullarda da olsa öğrencilerin tümünün, Sosyal Bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, Sosyal Bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Alt Amaç 4.6. Öğrencilerin genel olarak, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı hesaplamalarının sonuçları Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53
Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Var Olan ve Tercih Ettikleri Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Puanları Arasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişken	N	Korelasyon	
		r	p
Var Olan Durum	2030	,654	,000
Tercih Edilen Durum	2030		

Tablo 53’te görüldüğü gibi, genel olarak, öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum puanları ile SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum puanları arasında pozitif ($r=.654$, $p<.01$) ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Bu sonuca göre, öğrencilerin tümünün, Sosyal Bilgiler derslerinde var olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arttıkça, Sosyal Bilgiler derslerinde daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri söylenebilir.

Amaç 5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir? Bu genel beşinci amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmış ve elde edilen bulgular verilmiştir.

Alt Amaç 5.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54
Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T-Testi		
				t	sd	p
Kadın	118	148,35	15,35	3,818	199	,000
Erkek	83	139,94	15,40			

Tablo 54’te görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=148.35$, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ise $\bar{X}=139.94$ ’tür. Kadın ve erkek öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$t_{(199)}=3.818$, $p<.01$]. Bu fark, $\bar{X}=148.35$ ortalamaları ile kadın öğretmenler lehinedir.

Bu sonuç, cinsiyetin öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinde belirleyici bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Alt Amaç 5.2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 55 ve 56’da verilmiştir.

Tablo 55

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Öğretmen Yaşı	N	\bar{X}	SS
30 ve altı yaş	47	141,83	17,23
31-40	68	144,00	14,81
41 ve üzeri yaş	86	147,23	15,77

Tablo 55'te görüldüğü gibi; 30 ve altı yaş grubunda olan öğretmenlerin, SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=141.83$; 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin $\bar{X}=144.00$; 41 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=147.23$ 'tür. Bu durumda, 41 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını $\bar{X}=147.23$ puan ortalamaları ile en fazla yapılandırmacı olarak algılarken; 30 ve altı yaş grubunda olan öğretmenler $\bar{X}=141.83$ puan ile en az yapılandırmacı olarak algılanmaktadır.

Öğretmenlerin SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	965,903	2	482,952	1,932	,148
Gruplararası	49497,987	198	249,990		
Toplam	50463,891	200			

Tablo 56'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-198)}=1.932$,

p>.05]. Bu sonuç, yaşın öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerini yapılandırmacı algılama düzeylerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Alt Amaç 5.3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları hizmet sürelerine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 57, 58 ve 59’da verilmiştir.

Tablo 57

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS
10 yıl ve altı	92	142,16	15,86
11-20 Yıl	40	144,53	14,59
21 yıl ve üzeri	69	148,70	16,08

Tablo 57’de görüldüğü gibi; hizmet süresi bakımından 10 yıl ve altı grupta yer alan öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=142.16$; 11-20 yıl grubunda olan öğretmenlerin $\bar{X}=144.53$; 21 yıl ve üzeri hizmet süresi grubunda yer alan öğretmenlerin $\bar{X}=148.70$ ’tir. Bu durumda, 21 yıl ve üzeri hizmet süresi grubunda yer alan öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını $\bar{X}=148.70$ puan ortalamaları ile en fazla yapılandırmacı olarak algılarken; 10 yıl ve altı hizmet süresi grubunda olan öğretmenler $\bar{X}=142.16$ puan ile en az yapılandırmacı olarak algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplararası	1688,753	2	844,376	3,428	,034
Gruplariçi	48775,138	198	246,339		
Toplam	50463,891	200			

Tablo 58’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-198)}=3.428$, $p<.05$]. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre bulunan bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homejen olduğu görülmüştür [$L_{F(2-198)}=.140$, $p>.05$]. Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Scheffe post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Tablo 59’da öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe post-hoc testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 59

Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	10 yıl ve altı	11-20 Yıl	21 yıl ve üzeri
10 yıl ve altı	142,16	-	$P<.05$
11-20 Yıl		144,53	-
21 yıl ve üzeri			148,70

Tablo 59’da görüldüğü gibi, hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; hizmet süresi 10 yıl ve altında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre,

kıdemli öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını anlamlı düzeyde daha fazla yapılandırmacı algıladığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin görüşmelerde ve anketlere verdikleri yanıtlarda, bu sonucu doğrular nitelikte ifadeler görülmektedir. Örneğin yapılandırmacı uygulamalarda önemli bir yeri olan grup çalışması konusunda görüşme yapılan bir öğretmen şöyle demektedir;

“Kontrol zorluğu var açıkçası benim en çok deneyimsizlikten kaynaklanan bir problem. Daha ziyade kontrol zorluğu çünkü çok fazla gürültü, çalışmaları nasıl yapacağımı bilememe, zaman zaman çok dışına çıkma yapılması gereken şeylerin veya sınıflar kalabalıkta her an her gruba hakim olunamayabiliyor”.(GK15)

Başka bir öğretmen de (Ö169), deneyimin etkisini şu şekilde belirtmektedir;

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: Geçmiş yıllardan göre deneyimleri...
...me... dayanarak bu süreçte yapılandırıcı yaklaşımı...
...stokları iyi kullandığını yorumları başarılıydı...

Görüldüğü gibi Ö169, deneyimle birlikte Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımı daha iyi kullandığını açıkça ifade etmektedir. Görüşmede öğretmenin (GK15) söyledikleri ile Ö169’un ifade ettiklerini birlikte ele aldığımızda öğretmen davranışlarının deneyimle birlikte değişebildiğini ve öğretmenlerin de bunun farkında olduğunu söyleyebiliriz. Sonuç olarak, öğretmenlerin kıdemleri ile yapılandırmacı uygulamaları arasında bir paralellik olduğu söylenebilir.

Alt Amaç 5.4. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları mezun oldukları bölüme göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 60, 61 ve 62’de verilmiştir.

Tablo 60

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	\bar{X}	SS
Sınıf Öğretmenliği	61	140,93	15,24
Farklı Eğitim İle İlgili Bölüm	103	148,52	16,53
Eğitim Dışı Bir Bölüm	37	141,22	12,75

Tablo 60'ta görüldüğü gibi; sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=140.93$, sınıf öğretmenliği dışından farklı bir eğitim bölümünden mezun olan öğretmenlerin $\bar{X}=148.52$, eğitim dışında farklı bir bölümden mezun olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=141.22$ 'dir. Bu durumda, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını sınıf öğretmenliği dışından farklı bir eğitim bölümünden mezun olan öğretmenler $\bar{X}=148.52$ puan ortalamaları en fazla yapılandırmacı olarak algıırken; sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenler $\bar{X}=140.93$ puan ile en az yapılandırmacı olarak algılanmaktadır.

Öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının mezun oldukları bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyasyon Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	P
Gruplararası	2814,193	2	1407,097	5,847	,003
Gruplararası	47649,697	198	240,655		
Toplam	50463,891	200			

Tablo 61’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-198)}=5.847, p<.01$]. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre bulunan bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homejen olduğu görülmüştür [$L_{F(2-198)}=1.584, p>.05$]. Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Scheffe post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Tablo 62’de öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe post-hoc testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 62

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları

	Sınıf	Farklı Eğitim	Eğitim Dışı
Mezun Olunan Bölüm	Öğretmenliği	İle İlgili Bölüm	Bir Bölüm
Sınıf Öğretmenliği	140,93	P<.05	-
Farklı Eğitim İle İlgili Bölüm		148,52	-
Eğitim Dışı Bir Bölüm			141,22

Tablo 62’de görüldüğü gibi, mezun olunan bölüm değişkenine göre öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler ile eğitim ile ilgili farklı bir bölümden mezun olan öğretmenler arasında, eğitim ile ilgili farklı bir bölümden mezun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir deyişle eğitim ile ilgili farklı bir bölümden mezun olan öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını, sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla yapılandırmacı olarak algılamaktadır.

Alt Amaç 5.5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları eğitim ile ilgili bir lisansüstü dereceye sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63
Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Lisansüstü Dereceye Sahip Olma Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Lisansüstü Dereceye Sahiplik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	15	88,93	1334,00	1214,000	,403
Hayır	186	101,97	18967,00		

Tablo 63’te görüldüğü gibi, eğitim ile ilgili lisansüstü dereceye sahip olan öğretmenler ile sahip olmayan öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=1214.000$, $p>.05$). Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim ile ilgili lisansüstü dereceye sahip olmalarının onların Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinde etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Alt Amaç 5.6. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nı uygulama sürelerine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 64’te verilmiştir.

Tablo 64

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının 2004 Sosyal Bilgiler Programını Uygulama Sürelerine Göre T-Testi Sonuçları

Programı Uygulama Süresi	N	\bar{X}	SS	T-Testi		
				t	sd	p
İlk Kez Bu Yıl	34	142,06	17,11	1,135	199	,258
İki ve Daha Fazla Yıldır	167	145,45	15,62			

Tablo 64’te görüldüğü gibi; 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nı ilk kez uygulayan öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=142.06$, iki ve daha fazla yıldır uygulayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise $\bar{X}=145.45$ ’tir. Ancak, 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nı ilk kez uygulayan öğretmenler ile iki ve daha fazla yıldır uygulayan öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir [$t_{(199)}=1.135$, $p>.05$]. Bu sonuç, öğretmenlerin 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nı uygulama süresinin onların Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinde etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nı uygulama süreleri onların derslerini yapılandırmacı algılama düzeylerinde etkili bulunmamasına rağmen görüşme yapılan öğretmenler ile ankete cevap veren öğretmenler, yeni programın etkili uygulanmasında deneyime vurgu yapmaktadırlar. Görüşmelerde bu konuda yapılan açıklamalardan kesitler aşağıda verilmiştir.

“Programa bizler de uyum sağlama süreci içindeyiz. Gelecek yıllarda programı daha iyi kavramış, düzenine oturtmuş olacağız”. (GK2)

“Eski sistem öğretmen merkezli bir sistemdi. Bu sistemde öğrenci merkezli sisteme iyice dönüş var. Şimdi dediğim gibi sistem tam oturmadığı için ikisinin ortasında arabulucu gibi kaldık...”. (GK9)

“Şimdi biz adaptasyon dönemindeyiz ve bu bir iki yılımızı alır...”. (GK10)

“...Bizler uygulayarak öğrenmeye çalışıyoruz. Zamanla daha iyi olacağını düşünüyorum deneyimle birlikte. Çocuklar da bu konuda daha bilinçli olacak”.(GK3)

“...İşin açığı biz de acemilik çekiyoruz elimizden geldiği kadar. Ama amaç olan öğrencinin aktif olması, bütün programın şeyi bu aslında. Öğretmen bunu çözebildikten sonra, çocukları derse kattıktan sonra çocuklara kendi fikirlerini, düşüncelerini açıkça söyleme fırsatı verdikten sonra, eskisi gibi ezbercilikten işte tarih ezberle, şunu ezberle kurtulundu. Fakat veliler olsun, öğretmenler olsun ya da öğrencilerde hala bir sıkıntı var eski programın alışkanlığı var”.(GK13)

Görüşmelerde yapılan açıklamalara göre öğretmenler yeni programa ilişkin uygulamalarında acemiliklerine vurgu yapmakta, zaman içinde uyum sağlayacaklarını düşünmektedirler.

Anketlerde aşağıda örneği verilen açıklamada ise programı üç yıldır uyguladığı belirlenen bir öğretmen (Ö134), yeni programa henüz veli ve öğrencilerin alışamamış olmasına dikkati çekmektedir.

Daha önceki sisteme hem öğrenci hemde
velilerin alışık olması bu sisteme geçilme
sinde zorluk yaşattı.

Başka bir öğretmen ise (Ö60), programa uyum sürecinde öğrencilere ve bu bağlamda öğrencilerin yeni programa uyum sağlamasında ara dönemde başlamanın olumsuz oluşuna dikkat çekmiştir.

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: Sosyal Bilimler dersinin konuları
diğer derslerin konularından daha sayısal olduğu için
yapılan dersi yaklaşımı uygulamak daha zor. 5 sınıfta
öğrencileri 2 yıldır bu yaklaşım ile ders işliyor. 2 yıl
bu yaklaşımı uygulamayı öğrenmek için yeterli değil.
4 sınıftan itibaren bu yaklaşımı uygulamak daha
kolay olabilir. Zorlukları ara sebebiyle bu.

Görüşmelerde bir öğretmen de aynı şekilde ara dönemde başlamanın olumsuzluğuna dikkat çekmektedir;

“Biz ortadan aldığımız için biraz mesela sil baştan yapmış gibi olduk. Üç seneden beri eski programı işledik, son iki seneden beri yeni programı uyguluyoruz, eksiklikler var ama bir yerden başlamak lazım”. (GK13)

Tüm bu açıklamalardan anlaşılmaktadır ki, yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmış yeni sosyal bilgiler programına uyum sağlamada veli, öğrenci ve öğretmen olmak üzere üç öge ön plana çıkmaktadır. Ancak programı uygulama süresi öğretmenlerin derslerini yapılandırmacı algılama düzeylerinde etkili bulunamamıştır. Araştırmanın bu sonucunu, anketteki ve görüşmelerdeki ifadeleri birlikte ele aldığımızda öğretmen eğitimi ve öğrencilerin yeni programa uyumu önemli görülmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgilerinin yeterli olmaması ya da yeni program değişikliği ile birlikte bilgilerinin yeni ve teorik olması, uygulamada zorluk çekebileceklerini düşündürmektedir. Yapılandırmacı uygulamaların, öğretmenlerin ifade ettiği gibi, öğrenci açısından da yeni olmasının bir takım sonuçları olabilir. Bu konuda Selley (1999:192), “geçmiş yaşantısında öğretmenin bilgiyi aktardığı yöntem ile yetişen bir çocuk düşünün. Yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaya başlandığında, önceden bir soru sorulduğunda yanlış cevap verdiğinde cezalandırıldığı, utanç yaşadığı bir duruma düşürüldüğü için, yeni uygulama onun hangi cevap kabul edilebilir noktasında çelişki yaşamasına neden olur. Öğretmenleri tekrar tekrar “cevabınız yanlış da olsa sorun değil” dese de öğrenci önceki uygulamaya koşullandığı için bu sözlere inanmayacaktır” demektedir. Bu noktada ilköğretim birinci sınıftan itibaren yapılandırmacı yaklaşım ile yetişmiş bir öğrenci ile ara dönemde bu tür uygulamalar ile tanışan öğrencilerin, ders içindeki davranışları farklı olabilecektir.

Alt Amaç 5.7. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları yapılandırmacılık konulu hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 65’te verilmiştir.

Tablo 65

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim				T-Testi		
Alma Durumu	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Evet	103	147,63	16,17	2,556	199	,011
Hayır	98	141,98	15,12			

Tablo 65’te görüldüğü gibi; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=147.63$, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin puan ortalamaları ise $\bar{X}=141.98$ ’dir. Yapılandırmacılık konulu hizmet içi alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin, SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$t_{(199)}=2.556$, $p<.05$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=147.63$ ile hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehinedir.

Bu sonuç, öğretmenlerin yapılandırmacılık konusunda hizmet içi eğitim almalarının onların Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yapılandırmacılık konulu hizmet içi eğitim alan öğretmenler, Sosyal Bilgiler derslerini almayanlara göre daha fazla yapılandırmacı algılasalar da yapılan görüşmelerde ve anketlere verdikleri yanıtlarda öğretmenlerden bazılarının, aldıkları hizmet içi eğitimi yeterli bulmadıkları görülmüştür.

“Aldığımız hizmet içi eğitim hiç yeterli değil. Üniversitelerde de bu konuda yeterli eğitim olmuyor...”. (GK3)

“...Ben bu konu da kendimi yetersiz görüyorum aynı zamanda okulumu da. Çünkü bize verilen yapılandırmacılık ile ilgili eğitim seminerleri hem yetersiz hem de çok kısa süreli idi. Birden bire böyle yeni bir sisteme girmek beni çok zorladı. Uyum sağlamada zorlandık. Eski sistemin daha iyi olduğunu düşündük. Yeni sistemle hiçbir bilgi verilemeyeceğini, kitapların boş olduğunu... Eğitim seminerlerinin sürekli olmasını, biz uygulamayı yaptıkça sorular sorabileceğimiz, çözüm yolları bulabileceğimiz kişiler görmek isterdim. Ancak bize seminer veren müfettişlerin bile bu konuda yetersiz olduklarını gördüm”.(GK8)

Yine hizmet içi eğitim aldığını belirten öğretmenlerin anketlere yazdıkları düşüncelerinden bazıları aşağıdaki gibidir (sırasıyla Ö86, Ö155 ve Ö164);

Öncelikle öğretmenlere bu konuda yeterli bilgi verilmiyor. Öğretmen uygulamayı sınıfta uygulayarak zamanla kendini geliştiriyor. Değişiklikler ve uygulama hakkında bir saatlik rehberlik yerine uygulamalı olarak yapılması daha uygun olurdu. Ayrıca, destek çok yetersiz kalıyor. Ders kitapları da bu konuda çok kapsız biçimde basılmış. Kesiden kesime bir atılma söz konusu. Okul seviyesi de.

Anket bitmiştir. Katkılarınız için teşekkür ederim. önemli bu konuda,

Bu dersin işlenmesi için önce öğretmenleri bilgilendirmeleri gerekir. Verilen hizmet içi seminerler de semineri veren kişiler dışında daha bilgililer. Bu problem tüm dersler için geçerli. Bu programı hazırlayanlar önce programı kendi kendilerine anlatmalı.

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: Eski programa göre yürütülen derslerde okuma, anlatım faaliyetleri yoğunlukta idi. Dersleri yapılandırmak öğretmenin elindeydi fakat yeni prog.daki gibi zorunlu bir yönlendirme olmadığından, yapanlar sınırlıydı. Yeni yaklaşım öğrenci fikirlerinin dersi yönlendirmesini artırdı. Fakat öğretmen işin halesi yeterli bir yönlendirme olmadığını düşünüyorum. Bunda ders kitaplarının niteliksiz buluşumud, hizmet içi eğitimin yetersizliğinin →

3. Sizce, diğer dersler ile karşılaştırıldığında özellikle Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımı ... payı var.

Görüldüğü gibi bazı öğretmenler, verilen hizmet içi eğitimleri yeterli bulmadıklarını belirtmektedirler. Ancak öğretmenler anket ve görüşmelerde aldıkları hizmet içi eğitimi yeterli bulmadıklarını belirtse de, almış oldukları hizmet içi eğitim onların Sosyal Bilgiler derslerini yapılandırmacı algılama düzeylerinde etkili bulunmuştur.

Alt Amaç 5.8. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları sınıf mevcutlarına göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 66, 67 ve 68’de verilmiştir.

Tablo 66

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	SS
35 ve altı	50	150,70	15,28
36-45	81	144,57	16,06
46 ve üzeri	70	141,07	15,07

Tablo 66’da görüldüğü gibi; sınıf mevcudu 35 ve altı olan öğretmenlerin, SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=150.70$, sınıf mevcudu 36-45 olan öğretmenlerin $\bar{X}=144.57$, sınıf mevcudu 46 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=141.07$ ’dir. Bu durumda, sınıf mevcudu 35 ve altında olan öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını $\bar{X}=150.70$ ortalama ile en fazla yapılandırmacı olarak algılamakta; sınıf mevcudu 46 ve üzeri olan öğretmenler $\bar{X}=141.07$ ortalama ile en az yapılandırmacı olarak algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplararası	2716,871	2	1358,436	5,633	,004
Gruplariçi	47747,019	198	241,147		
Toplam	50463,891	200			

Tablo 67’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-198)}=5.633$, $p<.01$]. Sınıf mevcutları arasındaki bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homejen olduğu görülmüştür [$L_{F(2-198)}=.215$, $p>.05$]. Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Scheffe post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Tablo 68’de öğretmenlerin, sınıf mevcudu değişkenine göre SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe post-hoc testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 68

Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	35 ve altı	36-45	46 ve üzeri
35 ve altı	150,70	-	$P<.01$
36-45		144,57	-
46 ve üzeri			141,07

Tablo 68’de görüldüğü gibi, sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; sınıf mevcudu 35 ve altı olan öğretmenler ile mevcudu 46 ve üzeri olan öğretmenler arasında, sınıf mevcudu 35 ve altı olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, sınıf mevcudunun öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan görüşmelerde ve anketlere verilen yanıtlarda da öğretmenler Sosyal Bilgiler derslerindeki uygulamalarında sınıf mevcutlarının önemine vurgu yapmışlardır. Örneğin, aşağıda ifadelerinden kesit verilen öğretmen, görüşme sırasında ifade ettiklerinden yeni programı benimsemiş görünürken, sınıf mevcuduna dikkati çekmektedir;

“Ben bu konuyu çok önemsiyorum, çok önem veriyorum. Ama şu var. Keşke sınıflar 25-30 kişi olsa. Ben hep eleştirmişimdir evvelki zamanda çok sıkıntısını çektik bunun, öğretmenlerimiz sanki bir bilgiyi bilgisayara disketle yüklersiniz ya öyle davranıyorlardı, bu konuda öğretmen arkadaşlarla tartışıyoruz da bu program harika bir program yeter ki sınıflar az kalabalık olsun”. (GK16)

Anketlerde ise bir öğretmen (Ö39) Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmadaki engelleri sıralarken en büyük engel olarak sınıf mevcudunu belirtmiştir;

En büyük engellerin başında sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu. Diğer faktörler ise şöyle sıralanabilir:

1. Maddi imkansızlıklar
2. Aile desteğinin olmaması
3. Arac-yeraz yeterliliği
4. Bölgenin yağın gös olması ve buna vela beraber yaşanan uyum problemi.

Anket bitmiştir, Katkularınız için teşekkür ederim.

Başka bir öğretmen de (Ö101) yapmış olduğu sıralamada engellerin başında, sınıf mevcutlarının fazlalığını belirtmiştir.

Yapılandırıcı, yukarıya dayalı, sosyal bilgiler dersinin uygun ortamlarda daha verimli sonuçlara gelebileceği muhtemeldir. Olası engeller ise sınıfla; sınıf mevcutlarının 25-30'un üzerinde olması, öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerinin, arzu edilenin altında oluşması, araştırma ve inceleme alanlarının kısıtlılığı, oturma düzeninin uygunluğu (Anket bitmiştir. Katkılarınız için teşekkür ederim. grup veya bireysel çalışmada müsait olmaması)

Görüldüğü gibi, SYAÖO ölçeğinden elde edilen sonuçları, öğretmenlerin görüşmelerde ve anketlerde verdiği yanıtlar doğrular niteliktedir.

Alt Amaç 5.9. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, görev yaptıkları okullar için belirtilen genel veli sosyo-kültürel düzeyine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi ve sonuçları Tablo 69, 70 ve 71'de verilmiştir.

Tablo 69

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Okulun Genel Veli Sosyo-Kültürel Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Alt	102	142,25	16,37
Orta	67	142,94	13,88
Üst	32	157,31	12,42

Tablo 69'da görüldüğü gibi, genel veli profili; alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlerin, SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=142.25$, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlerin $\bar{X}=142.94$, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlerin ise $\bar{X}=157.31$ 'dir. Bu durumda genel veli profili, üst

sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını $\bar{X}=157.31$ puan ortalamaları ile en fazla yapılandırmacı olarak algılarken; alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler $\bar{X}=142.25$ puan ortalamaları ile en az yapılandırmacı olarak algılanmaktadır.

Öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 70’te verilmiştir.

Tablo 70
Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplararası	5906,382	2	2953,191	13,123	,000
Gruplariçi	44557,509	198	225,038		
Toplam	50463,891	200			

Tablo 70’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-198)}=13.123$, $p<.01$]. Belirlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homejen olduğu görülmüştür [$L_{F(2-198)}=2.158$, $p>.05$]. Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Scheffe post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

Tablo 71’de öğretmenlerin, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre, SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe post-hoc testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 71

Sosyo-Kültürel Düzey Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları Arasındaki Farkın Kaynağı İçin Yapılan Scheffe Post-Hoc Testi Sonuçları

Okulun Genel Veli Sosyo Kültürel Düzeyi	Alt	Orta	Üst
Alt	142,25	-	P<.001
Orta		142,94	P<.001
Üst			157,31

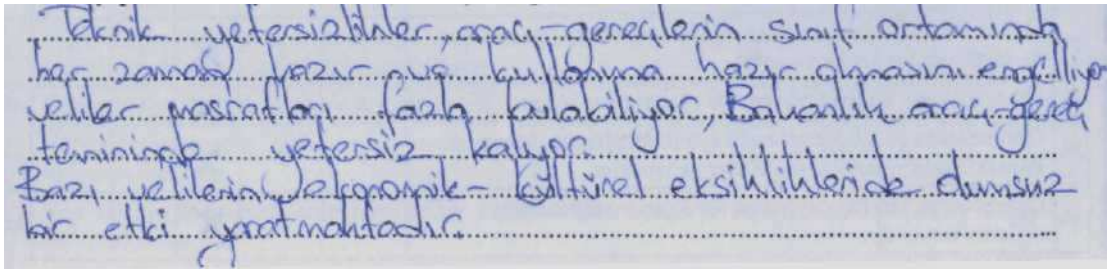
Tablo 71’de görüldüğü gibi, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre öğretmenlerin, SYAÖO ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; (1) genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler lehine; (2) genel veli profili, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre genel veli profili, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını, orta ve alt sosyo kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla yapılandırıcı olarak algılamaktadırlar. Diğer bir deyişle, sosyo-kültürel özellikler açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okulların genel veli profili, onların Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırıcı algılama düzeylerinde etkili olmaktadır.

Bazı öğretmenlerin görüşmelerde ve anketlerde belirttikleri ifadeler de araştırmanın bu sonucunu doğrular niteliktedir. Örneğin bir öğretmen yeni programın her çevreye uygun olmadığını belirtmektedir;

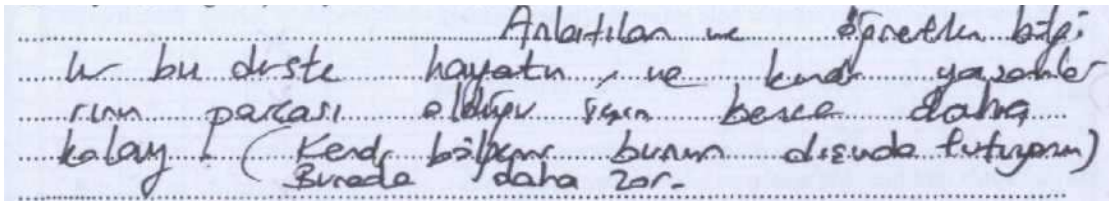
“Bu programda çevre şartları göz önünde bulundurulmalı. Her öğrenci profiline uygun değil. İyi öğrenciler ile çok iyi uygulanabilir ama sosyo-kültürel seviyesi düşük yerlerde uygulanması biraz zor”. (GK3)

Başka bir öğretmen de (Ö16) düşük sosyo-kültürel düzeyin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada olumsuz etkisi olduğunu belirtmektedir;



Teknik yeterlilikler, amaç-gereçlerin sınıf ortamında her zaman hazır-pas kullanıma hazır olmasını engelleyenler pasları fazla kullanıyor, Bazenlik amaç-gereç temininde yetersiz kalıyor. Bazı yerlerin ekonomik-kültürel eksikliklerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır.

Başka bir öğretmen de (Ö41) Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımının daha kolay olduğunu, ancak çevrenin bunda etkisini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir;



Anlatılan ve öğretilen bilgi bu deste kaynağı ve kendi yaşantılarının parçası olabilir. Ancak sadece daha kolay! (Kendi bilgileri bu anlamda tutuyor) Burada daha zor.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşmelerde ifade ettikleri ve anket sonuçları SYAÖO ölçeği sonucunu desteklemektedir. Öğretmenler yapılandırmacı uygulamalarda sosyo-kültürel düzeyin etkisine dikkati çekmektedirler.

Amaç 6. Öğretmenler yapılandırmacı Sosyal Bilgiler dersi uygulamalarında kimlerden, ne tür destek görmektedir ve Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, aldıkları desteğin kaynağına göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin bulgular Tablo 72, 73 ve 74'te verilmiştir.

Tablo 72

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Dersi Uygulamalarında Gördükleri Desteklerin Kaynağına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Destek Kaynağı	Evet		Hayır		Toplam		Cevapsız		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Meslektaş	162	80,6	30	14,9	192	95,5	9	4,5	201	100
Müdür	123	61,2	69	34,3	192	95,5	9	4,5	201	100
Rehber Öğretmen	82	40,8	96	47,8	178	88,6	23	11,4	201	100
Veli	82	40,8	107	53,2	189	94,0	12	6,0	201	100
Müfettiş	59	29,4	122	60,7	181	90,0	20	10,0	201	100

Tablo 72’de görüldüğü gibi; Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarında anket sorusunu cevaplayan 192 öğretmenden % 80.6’sı meslektaşlarından destek aldıklarını, % 14.9’u almadıklarını; 192 öğretmenden % 61.2’si okul müdürlerinden destek aldıklarını, % 34.3’ü almadıklarını; 178 öğretmenden % 40.8’i rehber öğretmenden destek aldıklarını, % 47.8’i almadıklarını; 189 öğretmenden % 40.8’i velilerden destek aldıklarını, % 53.2’si almadıklarını ve 181 öğretmenden % 29.4’ü müfettişlerden destek aldıklarını, % 60.7’si ise almadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlara bakılarak, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarında meslektaşlarından yeterli oranda destek aldıkları, müdürlerinden kısmen, rehber öğretmenden, velilerden ve müfettişlerden yeterli oranda destek alamadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarında okul müdürlerinden, meslektaşlarından, rehber öğretmenden, velilerden ve müfettişlerden gördükleri destek türüne ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ise Tablo 73’te verilmiştir.

Tablo 73

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Dersi Uygulamalarında Gördükleri Destek Türlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Destek Kaynağı	Destek Türü							
	Rehberlik		Teşvik		Kaynak Sağlama		Diğer	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Meslektaş	58	28,9	42	20,9	62	30,8	2	1,0
Müdür	32	15,9	59	29,4	56	27,9	-	-
Rehber Öğretmen	55	27,4	9	4,5	5	2,5	-	-
Veli	3	1,5	17	8,5	51	25,4	1	,5
Müfettiş	38	18,9	8	4,0	3	1,5	-	-

Tablo 73'te görüldüğü gibi; öğretmenlerin meslektaşlarından gördükleri destek dağılımı % 28.9'u rehberlik, % 20.9'u teşvik, % 30.8'i kaynak sağlama olmak üzere; müdürlerinden gördükleri destek dağılımı % 15.9'u rehberlik, % 29.4'ü teşvik, % 27.9'u kaynak sağlama olmak üzere; rehber öğretmenlerden gördükleri destek dağılımı % 27.4'ü rehberlik, % 4.5'i teşvik, % 2.5'i kaynak sağlama olmak üzere; velilerden gördükleri destek % 1.5'i rehberlik, % 8.5'i teşvik, % 25.4'ü kaynak sağlama olmak üzere; müfettişlerden gördükleri destek dağılımı % 18.9'u rehberlik, % 4'ü teşvik, % 1.5'i kaynak sağlama olmak üzere dağılım göstermektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda meslektaşlarından ve velilerden en fazla kaynak sağlama yönünden destek alırken; okul müdürlerinden teşvik yönünden, rehber öğretmenden ve müfettişlerden rehberlik yönünden destek aldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının aldıkları desteğin kaynağına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 74'te verilmiştir.

Tablo 74

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Dersi Uygulamalarında Gördükleri Destek Kaynağı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Destek Kaynağı	Destek Verme Durumu	N	\bar{X}	SS	T-Testi		
					t	sd	p
Müdür	Evet	123	147,09	15,40	2,569	190	,011
	Hayır	69	141,10	15,68			
Meslektaş	Evet	162	144,78	15,65	,355	190	,723
	Hayır	30	145,90	16,75			
Rehber Öğretmen	Evet	82	147,83	15,40	1,890	176	,060
	Hayır	96	143,33	16,16			
Veli	Evet	82	150,78	15,23	4,455	187	,000
	Hayır	107	140,91	15,00			
Müfettiş	Evet	59	146,69	15,25	1,087	179	,279
	Hayır	122	143,97	16,10			

Tablo 74’te görüldüğü gibi; Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda müdürlerinden destek aldıklarını belirten öğretmenlerin, SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=147.09$, almadıklarını belirten öğretmenlerin ise $\bar{X}=141.10$ ’dur. Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda müdürlerinden destek alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$t_{(190)}=2.569$, $p<.05$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X} = 147.09$ ile müdürlerinden destek alan öğretmenler lehinedir.

Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda meslektaşlarından destek aldıklarını belirten öğretmenlerin, SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=144.78$, almadıklarını belirten öğretmenlerin ise $\bar{X}=145.90$ ’dır. Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda meslektaşlarından destek alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$t_{(190)}=.355$, $p>.05$].

Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda rehber öğretmenlerden destek aldıklarını belirten öğretmenlerin, SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=147.83$, almadıklarını belirten öğretmenlerin ise $\bar{X}=143.33$ 'tür. Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda rehber öğretmenlerden destek alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$t_{(176)}=1.890$, $p>.05$].

Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda öğrenci velilerinden destek aldıklarını belirten öğretmenlerin, SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=150.78$, almadıklarını belirten öğretmenlerin ise $\bar{X}=140.91$ 'dir. Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda öğrenci velilerinden destek alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$t_{(187)}=4.455$, $p<.01$]. Bu fark, ortalamaları $\bar{X}=150.78$ ile öğrenci velilerinden destek alan öğretmenler lehinedir.

Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda müfettişlerden destek aldıklarını belirten öğretmenlerin, SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=146.69$, almadıklarını belirten öğretmenlerin puan ortalamaları ise $\bar{X}=143.97$ 'dir. Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda müfettişlerden destek alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$t_{(179)}=1.087$, $p>.05$].

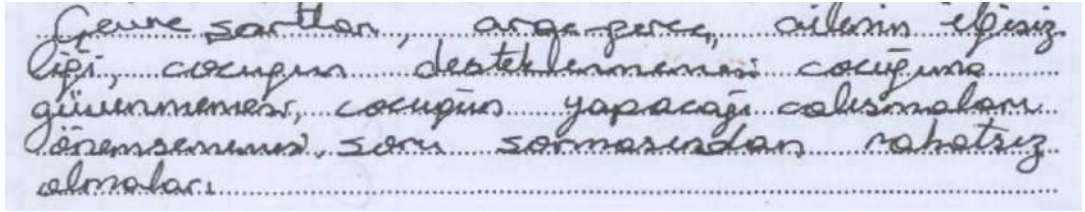
Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinde meslektaşlarından, rehber öğretmenlerden ve müfettişlerden destek almalarının etkili olmadığı, ancak müdürlerinden ve velilerden destek almalarının onların yapılandırmacı uygulamalarında etkili olduğu söylenebilir.

Okul yöneticisinin ve velilerin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin dersiçi uygulamalarında, yenilikleri benimseyip uygulamalarında etkili olması muhtemeldir. Tablo 73'te görüldüğü üzere, müdürlerinden yapılandırmacı uygulamalarda destek

aldıklarını belirten öğretmenlerin çoğunluğu müdürlerinden teşvik (% 29.4) ve kaynak sağlama desteği (% 27.9) gördüklerini belirtmiştir. Teşvik, öğretmenleri duygusal olarak motive ederken, kaynak desteği uygulamalarında doğrudan etkili olabilecek bir faktör olarak görülebilir. Bu konuda Windschitl (1999), “konuların yetiştirilmesi zorluğu yapılandırmacı yaklaşımın amacına ulaşması noktasında bir zıtlık oluşturmaktadır. Yöneticiler, “az daha çoktur” yaklaşımını destekleyici tutum içinde olmalıdırlar. Ayrıca öğretmenlerin, derslerinde kaynakları kullanmaları için destekleyici bir tutum içinde olup, sınıf materyallerinin geliştirilmesinde çeşitli kaynaklar yaratmalıdırlar” demektedir.

Velilerden destek görmeyen öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler derslerini yapılandırmacı algılama düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olması veli desteğinin önemini göstermektedir. Çünkü bazı veliler eski programın öğretmen merkezli uygulamalarına alışkın olmasından dolayı, yeni uygulamaları yadırgayarak öğretmenlerin uygulamalarını olumsuz etkileyebilirler.

Anketteki sorulara yanıt veren öğretmenlerden, Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmadaki engelleri belirtirken ailenin ilgisizliğine vurgu yapanlardan örnekler aşağıda verilmiştir;



Güven şartları, arka plan, ailenin ilgisizliği,
çocuğun desteklenmemesi, çocuğun
güvenmemesi, çocuğun yapacağı çalışmalar,
önemsememesi, soru sormasından rahatsız
olmaları.

Görüldüğü gibi öğretmen (Ö79), Sosyal Bilgiler derslerinde yapılandırmacı uygulamalarda engel olabilecek bazı aile özelliklerini (destek olmama, güvenmeme, önemsememe) sıralamıştır.

Diğer bir öğretmen de (Ö149) şöyle demektedir;

Öğrenciyle ilgili olan veliler için evet
diyebiliriz. Çünkü bazı konular velinin ilgilenmesi
başlı. Bunda çevreye göre değişiyor. Şeklini yardım
olarak öğrenisi yaparken, velinin ilgilenmesi öğrenci
yapmadan gelebilir. Çünkü şartların ve niteliklerin
göre değişiyor bence.

Öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi, velilerin öğretmene doğrudan desteği (öğretmene kaynak sağlama, onları motive etme vb.) uygulamalarında etkili olabilirken; çocuklarına olan destekleri de öğretmenler için önem taşımaktadır.

Meslektaş desteği öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerindeki uygulamalarında etki yaratan bir faktör olarak bulunmamıştır, ancak görüşmede bir öğretmenin ifade ettikleri aynı kurumda çalışanların uygulamalarında birbirlerine olan etkisini net bir şekilde ifade etmektedir;

“Program değişti sistem değişiyor yavaş yavaş ama zihniyet değişmedi henüz. Öğretmenlerimizde de sıkıntılar var... Ben yeni programı beğeniyorum. Ama öğretmenlerimiz arasında biraz çatışma olabilir. Bu sıkıntı var yani. Mesela biz aynı sınıfları kullanıyoruz diğer hocamla, ben teknolojiyi kullanıyorum, bir şeyler yaptırmaya çalışıyorum ne gereği var bunların diyor bana. Böyle gelmiş böyle gider bir düşüncesi var. Görüşüne saygı duyuyorum ama bu beni biraz rahatsız ediyor, sonuçta biz çocuklar için varız”. (GK10)

Öğretmenin (GK10) ifade ettikleri birkaç noktada önemli görülmektedir. Bunlardan bir tanesi öğretmenin ifade ettiği ve ankette de eski programdan gelen alışkanlıklar olarak ifade edilen “zihniyet değişmedi” ifadesi uygulamalarda alışkanlıkların etkisi olarak görülebilir. Diğer nokta ise uygulamalarda öğretmenlerin birbirini etkilemesidir. Windschitl (2002), öğretmenler kendi aralarında öğrenme ve öğretme anlayışlarını paylaşabilecekleri ortamlar yaratmalıdır. Öğretmenler nadiren öğretim yolları hakkında veya kendi sınıf problemleri hakkında üretici çözümler bulmak için tartışırlar demektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80,6) meslektaşlarından destek gördüğünü belirtmesi ise önemli görülmektedir. Çünkü araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersleri yapılandırıcı uygulamalarında dayanışma içinde olduklarını göstermektedir.

Amaç 7. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin gerekliliği konusundaki görüşleri ve gerekçeleri nasıldır? Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin gerekliliği konusundaki görüşlerine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin bulgular Tablo 75, 76, 77 ve 78’de verilmiştir.

Tablo 75

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Programının Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Düzenlenmesi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesine gerek var mıydı?							
Evet		Hayır		Cevapsız		Toplam	
f	%	f	%	f	%	f	%
153	76.1	40	19.9	8	4.0	201	100.0

Tablo 75’te görüldüğü gibi öğretmenlerin % 76.1’i Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesine gerek vardı derken, % 19.9’u gerek yoktu demektedir. Buna göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Sosyal Bilgiler dersi programında, 2004 Sosyal Bilgiler Programı paralelinde bir değişikliğe ihtiyaç olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz.

Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerin gerekçelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 76’da verilmiştir.

Tablo 76

Sosyal Bilgiler Dersi Programının Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Düzenlenmesini Gerekli Gören Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:144)

Gerekçeler	f	%
Ezberlemeden öğrenmeyi sağladığı için	44	30,6
Öğrencinin daha aktif olmasını sağladığı için	34	23,6
Bilginin daha kalıcı olmasını sağladığı için	27	18,8
Öğrencileri araştırmaya yönelttiği için	27	18,8
Gereksiz bilgilerden arınık olduğu için (Uygulanabilir ve kullanılabilir bilgiler var)	16	11,1
Günlük yaşamla daha ilişkili olduğu için	15	10,4
Teknoloji/araç-gereç kullanımını artırdığı için	11	7,6
Bilginin transferini sağladığı için (Öğrencilere öğrendiklerini kendi yaşamları/günlük hayatları ile ilişkilendirme fırsatı veriyor)	9	6,3
Öğrenmeyi kolaylaştırdığı için	8	5,6
Öğrencinin düzeyine daha uygun olduğu için	8	5,6
Eski programın çağa uygun hale getirilmesi gerekli olduğu için	8	5,6
Öğrencilere bilgiyi sorgulama imkânı sağladığı için	8	5,6
Dersi daha zevkli hale getirdiği için	7	4,9
Grupla birlikte çalışma becerisini artırdığı için	6	4,2
Öğrenci merkezli olmayı sağladığı için	6	4,2
Öğrencinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarısını artırdığı için	4	2,8
Farklı bakış açıları sağladığı için	4	2,8
Bireysel eğitimi desteklediği için	4	2,8
Öğrencinin kendine olan güvenini artırdığı için	3	2,1
Öğrencileri gözlem yapmaya yönelttiği için	3	2,1
Proje üretimini sağladığı için	3	2,1
Öğrencileri tartışmaya yönelttiği için	3	2,1
Fikir üretici olmayı sağladığı için	3	2,1
Öğrencilerin yorumlama yeteneğini geliştirdiği için	3	2,1
Öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirdiği için	3	2,1
Programın daha anlaşılır olması gerektiği için	3	2,1
Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı sağladığı için	2	1,4
Grupla birlikte çalışmaya karşı olumlu tutum sağladığı için	1	0,7
Öğrenciye daha fazla seçenek sunduğu için	1	0,7
Problem çözmeyi öğrenmeyi sağladığı için	1	0,7
Değerlendirmeye daha fazla önem verdiği için	1	0,7

Tablo 76’da görüldüğü gibi; Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesi gerektiğini düşünen ve gerekçe belirten 144 öğretmenin ifade ettiği gerekçelerin dağılımına baktığımızda, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış yeni 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nın ezberlemeden öğrenmeyi sağlaması (% 30.6), öğrencilerin daha aktif olmasını sağlaması (% 23.6), bilginin daha kalıcı olmasını sağlaması (% 18.8), öğrencileri araştırmaya yöneltmesi (% 18.8) ve gereksiz bilgilerden arınık olup uygulanabilir bilgileri içermesi (% 11.1) görüşleri ilk sıralarda gelmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerin gerekçeleri incelendiğinde, gerekçelerin genel olarak, 2004 Sosyal Bilgiler Programı’nın uygulanması ile birlikte öğrencilerinde gördükleri olumlu özellikleri yansıttığı, bu özellikleri 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nın sağlaması nedeniyle de öğretmenlerin böyle bir değişime gerek olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz. Ayrıca öğretmenler, iki maddede doğrudan doğruya eski programa gönderme yapmışlardır. Bu bağlamda öğretmenler, eski programın çağa uygun hale getirilmesi gerektiği ve daha anlaşılır bir programa ihtiyaç olduğu için böyle bir değişimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Eski programın çağa uygun hale getirilmesi gerekli olduğu için program değişikliğine gerek vardı diyen öğretmenlerden bir tanesinin (Ö101) görüşleri ilgi çekicidir;

2. Sizce, Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesine gerek var mıydı?
(1) EVET (2) HAYIR

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: *Programın yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesi için geç kalındığına düşünüyorum. 2000 yılı itibarı ile program derinleşmeliydi. Bilgi-Teknoloji çağına entegre olabilmek için zaruri bir gereksinimdi. Zira eski program, monoton (tekdüze) ve ilkel aynı zamanda statik (duruşan) bir yapıya sahip olduğundan çağın gereksinimleri ile örtüşmemekteydi.*

Öğretmen (Ö101), eski programın olumsuzluklarını dile getirerek, yeni programın gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Görüşmelerde bazı öğretmenlerin yeni program ile birlikte eski programa göre ortaya çıkan farklılıkları belirtir ifadelerinden kesitler ise şöyledir;

“...Önceden tamamen sunuş yöntemiymiş daha çok sıkıcı olabiliyordu. İşte öğretmenler yazdırsın anlatsın öğrenciler alabildiği kadarını alsın, kitapları ezberlesin daha çok ezberci yöntemdi. Ama yapılandırmacılıkta tamamen öğretmen rehber konumunda. Öğrenci buradan bilgiyi alıp kendisi işliyor, araştırıyor, üzerine kendisi yapılandırıyor bilgiyi ve bu tarzda sonuca kendisi ulaşıyor öğrenci... Öğrenciler bireysel olarak oturan bastırılmış değil, daha çok çocukların demokratik bir ortamda olduklarını çok rahat hissedebiliyorum. Çünkü özgür bir ortam var sınıfta. Yani beni arkadaş olarak gördüklerini inanıyorum bir yere kadar. İstediklerini söylüyorlar. Daha çok böyle kendi çalıştıkları için çok mutlular. Çok fazla araştırıyorlar. Tamamen ezberlediklerini düşünmüyorum hatta bir de şöyle oluyor ben mesela sınavda sorduğum zaman daha çok yaptırdığım etkinliklere dayalı olarak anlatıyor çocuklar. Mesela çok iyi hatırlıyorum, ben ortaokuldayken direkt böyle kitabı ezberlerdik. O kitabın sayfasını bile ezberlediğimi hatırlıyorum. Ama ben çoğunlukla tamamen diyemeyeceğim ama yaptırdığımız etkinliklere dayanarak o etkinlikte işte şöyle yapmıştık, o öyle olmuştu şu şöyle olmuştu şeklinde anlatıyorlar. O da güzel”.(GK14)

“...Evvelden öğretmen geliyor çocuğa, çocuğu beyaz bir tahta kabul ediyor çocuğa her şeyi veriyor yani tamamen öğretmen merkezli... Evvelden geliyorduk bir tanım yapıyorduk bütün öğrenciler aynı kabul ediliyordu... Eski programa göre babamız bir şey söylediği zaman, öğretmenimiz bir şey söylediği zaman kesin doğrudur tartışılmaz kabul ediyorduk. Ama şimdi yeni programa göre yanlış bir şey söylendiğinde çocuk kendi fikrini söylüyor, itiraz ediyor gerektiğinde müdüre gidiyor öğretmenim şu konuda yanlış var düzeltelim diyor. İmkânı var mıydı eski programda. Siz de biliyorsunuz, çocuğun müdüre çıkması, dilekçe yazması, şu yanlış düzeltelim demesi. En büyük şey kendine öz güveni artması, yeni yeni fikirler, ortaya atabilmesi çocuğun özgürlüğüne düşkün olması. Bu değişiklikleri öğrencilerimizde görüyoruz”. (GK16)

Görüldüğü gibi öğretmen **GK14** ve **GK16**, eski programın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerine vurgu yapmaktadırlar. Genel olarak değerlendirdiğimizde öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 76.1) Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin çoğunluğunun zihinsel olarak program değişikliğini desteklediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin zihinsel olarak program değişikliğini kabul etmeleri programın başarıya ulaşmasında önemli bir aşama olarak görülebilir. Öğretmenlerin ifade ettikleri gerekçelerin başında “yeni programın ezberlemeden öğrenmeyi sağlaması”, “öğrenciyi aktif kılması”, “bilgide kalıcılığı sağlaması” ve “araştırmaya yönlmesi” olması öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın temel unsurlarına önem verdiklerini göstermektedir. Ayrıca yukarıda örnekleri verilen

görüşme ifadelerinde de yeni uygulama ile ortaya çıkan ve öğretmenlerin eski uygulamadaki eksiklikler olarak gördüğü “aktif öğrenme”, “ezberlemeden öğrenme”, “öğrenciye saygı” düşünceleri de öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler dersi programına ilişkin olumlu bakış açılarını gösteren düşünceler olarak görülebilir.

Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin gerekli olmadığını düşünen öğretmenlerin gerekçelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 77’de verilmiştir.

Tablo 77
Sosyal Bilgiler Dersi Programının Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Düzenlenmesini Gerekli Görmeyen Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N: 24)

Gerekçeler	f	%
İçerik yetersiz (Yeterli bilgi öğrenemiyorlar)	18	75,0
Ön hazırlık yapılmadı (Alt yapı eksikliği)	6	25,0
Eskisi ihtiyacı karşılıyordu	2	8,3
Öğrencilerin özellikleri uygun değil	2	8,3
İlgisiz öğrencilerin sayısını artırdı	1	4,2
Konuların anlaşılmasında öğrenciler zorlanıyor	1	4,2
Yeni programın öğrenciye hiçbir yararı yok	1	4,2
Sosyal Bilgiler dersi için bu yaklaşım uygun değil	1	4,2
Veliler ilgisiz	1	4,2

Tablo 77’de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin gerekli olmadığını düşünen ve gerekçe belirten 24 öğretmenin gerekçelerinin başında % 75 ile yeni programda içeriğin yetersiz olması gelmektedir. Bu görüşü, % 25 ile program değişikliği için ön hazırlık yapılmamış olması; % 8.3 ile eski programın ihtiyacı karşılıyor olması, yeni programa öğrencilerin özelliklerinin uygun olmaması; % 4.2 ile yeni programın ilgisiz öğrencilerin sayısını artırması, konuların anlaşılmasında öğrencilerin zorlanması, yeni programın öğrenciye hiçbir yararının olmaması, yapılandırmacılığın Sosyal

Bilgiler dersine uygun olmaması, velilerin ilgisiz olması şeklindeki düşünceler takip etmektedir.

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin program değişikliğini benimsememelerinde yeni programda öğrencilerin yeterli bilgi öğrenemedikleri görüşü büyük bir oranla ilk sırada yer almaktadır.

Anketlere yanıt veren öğretmenlerden **Ö155**, **Ö22**, **Ö73** içerikteki yetersizliği ile ilgili olarak yeni programı aşağıdaki şekilde eleştirmektedirler (sırasıyla);

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: Konuların hafiflemesine ihtiyaç vardı. Fakat şimdi de ders kitaplarından bilecek konu bulunmuyoruz. Kitaplar hikaye gibi herhangi bir bilgi yok. Yani konu öğrenimi öğretmene bağlı. Bir sınavın amacı konu dışı sınav konularını tutmuyor. İstediğimiz yapılandırma olmuş!

Konuları anlattıkları zaman zorlanıyor. Türkiye hakkında ve İnkılap tarihi hakkında hiç bir bilgiye sahip olmuyor. Sosyal Bilgiler dersi özünde çok uzatılmış.

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: Ders kitapları bomba. Kaynaklardan yararlanıyoruz. Program çok hafifletilmiş. Öğrencilere o kadar konik geliyor.

Görüşmelerde de, programın kazandıracığı olumlu özelliklere vurgu yapılmış olmakla birlikte, yeni programla birlikte öğrencilerde bilgi eksikliği de olacağı ve programa geçilirken yeterli hazırlık yapılmamış olması görüşü ifade edilmiştir. Aşağıda bu konu ile ilgili bazı görüşlere yer verilmiştir;

“Yapılandırıcılık benim öğrencilik zamanımda da öğretmenimin uyguladığı, uygulamada çok da yeni olmayan bir şey bence. Önemli olan eski sistemlerin yeni adlarla adlandırılması değil. Bunların öğretmenler tarafından uygulanması

ve daha da önemlisi bunları gerçekleştirmek için uygun koşulların var olması”.(GK7)

Görüldüğü gibi öğretmen (GK7), uygulayan öğretmenler için yapılandırmacı uygulamaların önceden de var olduğunu ve uygulanmasında gerekli koşulların olması gerektiğini belirtmiştir.

“...artık yeni program sonucunda hazırlanmış ders kitapları eskisi gibi, eski ders kitaplarında olduğu kadar bilgi vermiyor ama ben belli sınırlar dahilinde bir takım tarihsel bilgilerin, coğrafi bilgilerin, vatandaşlık bilgilerinin biraz daha yoğun olarak yer alması taraftarıyım. Çünkü bu bir genel kültürdür. Vatandaşlık bilgileri örneğin bu ülkenin vatandaşı hepsi bu bilgilere ileride ihtiyaç duyacaklar. O bilgilere sahip olmaları adına biraz daha bilgi verebilir diyorum. Ama bu da tutarsızlık oluşturacak. Yani kontrollü bir şekilde biraz daha bilginin üst düzeyde olması gerekir”. (GK15)

“Bence program güzel, fakat sonuçta çocukların gireceği sınav yine bilgiye dayalı, kitapta bir şey yok. Ama sonuçta çocukları yine bilgiye dayalı sınava sokuyorsun. Şimdi bu sene ortaokulların programı da değişecek. Bence bunu artık deneme yanılma yoluyla, bence bu dönemdeki çocuklar biraz şanssız. Program tamamıyla bakıyorsunuz hiçbir şey yok konu ile ilgili. Çocukların bazı birikimlerle şeylerle geldiklerini düşünüyorlar. Çocuklar birden itibaren bu program ile gelse sorun olmayacak”. (GK13)

Görüldüğü gibi öğretmenler (GK15 ve GK13), yeni programla birlikte Sosyal Bilgiler dersi içeriğinin bilgi bakımından hafifletilmiş olmasını olumsuz bir faktör olarak değerlendirmiştir. Ancak öğretmen GK13, programın hafifletilmesinden ziyade öğrencilerin sonraki yıllarda girecekleri sınavın (OKS) bilgiye dayalı olmasını öğrenciler için bir olumsuzluk olarak belirtmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden, yeni programı içerik yetersizliği noktasında eleştirmelerinin nedeni olarak bir kaç unsurun ön plana çıktığı görülmektedir. (1) Öğretmenler eski sistemin yansıması olarak ders konularının ders kitabında hazır sunulmasını istemektedir. Böyle olmamasını öğretmenler, öğrencilerinin derste yeterli bilgi öğrenmedikleri şeklinde yorumlamaktadır. (2) Öğretmenler, Ortaöğretim Kruamları Sınavı (OKS) nedeniyle ders programının bilgi ağırlıklı olmasını düşünmekteler.

Özetle, yeni program değişikliğini gerekli görmeyen öğretmenlerin gerekçelerinin başında, yeni program ile birlikte Sosyal Bilgiler dersi konularının hafifletilmesi nedeniyle öğrencilerin bilgi bakımından yetersiz olacakları görüşü gelmektedir.

Öğretmelerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının, Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesini gerekli görmelerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Sosyal Bilgiler Dersi Programının Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Yeniden Düzenlenmesi Konusundaki Görüşlerine Göre T-Testi Sonuçları

Gereklilik	N	\bar{X}	SS	T-Testi		
				t	sd	p
Evvet	153	145,33	16,34	,266	191	,790
Hayır	40	144,58	14,01			

Tablo 78’de görüldüğü gibi; Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesine gerek vardı diyen öğretmenlerin, SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=145.33$, Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesine gerek yoktu diyen öğretmenlerin puan ortalamaları ise $\bar{X}=144.58$ ’dir. Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin gerekli olduğunu düşünen öğretmenler ile gerekli olmadığını düşünen öğretmenlerin SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır [$t_{(191)}=.266$, $p>.05$]. Bu sonuç, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin gerekli olup olmadığına ilişkin görüşlerinin, onların Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Amaç 8. Öğretmenlerin diğer dersler ile karşılaştırıldığında, Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasının kolaylığı konusundaki görüşleri ve gerekçeleri nasıldır? Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri, diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasının kolaylığı konusundaki görüşlerine göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın bu amacına ilişkin bulgular Tablo 79, 80, 81, 82 ve 83'te verilmiştir.

Tablo 79

Öğretmenlerin Diğer Dersler İle Karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Kullanılmasının Kolaylığı Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımına ilişkin görüşler.									
Daha Kolay		Daha Zor		Fark Etmiyor		Cevapsız		Toplam	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
96	47,8	54	26,9	39	19,4	12	6,0	201	100,0

Tablo 79'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 47.8'i diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımının daha kolay olduğunu, % 26.9'u daha zor olduğunu, % 19.4'ü ise fark etmediğini düşünmektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yarıya yakınının Sosyal Bilgiler dersinin yapılandırmacı uygulamalarda daha avantajlı bir alan olduğu yönünde düşündüklerini söyleyebiliriz.

Diğer dersler ile karşılaştırıldığında, Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımının daha kolay olduğunu düşünen öğretmenlerin gerekçelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 80'de verilmiştir.

Tablo 80

Diğer Dersler İle Karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Kullanımının Daha Kolay Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:65)

Gerekçeler	f	%
Konular günlük yaşamla daha çok ilişkili	32	49,2
Sosyal Bilgiler dersi programı çocuğun düzeyine daha uygun (Konular daha basite indirgenmiş)	16	24,6
Araç-gereç ve kaynak temini daha kolay	13	20,0
Öğrenci için araştırma yapması ve hazırlıklı gelmesi daha kolay	12	18,5
Öğrencinin aktif olduğu etkinlikler daha kolay sağlanabiliyor	8	12,3
Kesin doğruların olmaması, yoruma açık olması	5	7,7
Sosyal Bilgiler dersi konularını diğer dersler ile ilişkilendirmek daha kolay	3	4,6
Öğrencilerin ilgi duyduğu konulardan oluşuyor	2	3,1
Bu derste veliler diğer derslere göre daha fazla yardımcı olabiliyor	1	1,5

Tablo 80’de görüldüğü gibi, diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımının daha kolay olduğunu düşünen ve gerekçe belirten 65 öğretmenin bu şekilde düşünme nedenlerinin başında, Sosyal Bilgiler dersi konularının günlük yaşamla daha çok ilgili olması (% 49.2); Sosyal Bilgiler dersi programının çocuğun düzeyine daha çok uygun olması (% 24.6); Bu derste araç-gereç ve kaynak temininin daha kolay olması (% 20); Bu derste öğrenci için araştırma yapması ve derse hazırlıklı gelmenin daha kolay olması (% 18.5); Bu derste öğrencinin aktif olduğu etkinliklerin daha kolay sağlanabilmesi (% 12.3) düşünceleri gelmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde diğer derslere göre yapılandırmacı uygulamaların daha kolay olduğunu düşünme nedenlerinin başında, Sosyal Bilgiler dersi konularını günlük yaşamla daha çok ilgili bulmaları gelmektedir.

Bu konu ile ilgili olarak anketteki yanıtlardan, öğretmenlerden bazılarının, Sosyal Bilgiler dersi konularının günlük yaşamla ilgili olmasının, öğrencilerin bilgileri arasında daha kolay ilişkilendirme yapmalarına olanak sağladığı yönünde düşündüklerini göstermektedir. Bu doğrultuda örnek kesitler aşağıda verilmiştir (sırasıyla Ö96, Ö25, Ö112, Ö74);

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: ..2.
Örnekleri günlük hayatın
içinden almayı için bilgileri daha
kolay anlatıyor. Anlatılabiliyorlar.

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: Yakın ve uzak çevresinde
görüldüğü işlenimleri, konuları kolay ifade
edebilir. Eşber olmadan görüldüklerini
konularla özdeşleştirirler.

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: Günlük öğrenci kendi sosyal hayatında
aldığı deneyimler, bilgiler Sosyal Bilgiler dersine hesap
kayıtlarıyla bağlantılı ilişkilendirilerek anlatılır. Bu
olarak çok yakın olan bir konuyu bir avantajdır.

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: Çünkü;
Konular güncel ve gerçekten
sosyal yaşamla ilişkili. Öğrenci gör-
düğü yaşadığı veya karşılaştığı sorun-
lardan yola çıkarak çıkarımlarda
bulunabiliyor.

Görüldüğü gibi, günlük hayat ile ilişkilendirme bağlantısı yukarıdaki öğretmenlerin vurgu yaptıkları bir durumdur. Yapılandırmacı görüşe göre öğrenci etkinlikleri öğrencilerin gerçek dünyada karşılaşılabilecekleri problemler üzerine kurulu olmalıdır (Alesandrini ve Larson, 2002:119). Sosyal Bilgiler dersinin konularını bireylerin kendi ve toplumsal yaşamlarından aldıkları (Kabapınar, 2007) düşünülürse, Sosyal Bilgiler dersinin bu tür uygulamalarda avantajlı olduğu düşünülebilir.

Anketlere verilen yanıtlarda ve görüşmelerde bazı öğretmenlerin doğrudan matematik ile karşılaştırarak Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı uygulamaların daha kolay olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden (sırasıyla Ö27, Ö79) örnek kesitler aşağıda verilmiştir;

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: Matematik gibi kesin doğruları olan bir derste daha zor olabilir ama sosyal bilgiler der genli bir yelpazeyi kapsayabilir ve yanına aslı bir dersi için elden bir şey bırakılabilir.

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: Çünkü bir matematik dersi gibi somut verilere dayanan bir ders değil. Çözüm yolları ve sonuçları farklı olabilir. Çözüm daha çok benzer olabilir, daha çok somut sorular olabilir, daha çok somut sorular olabilir, araştırma yapılabilir bir ders.

Görüşmede bir öğretmen de aynı şekilde sosyal bilgilerde kesin doğruların olmadığına, bunun da farklı bakış açılarına olanak sağladığına dikkati çekmekte, bunu yaparken de matematik ile karşılaştırma yapmaktadır.

“Şimdi matematikte bir şey vardır. İki iki daha kaçır, iki iki daha dörttür. Ama sosyal bilgilerde böyle değil, sosyal bilgilerde böyle bir şey yok. Sosyal bilgiler sözel olduğu için herkes farklı düşünecek aykırı düşünceler de olabilir. Çok farklı düşünen çocuklar da var...”. (GK16)

Windschitl (1999) farklı konu alanı öğreten öğretmenlerin, öğrencilerinin bilgiyi yapılandırmaları için yaptıkları uygulamaların ve sağladıkları olanakların farklılaşabileceğini ve Sosyal Bilgiler dersinin farklı yorumlara daha açık olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin ifade ettikleri de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasının daha kolay olduğu yönündeki düşüncelerini Matematik dersi bağlamında açıklamaları ise doğrudan Sosyal Bilgiler dersinin doğası, dolayısıyla sosyal bilimlerin metodolojisi ile ilgilidir. Selley (1999:70) “matematikte bir işlemin sadece bir doğru yanıt olduğu diğerlerinin ise yanlış olduğu düşüncesi, öğrenciler yanlışlarının nedenini anlamadıklarında kendilerini başarısız hissetmelerine neden olabilir” demektedir. Bu düşünce bize sosyal bilimler bağlamında iki farklılık sunmaktadır. Matematikte farklı yöntemler olabilir ancak sonuç aynıdır. Sosyal bilimlerde ise sonuç her zaman aynı olmayabilir. Farklı bakış açıları farklı sonuçlara

götürebilir. Bu bağlamda, konusunu sosyal bilimlerden alan Sosyal Bilgiler derslerinde, bir olaya ilişkin farklı görüşlerin olması onun doğasından kaynaklanan ve uygulamada kullanıldığında öğretmenlere yapılandırmacılık bağlamında çeşitli fırsatlar sunabilecek bir durumdur. Öğretmenlerin ifadelerinden bazı öğretmenlerin sosyal bilgilerin doğasına ilişkin bu yapıyı anladıkları ve bunu önemsedikleri söylenebilir.

Diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımının daha zor olduğunu düşünen öğretmenlerin gerekçelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ise Tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 81
Diğer Dersler İle Karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Kullanımının Daha Zor Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:42)

Gerekçeler	f	%
Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili araç-gereçlere/kaynaklara ulaşmadaki zorluklar	13	31,0
Sosyal Bilgiler ders saatlerinin az oluşu	9	21,4
Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yetersiz oluşu	9	21,4
Sosyal Bilgiler dersi konularının daha soyut oluşu	6	14,3
Sosyal Bilgiler dersi çalışma kitaplarının yetersiz oluşu	5	11,9
Sosyal Bilgiler dersi programındaki açıklamaların yetersiz oluşu	5	11,9
Sosyal Bilgiler dersi konularının daha kapsamlı oluşu	2	4,8

Tablo 81 incelendiğinde, diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımının daha zor olduğunu düşünen ve gerekçe belirten 42 öğretmenin gerekçelerinin, % 31,0 ile Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili araç-gereçlere/kaynaklara ulaşmada zorlukların olması; % 21,4 ile Sosyal Bilgiler ders saatlerinin az olması, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yetersiz olması; % 14,3 ile Sosyal Bilgiler dersi konularının daha soyut olması; % 11,9 ile Sosyal Bilgiler dersi çalışma kitaplarının yetersiz olması ve Sosyal Bilgiler dersi programındaki açıklamaların yetersiz olması; % 4.8 ile de Sosyal Bilgiler dersi konularının daha kapsamlı olması şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre,

öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde diğer dersler ile karşılaştırıldığında yapılandırmacı uygulamaların zor olduğu yönünde düşüncelerindeki gerekçelerinin başında; Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili araç-gereçlere ve kaynaklar ulaşmadaki zorluklar, Sosyal Bilgiler ders saatlerinin az oluşu ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yetersiz oluşu gelmektedir.

Görüşmelerde, öğretmenlerin ders kitabı ve çalışma kitabı ile ilgili olarak ifade ettikleri, ders ve çalışma kitaplarının yapılandırmacı uygulamalardaki etkisine ilişkin bilgiler vermektedir;

“Kitapları çok doyurucu olarak görmüyorum açıkçası ve çocukları çok iyi yönlendirici bir yol gösterdiğini de kabul etmiyorum. Benim bile anlayamayacağım benim bile orada yapmakta zorlanacağım etkinlikler oluyor. Bazen de bir o kadar basit etkinlikler oluyor ki çocuklar basitliğinden yapmak istemiyor”. **(GK11)**

“Öğretmen kitabı, çalışma kitabı, ders kitabı bölük pörçük konular. Bir yerden başka bir yere geçmiş. Bu yüzden Sosyal Bilgiler dersi için daha çok çalışmak zorunda kalıyorum. Daha çok düşünmek, daha çok bir şeyler yapmak zorunda kalıyorum”. **(GK14)**

“Özellikle çalışma kitabı çok yetersiz, diğer dersler ile ilişkilendirmelerde problem gördüm ben Sosyal Bilgiler dersinde”. **(GK15)**

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeylerinin, diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımı konusundaki görüşlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve sonuçları Tablo 82 ve 83'te verilmiştir.

Tablo 82

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Diğer Dersler İle Karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Kullanılmasındaki Zorluk Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Zorluk Durumu	N	\bar{X}	SS
Daha Kolay	96	145,28	16,55
Daha Zor	54	144,94	15,52
Fark Etmiyor	39	145,79	15,37

Tablo 82’de görüldüğü gibi, diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasının daha kolay olduğunu düşünen öğretmenlerin SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{X}=145.28$, daha zor olduğunu düşünen öğretmenlerin $\bar{X}=144.94$, fark etmediğini düşünen öğretmenlerin ise $\bar{X}=145.79$ ’dur. Bu durumda, diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımının zorluk durumunun fark etmediğini düşünen öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını $\bar{X}=145.79$ ortalama ile en fazla yapılandırmacı olarak algılamak; daha zor olduğunu düşünen öğretmenler $\bar{X}=144.94$ ortalama ile en az yapılandırmacı olarak algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasındaki zorluk değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 83’te verilmiştir.

Tablo 83

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarının Diğer Dersler İle Karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Kullanılmasındaki Zorluk Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplararası	16,396	2	8,198	,032	,969
Gruplararası	47768,599	186	256,820		
Toplam	47784,995	188			

Tablo 83'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları, diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasındaki zorluk düşünceleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-186)}=.032$, $p>.05$]. Bu sonuca göre, Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasını kolay bulan, zor bulan ya da fark etmediğini düşünen öğretmenlerin derslerindeki uygulamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Amaç 9. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada karşılaşılan engeller konusundaki görüşleri nasıldır? Araştırmanın bu amacına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 84'te verilmiştir.

Tablo 84

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Kullanılmasında Karşılaşılan Engeller Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:145)

Gerekçeler	f	%
Okul olanaklarının sınırlı oluşu (araç-gereç ve kütüphane gibi)	87	60,0
Sınıf mevcutlarının fazlalığı	67	46,2
Velilerin ilgisiz oluşu	31	21,4
Öğrencilerin okul dışında araştırma imkânlarının yetersiz oluşu	26	17,9
Ders sürelerinin yetmemesi/Zaman sıkıntısı	21	14,5

Tablo 84'ün Devamı

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Kullanılmasında Karşılaşılan Engeller Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:145)

Gerekçeler	f	%
Sınıfların fiziksel özelliklerinin uygun olmayışı	18	12,4
Programa ilişkin yeterli eğitim verilmemiş olması	18	12,4
Öğrencilerden kaynaklanan yetersizlikler	14	9,7
Ders/çalışma kitaplarındaki yetersizlikler	12	8,3
Programdan kaynaklanan yetersizlikler	7	4,8
Öğrencilerin eski programdan gelen alışkanlıkları	5	3,4
İdareden kaynaklanan olumsuz faktörler	3	2,1
Öğretmenlerin eski programdan gelen alışkanlıkları	3	2,1
İkili öğretim uygulaması	2	1,4
Sosyal bilgiler alanından kaynaklanan sorunlar	2	1,4
Velilerin eski programdan gelen alışkanlıkları	2	1,4
Öğrencilerin isteksizliği	2	1,4
Merkezi sınavların varlığı	1	0,7
Öğretmenlerin yeni programa ilişkin olumsuz tutumları	1	0,7

Tablo 84'te görüldüğü gibi; Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada karşılaşılan engeller konusunda öğretmen görüşlerinin başında, okul olanaklarının sınırlı oluşu (% 60); sınıf mevcutlarının fazla oluşu (% 46.2); velilerin ilgisiz oluşu (% 21.4); öğrencilerin okul dışı araştırma imkânlarının yetersiz oluşu (% 17.9); ders sürelerinin yetmemesi (% 14.5) gelmektedir.

Görüşmelerde bir öğretmenin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı uygulamalara ilişkin söyledikleri öğretmenlerin anketteki yanıtlarını özetler şekildedir;

“Sınıf mevcutları az olduğunda, öğrencilerimizin ve ailelerinin eğitime destek verecek kaynaklara sahip olduklarında, velilerimizin çocuklarına destek olmaları açısından eğitim seviyeleri yükseldiğinde, tekli öğretime geçtiğimizde, okul binalarımızın öğrencilerimizin bireysel ve grup çalışmalarına, sosyal etkinliklerine uygun hale getirildiğinde ve daha birçok eksiklikler giderildiğinde öğrencilerimizin de bizlerin de daha verimli olacağımız kanaatindeyim”. (GK2)

Görüldüğü gibi öğretmen (**GK2**), uygulamalarındaki verimliliğin artması için; sınıf mevcutlarının kalabalık olması, kaynak yetersizliği, veli ilgisizliği, ikili öğretim uygulaması gibi tabloda da verilen bir takım engellerin düzeltilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Amaç 10. Öğretmenlerin yapılandırmacılık kavramına ilişkin açıklamaları nasıldır? Öğretmenlerin yapılandırmacılığa ilişkin açıklamaları görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu doğrultuda, “Yeni Sosyal Bilgiler dersi programında yapılandırmacılığa ilişkin birçok gönderme yapılmakta, siz yapılandırmacılık denince neler anlıyorsunuz? Açıklar mısınız?” sorusu ile öğretmenlerin bu konudaki görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtların kodlanması ile elde edilen frekans ve yüzde dağılımları Tablo 85’te verilmiştir.

Tablo 85

Öğretmenlerin Yapılandırmacılık Konusunda Yapmış Oldukları Açıklamalara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)

Yapılandırmacılığa İlişkin Açıklamalar	f	%
Öğrenci merkezli etkinlikler/öğrencinin aktif olması	8	50
Öğrenci tarafından ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilerek yeni bilginin ortaya çıkarılması	6	37,5
Öğretmenin rehber olması	6	37,5
Öğrencinin bilgiyi kendine göre biçimlendirmesi	4	25
Bilgiyi grup çalışmaları halinde edinme	2	12,5
Öğrenmede görsel unsurlardan, teknolojiden faydalanma	2	12,5
Ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi	2	12,5
Yeni bilgiler ile günlük yaşam arasında bağlantı kurulması	2	12,5
Bilginin basitten karmaşığa sunulması	1	6,3
Bilgiye öğrencinin kendisinin ulaşması	1	6,3
Öğrencilerin araştırmaya sevk edilmesi	1	6,3
Öğrencilerin yaratıcılıklarının ön plana çıkarılması	1	6,3
Öğrenmeyi öğretmek	1	6,3
Grup sunumlarının yapılması	1	6,3
Gereksiz bilgiler yerine günlük yaşamda kullanılacak bilgilerin öğrenilmesi	1	6,3
Yaparak yaşayarak öğrenme	1	6,3
Derslerarası ilişkilendirme	1	6,3
Eğlenerek öğrenme	1	6,3

Tablo 85’te görüldüğü gibi; öğretmenler için yapılandırmacılık, öğrenci merkezli etkinlikleri (% 50); öğrenciler tarafından ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilerek yeni bilginin ortaya çıkarılmasını (% 37.5), öğretmenin rehber olmasını (% 37.5); öğrencinin bilgiyi kendine göre biçimlendirmesini (% 25); bilginin grup halinde edinilmesini (% 12.5), öğrenmede görsel unsurlardan, teknolojiden faydalanılmasını (% 12.5), ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilmesini (% 12.5), yeni bilgiler ile günlük yaşam arasında bağlantı kurulmasını (% 12.5); bilginin basitten karmaşığa sunulmasını (% 6.3), öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşmasını (% 6.3), öğrencinin araştırmaya sevk edilmesini (% 6.3), yaratıcılıkların ön plana çıkarılmasını (% 6.3), öğrenmeyi öğretmeyi (% 6.3), grup sunumlarının yapılmasını (% 6.3), kullanılabilir bilginin öğrenilmesini (% 6.3), yaparak yaşayarak öğrenmeyi (% 6.3), derslerarası ilişkilendirmeyi (% 6.3), eğlenerek öğrenmeyi (% 6.3) ifade etmektedir. En çok ifade edilen kategori ve diğer bütün kategoriler incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırmacılığa ilişkin açıklamalarının genel olarak öğretimsel uygulamaları, pratik faaliyetleri ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenlerden hiç biri yapılandırmacılıktan bir kuram, teori olarak bahsetmemiş, bu doğrultuda bir açıklama yapmamıştır. Ancak, ilk sıralarda yer alan “öğrenci tarafından ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilerek yeni bilginin ortaya çıkarılması” şeklindeki düşünce yapılandırmacı kuramın temelini oluşturan görüşlerden bir tanesidir. Öğretmenlerin bu görüşün farkında olması, onların bu doğrultudaki uygulamalarına öncülük edebilir.

Amaç 11. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış yeni Sosyal Bilgiler dersi programına göre yetişecek bireylerin sahip olacağı donanımlar konusundaki görüşleri nasıldır? Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmelere yoluyla toplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 86’da araştırmanın bu amacına ilişkin elde edilen verilerin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 86

Öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Programına Göre Yetiyecek Bireylerin Sahip Olacağı Donanımlar Konusunda Görüşleri İçin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)

Kazanılacak Donanımlar	f	%
İletişim becerisi gelişmiş	10	62,5
Araştırma becerisi gelişmiş	9	56,3
Girişken/Aktif	8	50,0
Özgüveni gelişmiş	7	43,8
Eleştirel düşünme becerisi gelişmiş	6	37,5
Bilgi açısından yetersiz	4	25,0
Yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş	3	18,8
Grup çalışması/işbirliği yapabilen	2	12,5
Sorumluluk bilinci gelişmiş	1	6,3
Pasif öğrencileri daha pasif yapacak	1	6,3
Liderlik özellikleri gelişmiş	1	6,3
Problem çözme becerisi gelişmiş	1	6,3
Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi gelişmiş	1	6,3
Kendi yeteneklerinin farkında olan	1	6,3

Tablo 86’da görüldüğü gibi, yeni Sosyal Bilgiler dersi programı ile bireylerin sahip olabileceği donanımlarla ilgili öğretmen görüşlerinin başında, yeni program ile; iletişim becerisi gelişmiş (% 62.5), araştırma becerisi gelişmiş (% 56.3), girişken/aktif (% 50), özgüveni gelişmiş (% 43.8), eleştirel düşünme becerisi gelişmiş (% 37.5) bireylerin yetiyeceği düşünceleri gelmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunun, yeni Sosyal Bilgiler dersi programıyla öğrencilerin, iletişim becerileri ve araştırma becerileri gelişmiş bireyler olacaklarını düşündükleri söylenebilir.

Ankete yanıt veren öğretmenlerden de yeni programın kazandıracığı becerilere vurgu yapan öğretmenler bulunmaktadır. Bazı kesitler aşağıda verilmiştir (**sırasıyla Ö39, Ö86**);

Eski program öğrenciye hazır bilgi sunuyordu. Şu an uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi daha sık araştırmaya, sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye sevk ediyor.

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: ...Çünkü, ezberlemek yerine öğrenmenin bilgiye kendi ulaşması ve bilgiyi nerelerde kullanacağını bilmesi yönünden önemli bir gelişmedir.

Ancak kazanılacak çeşitli olumlu özelliklerin, donanımların yanında bazı öğretmenler, yeni program ile öğrencilerin bilgi düzeylerinin yetersiz olacağını düşündüklerini (% 25 oranında) ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmenin bu konudaki açıklaması şu şekildedir;

“Yapılandırmacı öğrenme sonucunda, bence eski sistemle karşılaştırsak ders, içerik yönünden değil de kişisel özellikler yönünden biraz daha gelişmiş bireyler yetişeceğini düşünüyorum. Ders konusunda da bilgi konusunda da beni bu program pek fazla tatmin etmiyor. Bunun iki sebebi var. Hala mevcut genel değerlendirme Milli Eğitim Bakanlığı’na ait genel değerlendirme sistemlerinin bilgiye dayalı olması. Bir tanesi de benim asıl eksiklik gördüğüm, çocuğun ilerideki öğreneceklerine kattığı temel bilgiler yetersiz gibi geliyor bana... Eski programla öğretim yaparak geldiğimiz için, şimdi eskiyi gördük sonuçta yeniyi de eski deneyimlerimize göre karşılaştırıyoruz ve yeninin de nasıl olacağına, nasıl yetişeceğine ilişkin tam bir model de yok önümüzde. Şu anda yeni programla önümüzde 40 yaşında 20 küsur yaşında bir genç yok. Buna ilişkin bir karşılaştırma yapamıyoruz. Ama eski programla yetişmiş gençleri görüyoruz. Bu gençlerde benim gördüğüm eksiklik, biraz önce bahsettiğim kişisel özelliklerin [kendini daha iyi ifade edebilen] daha iyi gelişmiş olması gerektiğine inanıyorum. Ama diğer yandan, artık bu özellikler ile yetişecek yeni bireylerde o konularda eksiklik olduğunu düşünüyorum, bilgi bakımından. Çünkü üniversiteye girerken üniversitede bir şeyleri yaparken yine eski bilgilere ihtiyaç oluyor, yani bilgi yeterliliği çok az kalacak gibi geliyor bana”. (GK12)

Görüldüğü gibi öğretmen (GK12) yeni program ile yetişecek bireylerin bilgi bakımından yetersiz olacağını düşünmektedir. Bilgiye de merkezi sınavların ve ön bilgilerin oluşturulması için önem verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler dersi programına göre yetişecek bireylerin sahip olabileceği donanımlar konusundaki görüşlerine baktığımızda, olumlu özelliklere (iletişim becerisi, araştırma becerisi

gibi) ve olumsuz özelliklere (bilgi açısından yetersiz ve pasif öğrencilerin daha pasif olmasına neden olma) vurgu yapan öğretmenler olmak üzere iki tip öğretmen görüşü görülmektedir.

Amaç 12. Öğretmenler kendilerini Sosyal Bilgiler derslerinde yapılandırmacı bir öğretmen olarak algılamakta mıdır? Bu algılarına ilişkin gerekçeleri nelerdir? Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın bu amacına ilişkin bulguların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 87, 88 ve 89’da verilmiştir.

Tablo 87

Sosyal Bilgiler Dersinde Kendilerini Yapılandırmacı Gören ve Görmeyen Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N: 16)

Kendinizi Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı bir öğretmen olarak görüyor musunuz?	f	%
Evet	4	25
Hayır	12	75

Tablo 87’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin % 25’i kendisini yapılandırmacı olarak belirtirken, % 75’i yapılandırmacı olarak görmediğini belirtmiştir. Kendilerini yapılandırmacı gören öğretmenlerin gerekçelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 88’de verilmiştir.

Tablo 88

Kendilerini Yapılandırmacı Olarak Gören Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı (N:4)

Gerekçeler	f	%
Grup çalışması yaptırıyorum	3	75
Bilgiyi doğrudan vermek yerine rehberlik yapıyorum	2	50
Öğrencilerimin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlıyorum	2	50
Dersi somutlaştırıyorum	2	50
Öğrencilerimin ezberlemeden öğrenmelerini sağlıyorum	1	25
Öğrencilerimin bireysel özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlıyorum	1	25
Öğrencilerimin sunum yapmalarını sağlıyorum	1	25

Tablo 88’de görüldüğü gibi, kendisini yapılandırmacı olarak niteleyen öğretmenlerin gerekçeleri; grup çalışmalarına yer veriyorum (% 75); bilgiyi doğrudan vermek yerine rehberlik yapıyorum (% 50); öğrencilerimin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlıyorum (% 50), dersi somutlaştırıyorum (% 50); öğrencilerimin ezberlemeden öğrenmelerini sağlıyorum (% 25), öğrencilerimin bireysel özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlıyorum (% 25) ve öğrencilerimin sunum yapmalarını sağlıyorum (% 25) şeklinde dağılım göstermektedir.

Kendilerini yapılandırmacı bir öğretmen olarak gören öğretmenlerin düşünceleri incelendiğinde bu öğretmenlerin uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşımın savunduğu etkinliklere yer verdikleri görülmektedir. Yapılandırmacı kuramcılara göre yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrencileri uygulamalı etkinlikler yapmaya ve birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşimde bulunmaya teşvik etmelidir (Tongthaworn, 2003). Bu çerçevede ilk üç maddenin (grup çalışması, rehber öğretmen rolü ve öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı verme) öğretmen düşüncelerinin uygulamadaki yansıması olduğu söylenebilir.

Kendilerini yapılandırmacı görmeyen öğretmenlerin gerekçelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ise Tablo 89’da verilmiştir.

Tablo 89
Kendilerini Yapılandırmacı Olarak Görmeyen Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı (N:12)

Gerekçeler	f	%
Deneyimle birlikte daha iyi olacak (Yeni programdaki deneyimsizlik)	4	33,3
Eski programdan gelen alışkanlıklar	3	25,0
Okulumuzun imkânları çok elverişli değil	3	25,0
Zaman yetersiz/konular yetişmiyor	3	25,0

Tablo 89'un Devamı

Kendilerini Yapılandırmacı Olarak Görmeyen Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı (N:12)

Gerekçeler	f	%
Aldığımız hizmet içi eğitim yeterli değil	2	16,7
Bu konuda kişisel nedenlerden dolayı fazla çaba harcamıyorum/hazırlık yapamıyorum	2	16,7
Aldığımız klasik eğitim nedeniyle	2	16,7
Kılavuz kitap çok yardımcı değil	2	16,7
Bu konuda üniversite eğitimi yetersiz	2	16,7
Bu konuda bilgimin yeterli olmadığını düşünüyorum	2	16,7
Her öğrenci yönlendirmeler doğrultusunda çalışmıyor	1	8,3
Aileler ilgisiz	1	8,3
Yeni programı tam olarak tanımıyorum	1	8,3
Sınıflarımız kalabalık	1	8,3

Tablo 89'da görüldüğü gibi kendilerini yapılandırmacı görmeyen öğretmenler % 33.3 ile yeni programdaki deneyimsizlikten dolayı; % 25 ile eski programdan gelen alışkanlıklardan dolayı, okul imkânlarının elverişli olmamasından dolayı, zaman sıkıntısından dolayı; % 16.7 ile aldıkları hizmet içi eğitimin yeterli olmamasından dolayı, kişisel nedenlerden ders için yeterli hazırlık yapamamalarından dolayı, kendi öğrencilik dönemlerinde eğitimin klasik olmasından dolayı, kılavuz kitabın yardımcı olmamasından dolayı, üniversite döneminde bu konuda yeterli eğitim almamalarından dolayı, yapılandırmacılık konusunda yeterli bilgileri olmadığından dolayı; % 8.3 ile bazı öğrencilerin yönlendirmelere uygun çalışmamasından dolayı, ailelerin ilgisiz olmasından dolayı, yeni programı tam olarak tanımamasından dolayı ve sınıflarının kalabalık olmasından dolayı kendilerini yapılandırmacı olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini yapılandırmacı görmeme nedenlerinin başında deneyimsizlik, eski programdan gelen alışkanlıklar, okul imkânlarının sınırlı olması ve zamanın yetmemesi gelmektedir denilebilir.

Anketlere verilen yanıtlarda da kendilerini yapılandırmacı olarak görmeyen öğretmenlerin gerekçelerine paralel açıklamalar bulunmaktadır. Görüşmelerden ve anketlerden kesitler aşağıda verilmiştir.

Bir öğretmen yapılandırmacı bir öğretmen olmak istediğini, ancak bunun için ünite sayısından dolayı zamanının yetmediğini şöyle ifade etmektedir;

“Her konuyu yapılandırmacılığa göre mi işliyorum hayır; istemez miyim, isterim. Peki, neye ihtiyacım var; cevap zamana o zaman da ünite sayısının biraz daha düşürülmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca burada bir şey daha söyleyeceğim sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabının çok fazla öğretmene yön göstermediğini düşünüyorum. Daha fazla o da sizi bir şeyler yapmaya teşvik edebilir ama daha klasik yönden gitmiş diye düşünüyorum açıkçası. Öğretmene anlatırken klasik yönden gidince öğretmen de ister istemez sınıfta klasik anlayışı devam ettirmek zorunda kalıyor... Ders anlatımında klasiğe daha yakın bir hattan gittiğimizi söyleyebilirim. Nedeni de zamana göre yarışmam ve işleyip bitirmem gereken iki ünite olması”. (GK5)

Ayrıca öğretmen (GK5), kılavuz kitabı yapılandırmacı görmüyor ve oradaki uygulamaları takip ettiği için de kendisinin yapılandırmacı olmadığını düşünmektedir.

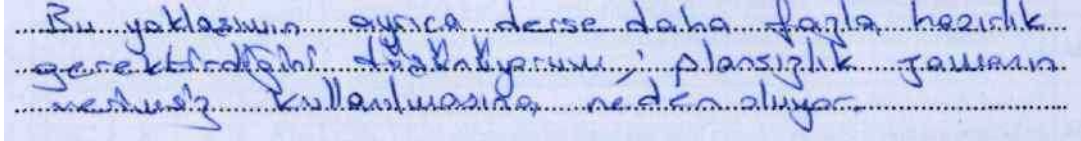
Zamana vurgu yapan diğer bir öğretmen (GK9) de bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir;

“Ben kendimde çok eksik görüyorum çünkü bir etkinliğe başlamak, bitirmek rahat iki saat alıyor. Tek bir etkinlik. Bunun tamamen değerlendirmesini yaparsak süre gitgide uzuyor. Çünkü etkinliği yapacaksın, öğrenciden dönüt alacaksın, dönütü değerlendireceksin ve tekrar öğrenciye geri döneceksin. O zaman da programı kaçırma söz konusu oluyor...”. (GK9)

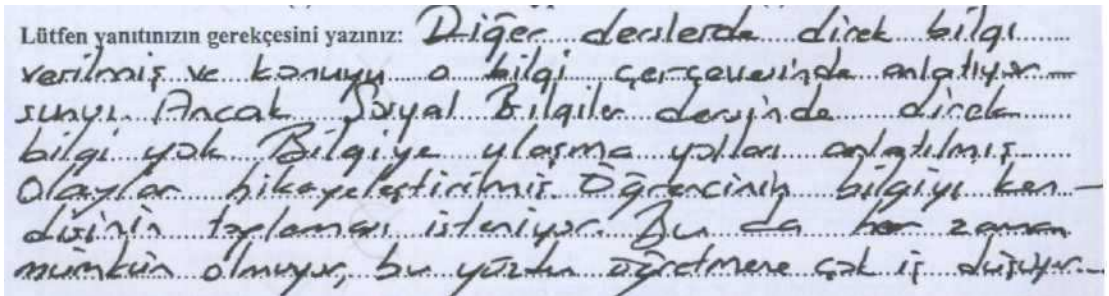
Aynı şekilde ankete yanıt veren bir öğretmen (Ö92) de, yapılandırmacı uygulamalarda önemli yeri olan tartışma, problem çözme sürecinin yavaş ilerlemesinin sonucu zamanın yetmediğini belirtmektedir;

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: ...Tartışma, bilgiye ulaşma, pratik
leni... çözme süreci... çok yavaş olduğundan
konuları... zamana sığdırmak zor. Müfredatı yetiştirme
...peşin... getiretim.

Yapılandırmacı uygulamalarda zaman faktörü önemli görülürken, bu tür uygulamalarda öğretmenin dersin öncesinde de iyi bir planlama yapması ve derse hazırlıklı gelmesi gerekmektedir. Ö47'nin ankette ifade ettikleri bunu açıkça göstermektedir;



Ö167'nin ifade ettikleri de Ö47'nin düşüncesiyle paralellik göstermektedir;



Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi yapılandırmacı sınıflar öğretmenlerin iyi hazırlık yapmalarını ve bunun için de zaman ayırmalarını gerektirmektedir.

Kendilerini yapılandırmacı görmeyen ve bunda alışkanlıkların etkili olduğunu belirten öğretmenlerden bir tanesi ise şöyle demektedir;

“Yapılandırmacı olarak tam anlamıyla görmüyorum. Çünkü benim de bazen ders sırasında eski programa doğru [yöneliyor] insan farkında olmadan insan şey yapabiliyor fakat sonra toparlıyorsun. Ama bunu ben eksiklik olarak görmüyorum zamanla bunlar düzelecek. Çünkü senelerin birikimi [alışkanlıklar] bir anda şey olmuyor”. (GK13)

Kendi eğitim yaşantılarının yapılandırmacı olmamasının, onların da yapılandırmacı olmasında etkili olabileceğini ifade eden bir öğretmen ise bu düşüncesini şöyle ifade etmektedir;

“Bizim aldığımız eğitim sistemi de karşı tarafa yansıtma şeklini etkiliyor, eskisine benzer şekilde yaklaşmaya eğilimli oluyoruz. Yani alışkanlıklarımız da bizim eğilimlerimizi etkiliyor”. (GK15)

Öğretmen **GK10** ise üniversite eğitiminde, bu konuda uygulama olmadan sadece kuramsal bilginin verilmiş olmasını olumsuz bir faktör olarak belirtmektedir;

“...Üniversitede de bu konuda eğitim verildi, ancak hep anlatım ama uygulama yok”. (**GK10**)

Windschitl (1999), “kendi kişisel geçmişimiz bizlerde zihinsel olarak öğretim modelleri oluşturur ve bu öğretim modelleri bizlerin davranışlarını da önemli bir şekilde etkiler. Öğretmenler bu modelleri sınıflarındaki derslerini planlamalarında ve uygulamalarında kullanırlar” demektedir. Öğretmenlerin belirttikleri “eski programdan gelen alışkanlıklar” ve “aldığımız klasik eğitim nedeniyle” şeklindeki düşünceleri öğretimsel faaliyetlerdeki kişisel deneyimin etkisini belirtmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin üniversitelerinde öğrencilik dönemlerinde yapılandırmacılık konusunda aldıkları eğitimi nitelik olarak yetersiz değerlendirdikleri görülmektedir. Alesandrini ve Larson (2002:118) “yapılandırmacı anlayış insanların yaparak öğrendiğini belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenler genellikle yapılandırmacılığı ve ilgili öğretim yöntemlerini öğrenmek söz konusu olduğunda bunu yapmadan öğrenirler. Birçok öğretmen ne yapılandırmacı sınıflarda öğrenim görmüştür ne de onun bir modelini görmüştür. Bunun sonucu olarak da öğretildiği gibi öğretme eğiliminde olmaktadır” demektedir. Bu durum eğitim fakültelerinde yapılandırmacılık konusundaki eğitimin gözden geçirilmesi gerektiği konusunda ipuçları vermektedir denilebilir.

Amaç 13. Öğretmenler Sosyal Bilgiler derslerinde kendilerinin ve öğrencilerinin rollerini nasıl algılamaktadırlar? Öğretmenlerin görüşmeler yoluyla elde edilen Sosyal Bilgiler dersinde kendi rollerine ve öğrenci rollerine ilişkin algıları Tablo 90 ve 91’de verilmiştir.

Tablo 90

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kendi Rol Algılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)

Öğretmen Rollerini	f	%
Rehber	14	87,5
Güdüleyici	6	37,5
Aktif öğrenme ortamı oluşturan	4	25,0
Öğrenmeyi öğreten	1	6,3
Yaratıcılığı teşvik eden	1	6,3

Tablo 90’da görüldüğü gibi; öğretmenler büyük oranda (% 87.5) kendi rollerini rehber olarak belirtirken, bunu güdüleyici (% 37.5), aktif öğrenme ortamı oluşturan (% 25), öğrenmeyi öğreten (% 6.3), yaratıcılığı teşvik eden (% 6.3) takip etmektedir. Bir öğretmen ise rolünün “rehber, yol gösterici” olması gerektiğini ancak bunu başaramadığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir;

“Yapılandırmacılığa göre rehber, yol gösterici olmam gerekiyor. Ancak bu sistemle daha çok geri planda olmam gerektiği halde bunu yapabildiğimi düşünmüyorum. Bu da eskiden yeniye geçiş sürecinde olduğumuz için sanırım”.(GK8)

Görüldüğü gibi öğretmen (GK8), yapılandırmacı öğrenme ortamında “rehber olarak” rolünün farkında, ancak henüz bu yeni yaklaşıma geçiş döneminde olduğu için rehber rolünü yerine getiremediğini düşünmektedir

Bir öğretmen ise eski (davranışçı) sistemden yeni (yapılandırmacı) sisteme geçişi şöyle anlatmaktadır;

“Şimdi daha önceden biz anlatır örnekler verirdik, öğrenciler de bir şekilde katılırdı. Şimdi ister istemez bunun da etkisi oluyor ama yapılandırmacılıkta bu sefer söz çocuğun oluyor. Yalnız çocuk şunu bekliyor ben bu konuyu anlattım şimdi öğretmen bir şeyler söyleyecek. Yani öğretmenden öğreten davranışı bir şekilde bekleniyor. Sunum yapıyor o sunumu kendisi ya da grupla hazırlamış ya da grupla beraber hazırlamış sizlere sunuyor ama tasdik ettirmek istiyor. Öğrenci sonunda konuyu toparlamamız gibi bir şeyi bekliyor halbuki sizin orada göreviniz rehberlik etmek...”. (GK3)

Görevini rehberlik olarak belirten öğretmenin (**GK3**) ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğrencilerin, eski sistemden gelen alışkanlık ile diyebileceğimiz “tasdik” ettirme, son sözü öğretmenden bekleme davranışı içinde oldukları anlaşılıyor.

Yapılandırmacı bir öğrenme ortamı öğretmenlerden bazı sorumlulukları öğrencilerine vermesini gerektirirken, öğrencilere de bu süreç içinde davranışçı eğitim sisteminden farklı bir takım roller düşmektedir. Çünkü yapılandırmacılık öğrenme-öğretme sürecine, hem öğrenci hem öğretmen için yenilikler sunmaktadır. “Birbirine tamamen zıt bir zeminde olan davranışçı sistemden yapılandırmacı sisteme” (Fosnot, 1996:10) geçiş sürecinin birdenbire olamayacağı düşünülürse öğretmen ve öğrencilerin bir takım zorluklar ile karşılaşabileceği beklenen bir durumdur.

Yine görevini rehber olarak belirten başka bir öğretmen (**GK16**) ise yukarıdaki öğretmenden farklı düşünmekte, öğrencilerinin yeni sisteme uyum sağladıkları belirtmektedir.

“Biz kaptan ama asıl işi yapan çocuklar. Biz sadece yol gösterici başka bir etkimiz olamaz zaten. Olsa da ne kadar olabilir ki? Zaten olamaz da çocuklar alışmışlar, çocuklar programa o kadar adapte olmuşlar ki biraz ben ön plana çıkınca öğretmenim dur diyorlar”. (**GK16**)

Öğretmene göre, öğretmen rehber konumundan sıyrıldığında, yeni programa uyum sağlamalarından dolayı öğrencilerin tepkisini çektiğini belirtmektedir. Bu görüşlere göre diyebiliriz ki, öğretmenin rehber rolünü ne düzeyde etkili gerçekleştirebildiği sınıfındaki öğrencilerin yeni programa uyumuna göre de değişmektedir. Burada öğretmen **GK3**'ün yeni Sosyal Bilgiler dersi programını bir yıldır, **GK16**'nın da iki yıldır uygulamakta olduğu da bu durum için bir açıklayıcı unsur olabilir. **GK16**'nın belirttiği “öğrencilerin yeni programa adapte olma durumları” zaman içinde oluşabilecek bir durum olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci rollerine ilişkin algıları Tablo 91’de verilmiştir.

Tablo 91
Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerinin Rollerine İlişkin Algılarının Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)

Öğrenci Roller	f	%
Araştıran	12	75,0
Aktif katılımcı	8	50,0
Sorgulayan/akıl yürüten	6	37,5
Sorumluluğunu yerine getiren	2	12,5
Grup çalışması yapabilen	2	12,5
Ön bilgileri ile yenileri arasında bağlantı kurabilen	2	12,5
Tartışan	2	12,5
Uygulayıcı	1	6,3
Problem çözücü	1	6,3

Tablo 91’de görüldüğü gibi, öğretmenler öğrencilerinin rollerini % 75 oranında araştırmacı; % 50 oranında aktif katılımcı; % 37.5 oranında sorgulayan/akıl yürüten; % 12.5 oranında sorumluluk sahibi, grup çalışması yapabilen, ön bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurabilen, tartışan; % 6.3 oranında uygulayıcı, problem çözücü olarak görmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin belirttikleri rol tanımlarının başında “araştıran” gelmesi, kendi rollerini “rehber” olarak görmeleriyle paralellik göstermektedir diyebiliriz.

Bir öğretmenin söyledikleri, Tablo 91’de öğretmenlerin ifade ettiklerini kapsayacak nitelikte bir açıklama olarak görülebilir;

“Öğrenciler kilit bence öğretmenden de önce geliyor. Her şey onlar için yapıyor neticede. Zaten programın merkezinde yer alan da onlar...”. (GK15)

Programın merkezinde yer alan öğrenci olarak kabul edildiğinde öğretmenin rolünün rehber, öğrencinin de öğretmenin rehberliği doğrultusunda faaliyet gösteren olması beklenir. Ankette bir öğretmenin (Ö75) aktiflik-pasiflik boyutunda ifade

ettikleri ise yeni programla birlikte değişen öğretmen ve öğrenci rolünü açıkça göstermektedir.

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız: Daha önceki yaklaşım tamamen ezberci, sözel zekaya hitap eden bir yaklaşımdı. Önceki yaklaşımda öğretmen aktif öğrenciler pasifti. Şimdi tam tersi öğrenciler aktif, öğretmen pasif durumda. Bu da derslerin daha zevkli, daha ilgi çekici olmasına neden oluyor.

Ankette de ifade edilen bu durum ile görüşmelerde elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin kendi ve öğrenci rollerine ilişkin yapmış oldukları açıklamaların, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile örtüştüğünü söyleyebiliriz.

Amaç 14. Öğretmenlerin öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmada ön bilgilerini, deneyimlerini yeni bilgiler ile birleştirmeleri konusundaki düşünceleri, Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerinin yeni bilgileri eskileri ile ilişkilendirmeleri konusunda yaptıkları ve bu konuda yaşadıkları zorluklar/engeller konusundaki görüşleri nasıldır?

Öğretmenlerin, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmada ön bilgilerini, deneyimlerini yeni bilgiler ile ilişkilendirmeleri konusundaki düşünceleri, “Her öğrenci önceki bildiklerini, deneyimlerini yeni bilgilerle birleştirerek kendi anlamını oluşturur” sözüne katılıp katılmadıkları konusundaki görüşleri ile alınmıştır. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 92’de verilmiştir.

Tablo 92
Ön Bilgiler İle Yenilerinin İlişkilendirilmesi Konusunda Öğretmen Düşünceleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Katılıyorum	11	68,8
Katılıyorum ama her çocuk ilişkilendirme yapamıyor	5	31,3

Öğretmenlerin “Her öğrenci önceki bildiklerini, deneyimlerini yeni bilgilerle birleştirerek kendi anlamını oluşturur” sözüne katılıp katılmadıkları konusundaki

görüşleri analiz edildiğinde, öğretmenlerin tamamının genel olarak bu görüşe katıldıkları saptanmıştır. Ancak Tablo 92’de de görüldüğü gibi, 5 (% 31.3) öğretmen, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturdukları görüşüne katılsalar da, her çocuğun bu ilişkilendirmeyi yapamadığını düşünmektedir.

Bazı öğretmenler ilişkilendirmede, yapılandırmada yaşantılardaki bireysel farklılıklara dikkat çekmişlerdir;

“Şu var yani bana göre her öğrenci bir şey ortaya atıldığı zaman onu kendine göre yapılandırabilmeli. Yani şimdi bir sevgi tanımını yaptığın zaman, her öğrenci kendi içindeki var olan şeye göre, birikime göre onun tanımını yapar. Şimdi, eğer bir öğrenci sevgi konusunda açsa o çocuk sevginin tanımını çok daha farklı yapar. Örneğin ben öğrencilerime öğretmen size neyi ifade ediyor dediğimde, bazı öğrenciler gelir her şeyimdir der, bazıları başka şeyler der. Demek ki çocuk içindeki olan duyguya göre yorum yapıyor. Olayın içindeki duruma göre, çevreye göre yorum yapıyor. Mesela baba nedir dediğim zaman babası olmayan çocuk içindeki duyguya göre daha farklı yorum yapıyor. Derste de bir konuyu işlediğimizde çocuk içindeki, çevresindeki duruma göre, içinde var olan önceki bilgilere göre yeniden yapılandırıyor. Her öğrenci farklı yapılandırıyor. Zaten herkesin aynı yapılandırmasını da bekleyemem. Yani, öğretmen siz benim fikrime göre, benim deyişime göre yapılandırın diyemez, bu tamamen programın ruhuna aykırı”. (GK16)

“Her öğrencinin getirdiği ön bilgiler birbirinden farklı o yüzden herkesin kendi anlamı farklı oluyor”. (GK6)

“Her öğrencinin bildiği ya da ben şu an 12 yaş okutuyorum mesela her öğrencinin gördüğü, yaşantısı, deneyimi farklı farklı. Mesela bölgeleri anlatırken Marmara Bölgesi’ni anlatan bir çocuğum Çanakkale Bölgesi’ni çok güzel anlattı. Bunu nereden biliyorsun diye sorduğumda ya da nasıl daha detaylı bilgi verebiliyorsun diye sorduğumda ebeveynlerinin oralı olduğunu, orayı gezdiğini, orayı bildiğini söyledi”. (GK5)

“Çocuklar, kişisel deneyimlerini, kendi süreç ve yorumlarıyla özdeşleştirip kendi anlamını oluşturuyor. Çünkü zaten bir söz söyleniyorsa ondan herkesin anladığı şey farklıdır. Çünkü herkes birbirinden farklıdır. Bireysel özellikleri vardır. Yani etrafında pek çok yeşil gözlü varken, kimsenin gözündeki yeşil tonu kimseye de benzemez, özde farklılık vardır”. (GK12)

Başka bir öğretmen ise bireysel farklılıklardan dolayı farklı yapılandırmayı değil, her öğrencinin ilişkilendirme yapamadığını düşünmektedir;

“Her öğrencinin bunu yapması mümkün değil. Öğrencilerde bireysel farklılıklardan dolayı. Mesela 40 kişilik sınıfta bu şekilde yapabilecek öğrenci

benim 20-25 kişidir. Bence bu her şeyden evvel çocuğun aile içindeki şeyinden sosyal-ekonomik, ailenin eğitiminden, öğretmenin tutum ve davranışlarından. Çocuk kendine güvenen bir çocuk olarak yetişmişse bunu yapabilir. Çocuğa mesela bir soru soruyorsun, çocuk ürkek davranıyor, konuşmak istemiyor evde belki baskı görüyor ya da bir şeyi kafasına takıyor bunu anlatabileceği bir ailesi ya da öğretmene de anlatamıyor bu problemdeki çocukların bu şekilde yapabileceğine ben inanmıyorum”. (GK13)

Başka bir öğretmen ise ilişkilendirmede öğretmenin değişen rolüne dikkat çekmiştir;

“Önce öğretmenlerimizin, çoğu öğretmenimizin kafa yapısının değiştirilmesi lazım. Tahtaya geçip düz anlatımla tahtaya çıkıp soru cevap ile dersi bitirmemesi lazım. İlişkilendirmeyi nasıl yapacağını bilmiyor çocuk. Bu da öğretmeyle yaptırılabilir ancak öğretmenin de bunu yapması lazım. Bu konuda çocuğun, öğretmenin yardımına ihtiyacı var”. (GK10)

Genel olarak değerlendirdiğimizde, öğretmenlerin yukarıda ifade ettiği düşünceler birkaç noktada önemli görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşe katılmaları onların düşüncelerinin yapılandırmacı yaklaşımın temel düşüncesi ile örtüştüğünü göstermektedir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımın temel unsurlarından biri yapılandırmada bireysel farklılıklara yaşantılara önem verilmesi düşüncesi yatmaktadır (Rasmussen, 1998; von Glasersfeld, 1998; Crowter, 1999; Colburn, 2000). Ayrıca yapılandırmadaki bireysel farklılıklar sosyal bilimler metodolojisi açısından da önem taşımaktadır. Öğrencilerin farklı yapılandırmaları, onların konulara ilişkin bakış açılarında farklılıklar yaratmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi veren bir öğretmenin bu noktayı, bireysel farklılıkların farklı görüşlere yol açabileceği düşüncesini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Yukarıdaki ifadelerinden öğretmenlerin bu yapının farkında oldukları anlaşılmaktadır ki bu bulgu, Sosyal Bilgiler dersi bağlamında önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi konusunda yaptıkları uygulamalara ilişkin bulgular ise Tablo 93’te verilmiştir.

Tablo 93

Öğretmenlerin Ön Bilgiler İle Yenilerinin İlişkilendirilmesi Konusunda Yaptıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)

Ön Bilgiler İle Yenilerinin İlişkilendirilmesinde Yapılanlar	f	%
Öğrencilerin kendi yaşadıklarından yararlanıyorum	10	62,5
Önceki Sosyal Bilgiler derslerinden öğrenilmiş bilgilerden yararlanıyorum	8	50,0
Farklı derslerde işlediğimiz konulardan yararlanıyorum	7	43,8
Güncel olaylarla ilişkilendiriyorum	6	37,5
Hazırlayıcı ödevler veriyorum	6	37,5
Sorularla, hatırlatmalarla, örneklerle ön bilgileri harekete geçiriyorum	4	25,0
Sunum hazırlatıp sunmalarını sağlıyorum	2	12,5
Kavram haritası kullanıyorum	2	12,5
Günlük hayatla ilişkilendiriyorum	2	12,5
Kendi yaşadıklarımın örnekler veriyorum	2	12,5
İlişkilendirmenin önemi hakkında tartışma yapıp, yönlendiriyorum	1	6,3
Konuyu görselleştirerek anlatmaya çalışıyorum	1	6,3
Beyin fırtınası yapıyorum	1	6,3
Yeni öğrenilecekler ile eski öğrendiklerini ilişkilendirmeye yardımcı sorular soruyorum	1	6,3
Ünite başında o konu ile neler bildiklerini ve yeni neler öğrenmek istediklerine dair yazılar yazdırıyorum	1	6,3
Konu ile ilgili şiir yazdırıyorum, resim yaptırıyorum	1	6,3

Tablo 93'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde ön bilgiler ile yenilerini ilişkilendirmede yaptıkları uygulamaların başında % 62.5 ile öğrencilerin kendi yaşantılarından yararlanma, % 50 ile önceki Sosyal Bilgiler derslerinden öğrenilmiş bilgilerden yararlanma; % 43.8 ile farklı derslerden öğrenilmiş bilgilerden yararlanma; % 37.5 ile güncel olaylarla ilişkilendirme, işlenecek konu ile ilgili hazırlayıcı ödevler verme gelmektedir. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilişkilendirmede en fazla yaptıkları uygulamalar, genellikle soru-cevap yoluyla yapılabilecek, görel olarak, daha kolay uygulanabilir etkinlikler olarak düşünülebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ön bilgiler ile yeni bilgileri ilişkilendirmede farklı uygulamalara yer verdikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ifadelerinden bu konuyu önemsedikleri anlaşılmaktadır.

Bu konuda, bir öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmektedir;

“Bu sadece Sosyal Bilgiler dersi için değil, diğer dersler için de geçerli oluyor. Zaten sistem de bunu gerektiriyor. En basitinden matematikte ilk önce dört işlemi bilmek gerekiyor ki ondan sonra kesirler ile denklemler ile işlem yapabilmesi için. Veya en basitinden çok çok basite indirgersek çocuklar ilk önce okumayı öğreniyorlar, okuduktan sonra anlamayı, anladıklarından bir şeyler çıkarmayı öğreniyorlar. Kendinden de bir şeyler katıyorlar. Sonuçta, kendi sözleriyle ifade ediyorlar, kendi cümleleri ile ifade ediyorlar kitap bilgileri dışında önceki bilgilerini de katarak kendi anlamlarını oluşturuyorlar”.(GK11)

Başka bir öğretmen, yeni programda ilişkilendirme konusunu beğendiği bir özellik olarak belirtmiş, bu doğrultuda yaptıklarının da öğrenci üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu düşünmektedir;

“Bu sistemin en çok beğendiğim yanı da bu diyebilirim. Mesela sadece bir ders işlerken o ders ile sınırlı değil atıyorum soysal bilgilerin içinde resim yapıyoruz. Doğal afetleri anlatıyorum mesela, diyorum ki çocuklara buradaki çocukların hepsi İstanbul’dakilerin hepsi Marmara Depremi’ni şöyle ya da böyle hatırlıyorlar. O anki duygularınızı anlatan bir resim çizin diyorum mesela, afetler ile ilgili resim çizin diyorum mesela değişiklik oluyor, hem çocuklar rahatlıyor”. (GK14)

Yine aynı öğretmen ilişkilendirme yoluyla bilginin daha kalıcı olmasına dikkat çekmektedir.

“Yani beyin boş bir levhadır diyorlar ya bu ne kadar şey ki. Çünkü önceden mutlaka bir şeyler olması gerekiyor ki çocuklar onun üzerine bir şeyleri koyup kendisi yapılandırabilsin. Zaten tamamen öğretmenin söylediğiyle tamamen kitaptan aldığıyla bir şeyi ifade etmesi çok doğru değil. Kendine göre yorumlayıp daha sonra bir şeyler açığa çıkarabilir. Kendinden mutlaka bir şeyler katınca, zaten o zaman kalıcı oluyor. Etkili ve kalıcı öğrenme yapabilmesi için mutlaka kendisinden bir şeyler katması gerekiyor. Zaten bizim amacımız da yeni yapılandırmanın, çocuğun aktif olmasının amacı da hep bu yani. Çocuğun kendisini olayın içine katıp oradan bir şeyler yapabilmesi”.(GK14)

Başka bir öğretmen de ilişkilendirme için yapılan etkinlikler ile öğrenmenin daha kalıcı ve zevkli olduğunu düşünmektedir;

“...ders böylece daha kalıcı ve zevkli oluyor”. (GK8)

İlişkilendirmenin derse katılımı arttırdığı konusunda başka bir öğretmen şöyle demektedir;

“Özellikle ben kendim hep örnekler üzerinden giderek çıkarımlarda bulunmayı öğretiyorum onlara. Bu sefer onlarda konuyu anlarılarsa hemen parmak kaldırıp ben de bunu biliyorum işte [heyecanlı] bizim orada da bir şey olmuştu deyip o konu ile kendi öğrendikleri arasında bağ kurmaya çalışıyorlar. O yüzden bol örnek vermeye çalışırım sınıflarda”. (GK5)

Görüldüğü gibi öğretmenler ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilmesine önem vermekteler ve bir takım yararlarının olduğunu düşünmekteler. Bununla birlikte, öğretmenler bu konuda bir takım zorluklar/engeller ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi konusunda yaşadıkları zorluklar/engeller konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular ise Tablo 94’te verilmiştir.

Tablo 94

Öğretmenlerin Ön Bilgiler İle Yeni Bilgilerin İlişkilendirilmesinde Karşılaştıkları Zorluklara/Engellere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)

Zorluklar/Engeller	f	%
Çocuklardaki eksiklikler nedeniyle aradaki ilişkinin kurulamaması	5	31,3
Sosyo-kültürel sorunlar/velilerin ilgisiz olması	5	31,3
Bazı öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi	5	31,3
Yok	3	18,8
Bazı öğrencilerde ön bilgi eksikliğinin olması	3	18,8
Kalabalık sınıflarda bunun için etkinlik yapmanın zor olması	2	12,5
Tüm çocukların ön bilgilerinin farklı olması	2	12,5
Her zaman bunun için hazırlık yapamama	2	12,5
Çocukların sorgulayıcı olmaması	1	6,3
Soyut konularda ilişkilendirmenin güç olması	1	6,3
Bu konudaki etkinliklerin uzun sürmesi nedeniyle zamanın yetmemesi	1	6,3
Yanlış ön bilgilerin olması	1	6,3
Ders kitabının öğrenci seviyesinde olmaması	1	6,3

Tablo 94’te görüldüğü gibi, yeni bilgiler ile ön bilgileri ilişkilendirmede öğretmenler, yeni bilgiler ile ön bilgiler arasındaki ilişkiyi kurmada öğrencilerdeki yetersizlikleri (% 31.3), velilerin ilgisiz olmasını (% 31.3), bazı öğrencilerin derse hazırlıklı gelmemesini (% 31.3); öğrencilerdeki ön bilgi eksikliğini (% 18.8); kalabalık sınıfları (% 12.5), öğrencilerin ön bilgilerinin farklı olmasını (% 12.5), yeterli hazırlık yapamamalarını (% 12.5), çocukların sorgulayıcı olmamasını (% 6.3), soyut konularda ilişkilendirmenin zor olmasını (% 6.3), ilişkilendirmeye dönük etkinliklerin uzun sürmesini (% 6.3), öğrencilerde yanlış ön bilgilerin olmasını (% 6.3) ve ders kitabının öğrencilerin seviyesinin üstünde olmasını (% 6.3) karşılaştıkları zorluklar/engeller olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 18.8’i ise bu konuda bir zorluk/engel yaşamadıklarını belirtmiştir.

Ön bilgiler ile yenilerini ilişkilendirmede öğrencilerdeki yetersizliğe vurgu yapan bir öğretmen düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir;

“Öğrencisine bağlı. Her zaman bu yeterliliğe sahip olamayabiliyorlar. Artı, benim sınıfımın özelinde söylüyorum benim sınıfım çok karma bir sınıf, yani değişik sınıflardan bir araya gelen öğrencilerin oluşturduğu bir sınıf. Öğrenciler arasında uçurum söz konusu. Çok iyi öğrenciler var, çok kötü öğrenciler var sınıfımda. Çok parlak öğrenciler ve bir şekilde eski öğrenmeleri ile bu konuyu aşmış öğrenciler bunu yapabiliyor. Ama öğrenci dördüncü beşinci sınıfa kadar hep pasif gelmiş böyle alışmış ise böyle öğrencileri toparlamak zor, imkânsız. Bazı öğrenciler bireysel farklılıklarından, önceki tecrübelerinden, önceki öğretmenleri, kendilerine olan güvenleri yeterlikleri etkiliyor”. (GK15)

Başka bir öğretmen de aynı noktaya işaret etmekte, ancak sorunun asıl kaynağı olarak ailenin sosyo-kültürel eksikliğini belirtmektedir;

“Çocuklar ön bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmede o aradaki bağı kuramıyor, çocuklardaki eksiklikten. Ancak bu sorunlar buradaki sosyo-kültürel eksiklikten kaynaklanıyor”. (GK3)

Benzer şekilde başka bir öğretmen de sosyo-kültürel özelliklerin ön bilgi gelişimindeki etkisine vurgu yapmaktadır;

“Benim eğitim verdiğim yer Zeytinburnu. Zeytinburnu sürekli göç alan bir yer olduğu için de burada çocuklar yazın çok fazla gezen değil, yazın gidip babaanne, dede, anneannenin yanında köyde yaşayıp orada kışlık hazırlıklarını yapıp yazın da İstanbul’a gelip Zeytinburnu’nda oturan insanlar var. Dolayısıyla

bunların atıyorum bir Antalya'yı, bir İzmir'i ya da benzer bölgeleri bilme şansları yok. Gezip görme ile ilgili bir bilgi de olmayabilir. Ancak bu yine de onların yaşanmışlıklarına bağlı yani kimin hareketi daha fazla ise aile içinde ya da okumayla ilgili de olabilir bu konu ya da fark etmeyle de ilgili olabilir. Gezen daha çabuk fark edebiliyor. Ön bilgileri fazla gelişmediği için üzerine inşa etmek çok zor oluyor bu bölgede....". (GK5)

Başka bir öğretmen, çevrenin (sosyo-kültürel özellikler) ön bilgilerin belirlenmesinde öğretmen davranışına etkisine vurgu yapmıştır;

"Çevrenin de etkisi var tabii ailenin ilgisizliği çok ön planda oluyor. Eğer aile çocuğun yaptığı öğrendiği veya derste işlediklerini yakından takip etmezse tek taraflı oluyor. Öğretmen de o ilgiyi görmediği zaman neyin öğrenilip öğrenilmediğini değerlendirme şansı olmuyor". (GK11)

Benzer şekilde başka bir öğretmen de, ailenin ilgisizliğine vurgu yapmış, veli ilgisizliğinin de öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini olumsuz yönde etkilediğini ve bunun ilişkilendirmedeki olumsuz etkisini ifade etmiştir;

"Bazı öğrenciler ilgisiz, aileler ilgisiz. Şimdi düşünün ben diyorum çocuklar yarın şu konuyu işleyeceğiz, bu konu hakkında araştırın. Bazı çocuklar geliyor hiç dünyadan haberi yok, ailenin de haberi yok. Bu öğrencilerde sıkıntı yaşıyorum. Genelde iyi ama ilgisiz anne baba olunca o çocuklarda sorun yaşıyorum". (GK16)

Başka bir öğretmen de ilişkilendirmede yeterli ön bilgilerin olmasının önemine dikkat çekmektedir.

"Bilgi ve deneyimi binanın temeline benzetiyorum. Temel sağlamsa sorun yok. Ya binanın temeli sağlam değilse? O zaman işimiz zorlaşıyor. Çünkü çocuk doğar doğmaz okula gelmiyor ki 6 sene kadar çok uzun bir süre ve hayatı için önemli bir dönem ailesinin yanında bir takım bilgi ve becerileri, deneyimleri geliyor. Kısacası temel farklı. Yeni öğretim programında ailelerin de bilinçlendirilmesi gerekiyor". (GK7)

Önceden edinilmiş yanlış ön bilgileri, ilişkilendirmede engel olarak gören bir öğretmen şöyle demektedir;

"Bazen mesela eski okullardan aldıkları bilgileri çocuklar kendileri yanlış oturtmuş oluyorlar, burada onu verirken zorlandığım oluyor. Şöyle hem eski yapılandırmaları çok güzel oluyor bir taraftan da ileriye ket vurma oluyor. Çünkü geçmişte öğrendiği bilgi yeni öğreneceği bilgiyi engelliyor. Matematik dersin de daha kesin kurallar var bu orada daha çok oluyor ama sosyal bilgiler

de daha çok böyle güncel yaşadığı, dışarıda yaşadığı problemler oluyor. Öğrencilerin bunu biz dışarıda böyle gördük dedikleri oluyor”. (GK14)

Başka bir öğretmen ise derse hazırlıklı gelmenin önemine vurgu yaparak, derse hazırlıklı gelmeyen öğrencilerde ilişkilendirmede zorluk yaşadığını belirtmektedir;

“Eğer öğrenciler gerekli hazırlıkları yapmışlarsa bir zorluk yaşamıyorum. Yapmaları gerekenleri yerine getirmemişlerse, ön bilgi edinmemişlerse zor oluyor. Çünkü ben onlara hazırlayıcı ödevler veriyorum”. (GK15)

Yapılandırmacı yaklaşım, yeni bilginin ön bilgiler üzerine inşa edildiğini savunmaktadır (Applefield, Huber ve Moallem, 2000-2001; Vermette, Foote, Bird, Mesibov, Haris-Eving ve Battaglia, 2001; Kumar, 2006). Ancak öğretmen görüşlerine göre yapılandırmanın niteliğini etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu noktada öğrencilerin derse getirdikleri ön bilgiler önem kazanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin, velilerin ilgisizliğine ve bazı öğrencilerin derslere hazırlıksız gelmesine vurgu yapması önemli görülmektedir. Çünkü öğrencilerin ön bilgi gelişimi ve derse bir takım hazırlıklar ile gelmeleri, bir noktaya kadar velilerinin onlara sundukları destek ile de sınırlıdır. Bu durum ise yapılandırmacı eğitim uygulamalarında, velilerin de bir takım alışkanlıklarının değişmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bu bağlamda veli-öğretmen işbirliği eski sisteme göre daha çok ön plana çıkmaktadır.

Amaç 15. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarının/grup çalışmalarının önemi/onlara katkısı konusundaki görüşleri nasıldır? Araştırmanın bu amacına ilişkin bulgular da görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde işbirliği/grup çalışmaları yoluyla öğrenmelerinin önemi/öğrencilere katkısı konusundaki görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 95’te verilmiştir.

Tablo 95

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliği/Grup Çalışmalarının Önemi/Öğrencilere Olan Katkıları Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)

İşbirliği/Grup Çalışmalarının Önemi /Öğrencilere Olan Katkıları	f	%
Sorumluluk duygusunu geliştiriyor	6	37,5
Gelecek yaşamlarında önemli olan iş arkadaşlığını öğreniyorlar /gerçek yaşam tecrübesi kazanıyorlar	5	31,3
Birbirlerinden etkilenererek derse motive oluyorlar	5	31,3
Öğrencilerin birbirinden öğrenmelerine olanak sağlıyor	4	25,0
Birlik ve beraberlik duygusunu geliştiriyor	4	25,0
Dersi zevkli hale getiriyor/istekli oluyorlar	3	18,8
Paylaşımı öğreniyorlar	3	18,8
Arkadaşlık duyguları gelişiyor	3	18,8
Birlikte çalışma/iş yapabilme yetenekleri gelişiyor	3	18,8
Öğrencilerin birbirlerinin eksiklerini tamamlamasına olanak sağlıyor	3	18,8
Kalıcı öğrenmeyi sağlıyor	1	6,3
Özgüvenleri artıyor	1	6,3
Empati duyguları gelişiyor	1	6,3
Liderler ortaya çıkıyor	1	6,3
Her bir öğrencinin yaptığı harcamalar azalıyor/masraflar bölünüyor	1	6,3

Tablo 95'te görüldüğü gibi, öğrencilerin işbirliği/grup çalışmaları yoluyla öğrenmelerinin öğrencilere katkısı konusunda öğretmenler, % 37.5 oranla sorumluluk duygusunu geliştirdiğini; % 31.3 oranla gelecek yaşamlarında önemli olan iş arkadaşlığını öğrendiklerini, birbirlerinden etkilenererek derse motive olduklarını; % 25 oranla grup çalışmalarının öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağladığını, birlik ve beraberlik duygusunu geliştirdiğini; % 18.8 oranında dersi zevkli hale getirdiğini, paylaşımı öğrendiklerini, arkadaşlık duygularını geliştirdiğini, birlikte çalışma alışkanlığı kazandırdığını, öğrencilerin birbirlerinin eksiklerini tamamlamalarına olanak sağladığını; % 6.3 oranla grup çalışmasının kalıcı öğrenmeyi sağladığını, özgüveni arttırdığını, empati duygularını geliştirdiğini, liderlerin ortaya çıkmasını sağladığını ve grup çalışmaları yoluyla yapılan harcamaların kişi başına düşen miktarı azalttığını düşünmektedirler. Bu

sonuçlara göre, öğretmenlerin işbirliği/grup çalışmalarının öğrencilere katkısı noktasında düşüncelerinin başında; “sorumluluk duygusunu geliştirmesi”, “öğrencilere gerçek yaşam tecrübesi kazandırması” ve “öğrencilerin birbirlerinden motive olmalarını sağlaması” gelmektedir.

Bir öğretmen işbirliği yoluyla edinilenlerin gerçek hayata taşınacağını belirterek, Sosyal Bilgiler dersinin kendi doğasına vurgu yapmaktadır.

“İşbirliği şart; çünkü sosyal bilgiler toplum ile alakalı sosyalleşmeyi anlatan bir ders. İnsan ilişkilerini anlatan bir ders bu çok önemli. Eğer uyumlu bir çalışma olursa o öğrenci aktiviteyi hayatta da uygulayacak”. (GK9)

Başka bir öğretmen grup çalışmalarının yeni programda önemli olduğunu ve öğrencilerin de zaman içinde grup çalışmalarına uyum sağladıklarını belirtmektedir;

“Bu programda grup çalışmaları çok önemli. Sene başında bazı sıkıntılar yaşandı ancak bir süre sonra çok iyi bir uyum sağladılar”. (GK6)

Yapılandırmacı eğitim anlayışında grup çalışmaları önemli bir yeri sahiptir. Özellikle sosyal yapılandırmacılara göre çocuklar iki yönlü iletişime girerek öğrenirler (Selley, 1999:92). Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım “öğrencilerin ortak amaçlarını gerçekleştirmek için etkileşim içinde çalıştıkları grup çalışmalarını savunur” (Alesandrini ve Larson, 2002:118). Grup çalışmaları yoluyla öğrenciler birbirlerinden ne kadar farklı olsalar da yine de birbirlerinden öğrenirler. Böylece, sınıflar demokratik yaşamın birer somut hali olurlar (Hendrix, 1996:335). Bu yönüyle grup çalışmaları öğrenciler arasında ve öğrenciler ile öğretmen arasında etkileşim için önemli fırsatlar sunmakta, “öğrencilerin farklı bakış açılarını görmelerine olanak sağlamaktadır” (Alesandrini ve Larson, 2002:118; Vanichakorn, 2003). Öğretmenlerin işbirliği/grup çalışmalarının önemi konusunda söyledikleri onların zihinsel olarak bu konuyu önemsediklerini diğer bir deyişle, işbirliği/grup çalışmalarının katkısına inandıklarını göstermektedir. İşbirliği/grup çalışmalarına ilişkin bu tür olumlu düşüncelerin, öğretmenlerin uygulamaları için teşvik edici bir unsur olabileceği düşünülebilir.

Amaç 16. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde konu ile ilgili farklı görüşlerin ifade edilmesinin önemi/öğrencilere olan katkısı konusundaki düşünceleri, farklı görüşlerin ortaya çıkması için yaptıkları uygulamalar ve bu konuda karşılaştıkları zorluklar/engeller konusundaki düşünceleri nelerdir? Görüşmeler yoluyla elde edilen araştırmanın bu amacına ilişkin bulgular Tablo 96, 97 ve 98’de verilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde farklı görüşlerin ifade edilmesinin önemi/öğrencilere olan katkıları konusundaki öğretmen görüşleri Tablo 96’da verilmiştir.

Tablo 96

Öğretmenlerin Konu İle İlgili Farklı Görüşlerin İfade Edilmesinin Önemi/Öğrencilere Olan Katkıları Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)

Farklı Görüşlerin İfade Edilmesinin Önemi/Öğrencilere Olan Katkıları	f	%
Öğrenciler, farklı bile olsa görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmeyi öğreniyor/bu konuda özgüvenleri gelişiyor	9	56,3
Konu ile ilgili ayrıntılı bilgi edinmeyi sağlıyor	6	37,5
Farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlıyor	5	31,3
Farklı görüşlere saygı duymayı öğreniyorlar	5	31,3
Derse dikkati artırıyor	4	25,0
Tartışma ortamı sağlıyor	2	12,5
Birbirlerini dinlemeyi/tartışmayı öğreniyorlar	2	12,5
Farklı görüşlerin ortaya çıkması öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmasını sağlıyor	1	6,3
Sosyalleşmeyi sağlıyor	1	6,3
Demokrasinin pratiği yapılmış oluyor	1	6,3
Analiz/yorum yapma yetenekleri gelişiyor	1	6,3

Tablo 96’da görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler dersinde farklı görüşlerin ifade edilmesinin katkısı konusunda; öğretmenlerin farklı görüşlerin ifade edilmesinin sağlanması yoluyla, öğrencilerin, görüşleri farklı bile olsa rahatlıkla ifade etmeyi öğrendikleri (% 56.3) görüşü ilk sırada yer almaktadır. Bu düşünceyi, en fazla ifade edilen diğer görüşler olarak, farklı görüşlerin ifade edilmesinin sağlanması yoluyla öğrencilerin konu hakkında ayrıntılı bilgi edindikleri (% 37.5); farklı görüşlerin ifade edilmesinin farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağladığı (%31.3); öğrencilerin

farklı görüşlere saygı duymayı öğrendikleri (%31.3); öğrencilerin derse dikkatlerinin arttığı (% 25); tartışma ortamı oluşmasını sağladığı (% 12.5) ve öğrencilerin birbirlerini dinlemeyi/tartışmayı öğrendikleri (% 12.5) şeklindeki görüşler takip etmektedir.

Bir öğretmenin Sosyal Bilgiler dersinde farklı görüşlerin ifade edilmesi konusunda söyledikleri, genel olarak farklı görüşlerin katkısını özetlemektedir;

“Herhangi bir soru sorduğumda öğrencilerden bir iki parmak kalkıyor “evet güzel değişik fikir” dediğimde daha fazla parmak kalkıyor. Öğrenciler rahatlıkla bir şeyler söyleyebiliyor. Bu ortamı sağlıyorum. Öğrencilerimizin hepsinin görüşlerini dinlemeye çalışıyorum, böylece diğer öğrenciler farklı görüşlere göre kendisi anlam çıkarıyor. Farklı görüşlerin ifade edilmesini sağladığımda en sessiz bir öğrencinin bile derse dikkati sağlanmış oluyor, öğrenciler topluluk içinde rahatlıkla görüşlerini ifade edebilmeyi öğreniyor. Çeşitli etkinlikler için okul dışından gelen kişilere bile rahatlıkla sorular sorabiliyorlar, düşüncelerini söyleyebiliyorlar. Öğrencilerimin bu konuda kendine güveni arttı. Bunu bizzat okulumuzda yapılan bir seminerde gözlemledim”. (GK3)

Başka bir öğretmen ise görüşlerdeki farklılığın doğal olduğunu şöyle ifade etmektedir;

“Her birey muhakkak farklı görüşlere sahiptir. Çocuklar da toplumu, ailelerini yansıttığına göre hepsinin değişik görüşleri olacaktır. Önemli olan beyaz ya da siyah değil de ara kısım olan griyi yakalamaktır”. (GK4)

Bir öğretmen dersinde farklı görüşlerin ifade edilmesinin önemini ve kendi rolünü şöyle ifade etmektedir;

“Demokrasiden bahsediyoruz ya nedir ne demek? Herkes kendine göre ifade edebilmeli. Öğrencilerim var mesela hiç çekinmiyorlar, öğretmenim şurası şöyle olacak şurası böyle olacak söylüyorlar. Mesela bir uygulama yapıyoruz, bu uygulamayı şöyle yapsak daha iyi olur gibi kendilerini ifade edebiliyorlar. Ben onları saygı ile dinliyorum ve onları çok dikkatli dinliyor gözlerinin içine bakıyorum. Onlar anlıyorlar ki kendilerini dinliyorlar onlar da duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebiliyorlar. Farklı görüşlerin ifade edilmesi de benim için önemlidir. Çünkü iki bilgi bir bilgiden daha iyidir. Örneğin siz bir problemi çözmeye çalışırsınız belki çözüme giden on tane yol vardır siz bir tanesini iki tanesini bilirsiniz. Ama farklı bilgiler o çözümlere sizi farklı götürür. Farklı bakış açıları ile farklı bakış açılarını görür bu da çocuğa katkı sağlar. Öyle çocuklar var ki bir şey söylüyor şaşırıyorsunuz bunu o mu söyledi diye. Sizin hiç tahmin etmediğiniz güzel şeyler söyleyebiliyorlar [heyecan]. Kendi aralarında tartışıyorlar. Burası öyle değil şöyle olacak diyorlar herkes kendi düşüncesini söylüyor tartışıyorlar. Böylece çocuk kendini

gerçekleştiriyor. Böylece belli kalıba sokmuyorsunuz onu. Biz hep böyle gelmişiz belli kalıba sokulmuşuz sen bu yoldan gideceksin kardeşim başka çıkış yolun yok. Ama biz öyle değil. Pek çok kalıpları kırmaya çalışıyoruz”. (GK10)

Başka bir öğretmen, farklı düşüncelerin ifade edilmesinin önemini program değişikliği ile birlikte şöyle ifade etmektedir;

“Bu program gerçekten iyi bir program. Artık tek düşünce tek fikir yok. Bir yerde bin tane insan varsa bin tane fikir oluyor. Ben öğretmenim ama öğrencilerim benim gibi düşünmek zorunda değil, benim gibi yazmak zorunda değil, benim sorduğum soruya benim bildiğim şekilde cevap vermek zorunda değil... Bazı baba ve anneler çocuklarını yeni programın isyankâr yaptığını söylüyor; ancak isyankâr değil. Fikrini ortaya atmak, farklı düşünmek bir insanı eleştirmek isyankârlık değildir. Bunun sonucunda çocukların özgürlüğe farklı düşünceye nasıl önem verdiklerini göreceğiz. Çocuklar farklı düşünürse farklı düşüncelere önem verirler. Biz artık dogmalardan, bir pencereden bakmaktan uzak durmalıyız”. (GK16)

Görüldüğü gibi genel olarak, öğretmenlerin farklı görüşlerin ifade edilmesinin çeşitli katkılar sağlayacağını düşündüklerini söyleyebiliriz. Daha önce de ifade edildiği gibi “yapılandırmacı teorinin altında yatan temel düşüncelerden biri öğrenciye bir düşünen olarak değer vermek yatmaktadır” (Richetti ve Sheerin, 1999:58). Böyle bir düşüncenin ürünü olarak derste konu ile ilgili değişik görüşlerin çıkması muhtemeldir. Bu görüşler bilginin sorgulanması ve bilgide derinleşmenin sağlanması için birer eğitim fırsatı olarak görülmelidir. Doğası gereği farklı yorumlara açık olan Sosyal Bilgiler dersinde böyle bir ortamın oluşturulmasında öğretmenlerin çok zorlanmayacağı düşünülebilir. Her şeyden önce öğretmenlerin farklı düşüncelerin var olabileceğini ve bunun doğal olduğunu kabul etmesi ve bunları dinleyip değer vermesi gerekmektedir. Grennon Brooks ve Brooks (1993: 60), öğrencilerin bakış açılarının farkında olmanın öğretmenlere konuları öğrencileri için anlamlı olmasını sağlamasına yardımcı olacağını ve öğrencilerinin bakış açılarını anlamadan eğitim faaliyetlerini devam ettiren öğretmenlerin, öğrencilerini sıkıcı, ilgisiz ve başarısız bir sürece mahkûm edeceğini belirtmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ise genel olarak farklı görüşlerin ifade edilmesini önemsedikleri ve yararlarına inandıkları görülmektedir. Ancak görüşmede bir öğretmenin aşağıdaki ifadesi;

“Bireyler farklı olduğuna göre elbette farklı görüşler de olacaktır. Ancak önemli olan görüşlerin farklılığı değil, öğretici olmalarıdır”. (GK2)

Ayrıca, ankete verilen yanıtlarda bir öğretmenin (Ö18) ifade ettikleri düşündürücüdür;

Nitekim bu düşünceler, bazı öğretilerin farklı görüşlerin ifade edilmesi noktasında seçici olduklarını, diğer bir deyişle kendi bekledikleri yöndeki görüşleri teşvik edebileceklerini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde farklı görüşlerin ortaya çıkması için yapmış oldukları uygulamalara ilişkin görüşleri ise Tablo 97’de verilmiştir.

Tablo 97

Öğretmenlerin Konu İle İlgili Farklı Görüşlerin Ortaya Çıkması İçin Yaptıkları Uygulamalar Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)

Yapılan Uygulamalar	f	%
Soru sorma etkinliklerine yer verme	16	100,0
Öğrencilerin görüşlerini rahatça söyleyebileceği bir sosyal ortam sağlama	6	37,5
Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlama	4	25,0
Münazara düzenleme	3	18,8
Konuyu günlük hayatla ilişkilendirme	3	18,8
Öğrencileri dikkatle dinleme/öğrencilerin dinlemelerini sağlama	2	12,5
Konuyu öğrencilerin kendi yaşadıkları ile ilişkilendirme	2	12,5
Değişik fikirler söyleyenlere pekiştirme	1	6,3
Beyin fırtınası uygulamalarına yer verme	1	6,3
Ders kitabı dışında da farklı kaynaklardan yararlanma	1	6,3

Tablo 97’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin tamamı Sosyal Bilgiler derslerinde farklı görüşlerin ortaya çıkmasında, ifade edilmesinde soru sorma etkinliklerine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Soru sorma etkinlikleri dışında en fazla belirtilen diğer uygulamalar, % 37.5 oranla görüşlerin rahatça söylenebileceği bir sosyal ortam

yaratma; % 25 oranla öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlama; % 18.8 oranla münazara düzenleme ve konuyu günlük hayatla ilişkilendirme şeklindedir.

Bir öğretmen farklı görüşlerin ifade edilmesinde davranış biçimini ve görüşlerinin ifade edilmesi engellenmiş bir kişinin olası kişiliğini şöyle açıklamaktadır;

“Şunu yapmıyorum, kesinlikle senin söylediğin saçma, böyle bir düşünce olamaz, bu arkadaşının söylediği daha doğru gibi böyle bir şey yapmıyorum. Çünkü böyle bir tavır takındığım zaman, çocuk başka böyle bir tartışma ortamında kendini çekiyor. Buna dikkat ediyorum. Farklı görüşlerin ortaya çıkmasına destek veriyorum bunun verimli olduğuna inanıyorum. Bizim öğrenciliğimizdeki gibi, bir görüş öğretmenin hoşuna gitmediği zaman otur, ne biçim şey, adam gibi konuş böyle düşünce mi olur veya ters tepkiler gördüğümüz zaman çocukta kendine güvensizlik olur. 20 yaşına 30 yaşına gelmiş adam işte şunu söylesem, bir öğretmen müdür ne der ya da amiri ne der? Bu korkuyla yetişen çocuk, sürekli böyle biri ne der ne tepki gösterir korkusuyla yetişen çocuk ileriki yaşamında da kendine öz güveni olmayan, her yerde kendi düşüncelerini söyleyemeyen, pısrık, kim ne der tarzından insanlar yetişiyor”.(GK13)

Diğer bir öğretmen ise değişik görüşler ifade edildiğinde davranış biçimini ise şöyle açıklıyor;

“Beyin fırtınası yaptığımızda bu farklı düşünceleri diyelim 55 tane öğrenciden 40 tanesi farklı. En sonunda arkadaşlarımızın da bütün fikirleri hep doğrudur benim için diye belirtiyorum. Doğru yanlış yok. Haklı olarak onların da sebepleri vardır. Zaten ben bir şey sorduğumda sınıfta 55 tane fikir olunca ben seviniyorum. Çok güzel yani. Şurada bir öğretmenle konuştuğumuz zaman öğretmenlerin 2/3’ü aynı şeyi konuşuyor ama çocuklar cin gibi 55 tane farklı şey. Çok hoşuma gidiyor. Fikirlerin farklı olması benim için avantaj. Biz hep dar kalıplar içerisinde yaşadık artık yeter, o dar kalıpları yırtalım. Bir pencereden değil bin pencereden bakalım”. (GK16)

Aynı öğretmen görüşlerini söylemek istemeyen öğrencileri cesaretlendirmesini ve onlarda zamanla ortaya çıkan gelişmeleri şöyle ifade etmektedir;

“Dördüncü sınıfta aldım çocukları. Özgüveni yoktu çocukların. Bir şey söylesem acaba yanlış anlaşılır mı, güler mi arkadaşlarım bana. Çocuklar yanlış bir şey söylemekten korkuyordu. Sene sonunda gösterim var, bayrağın gölgesinde tiyatrom da var. Şimdi o ismini söyleyemeyen çocuklar şimdi tiyatroya yapıyorlar. Bu bir gelişmedir. Nedir ben hep onların fikirlerine önem veriyorum. “Kalk yavrum söyle yanlış da olsa o senin fikrin” sana göre doğruysa bitti. Eleştiriler çok önemli değil, çevre çok önemli değil.” (GK 16)

Görüldüğü gibi, öğretmenler farklı görüşlerin ifade edilmesinin katkıları olduğunu düşünmekte ve bunun için de bir takım uygulamalara yer vermektedirler. Ancak bu konuda bir takım zorluklarla/engellerle de karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Tablo 98’de öğretmenlerin farklı görüşlerin ifade edilmesinde karşılaştıkları zorluklar/engeller konusundaki görüşleri verilmiştir.

Tablo 98

Öğretmenlerin Konu İle İlgili Farklı Görüşlerin Ortaya Çıkması İçin Yaptıkları Uygulamalarda Karşılaştıkları Zorluklar/Engeller Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)

Karşılaşılan Zorluklar/Engeller	f	%
Zamanın yetmemesi	7	43,8
Öğrencilerin bazılarının utangaç/sıkılgan olması/özgüvenlerinin olmaması nedeniyle görüş bildirmek istememesi	4	25
Sınıfların kalabalık olması	3	18,8
Disiplin sorunlarının çıkmasına neden olması	3	18,8
Hep aynı öğrencilerin söz almak istemesi	2	12,5
Sorun yaşamıyorum	2	12,5
Çok gürültü olması	1	6,3
Öğrencilerde kendilerini ifade etmede yetersizlik olması	1	6,3
Konunun dağılmasına neden olması	1	6,3

Tablo 98’de görüldüğü gibi, farklı görüşlerin ifade edilmesi için yaptıkları uygulamalarda öğretmenler % 43.8 oranla zaman konusunda; % 25 oranla öğrencilerden çeşitli nedenlerle görüş alamamaları nedeniyle; % 18.8 oranla sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle ve farklı görüşlerin ifade edilmesi sırasında disiplin sorunlarının ortaya çıkması konusunda; % 12.5 oranla sürekli aynı öğrencilerin söz almak istemesi nedeniyle; % 6.3 oranla gürültü olması, öğrencilerde kendilerini ifade etmede yetersizlik ve konunun dağılması nedeniyle zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. İki öğretmen (% 12.5) ise bu konuda bir zorluk yaşamadığını ifade etmiştir.

Bir öğretmen farklı görüşleri ortaya çıkarma sürecinde bazı sorunlar olduğunu belirtmekte ancak olumlu katkısının daha fazla olduğunu belirtmektedir;

“Çok sıkıntımız olmuyor. Bazen karşıdaki kişinin düşüncelerine inanmıyorlar. İster istemez aralarında sürtüşmeler oluyor. Yani kırıncı sözler söylüyorlar, sen böyle yaptın, ben böyle yaptım şeyine geliyor beşinci sınıf olmalarına rağmen. Ama bunlar çok mu; çok az, avantajları çok daha fazla”. (GK11)

Başka bir öğretmen de aynı problemi dile getirmiş ve bu durumdaki öğrencilerin tepkisini ifade etmiştir;

“Biz buna çok yer veriyoruz. Fakat bu bizim, zaman problemimizi daha çok arttırıyor. Özellikle sınıf içinde farklı görüşler bolca ifade ediliyor bu konuda çıkan tartışmalar da oluyor. Eğer bu tartışmalar seviyeli bir şekilde oluyorsa tartışmanın devam etmesine izin veriyorum; sessiz kalıyorum hatta bazı öğrenciler benim derse müdahale etmediğimi, sınıfta kargaşanın olmasına izin verdiğimi düşünerek öğretmenim bir şey demeyecek misiniz? Bir şey deyin artık sussunlar, bir şey deyin de konuşmasınlar yeter artık o çok konuştu gibi müdahaleler yapabiliyorlar”. (GK12)

Bir öğretmen yaşadığı zorluk olarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerindeki yetersizliği ve sorunu çözme şeklini şöyle ifade etmiştir;

“Öğrenci sığ gelebiliyor. Biraz önce bahsettiğim gibi kitap okuması yetersiz ise yeterli cevap veremiyor, doğru kelimeleri kullanamıyor. Onun dışında psikolojik yetersizlikleri de olabiliyor öğrencilerin. Kendilerini ifade edemiyor, sıkılıyor utanıyor, kalkmak istemiyor, arkadaşlarının önünde utandırıcı şeyler yaşamaktan korkuyor. Bu konuda ben parmak kaldıranları teşvik ediyorum ki arkadaşları da görerek kendilerinin de bir takım fikirleri oluşması adına. Bir başka kişi de çekingen bir parmak kaldırdığı zaman hemen ona da onay vereceğimi biliyor ona da olumlu pekiştireçler; “aferrin, ne güzel bak derse katılıyorsun” gibi yorumlar yapacağımı biliyor. Bu onu daha da teşvik ediyor. Başta çekingen başlıyor, sonra daha detaylı sorular sordukça o da açılmaya başlıyor. Bu sorunu da soru sorarak aşmaya çalışıyorum”. (GK15)

Genel olarak diyebiliriz ki, öğretmenler farklı görüşlerin ifade edilmesinin öğrencilere çeşitli katkıları olacağını düşünmekte ve bunun için çeşitli uygulamalara yer vermektedirler. Bu uygulamaların başında soru sorma etkinlikleri gelmektedir. Bu tür uygulamalarda karşılaştıkları en önemli engel/zorluk ise zaman, öğrencilerdeki özgüven eksikliği ve kalabalık sınıflardır. Derslerde farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamak başlı başına bir zaman alıcı süreçtir, sınıfların kalabalık

olması ve öğrencilerdeki çeşitli nedenlerden dolayı katılıma yönelik direnç zaman zaman sorununu daha da arttırıcı bir durum olarak düşünülebilir.

Amaç 17. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki görüşleri nasıldır? Öğretmenler Sosyal Bilgiler derslerinde ne tür ölçme-değerlendirme çalışmalarına yer vermektedir ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında yaşadıkları zorluklar/engeller nelerdir? Görüşmeler yoluyla elde edilen araştırmanın bu amacına ilişkin bulgular Tablo 99, 100, 101, 102 ve 103'te verilmiştir.

Görüşmelerde öğretmenlere ölçme ve değerlendirme konusundaki düşüncelerinin/ölçme değerlendirme anlayışlarının ne olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, görüşlerinin sekiz çoklu grupta toplandığı görülmüştür. Tablo 99'da öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 99
Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları I (N: 16)

Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Görüşler	f	%
Hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı hakkında dönüt verir	6	37,5
Ölçme ve değerlendirmenin çok yönlü yapılması önemli	3	18,8
Not verme etkinliği	2	12,5
Öğrenci gelişimini izlememizi sağlar	1	6,3
Hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı hakkında dönüt verir	1	6,3
Ölçme ve değerlendirmenin çok yönlü yapılması önemli		
Hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı hakkında dönüt verir	1	6,3
Öğrenci gelişimini izlemimizi sağlar		
Not verme etkinliği	1	6,3
Öğrenci gelişimini izlemimizi sağlar		
Ölçme ve değerlendirmenin çok yönlü yapılması önemli		
Not verme etkinliği	1	6,3
Öğrenci gelişimini izlemimizi sağlar		

Tablo 99’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşlerini gruplandırdığımızda öğretmenlerin % 37.5’i ölçme-değerlendirmeyi hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı hakkında dönüt veren bir etkinlik olarak; % 18.8’i çok yönlü yapılması gereken bir etkinlik; % 12.5’i not verme etkinliği; % 6.3’ü ise öğrenci gelişimini izlemeye yarayan bir etkinlik; hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı hakkında dönüt veren ve çok yönlü yapılması gereken bir etkinlik; hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı hakkında dönüt veren ve öğrenci gelişimini izlemeye yarayan bir etkinlik; not verme etkinliği ve öğrenci gelişimini izlemeye yarayan bir etkinlik; çok yönlü yapılması gereken bir etkinlik, not verme etkinliği ve öğrenci gelişimini izlemeye yarayan bir etkinlik olarak görmektedirler.

Tablo 99 incelendiğinde öğretmen görüşleri için genel bir gruplama yapıldığında, görüşlerin dört grupta toplanabileceği görülmektedir. Bu gruplama ise Tablo 100’de verilmiştir.

Tablo 100

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları II (N: 16)

Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Görüşler	f	%
Hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı hakkında dönüt verir	8	50
Ölçme ve değerlendirmenin çok yönlü yapılması önemli	5	31,3
Not verme etkinliği	4	25
Öğrenci gelişimini izlemimizi sağlar	4	25

Tablo 100’de görüldüğü gibi; öğretmenler % 50 oranla ölçme ve değerlendirmeyi hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı hakkında dönüt veren bir etkinlik, % 31,3 oranla çok yönlü yapılması gereken bir etkinlik, % 25 oranla not verme etkinliği, öğrenci gelişimini izlemeye yarayan bir etkinlik olarak görmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki düşüncelerinin genel olarak davranışçı eğitim anlayışını yansıttığı söylenebilir. Çünkü, davranışçı eğitim anlayışının hakim olduğu sınıflarda öğrenciler önceden belirlenmiş hedef davranışlara göre değerlendirmeye tabi tutulur (Fosnot, 1996:9) ve Alesandrini ve

Larson (2002)'nin da belirttikleri gibi değerlendirmede sonuç ürünü esas alınır. Oysa yapılandırmacı sınıflarda değerlendirme sadece sonuçta değil, tüm öğrenme süresince yapılır ve süreç değerlendirme önemli bir yere sahiptir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde kullandıkları lme-değerlendirme teknikleri ise Tablo 101'de verilmiştir.

Tablo 101
Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları lme-Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N: 16)

lme-Değerlendirme Teknikleri	f	%
oktan seçmeli/test	14	87,5
Yazılı değerlendirme	10	62,5
Doğru-yanlış tipi sorular	7	43,8
Performans değerlendirme	7	43,8
Sınıf içi performans değerlendirme	6	37,5
Proje	6	37,5
Boşluk doldurma tipi sorular	6	37,5
Gözlem	6	37,5
Eşleştirme tipi sorular	6	37,5
Portfolyo	6	37,5
Sunum	5	31,3
dev	4	25,0
Kısa cevaplı sorular	2	12,5
z değerlendirme	2	12,5
Szli	1	6,3
Akran değerlendirme	1	6,3
Grup değerlendirme	1	6,3
Defter düzeni	1	6,3
Konu ile ilgili resim çizdirme, öykü, şiir yazdırma	1	6,3

Tablo 101'de grldği gibi; öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri lme-değerlendirme tekniklerinin başında % 87.5 oran ile çoktan seçmeli sınavlar; % 62.5 oran ile yazılı sınavlar; % 43.8 oran ile doğru-yanlış tipi sorular, performans

değerlendirme; % 37.5 oran ile sınıf içi performans değerlendirme, proje, boşluk doldurma tipi sorular, gözlem, eşleştirme tipi sorular ve portfolyo gelmektedir. Yine bu bulguya göre, öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli ve yazılı sınavları kullandıkları görülmektedir.

Ayrıca görüşmelerde öğretmenlerden 3'ü (% 18,8) süreç değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Bu üç öğretmenin Sosyal Bilgiler dersinde kullandığı ölçme-değerlendirme teknikleri ise Tablo 102'de verilmiştir.

Tablo 102

Süreç Değerlendirme Yaptığını Belirten Öğretmenlerin Kullandığı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:3)

Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	f	%
Yazılı değerlendirme	3	100,0
Doğru-yanlış tipi sorular	3	100,0
Eşleştirme tipi sorular	3	100,0
Sunum	2	66,7
Çoktan seçmeli/test	2	66,7
Boşluk doldurma tipi sorular	2	66,7
Gözlem	2	66,7
Performans değerlendirme	2	66,7
Sınıf içi performans değerlendirme	1	33,3
Öz Değerlendirme	1	33,3
Akran Değerlendirme	1	33,3
Grup değerlendirme	1	33,3
Ödev	1	33,3
Portfolyo	1	33,3

Tablo 102 incelendiğinde; süreç değerlendirme yaptıklarını söyleyen öğretmenler tarafından kullanılan ölçme-değerlendirme teknikleri; yazılı sınavlar (% 100), doğru-yanlış tipi sorular (% 100), eşleştirme tipi sorular (% 100); sunum (% 66.7), çoktan seçmeli sınavlar (% 66.7), boşluk doldurma tipi sorular (% 66.7), gözlem (% 66.7), performans değerlendirme (% 66.7); sınıf içi performans değerlendirme (% 33.3), öz değerlendirme (% 33.3), akran değerlendirme (% 33.3), grup değerlendirme (%

33.3), ödev (% 33.3) ve portfolyo (% 33.3) olarak görülmektedir. Yine Tablo 102 incelendiğinde, süreç değerlendirme yaptığını belirten öğretmenlerin tamamının ölçme-değerlendirme çalışmalarında yazılı değerlendirme, doğru-yanlış ve eşleştirme tipi soruları kullandıkları görülmektedir.

Süreç değerlendirme yaptığını belirten öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin bu bulguya göre, öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme tekniklerinin çeşitlilik gösterdiği, ancak kullanılan tekniklerin daha çok geleneksel eğitim anlayışını yansıtan ölçme ve değerlendirme teknikleri olduğu görülmektedir. Bu durumun birkaç nedeni olabilir; (1) Öğretmenler süreç değerlendirme konusunda eksik/yanlış bilgiye sahip olabilir. (2) Yapılandırmacı yaklaşımın ve bunun ile ilgili olarak da ölçme-değerlendirme anlayışının program değişikliği ile sıkça gündeme gelmesi, üzerinde sıkça konuşulması onların süreç değerlendirme yaptıklarını ifade etmelerine neden olmuş olabilir.

Bir öğretmen ölçme-değerlendirme konusunda şöyle demektedir;

“Eskiden konuyu biz anlatır sonra da bize ne kadarını vereceksin der gibi yazılılar, sözlüler yapardık. Ne kadar ezberlediğini ölçerdik. Ancak yapılandırmacılıkta çok çeşitli ölçme-değerlendirme araçlarıyla sonucu ölçüyorum”. (GK8)

Görüldüğü gibi öğretmen yapılandırmacılık ile birlikte farklı ölçme-değerlendirme tekniklerini kullandığını belirtiyor ancak geleneksel yaklaşımı anlatan bir ifade ile sonucu ölçtüğünü belirtiyor. Genel olarak, öğretmelerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin “hedeflere/ kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı hakkında dönüt veren bir etkinlik” ve “çok yönlü yapılması gereken bir etkinlik” şeklindeki ilk sırada yer alan düşüncelerinin, kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yansıdığını söyleyebiliriz. Ayrıca sonuçlara göre diyebiliriz ki, öğretmenler farklı ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmaktalar, ancak amaçları daha çok hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin bilgi toplamak olduğu için bu çok yönlülüğü geleneksel teknikler ile gerçekleştirmektedirler.

Ayrıca, öğretmenlerin yapmış oldukları açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin, Ortaöğretim Kurumları Sınavı'nı farklı ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmalarında etkili bir faktör olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Bir öğretmen bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir;

“Test tekniğini ben çok kullanıyorum, çünkü sistemimiz maalesef ona getiriliyor bir şekilde dönecekler test sistemine gelecekler. Kendi kaderlerini belirleyecek şeyin 100 tane veya 150 tane soru olduğunu bildiğim için öğrendiklerimizi günlük hayattan ne kadar verirsek verelim sonuçta salt bilgiye yoruma dayalı sorular çıkıyor. Bu yüzden test tekniklerini öğrenmeleri için olabildiğince kullanıyorum. Farklı soruları görmelerini sağlıyorum”. (GK11)

Ortaöğretim Kurumları Sınavı nedeniyle test tekniğini kullanan başka bir öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmiştir;

“Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun teknikleri kullanmıyorum. Test çözüyoruz. Bunun sebebi genel olarak bakanlığın değerlendirme sisteminin değişmemesi. Çocuklar bilgileri bilmek zorundalar, çünkü seneye şu anda OKS kalktı seneye 6, 7, 8'de genel sınavlar olacaklar. Genel sınavlarda da bunlara bu şekilde benzer sorular sorulacak.” (GK12)

Aynı gerekçe ile farklı bir öğretmenin düşünceleri aşağıdaki şekildedir;

“Bundan sonra OKS'ye 6,7,8'de girip bunların ortalamaları sonuca bakılarak bir liseye yerleştirilecekler. Dolayısıyla bizim onlara öyle temel bir alışkanlık vermemiz gerekiyor. Aslında öyle ki sınav mantığı yapılandırmacılık ile taban tabana zıt. Ama aktif, kendini ifade edebilen öğrenciler beklerken bir yandan da kendi gelecekleri adına test çözmelerini bekliyorsunuz. Ben bekledim açıkçası. Hiçbir öğretmen kendi sınıfının başarısız olmasını istemez. Seneye altıncı sınıfta sınava girdiklerinde diğer sınıflar arasında en düşük sınıf neden benim sınıf olsun mantığı ile hareket ediyor öğretmen. Ve dolayısıyla ister istemez sınava dönük etkinliklere çalışmalara yer veriyor öğretmen, ben de yer verdim fazlasıyla. Çünkü zaman zaman deneme sınavları oluyor, aslında öğretmen kabul etse de etmese de oradaki derecelik öğrenciler öğretmenin de gururu haline geliyor. Bu sefer o öğrenciler üzerinde daha farklı çalışmaya başlıyor. Ama dediğim gibi, program ile çelişki doğuruyor bu durum”. (GK15)

Öğrencilerini sınava hazırlamak için test kullandığını ve eski programın alışkanlığını ifade eden başka bir öğretmen şöyle demektedir;

“Tam bir geçiş süreci olduğu için bazen eski sistem, bazen yeni sistem birbirine karışıyor. Çoğunlukla klasik ve test yapıyorum. Ancak yeni sistemin yapmamızı istediği ölçme-değerlendirme yöntemlerini de birebir olmasa bile yapmaya ve

uygulamaya çalışıyorum. Test tekniğini öğrencileri sınava hazırlayabilmek için, klasik yöntemi ise çocukların ifade becerilerini ölçebilmek amacıyla uyguluyorum”. (GK8)

Başka bir öğretmen ise değerlendirme çalışmalarında elinde çok evrak olduğunu ve bu çalışmaları müfettişlerin istemesinden dolayı yaptığını belirtmiştir;

“Elimde çok evrak, data oluyor. Hani derste yapayım edeyim ama kâğıtlara gelince her şey bitiyor. Ama burada öyle bir zorunluluk var. Müfettişlerin istediği senden evrak olsun da derste bir şey olmasın, tek baktıkları şey bu. Genelde müfettişler evrak bakıyorlar o yüzden evrak konusunda ben doldur onlarla uğraş o çok fazla zaman istiyor”. (GK14)

Ankete verilen bir yanıtta da bir öğretmen (Ö18) şöyle demektedir;

Performans, sınıf içi performans projesi gibi bir süre kintaya ve zaman kaybı. Her ünite için ayrı ayrı kayıtlar ve çalışmaların gerektirdiği olduğu konusunda da...

Öğretmenlerin bu ifadelerine göre, bazı öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmediklerini ve bazı uygulamaları zorunluluktan yaptıklarını düşünebiliriz.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersindeki ölçme-değerlendirme çalışmalarında yaşadıkları zorluklar/engeller konusundaki görüşleri ise Tablo 103'te verilmiştir.

Tablo 103

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaştıkları Zorluklar/Engeller Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)

Karşılaşılan Zorluklar/Engeller	f	%
Ölçme değerlendirme çalışmalarının çok zaman alması	9	56,3
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	5	31,3
Sorun yaşamıyorum	3	18,8
Bazı öğrencilerin isteksiz olması	2	12,5
Ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliğimizin olması	2	12,5
Değerlendirme formlarının çokluğu ve angarya gibi gelmesi	2	12,5
Programın yeni olması/eski programdan gelen alışkanlıklar olması	1	6,3
Okul içinde üstlenilen farklı görevlerin olması ve kişisel nedenlerle zaman ayıramama	1	6,3

Tablo 103'te görüldüğü gibi, öğretmenler ölçme-değerlendirme çalışmalarında yaşadıkları zorluklar/engeller olarak, % 56.3 oran ile ölçme değerlendirme çalışmalarının çok zaman almasını; % 31.3 oran ile sınıf mevcudlarının kalabalık olmasını; % 12.5 oran ile bazı öğrencilerin isteksiz olmasını, ölçme-değerlendirme konusunda bilgi eksikliklerinin olmasını, değerlendirme formlarının çokluğu ve angarya gibi gelmesini; % 6.3 oran ile programın yeni olması nedeniyle eski programdan gelen alışkanlıklarını ve okul içindeki farklı görevlendirmeler ve kişisel sebepler nedeniyle ölçme-değerlendirme etkinliklerine fazla zaman ayıramamalarını belirtmişlerdir. Üç öğretmen (% 18.8) ise bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının karşılaştıkları zorluklar/engeller olarak ölçme-değerlendirme çalışmalarının çok zaman aldığını ifade etmesi nedeniyle, ölçme-değerlendirme çalışmalarında zaman sorunun öğretmenler için önemli bir engel olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecinde ölçme-değerlendirme süreci bilginin yapılandırılmasına ilişkin ipuçları verir. Bu yönüyle öğrenme sürecinin içinde olup, ondan bağımsız düşünülemez. Böyle bir anlayışta eldeki mevcut veriler öğretmen için birer yükü değil, eğitim fırsatını temsil eder. Ancak bazı öğretmenlerin ölçme-

değerlendirme formlarını angarya olarak görmesi, bilgi eksikliği olduğunu ifade etmesi ölçme-değerlendirmenin yeterince önemsenmediğini düşündürmektedir.

Amaç 18. Gözlemci verilerine göre öğretmenler Sosyal Bilgiler derslerinde ne tür yapılandırmacı uygulamalara yer vermektedir? Araştırmanın bu amacı için yapılan toplam 36 saatlik gözlem sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 104’te genel olarak 16 öğretmenin Sosyal Bilgiler dersi bağlamında sınıf özellikleri verilmiştir.

Tablo 104
Öğretmenlerin Sınıf Özellikleri (N:16)

Gözlenen Sınıf Özellikleri	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Sınıf panolarında Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili öğrenci çalışmaları sergilenmektedir.	8	50	8	50
Sınıf oturma düzeni öğrenciler arasında etkileşime olanak sağlayacak biçimde düzenlenmiştir.	2	12.5	14	87.5

Tablo 104’te görüldüğü gibi, gözlenen sınıfların 8’inde (% 50) ders ile ilgili öğrenci çalışmaları gözlenmişken, 8’inde (% 50) öğrenci çalışmalarına rastlanmamıştır. Ayrıca dikkat çekici bir durum ise ikili öğretim yapan okulların sınıfları ile tam gün öğretim yapılan okulların sınıflarında gözlenmiştir. Tam gün öğretim yapan sınıfların panolarında öğrenci çalışmalarına göreli olarak daha fazla rastlanmıştır. Bu konuda bir öğretmenin ifade ettikleri, sınıf panolarının etkili olarak kullanılmasında okulda ikili ya da tekli öğretim uygulamasının önemini göstermektedir;

“Eğer okullarımız tekli öğretim olsa idi araç-gereçlerimizi kullanmak, sergilemek daha kolay olurdu. Çiftli eğitim gören okullarda bir dersaneyi iki sınıf paylaşıyor. Çalışmalarımızı sergilemek, değişik köşeler hazırlamak gibi çalışmalarımız da ister istemez kısıtlanıyor.” (GK 2)

Ayrıca Tablo 104’te belirtildiği gibi, iki sınıfın oturma düzeni diğerlerinden farklılık göstermekteydi. Bu iki sınıfın oturma düzeni U şeklinde oturma düzenine yakın bir şekilde düzenlenmişti. Aşağıdaki Tablo 105’te sınıflarında bu tür oturma düzenini tercih eden öğretmenlerin, bu oturma düzenini tercih sebepleri verilmiştir.

Tablo 105

Öğretmenlerin Uyguladıkları Sınıf Oturma Düzenini Tercih Nedenleri (N: 2)

Sınıf Oturma Düzeni Tercih Nedenleri	f	%
Göz teması ve etkileşimi sağlıyor	2	100
Daha rahat işbirliği olmasını sağlıyor	1	50
Öğrencinin derse katılımı artırıyor	1	50

Tablo 105’te görüldüğü gibi, öğretmenler sınıfta U şeklinde oturma düzenini; öğrenciler arasında daha rahat göz teması ve etkileşimi sağladığı, daha rahat işbirliğine olanak sağladığı ve öğrencinin derse katılımını arttırdığı için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yapılandırmacı sınıflarda öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşim içinde olmalarının gerekli olduğu ve öğrencilerin sınıf içinde aktif olarak rahat bir şekilde hareket etmeleri gerektiği düşünülürse, sınıf oturma düzeninin de bunu kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Sönmez (2001) geleneksel öğretim anlayışında genellikle tek yönlü iletişimin egemen olduğunu ve sınıfın da bu anlayışa göre düzenlendiğini, oysa öğrenme-öğretme ortamının öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında çok yönlü etkileşimi sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini ve bu tür düzenlemelerin öğrenci merkezli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda U şeklinde oturma düzeninin öğrenciler arasında etkileşim ve işbirliğini kolaylaştırmada önemli bir tercih olabileceği düşünülebilir.

Aşağıdaki Tablo 106’da, öğretmenlerin sınıf içinde yapılandırmacılık bağlamında gözlenen ve gözlenemeyen davranışları, en çok gözlenenden en az gözlenene doğru sıralı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 106

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlenen Yapılandırmacı Uygulamalarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N: 36)

Gözlenen Uygulamalar	EVET		HAYIR	
	f	%	f	%
Öğretmen, öğrencilerinin konu ile ilgili doğru/yanlış her türlü düşüncesini hoş karşıyor.	33	91,7	3	8,3
Öğretmen ve öğrenciler kendi görüşlerinin nedenlerini açıklıyorlar.	30	83,3	6	16,7
Öğretmen, işlenen konuyu öğrencilerin önceki bildikleri ile ilişkilendiriyor.	30	83,3	6	16,7
Öğretmen, öğrencilerine işledikleri konular ile ilgili tahminlerde bulunma, akıl yürütme fırsatları sağlıyor.	30	83,3	6	16,7
Öğretmen, konu ile ilgili gerçek hayattan örnekler veriyor.	28	77,8	8	22,2
Öğretmen, bilgiyi öğrencilere doğrudan aktarmak yerine bilgiyi onların bulması için rehberlik ediyor ve ipuçları veriyor.	28	77,8	8	22,2
Öğretmen öğrencilerine, işlenen konuyu önceki bildikleri ile ilişkilendirmeleri için fırsat tanıyor.	24	66,7	12	33,3
Öğretmen, öğrencilerine konu ile ilgili her türlü soruyu sorabilmeleri için fırsat tanıyor.	20	55,6	16	44,4
Öğretmen, soruyu sorduktan sonra öğrencilerine üzerinde düşünebilmeleri için yeterli zamanı tanıyor.	20	55,6	16	44,4
Öğretmen, konuları gerçek hayat problemi olarak sunuyor.	19	52,8	17	47,2
Öğretmen, dersi farklı yöntem ve teknikler kullanarak işliyor.	17	47,2	19	52,8
Öğretmen, genellikle birden fazla yanıtı olan sorular soruyor.	16	44,4	20	55,6
Ders kitabı dışında farklı kaynaklardan (ansiklopediler, kitaplar vb.) yararlanılıyor.	16	44,4	20	55,6
Yapılan etkinliklerde (etkinliğin ne olacağı veya ne kadar süreceği vb.) öğrenciler de söz hakkına sahip.	14	38,9	22	61,1
Öğretmen, konu ile ilgili tartışma ortamı oluşmasını sağlıyor.	13	36,1	23	63,9
Öğretmen, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı veriyor.	12	33,3	24	66,7
Öğrenciler, konu ile ilgili çeşitli sunumlar yapıyorlar.	10	27,8	26	72,2
Öğrenciler işbirliği içinde çalışıyor/grup çalışmaları yapıyor.	8	22,2	28	77,8
Öğrenciler, işlenecek konular öneriyorlar.	3	8,3	33	91,7
Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu teknikler dışında da ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılıyor.	3	8,3	33	91,7
Derste çeşitli araç-gereçlerden yararlanılıyor.	2	5,6	34	94,4
Birincil elden kaynaklar kullanılıyor.	2	5,6	34	94,4

Tablo 106’da görüldüğü gibi, gözlem yapılan Sosyal Bilgiler derslerinde, derslerin çoğunluğunda gözlenen uygulamalar ve oranları şöyledir; Öğretmen, öğrencilerinin konu ile ilgili doğru/yanlış her türlü düşüncesini hoş karşılıyor (gözlenen, % 91.7); Öğretmen ve öğrenciler kendi görüşlerinin nedenlerini açıklıyorlar (gözlenen,% 83.3); Öğretmen, işlenen konuyu öğrencilerin önceki bildikleri ile ilişkilendiriyor (gözlenen,% 83.3); Öğretmen, öğrencilerine işledikleri konular ile ilgili tahminlerde bulunma, akıl yürütme fırsatları sağlıyor (gözlenen, % 83.3); Öğretmen, konu ile ilgili gerçek hayattan örnekler veriyor (gözlenen, % 77.8); Öğretmen, bilgiyi öğrencilere doğrudan aktarmak yerine bilgiyi onların bulması için rehberlik ediyor ve ipuçları veriyor (gözlenen,% 77.8); Öğretmen öğrencilerine, işlenen konuyu önceki bildikleri ile ilişkilendirmeleri için fırsat tanıyor (gözlenen,% 66.7); Öğretmen, öğrencilerine konu ile ilgili her türlü soruyu sorabilmeleri için fırsat tanıyor (gözlenen, % 55.6); Öğretmen, soruyu sorduktan sonra öğrencilerine üzerinde düşünebilmeleri için yeterli zamanı tanıyor (gözlenen, % 55.6); Öğretmen, konuları gerçek hayat problemi olarak sunuyor (gözlenen, % 52.8).

Çoğunluğunda gözlenmeyen uygulamalar ve oranları ise şöyledir; Öğretmen, dersi farklı yöntem ve teknikler kullanarak işliyor (gözlenmeyen % 52,8); Öğretmen, genellikle birden fazla yanıtı olan sorular soruyor (gözlenmeyen % 55,6); Ders kitabı dışında farklı kaynaklardan (ansiklopediler, kitaplar vb.) yararlanılıyor (gözlenmeyen % 55,6); Yapılan etkinliklerde (etkinliğin ne olacağı veya ne kadar süreceği vb.) öğrenciler de söz hakkına sahip (gözlenmeyen % 61,1); Öğretmen, konu ile ilgili tartışma ortamı oluşmasını sağlıyor (gözlenmeyen % 63,9); Öğretmen, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı veriyor (gözlenmeyen % 66,7); Öğrenciler, konu ile ilgili çeşitli sunumlar yapıyorlar (gözlenmeyen % 72,2); Öğrenciler işbirliği içinde çalışıyor/grup çalışmaları yapıyor (gözlenmeyen % 77,8); Öğrenciler, işlenecek konular öneriyorlar (gözlenmeyen % 91,7); Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu teknikler dışında da ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılıyor (gözlenmeyen % 91,7); Derste çeşitli araç-gereçlerden yararlanılıyor (gözlenmeyen % 94,4); Birincil elden kaynaklar kullanılıyor (gözlenmeyen % 94,4).

Bu sonuçlara göre, gözlenen öğretmenlerin genel olarak derslerinde demokratik bir ortam yarattıkları, konunun ön bilgileri ile ilişkilendirilmesi yönünde çaba harcadıklarını söyleyebiliriz. Ancak yapılandırmacı uygulamalarda önemli bir yeri olan, birincil elden kaynak kullanımına, çeşitli araç-gereçlerden yararlanılmasına, grup çalışmalarına, konuların belirlenmesinde öğrenci görüşlerine yer verilmesine, etkinliklerde öğrenci görüşlerine yer verilmesine, ders kitabı dışında farklı kaynaklar kullanılmasına, açık uçlu sorulara, farklı yöntem ve teknik kullanımına yeterince yer verilmediği söylenebilir. Yeterince gözlenmeyen uygulamalara dikkat edildiğinde, bu uygulamaların genellikle öğrenci merkezli uygulamaları temsil ettiği görülmektedir. Bu sonuca göre, gözlenen derslerin genel olarak öğretmen merkezli etkinlikleri içerdiğini ifade edebiliriz.

Aşağıda gözlemler sırasında öğretmen ile öğrenciler arasında rastlanan ve önemli görülen diyaloglara yer verilmiştir:

Bir öğretmen dersin başlangıcında hafta sonu olan olayları değerlendirmek adına öğrencilerin görüşlerini almak istemişti;

Öğretmen: Hafta sonu TV'den veya çevrenizden duyduğunuz ilginç olaylar varsa, kısaca hemen söylemek isteyen var mı?

Öğrenciler: Öğretmenim ben dün haber izliyordum orada Kenan Doğulu'yu gördüm Türkiye'de dördüncü olmuş.

Öğretmen: Evet bir yarışma vardı, evet Kenan Doğulu dördüncü oldu.

Öğretmen: Peki nasıl bir sonuç sizce bu?

Öğrenci 1: İyi ama öğretmenim daha iyi olabilirdi. Sertap Erener gibi birinci olabilirdi.

Öğretmen: Peki başka kim yorum yapacak?

Öğrenci 2: Öğretmenim bence çok iyi çünkü neredeyse Kenan Doğulu en çok alkış almış.

Öğretmen: Peki başka, Kenan Doğulu'dan başka ilginç olan ülkemizde veya kendi çevremizde duyduğunuz size ilginç gelen olaylar var mı?

Öğrenci 3: Öğretmenim Abdullah Gül şeyden, vekillikten, milletvekilliliğinden çıkmış öğretmenim.

Öğretmen: Şöyle, isim vermeyelim sadece diyelim ki, cumhurbaşkanlığına adaylığını koyan kişi ne yapmış adaylıktan ayrılmış böyle söyleyelim. Bu konuda fazla yorum istemiyorum.

Görüldüğü gibi öğretmen burada başlatmış olduğu bir etkinlikte konu sınırlamasına gitmiştir. Bu durumun nedeni sınıfta araştırmacının olması olabilir.

Genel olarak dersini öğretmen merkezli yürüten bir öğretmenin yaptığı aşağıdaki etkinlik ise davranışçı yaklaşımın açık bir örneği olarak dikkati çekmektedir

Öğretmen: Daha büyük kuralların olduğu yazılı yasalar var ki buna biz anayasa diyoruz. Pekâlâ, bir arkadaşınız okusun önce konuyu.

[*Öğretmenin söz hakkı vermesi üzerine iki farklı öğrenci “Türkiye Cumhuriyetinin Anayasaları” başlıklı konuyu ders kitabından iki kez okudu*]

Öğretmen: Demek ki ilk anayasamız Kurtuluş Savaşı devam ederken 20 Ocak 1921 tarihinde hazırlanmış değil mi çocuklar? İlk anayasamız 20 Ocak 1921, Kurtuluş Savaşı devam ediyor bu arada ve yasama, yürütme, yargı tek bir koldan yürütülüyor, yani hepsi Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne bağlı. Şimdi böyle mi yasama, yürütme, yargı hayır. Üçü ayrılmış durumda. Pekâlâ, anayasamızda değiştirilemeyecek maddeler var öyle değil mi?

Öğrenciler: Evet

Öğretmen: Tamam, bir arkadaşınız okusun, ondan sonra tartışacağız.

[*Bir öğrenci “Anayasamızın değiştirilmeyecek maddeleri” konusunu ders kitabından okudu*]

Öğretmen: Evet tamam şimdi buraya kadar ne demek istiyor? Birincisi devletimizin şekliyle ilgili olan madde. Devletimizin şekli neymiş?

Öğrenci 1: Bir cumhuriyet [*kitaptan bakarak söylüyor BİR*]

Öğretmen: Neymiş “Öğrenci 2” [öğrenci ismi]

Öğrenci 2: Öğretmenim bir cumhuriyet.

Öğretmen: Devletimizin şekli nedir çocuklar? Yönetim şeklimiz, yönetim şeklimizin adı nedir? Biz neyle yönetiliyoruz? Bilenler parmak kaldırsın bakayım? Devletimizin şekli nedir? Bilemeyenler kitaba bakabilir. “Öğrenci 3”.

Öğrenci 3: Öğretmenim devletimizin şekli bir cumhuriyet

Öğretmen: Bir cumhuriyete gerek yok. Devletimizin şekli cumhuriyettir. Gel yaz tahtaya bakayım.

Öğretmen: Neymiş çocuklar?

Öğrenciler ve öğretmen [*hep bir ağızdan*]: Cumhuriyet

Öğretmen: Cumhuriyetle yönetiliyoruz biz değil mi?

Öğretmen: Her yıl 29 Ekimde ne kutluyoruz biz?

Öğrenciler: Cumhuriyet Bayramı’nı

Öğretmen: Cumhuriyet Bayramı’nı, neden? Cumhuriyetin ilan edildiği gün değil mi. 29 Ekim tarihini söyleyelim,

Öğrenciler ve öğretmen [*hep bir ağızdan*]: 29 Ekim 1923

Yine aynı öğretmenin “bakanlıklar ve bu bakanlıkların görevleri”ni işledikleri dersinde gözlenen bir durum ise öğretmenin bazı soruları hoş karşılamadığını göstermektedir:

Öğrenci 1: Öğretmenim neden, dolandırıcılar var öğretmenim yurt dışına gitmek için yabancı kadınlar ile evleniyorlar pasaport çıkartıyorlar? Kendileri çıkartamıyorlar mı öğretmenim? Pahalı mı, yoksa gecikiyor mu öğretmenim?

Öğrenci 2: Pahalı.

Öğretmen: Bak arkadaşım pahalı diyor, benden daha iyi biliyor demek ki [*gülme*]. Sorunu anlamadım ki.

Öğrenci 3: Kaçak gidiyorlar ya öğretmenim.

Öğrenci 4: Öğretmenim, başka Almanyalı, Amerikalı kadınlar ile evlenip gidiyorlar.

Öğretmen: Ha, orda çalışma izni çıksın diye. Orada çalışabilmeleri için, oranın vatandaşı olabilmeleri için, oranın vatandaşı ile evlenmeleri gerekiyor öyle bir kural var. O yüzden yabancılarla. Onu mu demek istiyorsun?

Öğrenci 1: Evet ama neden pasaport çıkarıp gitmiyor?

Öğretmen: Ama o zaman orada çalışamazlar, her ülke çalışma izni vermeyebilir. Nereden geliyor böyle sorular aklına! *[sonra konunun işlenmesine devam edildi]*

Yukarıdaki öğretmen ve öğrenciler arasındaki diyalog incelendiğinde, öğretmenin soruyu soran öğrenciye “nereden geliyor böyle sorular aklına!” şeklinde ifadesi dikkat çekicidir. Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler aktif rol alırlar. Bu süreç içinde öğrenciler birbirlerine ve öğretmenlerine sorular sorarlar, tartışır ve bu karşılıklı paylaşım sonucunda öğrenciler kendi anlamlarını oluştururlar. Öğretmenin rolü ise öğrencileri soru sorma konusunda cesaretlendirmektir. Öğrencilerin çeşitli nedenlerle soru sormalarının engellenmesi ise dersin kontrolünün öğretmende olduğu bir öğrenme ortamını temsil eder ki bu öğrenme ortamı davranışçı bir eğitim anlayışına örnek oluşturur.

Yine başka bir öğretmen öğrencilere, “içişleri bakanı olsaydınız neler yapardınız?” sorusunu sorarak öğrencilerden görüşler alıyordu ki bir öğrenci ile olan diyalog şöyle gerçekleşmişti;

Öğrenci: Öğrencilerin okuldan kaçmaması için polis koyarım.

Öğretmen: O zaman olmaz. Okulun içinde polise gerek yok.

Görüldüğü gibi burada öğretmen, açık uçlu soru ile başlatmış olduğu etkinliği, davranışçı yaklaşıma uygun bir bakış açısıyla sınırlamıştır. Selley (1999:89) “öğretmenler karmaşık mesajlar göndererek kendilerini kandırabilmektedirler. Örneğin yapılandırmacı olmak amacıyla açık uçlu sorular sorarak başlattıkları uygulamaları doğru cevabı bekledikleri davranışlarıyla tamamlanır. Birçok sınıfta tartışma “fikri olan var mı?” sorusuyla başlar ve herkes tarafından kabul edilmesi gereken öğretmen onayıyla tamamlanır” demektedir. Yukarıdaki diyalogda, öğretmen, açık uçlu bir soru sormuş ancak öğrenci cevaplarının da kendi istediği şekilde olmasını beklemiştir. Grennon Brooks ve Brooks (1993:85)’a göre “sadece doğru cevabı arayan öğretmenlerin öğrencilere verdiği mesajlar şunlar olabilir;

(1) Öğrenciler böylece öğretmenlerinin sorduğu her sorunun bir yanıtı olduğunu ve görevlerinin bu cevabı söylemek olduğunu öğrenirler, (2) Yanıtının doğruluğundan emin olmadan, bu konuda fikrilerini söylemelerinin riskli bir durum olduğunu öğrenirler. Çünkü öğretmenleri sadece tek doğru yanıtı beklediğinden kendi söyledikleri hakkında “Bu şekilde hiç düşünmemiştim. Daha fazla açıklama yapabilir misin?”, “Bu çok yaratıcı bir cevap. Nasıl bu sonuca vardın?” demeyeceğini, bunların yerine istenilen doğru cevabı söylemedikleri sürece “hayır” denileceğini bilirler. Öğretmenlerin öğrenci görüşlerine hayır yanıtı ise öğrencilerin kendilerini değersiz hissetmelerine neden olur”. Sadece doğru yanıtın arandığı diğer görüşlerin önemsenmediği sınıflar, geleneksel sınıf ortamlarıdır. Bu sınıf ortamlarında, “öğretmen bir öğrenciye soruya cevap vermesi için söz hakkı verir. Eğer öğrenci yanlış cevap verirse, öğretmen başka bir öğrenciye söz hakkı verir. Diğer öğrenci doğru cevabı verirse bu durum yanlış cevabı veren öğrencinin muhtemel olarak utanç duygusu yaşamasına neden olur. Doğru cevabı veren öğrenci ise doğru cevabı vermenin gururunu yaşar ve öğretmenin övgüsünü alır. Bu durum, öğrencinin muhtemelen diğer öğrenci üzerinde üstünlük duygusu yaşamasına neden olur. Sonuç olarak bu tür yarışmacı bir ortam öğrencinin akademik çalışmalarında bir engel oluşturur” (Hendrix, 1996:333). Oysa yapılandırmacı sınıflarda öğretmen her yönüyle öğrencilerin bakış açılarını anlamaya çalışır.

Kısaca yukarıda verilen diyaloglara göre, bazı öğretmenlerin geleneksel eğitim sisteminin alışkanlıklarını devam ettirdikleri, bazı etkinliklerinde davranışçı-yapılandırmacı uygulamaları birlikte yürütmeye çalıştıkları söylenebilir.

Ayrıca, yapılan gözlemlerde öğretmenlerin ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilmesinde çeşitli uygulamalarına rastlanmıştır. Bunları genel olarak, Tablo 107’de verildiği şekliyle üç kategoride inceleyebiliriz.

Tablo 107

Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları İlişkilendirmelerin Sınıflandırılması

İlişkilendirme Biçimi	Kaynak	Gösterge
Doğrudan doğruya öğretmen ilişkilendirmesi	Öğretmen	Daha önceki dersimizde işlemiştik... ...dersinden önceki derslerden hatırlayalım...
Öğretmenin öğrencilerinin ilişkilendirmeyi bulmaları için çaba göstermesi	Öğretmen ve Öğrenci	Daha önceki bilgilerinizden bir fikriniz var mı? Konu ile ilgili başınızdaki geçen neler var?
Öğrencilerin ilişkilendirmeyi kendilerinin keşfetmesi	Öğretmen ve Öğrenci	Konu ile ilgili drama kurgulayıp oynamalarının istenmesi. Bir kaynaktan fikirler geliştirilerek elde edilen bilgileri kendi yaşamlarına uyarlamaları.

Belirlenen bu üç tür ilişkilendirme de doğal olarak ve konuya bağlı olarak yeni bilgilerin anlamlandırılmasında değerlidir. Ancak yukarıda verilen üç uygulamadan birincisi diğer ikisinden farklı bir yapı göstermektedir. Çünkü, birincide ilişkilendirmeyi öğrencilere aktaran ve oluşturan yine öğretmendir. Oysa ikinci ve üçüncüde kaynak öğretmen ve öğrenci olabilmekte, ancak öğrenci sürecin içinde daha fazla yer almaktadır. İkinci ve üçüncüyü aynı kategoride ele aldığımızda en fazla rastlanılan ilişkilendirme biçimi birincisi olmuştur. Bu durum ilişkilendirmenin niteliğinin sorgulanması gerektiğini göstermektedir.

Gözlemlerde elde edilen diğer önemli bir bulgu da sorulan sorular olmuştur. Gözlemlenen derslerin sadece % 44.4'ünde ders içinde genel olarak birden fazla yanıtı olan (açık uçlu) sorulara yer verilmiştir (Bakınız, Tablo 106). Bir dersin işlenişinde önemli bir yeri olan soru sorma etkinlikleri aynı zamanda farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlarken, sadece sorunun sorulmasıyla kalmayıp öğretmen tarafından devamı getirildiğinde ise öğrenciler arasında etkileşimi arttırabilmekte, tartışma ortamına de öncülük edebilmektedir. Ayrıca soru sorma birçok etkinlikte,

etkinliğin önemli bir parçası olabilmektedir. Ancak görüldüğü gibi öğretmenlerce çok sık kullanılan soru sorma etkinliklerinde genel eğilim kapalı uçlu sorular sormak olmuştur. Bu doğrultuda derslerinde genel olarak açık uçlu ve kapalı uçlu soruları tercih eden öğretmenlere bu konudaki tercihlerinin gerekçeleri görüşmelerde sorulmuştur. Tablo 108’de Sosyal Bilgiler derslerinde genellikle açık uçlu soruları tercih ettiği tespit edilen öğretmenlerin (N:7; % 43.8) gerekçeleri verilmiştir.

Tablo 108
Sosyal Bilgiler Derslerinde Genellikle Açık Uçlu Soruları Tercih Eden Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları (N:7)

Gerekçeler	f	%
Farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlıyor	5	71,4
Derse katılımı artırıyor	3	42,9
Öğrencilerin akıl yürütmelerini sağlıyor	2	28,6
Ön bilgiler ile yenilerini ilişkilendirmeye olanak sağlıyor	1	14,3
Kapalı uçlu sorular dersin sürekliliğini sağlamıyor/öğretmeni ön plana çıkarıyor	1	14,3
Dersin gidişatına göre soruyorum belli bir nedeni yok/bilinçli değil	1	14,3
Program bunu gerektiriyor	1	14,3
Konuya göre değişiyor	1	14,3

Tablo 108’de görüldüğü gibi, genellikle derslerinde açık uçlu soruları tercih eden öğretmenler açık uçlu soruları; farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağladığı (% 71.4); derse katılımı artırdığı (% 42.9); öğrencilerin akıl yürütmelerini sağladığı (% 28.6); ön bilgiler ile yenilerini ilişkilendirmeye olanak sağladığı (% 14.3) ve kapalı uçlu soruların dersin tıkanmasına neden olduğu (% 14.3) için tercih ettiğini belirtmiştir. Ayrıca bir öğretmen (% 14.3) açık uçlu soru sormasının belli bir nedeni olmadığını dersin gidişatının soru türünü belirlediğini, başka bir öğretmen de programın bunu gerektirdiğini düşündüğü için açık uçlu soruları tercih ettiğini belirtmiştir. Başka bir öğretmen ise sorduğu soru tipinin konuya göre değiştiğini ifade etmiştir.

Görüşmelerde bir öğretmen zamana rağmen açık uçlu soruları tercih etmesini şu şekilde ifade etmektedir;

“...zaten öyle bir tartışma ortamında açık uçlu sorular sorduğum zaman gerçekten dersin ne kadar çabuk geçtiğini anlamıyorsun. Ama şu kaygıya düşmüyorum, işte bugün şu konuyu yetiştiremedim. Bence belki bir ünite işlemeyelim fakat çocuklar konuşsun bir şeyler ifade etsin, kendini anlatsın bence önemli olan bu”. (GK13)

Konunun soru tipini belirlediğini ifade eden başka bir öğretmen ise şöyle demektedir;

“Gözlediğiniz derslerde konumuz açık uçlu sorular sormaya çok müsaitti. Demokrasiydi, demokrasi insan hakları ve anayasanın değişmeyen ilk üç maddesiydi. Tercihimi konu belirliyor, daha çok ciddi anlamda belirliyor. Konuya uygun olarak demokratik bir ortam oluşturmak adına bu tür soruları tercih ettim”. (GK15)

Sorduğu sorularda bilinçli bir tercih yapmadığını belirten başka bir öğretmen ise şöyle demektedir;

“Planlama çerçevesinde girmiyorum açıkçası, özellikle seçilmiş sorular değil konu konuyu açıyor. Çok da bilinçli bir şekilde yaptığım bir şey değil açıkçası”.(GK11)

Görüldüğü gibi öğretmenler çeşitli nedenler ile açık uçlu soruları tercih etmektedirler. Ancak çoğunluğun, açık uçlu sorular ile farklı bakış açılarının ortaya çıkmasının sağlandığını ifade etmesi nedeniyle, açık uçlu soruları tercih eden öğretmenlerin çoğunun, genel olarak farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını ve derse katılımı önemsediklerini söyleyebiliriz.

Tablo 109’da ise Sosyal Bilgiler derslerinde genellikle kapalı uçlu soruları tercih ettiği tespit edilen öğretmenlerin (N:9; % 56.3) gerekçeleri verilmiştir.

Tablo 109

Sosyal Bilgiler Derslerinde Genellikle Kapalı Uçlu Soruları Tercih Eden Öğretmenlerin Gerekçelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:9)

Gerekçeler	f	%
İşlenilen konu böyle gerektiriyordu	5	55,6
Açık uçlu sorular çok zaman alıyor	3	33,3
Belli bir nedeni yok/bilinçli bir tercih değil	2	22,2
Açık uçlu sorularda gürültü/ disiplin sorunu oluyor	1	11,1
Açık uçlu sorularda konu dağılıyor	1	11,1

Görüşmelerde derslerinde genellikle kapalı uçlu soruları tercih ettiği tespit edilen öğretmenlerin, kapalı uçlu soruları tercih etme nedenlerinin başında işlenilen konu (% 55.6) gelmekte, bunu açık uçlu sorulara zamanın yetmemesi ya da çok zaman alması (% 33.3), açık uçlu soruların gürültü/disiplin sorunlarına neden olması (% 11.1), açık uçlu soruların konuların dağılmasına neden olması (% 11.1) takip etmektedir. Ayrıca iki öğretmen (% 22.2) kapalı uçlu soruları tercih etmesinde belli bir neden olmadığını yani bilinçli bir tercih yapmadıklarını belirtmiştir.

Burada dikkat çeken bir durum açık uçlu sorular ile zaman sorununun ortaya çıkmasıdır. Bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir;

“Kapalı uçlu soruları tercih etmemizin nedeni zaman. Zamanı yetiştirmeyi çalışıyorum yani o ünite çok uzamıştı zaten o son çalışmamdı artık. Genellikle açık uçlu soruya bir ya da iki kere yer vermişimdir. Çünkü bu boyut uzayıp gidiyor...”. (GK12)

Başka bir öğretmen ise sınıf mevcuduna vurgu yaparak düşüncelerini şöyle ifade etmiştir;

“Sınıf mevcudu nedeniyle bu her zaman mümkün olmuyor. Çünkü bu tür sorular çok zamanımızı alıyor”. (GK 10)

Öğretmenlerin de ifade ettiği gibi, açık uçlu sorular yapısı gereği uzun zaman almaktadır. Sınıf mevcudu da fazla ise bu durumda zaman faktörü daha da önem kazanmaktadır.

Myers ve Savage (2005)'a göre iyi sorular öğrencilerin alternatif görüşler üretmelerini sağlar ve öğrencilerin akıl yürütmelerini ve ders kitabı dışında kaynaklardan keşiflerde bulunmalarını gerektirir. Bu bağlamda soru sormanın amacı öğrencilere olguları olduğu gibi tekrarlatmak yerine onları eleştirel düşünmeye teşvik etmek olmalıdır. Ancak gözlemlerde öğretmenlerin genellikle kullandıkları belirlenen kapalı uçlu sorular eleştirel düşünceyi sağlamaktan uzaktırlar. Ayrıca öğretmenlerin zaman kaygısı da düşünülürse Larson (1999)'nun belirttiği gibi hızlı soru-cevap uygulaması öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarında engel olabilir.

Gözlemler ile elde edilen diğer önemli bir bulgu ise, işbirliği/grup çalışmalarına ilişkin olanıdır. Gözlemlerde, öğretmelerin yapılandırmacı uygulamalarda önemli bir yeri olan işbirliği/grup çalışmalarına yeterince yer vermedikleri gözlenmiştir. Görüşmelerde ise, derslerinde işbirliği/grup çalışmalarına rastlanmayan öğretmenler, gözlenen derslerde olmasa da, Sosyal Bilgiler derslerinde çeşitli düzeylerde işbirliği/grup çalışmalarına yer verdiklerini, ancak bir takım zorluklarla/engellerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, görüşmelerde, derslerinde işbirliği/grup çalışmalarına yer verdiği gözlenen öğretmenler de bir takım zorluklarla/engellerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıdaki Tablo 110'da, gözlenen tüm öğretmenler ile yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde, işbirliği/grup çalışmalarında karşılaştıkları zorluklar/engeller konusundaki görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 110

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde İşbirliği/Grup Çalışmalarında Karşılaştıkları Zorluklar/Engeller Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N:16)

Karşılaşılan Zorluklar/Engeller	f	%
Bazı öğrencilerin grup içinde ön plana çıkıp bazılarının geri planda kalması	10	62,5
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	9	56,3
Zaman sıkıntısı / ders sürelerinin yetmemesi	6	37,5
Sınıfın fiziksel olarak uygun olmaması	6	37,5
Grup bireyleri arasındaki uyuşmazlıklar	5	31,3
Grup çalışmalarında değerlendirme sorunları	3	18,8
Grup üyelerinin belirlenmesindeki sıkıntılar	3	18,8
Grup çalışmaları sırasında gürültü olması	2	12,5
Disiplin sorunlarının ortaya çıkması	2	12,5
Okul dışı çalışmalar olduğunda ailelerin olumsuz tutumu	2	12,5
Her konunun grup çalışması için uygun olmaması	1	6,3
Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS)'nin varlığı	1	6,3
Mesleki deneyimsizlik	1	6,3

Tablo 110'da görüldüğü gibi; öğretmenlerin, grup çalışmalarında karşılaştıklarını ifade ettikleri zorlukların/engellerin başında % 62.5 oranla, bu tür uygulamalarda, bazı öğrencilerin grup içinde ön plana çıkması; % 56.3 oranla sınıf mevcutlarının kalabalık olması; % 37.5 oranla zamanın yetmemesi, sınıfların fiziksel olarak uygun olmaması; % 31.3 oranla grup bireyleri arasındaki uyuşmazlıklar gelmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin çoğunluğunun grup çalışmalarında karşılaştıklarını belirttikleri zorlukların/engellerin başında “grup üyelerinden bazılarının daha aktif olması bazılarının da geri planda kalması” gelmekte bunu “sınıf mevcutlarının kalabalık olması” takip etmektedir.

Grup içinde bazı öğrencilerin daha fazla çaba harcamaları konusundaki düşüncelerini bir öğretmen şöyle ifade etmektedir;

“Bir kere lokomotif olan öğrenciler var bu kesin, vagon olan öğrenciler de var bu da kesin. Bazen lokomotifler vagonları çok güzel etkileyebiliyorlar. Ama bazen de birileri önden gidiyor diğerleri de sadece sürükleniyor”. (GK5)

Başka bir öğretmen aynı sorunu ve bu sorunu gidermek için önlemlerini şöyle anlatmaktadır;

“Belli öğrenciler çok fazla iş yüklenip diğerleri ilgisiz kalabiliyor. Ama hani her grubun bir lideri oluyor ya, lider iyi çalışıyorsa arkadaşları üzerinde de etkili olabiliyorsa herkes görevini zaten öğretmenin yardımıyla da rehberliğiyle rahatlıkla sağlıyor. Buna rağmen yapmayan öğrencileri motive edici konuşmalar yapmaya çalışıyorum telkinde bulunuyorum”. (GK15)

Yine aynı öğretmen, yaşadığı diğer sorunları şöyle ifade etmektedir;

“Öğrenciler kendi grup etkinliklerini kendileri sergiliyorlar, bu onları mutlu ediyor. Grup çalışması olduğu zaman hepsi birbirini etkiliyor çalışmanın verimli geçmesi adına... Drama etkinliklerine çok yer verdim özellikle ilk dönem aldığım eğitimin de etkisiyle. Drama etkinliklerinin ben onların yaratıcılıklarına bıraktıkça giderek eğitimsel amaçlardan uzaklaştığını gördüm. Yani ben onlara bıraktıkça onlar işi çevirmeye başladılar. Seda Sayan mantığına dönmeye başlamıştı. Yani bu defa eğitimsel amacından uzaklaşıyor. Öğrencilere bir şey kazandırmadığını hissetmeye başladım. Daha kontrollü yapmaya başladığım zaman sıkıcı gelmeye başladı onlara. Bu beni çok zorladı”.(GK15)

Başka bir öğretmen, öğrencilerinin işbirliği içinde çalışmalarını sağlamada yaşadığı sorunu tam olarak giderememesinden dolayı, geleneksel yöntemleri kullandığını şöyle ifade etmektedir;

“Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlamaya çalıştım ama kısmen başarılı olabildik... Dersleri araştırma, derslere katılma gibi aktif etkinlikler belli öğrencilerde yoğunlaştı. Diğer öğrenciler de sınıfta eski programa göre daha pasife itildi. Bu da programın en olumsuz yönüdür. Öğretmen olarak bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için yeni yöntemlerin yanı sıra eski yöntemleri de uygulamak zorunda kalıyoruz”. (GK1)

Başka bir öğretmen ise grup çalışması olarak yaptırdığı drama çalışmalarında yaşadığı zorlukları şöyle ifade etmektedir;

“Çocuklar gruplar olarak sunumlarda drama yaptılar birinci drama, ikinci drama birileri öğretmen oluyor birileri öğrenci oluyor birbirlerine sorular soruyorlar. Sunumlarda aynısı olmasın dediğim için ya da siz kendi yaratıcılığınızı kullanın dediğim için çocuklar drama içinde yaratıcılığa başladılar. Ama şöyle bir soru işareti var kafamda; yapılan sunumdan ben yazılı sınav yapsam hepsinin anlattığı şeyler üç aşağı beş yukarı aynı ama diyelim ki belli bir soru hazırlasam ve onlardan sorsam acaba yazılıdan kaç alırlar. Çünkü bu çocuklar 6, 7, ve 8’de OKS gibi bir sınavla karşılaşacaklar. Ben sadece burada çok iyi ders anlatmak zorunda değilim öyle bir anlatmalıyım ki zihnine yapışmalı ve oradan çıkmamalı yani yaratıcılık çok güzel olsun istiyorum her şey çok güzel olsun istiyorum. Çocuklar da güzel araştırıyorlar ama bilgi düzeyinde acaba neredeler onu bilmiyorum”. (GK5)

İfadelerinden anlaşıldığı gibi, öğretmen (GK5) grup çalışmalarında yaratıcı ürünlerin ortaya çıktığını, ancak grup üyelerinin fazla bilgi öğrenemediğini düşünmektedir.

Bir öğretmen ise sınıf mevcudu ve fiziksel ortamın etkisini, grup çalışmalarında bir engel olarak şöyle ifade etmektedir;

“Özellikle sınıfımın kalabalık olması. Diğer bir sebepte sınıfın fiziki şartlarının buna müsait olmaması. En öndeki sıra ile tahta mesafesi yaklaşık dört karış”.(GK7)

Başka bir öğretmen grup çalışmalarının yeni programda önemli bir yeri olduğunu söylemekte ancak zamanın etkisine vurgu yapmaktadır;

“Öğrenciler birlikte araştırmalar yapıyorlar. Onunla ilgili sınıfta görsel işitsel araçlar ile sunumlar yapıyorlar. Böyle şeyler yapıyoruz ama zaman yok... Biraz daha sınıf sayıları az olsa ben bunu çok daha mükemmel yaparım. Yapıyoruz ama çok daha fazla yapmamız gerekiyor. Ama daha çok yapmamız gerekiyor. Çünkü grup çalışması çok önemli. Yeni programda en önemli noktalardan biri”.(GK16)

Bu sonuçlara göre, grup/işbirliği çalışmalarını olumsuz yönde etkilemesi daha fazla muhtemel olabilecek sınıf mevcudu, sınıfların fiziksel özellikleri ve zaman sorunlarının, grup çalışmalarında bazı öğrencilerin daha fazla aktif olması sorunundan sonra gelmesi düşündürücü bir sonuç olarak görülebilir.

Gözlemlerden elde edilen diğer önemli bir bulgu ise yapılandırmacı uygulamalarda önemli bir yeri olan araç-gereç kullanımına ilişkindir. Gözlemlerde, Sosyal Bilgiler derslerinde araç-gereçlerden yeterince yararlanılmadığı görülmüştür. Gözlemler sırasında bir öğretmen dersini bilgisayar sınıfında işlemiş, bilgisayar ve projeksiyon cihazından faydalanmıştır. Bu öğretmen, dersinde teknolojiyi tercih etmesinin nedenini şöyle açıklamıştır;

“Çocukların dikkatlerini daha çok çekebilmek, onları biraz daha istekli hale getirmek derse karşı. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi birazcık nasıl resim, müzik, beden eğitimi bunlar sanat dersleri beceriye yönelik olarak ilgi çekiyor. Sosyal Bilgiler’de de tartışmayı yorum yapmayı ya da benim sınıfta böyle seven çocuklar daha aktifler. Konuşmayı kafa yormayı sevmeyen çocuklar bu derste pasifler; bu dersten pek de bir şey beklemiyorlar. Ne kadar da ben aktif katmaya çalışsam da bu sınırlı oluyor, çok sınırlı oluyor. Genelde aynı çocuklar ile dersti bitirmek zorunda kalıyorum. Motive etmek için teknolojiyi en azından çocukların teknolojiye karşı ilgisi çok fazla yani şu anda buna yeni yeni alışıyorlar, onlar da yeni yeni kullanıyorlar ve teknolojiye hakimler de. Onları böyle bir şeye dersti bununla ilişkilendirerek işlediğimiz zaman onların yaşamına da yakın geleceğini düşünüyorum”. (GK12)

Dersinde teknolojiden faydalanan bu öğretmen (GK12), derslerini bilgisayar sınıfında işlerken, öğrencilerinden de yardım alarak (power point slaytlarının değiştirilmesinde ve slaytların okunmasında) bilim adamları ile ilgili konuyu işledi. Ancak öğrencilerden gelen yoğun talebe ve bilgisayarlarda internet bağlantısı olmasına rağmen, öğrencilerine internetten araştırma yapmalarına izin vermediği gözlemlendi. Öğretmen bunun gerekçeleri olarak görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“Sadece orada bilgisayar laboratuvarında sadece tek bir bilgisayarla yansıtmayı kullandık biz. O etki çok güç sağlanan bir etki, pek de istenilen düzeyde değil. Bunun yerine interaktif olsa daha iyi. Derste interaktif bir ortamı tercih etmedim çünkü kullanılabilir, çocukların girebileceği bir site bilmiyordum. Belki şey olabilirdi çocuklar bilim adamlarını araştırabilirlerdi google’den girip...Sınıf ortamında böyle bir şey paylaşmaları onlar için yararlı olabilir ama burada gene bir araştırmayla onu arama çabasıyla ders bitecekti. Zaman sıkıntısı olacaktı”.(GK 12)

Öğretmenin ifadelerinden anlaşıldığı gibi, öğretmenin öğrencilerinin ders sürecinde bilgisayar kullanmalarına izin vermeme nedenleri “hazırlıklı olmaması” ve “zaman sıkıntısı” olarak görülmektedir. Öğretmenin ifadelerinden dikkat çeken diğer unsur,

öğretmenin “araştırma”yı bir süreç olarak değil, bir sonuç olarak görmesidir diyebiliriz.

Gözlenen diğer öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde ise ne öğretmenler ne de öğrenciler araç-gereçlerden yararlanmışlardır. Görüşmelerde ise öğretmenlerden dördü (N:4; % 25), okullarındaki donanım eksikliğinden dolayı araç-gereçlerden yararlanmadıklarını ifade ederken, diğer on bir (N:11; % 68.8) öğretmen gözlemin yapıldığı derslerde kullanmamış olsalar da derslerinde çeşitli düzeylerde ve şekillerde araç-gereçlerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Bu öğretmenlerden biri (**GK9**) derste araç-gereç kullanmanın yararını şöyle ifade etmektedir;

“Çocuklar ses tonuyla olan iletişimden tam verim alamazlar. Yani dinleyerek öğrenmenin oranı % 20 civarındadır, ama görerek öğrenmenin oranı % 60'lara, yaprak yaşayarak % 80'e kadar çıktığı için öğrencilerin görsel o sinevizyondan yansıyan görüntüye ses de eklenince hafızlarında daha geniş yer almakta, belli bir süre sonra öğrenci de böyle bir şey hazırlayıp öğretmene, arkadaşlarına sunma ihtiyacı hissetmekte”. (**GK9**)

Araç-gereçlerden yararlanmadığını ifade eden dört öğretmen dışındaki on iki öğretmenin, Sosyal Bilgiler derslerinde araç-gereçlerden yararlandıkları uygulamaları/deneyimleri konusunda anlattıkları sonucunda, Tablo 111'de verilen araç-gereçlerden yararlandıkları belirlenmiştir.

Tablo 111

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullandıkları Araç-Gereçlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N: 12)

Kullanılan Araç-Gereçler	f	%
Projeksiyon	7	58,3
Masaüstü bilgisayar (bilgisayar sınıfında)	4	33,3
TV/VCD	4	33,3
Atlaslar, Haritalar	3	25,0
Masaüstü bilgisayar (sınıftaki bilgisayardan)	3	25,0
Dizüstü bilgisayar	2	16,7
Video	1	8,3
Küre	1	8,3
Konuya özgü çeşitli araçlar (kemençe, stateskop)	1	8,3
Dilsiz haritalar	1	8,3
Bilgisayar hoparlörü	1	8,3

Tablo 111’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde yararlandıklarını ifade ettikleri araç-gereçlerin başında, toplamda, % 75 oran ile bilgisayarlar (bilgisayar sınıfındaki bilgisayarlardan, sınıf içindeki bilgisayarlardan ve dizüstü bilgisayarlardan) gelmektedir. Bunu % 58.3 oranla bilgisayarlar ile birlikte kullanılan projeksiyon cihazı ve % 33.3 oran ile TV/VCD ve % 25 oran ile atlaslar, haritalar takip etmektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından Sosyal Bilgiler dersinde yararlanılan araç-gereçlerin başında bilgisayarların geldiği söylenebilir.

Okullarındaki donanım, araç-gereç eksikliğinden dolayı Sosyal Bilgiler derslerinde araç-gereçlerden yararlanmadıklarını ifade eden dört öğretmen dışındaki on iki öğretmenin, araç-gereç kullanmalarını etkileyen etmenler ve yaşadıkları zorluklar konusundaki görüşleri aşağıdaki Tablo 112’de verilmiştir.

Tablo 112

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Araç-Gereç Kullanmalarını Etkileyen Etmenler/Yaşadıkları Zorluklar Konusundaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N: 12)

Araç-Gereç Kullanımını Etkileyen Etmenler/Zorluklar	f	%
Zaman yetmemesi	6	50,0
Okulumuz imkânlarının kısıtlı olması	5	41,7
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	4	33,3
İkili öğretim olması	3	25,0
Bazı uygulamalar için yönetimden izin almak gerekmesi	2	16,7
Önceden hazırlıklı olmayı gerektirmesi	2	16,7
Özellikle Sosyal Bilgiler dersine yönelik materyallerin sınırlı olması	2	16,7
Araç-gereç kullanmamanın kolayımıza gelmesi	1	8,3
Her öğrencinin teknoloji bilgisinin yeterli olmaması	1	8,3
Diğer öğretmenlerin olumsuz tutumlarının olması	1	8,3

Tablo 112’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde araç-gereç kullanmalarını etkileyen etmenlerin/yaşadıkları zorlukların başında % 50 oran ile zamanın yetmemesi gelmektedir. Bunu, % 41.7 oran ile okul imkânlarının kısıtlı olması; % 33.3 oran ile sınıf mevcutlarının kalabalık olması; % 25 oran ile ikili öğretim; % 16.7 oran ile bazı uygulamalar için yönetimden izin almak gerekmesi, ön hazırlık gerektirmesi, özellikle Sosyal Bilgiler dersine yönelik araç-gereç eksikliği; % 8.3 oran ile araç-gereç kullanmamanın kolay gelmesi, her öğrencinin teknoloji bilgisinin yeterli olmaması ve diğer öğretmenlerin olumsuz tutumları takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde araç-gereç kullanmalarını etkileyen etmenlerin/yaşadıkları zorlukların başında, zamanın yetmemesi, okul imkânların kısıtlı olması ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması gelmektedir denilebilir.

Araç-gereç konusunda bir öğretmen ders kitapları ile birlikte kendilerine CD’lerin de verilmesi konusundaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir;

“Şuna inanıyorum kitapları nasıl bize hazır veriyorlar ise o kitaplarda benim gidemeyeceğim, benim ulaşamayacağım bakanlıklar konusu var. Keşke İçişleri Bakanlığı’nın, Adalet Bakanlığı’nın orada insanların ne yaptığını CD’lerde

gösterseler. O zaman ister istemez çocuk akılda kalabilecek şeyler öğrenebilir. Yani ders kitapçığının yanında CD'ler verilmeli öğretmene, rehberlik yapabilmesi açısından. Araç-gereç temininde bazen sınıflararası zümrelerarası paslaşmalar da olabiliyor". (GK5)

Benzer şekilde, yapılandırmacı uygulamalarda teknolojinin gerekliliğini vurgulayan başka bir öğretmen de bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir;

"Bence yapılandırmacılık için teknoloji gerekiyor okullarda ve onun için de video arşivlerinin olması gerek, hazır CD'lerin olması gerek. Şimdiye kadar çalıştığım dördüncü okulum bu. Bu dört okulun hiçbirisinde CD arşivleri görmedim. Bunlar okullara temin edilmiyor, gönderilmiyor. Kaldı ki özel kurumlar tarafından işte bu televizyonlar tarafından temin edilebilir. Buna yönelik çaba da yok. Ancak öğretmenin kişisel çabası olması gerekiyor. Sosyal bilgiler de özellikle yayınlanan belgelerden temin etme olasılığı çok fazla, yani çok güzel şeyler yayınlanıyor televizyon programlarında, ama maalesef bende yok. Bence MEB buna yönelik bu tarz programlardan yararlanarak nasıl ders kitapları ve çalışma kitapları özenle hazırlanmaya çalışılıyorsa CD'ler de hazırlanması gerek". (GK12)

Bir öğretmen ise, Sosyal Bilgiler dersinde araç-gereçlerden yararlanış şeklini şöyle ifade etmekte ancak sınıf mevcudunun fazla oluşuna da dikkat çekmektedir;

"Öğrencilerime CD'ler izlettiriyorum... Bilgisayarı kullanmalarını da sağlıyorum ancak sınıfımın sayısı fazla olduğu için dikkatli oluyorum. Çok fazla kullandırtmıyorum ama sınıfım diğer sınıflara göre çok özgür". (GK10)

Başka bir öğretmen öğrencilerin görerek daha iyi öğrendiğini ve sorunlarını şöyle ifade etmektedir;

"Öğrenciler bir şeyi görerek daha iyi öğreniyor. Bunun için genellikle projeksiyon kullanıyorum. Öğrencileri bilgisayar laboratuvarına götürüyorum. Öğrencilerim orada bizzat teknolojiyi kullanıyor. Bu konuda sorunlar yaşıyorum, eğer kendi sınıfım içinde bilgisayar olsaydı çok iyi olurdu". (GK3)

Sosyal Bilgiler dersinde bazen bilgisayar sınıflarından yararlandığını belirten bir öğretmen teknoloji kullanımını etkileyen etmenler konusundaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir;

"Dikkatinizi çekti mi bilmiyorum, sınıfı öğleden sonra ortaokullarla kullandığımız için fiziki anlamda çok büyük bir sıkıntı aslında. Mesela benim tam gün eğitim yapan bir sınıfım olsa, sınıfım tamamen bana ait olsa ben birçok faaliyeti orada gerçekleştirebilirim. En büyük sıkıntım bu programın uygulanması için fiziki imkânsızlıklar. Fiziki imkânsızlıklar bizi sıkıntıya

sokuyor... Sınıf mevcudum da etkiliyor... 20 kişilik sınıfla bireysel çalışmam çok daha farklı olacaktır”. (GK11)

İki öğretmenin ifade ettikleri ise derste araç-gereç kullanmada en büyük engel olarak bu konuda öğretmenin istekli olup olmaması olduğunu düşündürmektedir;

“İmkânlarımız yeterli değil ancak işin açığı bazen prosedür ile uğraşmak istemiyoruz. Aslında kullanmak lazım, bizim biraz kolayımıza geliyor. Zaman yetersizliği, öğretmenlerin kolayına gelmesi materyal kullanmamızı etkiliyor. Aslında bilgisayar sınıfını kullanabiliriz o da zaman açısından sorun oluyor. Aslında zaman yaratabiliriz”. (GK13)

“Zamana karşı yarıştığım için pek kullanamıyoruz. Ama vaktim olsaydı olabilirdi. Süre yetmiyor, yeterli donanımımız yok. İstenirse her şeyin yapılabileceğine inanıyorum ama zamanla yarışıldığı zaman, isteğin azaldığına inanıyorum”. (GK5)

Görüldüğü gibi yukarıdaki iki öğretmen, istenirse derslerinde çeşitli araç-gereçlerin kullanabileceğini düşünmektedirler. Bu noktada derslerde araç-gereç kullanmada en önemli faktörün içsel nedenler mi, dışsal nedenler mi olduğu noktası önemli görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) sınıf mevcudu 25 ve altı olanlar ile 26-30 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 31-35 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 36-40 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 41-45 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 46-50 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 51 ve üzerinde olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; (2) sınıf mevcudu 31-35 olanlar ile 41-45 olanlar arasında, 31-35 olanlar lehine; 31-35 olanlar ile 51 ve üzeri olanlar arasında, 31-35 olanlar lehine ve (3) sınıf mevcudu 36-40 olanlar ile 51 ve üzeri olanlar arasında, sınıf mevcudu 36-40 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin, SYAÖO ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine; anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (2) anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında,

anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine; anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine ve (3) anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine; babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (2) babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine; babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (3) babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine; babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği var olan durum formundan aldıkları puanlar arasında; genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine; genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

6. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

7. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) sınıf mevcudu 25 ve altı olanlar ile 26-30 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 31-35 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 41-45 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 46-50 olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; 25 ve altı olanlar ile 51 ve üzerinde olanlar arasında, 25 ve altı olanlar lehine; (2) sınıf mevcudu 36-40 olanlar ile 41-45 olanlar arasında, 36-40 olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

8. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) anneleri ilkokul bitirmemiş öğrenciler ile lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine; anneleri ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (2) anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine; anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (3) anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olanlar arasında, anneleri lise mezunu olan öğrenciler lehine; anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, anneleri üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

9. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin, SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine; babaları ilkokul bitirmemiş olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (2) babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine; babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine; (3) babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu olanlar arasında, babaları lise mezunu olan öğrenciler lehine; babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babaları üniversite ve üzeri mezunu olanlar arasında, babaları üniversite ve üzeri mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

10. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin SYAÖÖ ölçeği tercih edilen durum formundan aldıkları puanlar arasında; (1) genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine; genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine; (2) genel veli profili, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullardaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

11. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Hem

kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler Sosyal Bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istemektedirler.

12. Öğrencilerin sınıf mevcutlarına göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuca göre, farklı sınıf mevcudu gruplarında öğrenim görseler de öğrencilerin tümü, Sosyal Bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istemektedirler.

13. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuca göre, anne eğitim düzeyleri farklı da olsa öğrencilerin tümü Sosyal Bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istemektedirler.

14. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuca göre, baba eğitim düzeyleri farklı da olsa tüm öğrenciler, Sosyal Bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istemektedirler.

15. Öğrencilerin, öğrenim gördükleri okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuca göre, öğrenim gördükleri okulların sosyo-kültürel düzey bakımından belirtilen genel veli profili farklı da olsa öğrencilerin tümü, Sosyal Bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istemektedirler.

16. Öğrencilerin genel olarak, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğrenciler, Sosyal Bilgiler derslerinde anlamlı düzeyde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları istemektedirler.

17. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

18. Öğrencilerin sınıf mevcutlarına göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

19. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

20. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

21. Öğrenim gördükleri okulların genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzeye göre, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

22. Öğrencilerin genel olarak, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılama düzeyleri ile Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

23. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını erkek öğretmenlere göre daha fazla yapılandırmacı algılamaktadırlar.

24. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

25. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; hizmet süresi 10 yıl ve altında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

26. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, mezun oldukları bölüme göre farklılık göstermektedir. Mezun olunan bölüm değişkenine göre öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler ile eğitim ile ilgili farklı bir bölümden mezun olan öğretmenler arasında, eğitim ile ilgili farklı bir bölümden mezun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

27. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, eğitim ile ilgili bir lisansüstü dereceye sahip olma durumuna göre farklılık göstermemektedir.

28. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nı uygulama sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

29. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, yapılandırmacılık konulu hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler, almayanlara göre Sosyal Bilgiler derslerini daha fazla yapılandırmacı algılamaktadırlar.

30. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin, SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; sınıf mevcudu 35 ve altı olan öğretmenler ile mevcudu 46 ve üzeri olan öğretmenler arasında, sınıf mevcudu 35 ve altı olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

31. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, görev yaptıkları okulların genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzey değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin SYAÖÖ ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; (1) genel veli profili, alt sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler lehine; (2) genel veli profili, orta sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler ile üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler arasında, üst sosyo-kültürel düzey olarak belirtilen okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

32. Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler dersi uygulamalarında anketteki soruyu cevaplayan 192 öğretmenden % 80.6'sı meslektaşlarından destek aldıklarını, % 14.9'u almadıklarını; 192 öğretmenden % 61.2'si okul müdürlerinden destek aldıklarını, % 34.3'ü almadıklarını; 178 öğretmenden % 40.8'i rehber öğretmenden destek aldıklarını, % 47.8'i almadıklarını; 189 öğretmenden % 40.8'i velilerden destek aldıklarını, % 53.2'si almadıklarını ve 181 öğretmenden % 29.4'ü müfettişlerden destek aldıklarını, % 60.7'si ise almadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin meslektaşlarından gördükleri destek dağılımı % 28.9'u rehberlik, % 20.9'u teşvik, % 30.8'i kaynak sağlama olmak üzere; müdürlerinden gördükleri destek dağılımı % 15.9'u rehberlik, % 29.4'ü teşvik, % 27.9'u kaynak sağlama olmak üzere; rehber öğretmenlerden gördükleri destek dağılımı % 27.4'ü rehberlik, % 4.5'i teşvik, % 2.5'i kaynak sağlama olmak üzere; velilerden gördükleri destek % 1.5'i rehberlik, % 8.5'i teşvik, % 25.4'ü kaynak sağlama olmak üzere; müfettişlerden gördükleri destek dağılımı % 18.9'u rehberlik, % 4'ü teşvik, % 1.5'i kaynak sağlama olmak üzere dağılım göstermektedir.

Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda, müdürlerinden destek aldıklarını belirten öğretmenlerin ve öğrenci velilerinden destek aldıklarını belirten öğretmenlerin, SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile almadıklarını belirten öğretmenlerin puan ortalamaları arasında destek aldıklarını belirten öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarda, meslektaşlarından, rehber öğretmenden ve müfettişlerden destek aldıklarını belirten öğretmenlerin, SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile almadıklarını belirten öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

33. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 76.1) Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmesini gerekli görmüşlerdir. Bu görüşlerinde gerekçe belirten öğretmenlerin gerekçelerinin başında, yeni programın “ezberlemeden öğrenmeyi sağlaması”, “öğrenciyi aktif kılması”, “bilginin daha kalıcı olmasını sağlaması” ve “öğrencileri araştırmaya yöneltmesi” gelmektedir. Öğretmenlerin % 19.9'u ise Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmesine gerek yoktu demişlerdir. Bu yönde düşünen öğretmenlerden, gerekçe belirtenlerin gerekçelerinin başında ise “içeriğin yetersiz olması (yeterli bilgi öğrenemiyorlar)” ve “ön hazırlık yapılmaması (alt yapı eksikliği)” gelmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesine gerek vardı diyen öğretmenler ile gerek yoktu diyen öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir.

34. Öğretmenlerin yarıya yakını (% 47.8) diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımının daha kolay olduğunu düşünmektedir.

Diğer dersler ile karşılaştırıldığında, Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımının daha kolay olduğunu düşünen öğretmenlerin gerekçelerinin başında, “Konularının günlük yaşamla daha çok ilişkili olması” ve “Sosyal bilgiler programının çocuğun düzeyine daha uygun olması” gelmektedir.

Diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımının daha zor olduğunu düşünen öğretmenlerin gerekçelerinin başında ise “Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili araç-gereçlere/kaynaklara ulaşmadaki zorluklar”, “Sosyal bilgiler ders saatlerinin az oluşu” ve “Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yetersiz oluşu” gelmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde, diğer derslere göre yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasının daha kolay olduğunu, daha zor olduğunu ya da fark etmediğini düşünen öğretmenlerin SYAÖO ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir.

35. Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada karşılaşılan engeller konusunda öğretmen görüşlerinin başında “Okul olanaklarının (araç-gereç, kütüphane gibi) sınırlı oluşu”, “Sınıf mevcutlarının fazlalığı”, “Velilerin ilgisiz oluşu”, “Öğrencilerin okul dışında araştırma imkânlarının yetersiz oluşu” ve “Ders sürelerinin yetmemesi/zaman sıkıntısı” gelmektedir.

36. Öğretmenlerin yapılandırmacılık kavramına ilişkin yapmış oldukları açıklamaların başında, “öğrenci merkezli etkinlikler/öğrencinin aktif olması”,

“öğrenci tarafından ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilerek yeni bilginin ortaya çıkarılması” ve “öğretmenin rehber olması” gelmektedir.

37. Öğretmenlerin çoğunluğu yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış yeni Sosyal Bilgiler dersi programının öğrencilere kazandıracığı özellikler olarak “iletişim becerisi” ve “araştırma becerisi”ni ifade etmiştir.

38. Öğretmenlerin çoğunluğu (N: 12, % 75) kendilerini sosyal bilgiler derslerinde yapılandırmacı bir öğretmen olarak algılamamaktadır. Bu düşüncelerindeki gerekçelerinin başında ise “deneyimsizlik”, “eski programdan gelen alışkanlıklar”, “okul imkanlarının elverişli olmaması” ve “zamanın yetmemesi” gelmektedir. Kendilerini yapılandırmacı gören (N: 4, % 25) öğretmenlerin gerekçelerinin başında ise “grup çalışmalarına yer vermeleri”, “bilgiyi doğrudan vermek yerine rehberlik yapmaları”, “öğrencilerinin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamaları” ve “dersi somutlaştırmaları” gelmektedir.

39. Görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu, Sosyal Bilgiler derslerinde kendi rollerini “rehber”; öğrenci rollerini de “araştıran” olarak gördüklerini belirtmiştir.

40. Öğretmenlerin çoğunluğu (% 68.8) “her öğrencinin önceki bildiklerini, deneyimlerini yeni bilgilerle birleştirerek kendi anlamını oluşturduğunu” düşünmekte; % 31.3’ü ise öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturduklarını ancak, her öğrencinin ilişkilendirme yapamadığını düşünmektedir.

Sosyal Bilgiler derslerinde ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilmesinde öğretmenlerin yaptıklarını belirttikleri uygulamaların başında “öğrencilerin kendi yaşantılarından yararlanma”, “önceki derslerden öğrenilmiş bilgilerden yararlanma”, “farklı derslerden öğrenilmiş bilgilerden yararlanma”, “güncel olaylarla ilişkilendirme” ve “işlenecek konu ile ilgili hazırlayıcı ödevler verme” gelmektedir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi konusunda yaşadıkları zorluklara/engellere ilişkin görüşlerinin başında “çocuklardaki

eksiklikler nedeniyle aradaki ilişkiyi kuramamaları”, “öğrenci velilerinin ilgisizliği” ve “bazı öğrencilerin derse hazırlıklı gelmemesi” gelmektedir.

41. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarının/grup çalışmalarının önemi/öğrencilere katkıları konusundaki öğretmen görüşlerinin başında; “sorumluluk duygusunu geliştirmesi”, “öğrencilere gerçek yaşam tecrübesi kazandırması” ve “öğrencilerin birbirlerinden motive olmalarını sağlaması” gelmektedir.

42. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde konu ile ilgili farklı görüşlerin ifade edilmesinin öğrencilerine olan katkısı konusundaki düşüncelerinin başında “öğrencilerin, farklı bile olsa görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmeyi öğrenmesi/bu konuda öz güvenlerinin gelişmesi”, “konu ile ilgili ayrıntılı bilgi edinmeyi sağlaması”, “farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlaması”, “öğrencilerin farklı görüşlere saygı duymayı öğrenmesi” gelmektedir.

Sosyal Bilgiler derslerinde farklı görüşlerin ortaya çıkması için yapmış oldukları uygulamalara ilişkin olarak öğretmenlerin tamamı “soru sorma etkinlikleri”ne yer verdiğini belirtmiştir. Soru sorma etkinliklerini, % 37.5 oranla “öğrencilerin görüşlerini rahatça söyleyebilecekleri bir sosyal ortam sağlama” ve % 25.0 oranla da “öğrencilerin, derse hazırlıklı gelmelerini sağlama” takip etmektedir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde farklı görüşlerin ortaya çıkarılması konusunda yaptıkları uygulamalarda karşılaştıklarını belirttikleri zorlukların/engellerin başında “zamanın yetmemesi”, “öğrencilerin bazılarının utangaç/sıkılgan olması/özgüvenlerinin olmaması nedeniyle görüş bildirmek istememesi”, “sınıfların kalabalık olması” ve “disiplin sorunlarının çıkmasına neden olması” gelmektedir.

43. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki görüşlerinin başında “hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı hakkında dönüt veren bir etkinlik” ve “ölçme-değerlendirmenin çok yönlü yapılması önemli” olduğu görüşleri gelmektedir.

Sosyal Bilgiler derslerinde, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından kullanılan ölçme-değerlendirme teknikleri “çoktan seçmeli sınavlar” ve “yazılı değerlendirme” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme çalışmalarında yaşadıklarını ifade ettikleri zorlukların/engellerin başında “ölçme değerlendirme çalışmalarının çok zaman alması”, “sınıf mevcutlarının kalabalık olması” ve “bazı öğrencilerinin isteksiz olması” gelmektedir.

44. Gözlem yapılan sınıfların yarsının panolarında Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili öğrenci çalışmalarına rastlanmışken yarısında öğrenci çalışmalarına rastlanılmamıştır.

Gözlem yapılan sınıfların çoğunun (% 87.5) sınıf oturma düzeni öğrenciler arasında etkileşime olanak sağlayacak biçimde düzenlenmemiştir.

Gözlem yapılan sınıflarda yapılandırmacı bağlamında en çok gözlenen davranışların başında “Öğretmen, öğrencilerinin konu ile ilgili doğru/yanlış her türlü düşüncesini hoş karşılıyor.”, “Öğretmen ve öğrenciler kendi görüşlerinin nedenlerini açıklıyorlar.”, “Öğretmen, işlenen konuyu öğrencilerin önceki bildikleri ile ilişkilendiriyor.” ve “Öğretmen, öğrencilerine işledikleri konular ile ilgili tahminlerde bulunma, akıl yürütme fırsatları sağlıyor.” gelmektedir. En az gözlenen davranışlar ise “Birincil elden kaynaklar kullanılıyor.”, “Çeşitli araç-gereçlerden yararlanılıyor.”, “Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu teknikler dışında da ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılıyor.” gelmektedir.

Gözlemlerde, genellikle açık uçlu sorular sorduğu tespit edilen öğretmenlerin (N:7, % 43.8) gerekçelerinin başında; açık uçlu soruların farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlaması ve derse katılımı arttırması gelmektedir. Gözlemlerde, genellikle kapalı uçlu sorular sorduğu tespit edilen öğretmenlerin (N:9, % 56.3) gerekçelerinin başında; işlenen konu ve açık uçlu soruların çok zaman alması gelmektedir.

Gözlem yapılan derslerin % 22.2'sinde işbirliği/grup çalışmasına rastlanmış olsa da, görüşmelerde öğretmenler çeşitli düzeylerde işbirliği/grup çalışmalarına yer verdiklerini ancak bir takım zorluklar/engeller ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin işbirliği/grup çalışmalarında karşılaştıkları zorluklulara/engellere ilişkin görüşlerinin başında “bazı öğrencilerin grup içinde ön plana çıkıp bazılarının geri planda kalması”, “sınıf mevcutlarının kalabalık olması”, “zaman sıkıntısı” ve “sınıfın fiziksel olarak uygun olmaması” gelmektedir.

Gözlem yapılan derslerin sadece % 5.6'sında araç-gereçlerden yararlandığı görülmüştür. Görüşmelerde dört öğretmen okul imkânlarının elverişli olmamasından dolayı Sosyal Bilgiler derslerinde araç-gereçlerden yararlanmadıklarını belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise gözlem yapılan derslerde kullanmamış olmalarına rağmen, Sosyal Bilgiler derslerinde çeşitli düzeylerde ve biçimlerde araç-gereçlerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler derslerinde araç-gereçlerden yararlandığını ifade eden öğretmenlerin yararlandıkları araç-gereçlerin başında “bilgisayar”, “projeksiyon” ve “TV/VCD” gelmektedir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde araç-gereç kullanmalarını etkileyen etmenler konusundaki görüşlerinin başında “zamanın yetmemesi”, “okullarının imkânlarının kısıtlı olması”, “sınıf mevcutlarının kalabalık olması” gelmektedir.

5.2. TARTIŞMA

Aşağıda, araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin, konu ile ilgili farklı çalışmaların bulgularından da yararlanılarak yapılan değerlendirmeler verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler ve öğretmenler için ortak değişken olan sınıf mevcudu değişkenine göre, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin SYAÖÖ ölçeği puanlarında, mevcudu az olan sınıflar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Mevcudu az olan sınıflar lehine çıkan bu bulgu çeşitli araştırmalardan (Öztürk ve Tuncel, 2006; Ziegler, 2000) elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ancak literatürde bu bulguyu desteklemeyen araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Bulut

(2006)'un yeni ilköğretim programlarının uygulamadaki etkililiğini değerlendirdiği çalışmada sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Henry (2003)'nin çalışmasında ise kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha fazla yapılandırmacı uygulamalara yer verdikleri görülmüştür. Ancak az mevcutlu sınıflarda öğrenci merkezli etkinliklerin yürütülmesinin daha kolay olduğu, öğretmenlerin görüşmelerde ve anketteki yapılandırmacı uygulamalardaki engellere ilişkin verdikleri yanıtlarda, kalabalık sınıflardan şikâyet etmeleri; aynı şekilde farklı araştırmalarda da (Kaya ve Ersoy, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Ekinci, 2007; Aykaç ve Başar, 2005; Karakuş, 2003; Özmen, 2003; Tongthaworn, 2003) öğretmenlerin kalabalık sınıfların olumsuz etkisine ilişkin görüşleri, az mevcutlu sınıfların yapılandırmacı uygulamalarda avantajlı olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, az mevcutlu sınıfların birkaç noktada avantajlı olabileceği söylenebilir. Bunlar; (1) Az mevcutlu sınıflarda sınıfın fiziksel olarak sahip olabileceği olumsuz özellikleri kısmen de olsa ortadan kalkmaktadır. Çünkü fiziksel olarak aynı büyüklükteki ve aynı olanaklara sahip iki sınıf, örneğin, 25 öğrenci için elverişli olabilirken, 50 kişilik bir mevcut için elverişsiz olabilmektedir. (2) Sınıf mevcudunun fazla olması öğretmenlerin duygusal olarak da tükenmelerine neden olabilir. Bu duygusal tükenme de öğretmenlerin uygulamalarına yansiyabilir. Nitekim, tükenmişlik ile ilgili son zamanlarda yapılmış bir araştırma (Erdemoğlu Şahin, 2007) sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. (3) Az mevcutlu sınıflarda öğretmenler öğrencilerinin bireysel ve grup çalışmalarına daha rahat rehberlik yapabilirler. (4) Az mevcutlu sınıflarda, etkinliklerde sınıf mevcudunun fazlalığından kaynaklanan zaman kaybı azalır ki, bu da öğretmenler için bir avantaj olabilir. (5) Az mevcutlu sınıflarda ölçme-değerlendirme faaliyetleri daha az zaman alabilir.

Araştırmanın diğer bulgusuna göre, öğrenciler ve öğretmenler için ortak değişken olan sosyo-kültürel düzey açısından okulun genel veli profili değişkenine göre, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamları algılarında üst sosyo-kültürel düzey lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Aynı zamanda, öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerine göre de, anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme

ortamlarına ilişkin algılarının, anne ve baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında veli sosyo-kültürel düzeyinin birkaç noktada etkili olabileceği düşünülebilir. (1) Ailenin çocuklarını yetiştirme biçimi: Astington (1998) anneleri, çocukları iki yaşındayken “bilme” ve “düşünme” gibi kelimeleri kullanan çocukların dört yaşına geldiklerinde bu kelimeleri daha çok kullanma eğiliminde olduklarını, araştırmaların çocuklardaki bu farklılıkların okul yaşantılarında da etkili olduğunu gösterdiğini, eğitim düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların, yetiştirilme biçimleri nedeniyle okulda kullanılan dile daha aşina olduklarını ve daha az zorlukla karşılaştıklarını belirtmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bireylerin bir konuda akıl yürütmesi, diğerlerine düşüncelerini söylemesi, diğerlerinin düşüncelerini dinlemesi ve değer vermesi bir gerekliliktir. Sınıf içinde olabilecek bu öğrenci davranışları, aile içinde yaşadıkları ile de ilişkilidir. Çünkü aile içinde düşünmesine ve düşündüklerini söylemesine fırsat verilmeyen bir öğrenci ders içinde de düşüncelerini söylemede zorluk çekebilecektir. Astington (1998)’a göre, bazı aileler kötü davranışı cezalandırır ve boyun eğme beklentisi içindedirler. Buna karşılık bazıları, çocukları ile birlikte akıl yürüterek farklı bakış açılarını tartışmaktadırlar. Çocuklar ile farklı görüşler üzerine konuşmak onların, insanların çeşitli düşünceleri olabileceği, bu düşüncelerin diğerlerinden farklılık gösterebileceği ve bu düşüncelerin yeni edinilen bilgiye göre de değişebileceğini anlamalarına yardımcı olur. Ailelerin çocuklarına bu tür yaklaşımları, onların eğitim düzeyleri ile ilgili olabilir. (2) Ailelerin öğretmen ile doğrudan iletişim kurma biçimi: Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen-veli işbirliği ve bu işbirliğinin niteliği de önemli bir yer tutmaktadır. Velilerin öğretmenler ile iletişimi onların derste olanlardan haberdar olmalarını, böylece çocuklarına ve öğretmene daha etkili yardımcı olmalarını sağlayabilir. Ayrıca, böyle bir iletişim velilerin beklentilerini öğretmene açıkça gösterme fırsatı verir ki bu da öğretmen davranışlarını etkileyebilir. Plevyak (2003), düşük kültürel düzeye ve düşük gelire sahip ailelerin okul yönetimi ve öğretmenleri ile iletişim kurmalarının güç olduğunu, bu durumun öğretmen ve yöneticilerinin bu ailelerin, gerçekte öyle olmasa bile, çocuklarının eğitimini önemsemediklerini düşünmelerine neden olabildiğini; buna karşılık okul yönetimi veya öğretmen ile işbirliği yapan ailelerin çocuklarının okul ortamında kendilerini

daha rahat ve güvende hissettiklerini belirtmektedir. Tüm bu görüşler değerlendirildiğinde, bu araştırma sonucunun üst sosyo-kültürel düzey lehine, anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine çıkması beklenen bir durumdur denilebilir. Yeni ilköğretim programlarının uygulanması ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular da benzer sonuçlar vermiştir. Şöyle ki; Destan (2007) yeni ilköğretim programlarının uygulanmasını değerlendirdiği çalışmasında, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin, gecekondu ve merkez okullarda öğrenim gören öğrencilere göre, yeni programın öğrenmede daha fazla etki yarattığını düşündüklerini belirlemiştir. Ece (2007)'nin yapmış olduğu çalışmasında da öğretmenlerin yeni sosyal bilgiler programının uygulanmasında; sosyo-ekonomik düzeyi çok iyi olan öğrencilerde, sosyo-ekonomik düzeyi zayıf olan öğrencilere göre daha az güçlüklerle karşılaştığı belirlenmiştir. Günay (2006)'ın çalışmasında ise devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, özel okullarda çalışan öğretmenlere göre yeni programa yönelik olarak daha olumsuz görüşlere sahip olduğu bulunmuştur. Vanichakorn (2003) da dört öğretmen ile gerçekleştirdiği nitel çalışmasında, özel okulda, devlet okulunda ve uluslararası okulda çalışan öğretmenler arasından sadece özel okulda görev yapan öğretmenin yapılandırmacı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Özmen (2003)'nin yapmış olduğu çalışmasında da özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, velilerin öğrenci çalışmalarıyla ilgilenmemesi sorunları ile karşılaşmadıklarını belirtmeleri; resmi okullarda çalışan öğretmenlerin ise veli ilgisizliğinin bazı etkinliklerin uygulanmasını etkilediğini belirtmeleri bu sonucu doğrulamaktadır. Bu çalışmalar doğrudan sosyo-kültürel düzey ile ilgili olmasa da öğrenci düzeylerinin, veli düzeylerinin ve okul olanaklarının uygulamalardaki etkisine ilişkin bulgular göstermesinden dolayı önemlidir. Bu bağlamda, sosyo-kültürel düzeyi yüksek olan velilerin öğretmene daha fazla destek sağlayabileceği düşünülmektedir. Nitekim sosyo-kültürel düzeyin yüksek olarak belirtildiği okullardaki öğrencilerin, anne-baba eğitim düzeyinin yüksek olduğu öğrencilerin derslerine hazırlıklı gelmeleri daha fazla olabilirken, aynı zamanda eğitim düzeyi yüksek olan velilerin, okul ile işbirliğinin de daha fazla ve nitelikli olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalara ilişkin algılarının veli desteğine göre anlamlı farklılık göstermesi de bu durumun bir göstergesi olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin anketteki açık uçlu sorulara ve

görüşmelerdeki sorulara verdikleri yanıtlarda velilerin ilgisiz olmasını olumsuz bir etken olarak ifade etmeleri de bu sonucu destekler niteliktedir. Tongthaworn (2003)'nun çalışmasında da öğretmenler yapılandırmacı uygulamalarını etkileyen olumsuz faktör olarak aile katılımının yetersizliğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın öğrencilerden elde edilen diğer bulgularından görülmektedir ki; hangi cinsiyetten olursa olsun, anne-baba eğitim düzeyi, sınıf mevcutları ve okullarının sosyo-kültürel açıdan belirtilen genel veli profili ne olursa olsun öğrenciler, Sosyal Bilgiler derslerinde var olandan daha fazla yapılandırmacı uygulamalar istemektedirler. Bu sonuç, öğrencilerin aktif oldukları öğrenme ortamlarını istediklerini göstermektedir. SYAÖO ölçeği var olan durum ile tercih edilen durum formu puanları arasında cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-kültürel düzey ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı korelasyonların bulunması bu sonucu desteklemektedir. Araştırmanın bu sonucu, farklı araştırmalardan (Kim, Fisher ve Fraser, 1999; Bonk, Oyer ve Medury, 1995) elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Kim, Fisher ve Fraser, (1999) ve Bonk, Oyer ve Medury (1995)'nin araştırmalarında da öğrencilerin var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamları tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmanın bu sonucunu yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özelliklerine katkısı ile açıklayabiliriz. Çünkü deneysel araştırmalar, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının; öğrencilerin meraklarını ve derse katılımlarını (Öztürk, Tuncel ve Kop, 2005; Nakiboğlu, 1999), başarı düzeylerini (Demir, 2007; Yanpar-Şahin, 2001; Tezci, 2002; Turgut, 2001; Karaduman, 2005; Lord, 1999; Sifoğlu, 2007; Çelebi, 2006; Karakuş, 2006; Atam, 2006; Tangdhanakanond, Pitiyanuwat ve Archwamety, 2006), derse yönelik tutumlarını (Demir, 2007; Yurdakul, 2004; Yanpar-Şahin, 2001; Heron, 1997; Çelebi, 2006; Karakuş, 2006), yaratıcılık düzeylerini (Tezci, 2002), problem çözme becerilerini (Yurdakul, 2004), bilginin kalıcılığını (Karaduman, 2005, Ward, 1995; Atam, 2006), bilişötesi farkındalık düzeylerini (Yurdakul, 2004), benlik algılarını, değer verme ve diğerlerini anlama duygularını (Harling, 2004), duygusal gelişimlerini, zorluklarla baş etme becerilerini, teknoloji kullanımlarını ve ahlak gelişimlerini (Tangdhanakanond, Pitiyanuwat, Archwamety, 2006) olumlu düzeyde arttırdığını ve zor konuların öğrenilmesini kolaylaştırdığını (Lotfi, 2004)

göstermektedir. Doğal olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilere bu katkıları onların derslerindeki tercihlerinde de etkili olabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuca göre; bayan öğretmenler Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla yapılandırmacı algılamaktadır. Bu sonuç yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarına ilişkin Ziegler (2000)'in çalışması ile paralellik gösterirken, Yılmaz (2006)'ın öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulamadığı çalışması ile farklılık göstermektedir. Yeni (2004) Sosyal Bilgiler Dersi Programı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; Günay (2006) yapmış olduğu çalışmada bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, yeni Sosyal Bilgiler dersi programı hakkında daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kamber (2007) ise programın uygulanabilirliği ile ilgili olarak öğretmelerin cinsiyetlerine göre fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bazı araştırmalarda gözlenmiş olmasına rağmen, bayan öğretmenlerin programa yönelik olumlu düşünceleri, bu araştırmanın sonuçlarına da yansımış olabilir. Ayrıca öğretmenlerin algılarında etkili bir faktör olabilecek iş doyumunu ile ilgili araştırmalara baktığımızda; Akın ve Koçak (2007), Gergin (2006), Mete (2006) öğretmenlerin iş doyumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulamamışken, Genç (2006) çalışmada bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla iş doyumunu yaşadıklarını belirlemiştir. Yine aynı şekilde, iş doyumunu ile ilgili farklı araştırma sonuçları olsa da, iş doyumunu ile ilgili bayan öğretmenlerin lehine de bulgunun olması nedeniyle, iş doyumunu öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında etkili bir faktör olarak düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, öğretmelerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının, yaşlarına göre ve 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nı uygulama sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermesidir. Bu sonuçlara göre; 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nı bir yıldır uygulayan öğretmenler ile iki ve daha fazla yıldır uygulayan öğretmenlerin ve yaşları farklı öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin

algıları farklılık göstermezken, kıdemli öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını kıdemsiz olanlara göre daha fazla yapılandırmacı algıladıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara ve görüşme sorularına verdikleri yanıtlar da göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin geçiş döneminde oldukları, deneyimle daha iyi olacağını düşündükleri görülmektedir. Bu çalışmanın uygulandığı dönemde programı en fazla uygulayan öğretmenin üç yıldır uygulamış olacağı düşünülürse, bu sürenin de yapılandırmacı uygulamalarda deneyim kazanmada etkili olamayabileceği düşünülebilir. Bu durumda, 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nı bir yıldır uygulayanlar ile iki ve daha fazla yıldır uygulayanların algılarında fark çıkmaması beklenen yöndedir. Diğer taraftan, öğretmenler açık uçlu sorularda ve görüşmelerde eski programdan gelen alışkanlıklarından, yapılandırmacı uygulamalarını etkileyen olumsuz faktör olarak bahsetmişlerdir. Bu durumda kıdemli öğretmenlerin eski programı daha fazla okutmuş olacağından ve alışkanlıklarının daha köklü ve değiştirilmesinin daha zor olacağından eski alışkanlıkların onları daha fazla etkileyebileceği düşünülebilir. Ancak bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını kıdemli öğretmenlerin daha yapılandırmacı algılaması bulgusu bu sonuç ile bir çelişki oluşturmaktadır. Kıdemli öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalarına ilişkin yapılan diğer çalışmalarda (Yılmaz, 2006; Unal ve Akpınar, 2006) öğretmenlerin yapılandırmacı davranışlarında kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu yönüyle bu araştırmadan elde edilen bulgular Yılmaz (2006), Unal ve Akpınar (2006)'ın çalışmasında elde ettiği bulgular ile farklılık gösterirken; Brown (2006)'ın, Tongthaworn (2003)'ün, Ziegler (2000)'in bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırmanın bu sonucunda etkili olabilecek faktör olarak öğretmenlerin 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı ile ilgili görüşlerini düşünebiliriz. Şöyle ki; araştırma sonuçları farklılık göstermekle birlikte 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nın değerlendirilmesi ile ilgili bazı çalışmalarda (Ece, 2007; Bulut, 2006) öğretmenlerin kıdemlerine göre, 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı'na ilişkin görüşlerinde, uygulamalarında farklılık bulunmazken; bazı çalışmalarda (Kamber, 2007; Ekinci, 2007; Sağlam, 2006) kıdemli öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, Günay (2006)'ın çalışmasında da kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre yeni programa yönelik daha olumsuz görüşlere sahip oldukları bulunmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış

2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı ile ilgili öğretmenlerin kıdemlerine göre bulunun bu farklılıklar, Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarına da yansımış olabilir. Diğer yandan, Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmenlerin kıdemlerinde bulunan anlamlı farkı, iş doyumu ve tükenmişlik kavramları ile de açıklayabiliriz. Çünkü iş doyumu ile ilgili yapılan araştırmalarda da (Akın ve Koçak, 2007; Gergin, 2006; Mete, 2006; Genç, 2006) ve tükenmişlik ile ilgili Çimen (2007)'in araştırmasında da kıdemli öğretmenler lehine sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçları göz önünde bulundurarak, kıdemli öğretmenlerin daha fazla iş doyumu ve daha az tükenmişlik yaşayabileceği düşünülürse, kıdemli öğretmenlerin öğrenme ortamlarını daha yapılandırmacı algılaması beklenen bir durumdur denilebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının mezun oldukları bölüme göre farklılık göstermesidir. Mezun olunan bölüm değişkenine göre, eğitim ile ilgili farklı bir bölümden mezun olan öğretmenler, sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlere göre Sosyal Bilgiler derslerini daha yapılandırmacı algılamaktadırlar. Alandan mezun olan öğretmenlerin uygulamalarında daha etkili olması beklenen bir sonuç iken, araştırmanın bu bulgusu beklenenden farklı çıkmıştır. 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın değerlendirildiği çalışmalarda (Ece, 2007; Sağlam 2006; Günay, 2006) öğretmenlerin mezun olduğu bölümlere göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Özmen (2003) Fen Bilgisi derslerini yapılandırmacılık bağlamında değerlendirdiği çalışmasında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, diğer fakültelerden mezun olan fen bilgisi öğretmenlerine göre daha fazla yapılandırmacı uygulamalara yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Tongthaworn (2003) da çalışmasında farklı alanlardan mezun olan öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalara fazla yer ve değer vermediğini bulmuştur. Ancak araştırmamızın bu bulgusu önceki çalışmalardan farklılık göstermektedir. Araştırmamızın bu bulgusunu, sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin içinde genç öğretmenlerin oranının daha fazla olması ile açıklayabiliriz. Çünkü, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile hizmet yılları (kıdem) arasındaki dağılımı çapraz tablo ile incelediğimizde kıdemli öğretmenlerin oranının (11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri toplamı) eğitim ile ilgili

farklı bir bölümden mezun olanlarda % 42.3; sınıf öğretmenliği mezunları içindeki oranı ise % 6 oranında olduğu görülmüştür. Bu durumda farkı yaratan durum olarak mezun olunan bölümün değil, kıdemine olabileceği düşünülebilir. Diğer taraftan, yapılandırmacı uygulamalara ilişkin olarak, üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği Programları'nda önceki dönemlerde ve şu anki uygulamalarda yapılandırmacılığa ilişkin ayrıca bir ders olmadığı düşünülürse mezun olunan bölümün doğrudan etki yaratmayacağı daha muhtemeldir denilebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu da; öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının eğitim ile ilgili bir lisansüstü dereceye sahip olma durumuna göre farklılık göstermemesidir. Bu sonuca göre, eğitim ile ilgili bir alanda yüksek lisans ya da doktora yapılmasının, öğretmenlerin çağdaş yaklaşımlardan haberdar olmalarını sağladığı, ancak bunun her zaman uygulamaya yansımayaabileceği söylenebilir. Öztürk ve Tuncel (2006)'in çalışmalarında, doktora ve yüksek lisans mezunlarının 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nın felsefesi hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Saleska (2000) da çalışmasında yapılandırmacı fen öğretimi konusunda bilgisi olan öğretmenlerin derslerinde yapılandırmacılığı daha çok kullandıklarını tespit etmiştir. Ancak, genel olarak bir yaklaşımdan haberdar olunması onun uygulanmasını nitelikli kılamayabilir ya da uygulanacağı hakkında bir kesinlik de vermeyebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular bu doğrultudadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları yapılandırmacılık konulu hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, hizmet içi eğitim alan öğretmenler, almayanlara göre Sosyal Bilgiler derslerini daha fazla yapılandırmacı algılamaktadırlar. Bütün bu bulguları bir arada değerlendirdiğimizde, hizmet içi eğitimlerin özel olarak bir amaç için hazırlanıp yürütülmesi nedeniyle, bu eğitimlerin etkili olabileceğini düşünülebilir. Ancak, bu çalışmada, öğretmenlerden bazıları anket yanıtlarında ve görüşmelerde kendilerine verilen hizmet içi eğitimleri yetersiz olarak nitelmişlerdir. Yapıcı ve Demirdelen (2007)'nin çalışmasında öğretmenlerin % 43'ü yeni programa ilişkin yeterince hizmet içi eğitim almadıklarını; Bukova-Güzel ve Alkan (2005)'nin çalışmasında da öğretmenler yeni programları tanıtıcı

hizmet içi eğitimi yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, bu çalışmamızda öğretmenler, aldıkları hizmet içi eğitimleri yetersiz nitelermelerine rağmen, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimi yetersiz olarak belirtmelerine rağmen, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin yapılandırmacılık algılarının hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılık göstermesini birkaç noktada açıklayabiliriz; (1) Öğretmenler, verilen ya da verilecek hizmet içi eğitimlerin daha iyi olması yönündeki düşüncelerinden dolayı hizmet içi eğitimleri yetersiz ifade etmiş olabilirler. (2) Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarını daha yapılandırmacı algılamakta, verilen hizmet içi eğitimi yetersiz belirtmeleri, içsel ve dışsal nedenler olarak da açıklanabilir. Şöyle ki, görüşmelerde kendilerini yapılandırmacı algılamayan öğretmenlerin gerekçeleri incelendiğinde, ifade edilen gerekçelerin başında kendileri dışında olan nedenler (deneyimsizlik, okul imkânlarının elverişsiz olması, zamanın yetersiz olması gibi) gelmektedir. Bunun göstergesi olarak, hizmet içi eğitim alan öğretmenler ölçeğe verdikleri yanıtlarda kendilerini değerlendirdiklerinden kendilerini yüksek değerlendirip (içsel), hizmet içi eğitimi (dışsal) değerlendirirken de yetersiz değerlendirme eğiliminde olmuş olabilirler.

Araştırmadan elde edile diğer bulguya göre öğretmenlerin, görece olarak, Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarında meslektaşlarından yeterli oranda destek aldıkları; müdürlerinden kısmen aldıkları; rehber öğretmenden, velilerden ve müfettişlerden yeterli oranda destek almadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersleri öğrenme ortamlarını yapılandırmacı algılamaya düzeyleri müdürlerinden ve velilerden aldıkları desteğe göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ray (2000)'in yapmış olduğu araştırma sonucuna göre; yapılandırmacılık hakkında bilgi sahibi olan yöneticiler, yapılandırmacı uygulamalar için öğretmenleri teşvik etmekte, fonlar bularak materyal sağlamak ve öğretmenlere uygulamalarında özgürlük vermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı kabul etmeyen ve meslektaşlarının yapılandırmacı uygulamalarına saygı duymayan öğretmenler yapılandırmacı uygulamalarında öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedir. Yetersiz yönetici ve meslektaş desteği, yapılandırmacı teori onların kişisel teorileri, eğitim anlayışları bile olsa öğretmenlerin yapılandırmacı

uygulamalarını neredeyse imkânsız hale getirmektedir. Görüldüğü gibi, Ray (2000)'in araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçları yöneticiler açısından bulgular noktasında örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulguya göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlemesini olumlu karşılamaktadırlar. Ancak bu düşünce onların Sosyal Bilgiler derslerini yapılandırmacı algılama düzeylerinde etki yaratmamıştır. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin Yeni Sosyal Bilgiler deri programına yönelik olarak olumlu düşünceye sahip olduklarını söyleyebiliriz. Çeşitli çalışmalarda (Ece, 2007; Öztürk ve Tuncel, 2006; Bulut, 2006) da öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler dersi programına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Program değişikliğine gerek vardı diyen öğretmenlerin gerekçeleri (yeni programın ezberlemeden öğrenmeyi sağlaması, öğrenciyi aktif kılması, bilginin daha kalıcı olmasını sağlaması ve öğrencileri araştırmaya yöneltmesi gibi) incelendiğinde ise öğretmenlerin, ezberlemeden öğrenmeyi, kalıcı öğrenmeyi, öğrenci merkezli eğitimi önemsedikleri söylenebilir. Ancak diğer yandan, “yapılandırmacı yaklaşıma dayalı program değişikliğine gerek yoktu” diyen öğretmenler (% 19.9) de bulunmakta olup, bu öğretmenlerin gerekçelerinin başında içeriğin yetersiz olması, diğer bir deyişle öğrencilerin yeterli bilgi öğrenemeyecekleri düşünceleri gelmektedir. Bu bulguya dayalı olarak birkaç nokta üzerinde durmak gerekmektedir; (1) Bu bulgu, görüşmelerde öğretmenlerin ifade ettikleri ile benzerlik göstermektedir. Keza görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu yeni programla birlikte öğrencilerin, günümüz bireylerinden beklenen “iletişim becerisi” ve “araştırma becerisi” gibi donanımlara sahip olacaklarını belirtmiş, % 25 oranında da bilgi bakımından yetersiz olacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. (2) Öğretmenlerin çoğunun program değişikliğine ilişkin belirttiği gerekçeler onların pratik uygulamalar ile edindikleri sonuçları yansıtmakta olup, ifade ettikleri literatürde ifade edilenler ile benzerlik göstermektedir. Yapıcı ve Demirdelen (2007)'nin çalışmalarında, öğretmenler yeni programın ezberi önlediğini, derse katılımı arttırdığını; Aykaç ve Başar (2005)'in çalışmalarında, öğretmenler yeni programın derse katılımı arttırdığını, öğrencilerin araştırmacı olduğunu, öğrenmenin kalıcı olduğunu, işbirliği ve güdülenmenin arttığını,

öğrencilerin yeni programdan daha fazla zevk aldığını ve işbirliği, yardımlaşma duygularını geliştirdiğini belirtmişlerdir. (3) Araştırmanın yeni program ile kazanılacak donanımlara ilişkin bulgusu, 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nın, 1998 Sosyal Bilgiler Programı'na göre olumlu katkısı olarak düşünülebilir. Nitekim Akar (2001), 1998 Sosyal Bilgiler programı ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında, 1998 Sosyal Bilgiler programı'nın uygulanması ile ilgili olarak, öğretmenlerin yarısından azının olumlu görüş bildirdiklerini ve uygulamada programın genel ve özel hedeflerinin yeterince gerçekleştirilemediği sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle bunun nedeni olarak; hedeflerin öğrencileri ezberle yöneltecek şekilde tasarlanması, öğrencilerin düzeylerine uygun olmaması, yöneticilerin ilgisizliği, içeriğin günün koşullarına uygun olmaması, sınıfların kalabalık olması ve modern yöntemlerin yeterince kullanılmaması ve öğrencileri değerlendirmek için gerekli ölçütlerin belirlenmemiş olması saptanmıştır. (4) Program değişikliğini gerek görmeyen öğretmenlerin çoğu, 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı ile öğrencilerin bilgi bakımından yetersiz olacağını düşünmekte, içeriğin hafifletilmesini olumsuz bir faktör olarak değerlendirmektedirler. Akar (2001)'in 1998 Sosyal Bilgiler programı ile ilgili çalışmasında da öğretmenlerin % 50.7'sinin “programdaki ders içeriği öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur” görüşüne çeşitli düzeylerde katılmadığı belirlenmiştir. Görüldüğü gibi bu noktada öğretmenlerin görüşleri arasında bir farklılık söz konusudur. Çünkü eski programın yoğunluğundan memnun olmayan öğretmenler bulunurken, yeni programdaki içeriğin hafifletilmesinden de memnun olmayan öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerde yeterli bilgi olmayacağı düşüncelerini değerlendirirken, şu noktayı göz önünde bulundurmak gerekmektedir; 2004 Sosyal Bilgiler Programı ile içeriğin bir kısmı 6 ve 7. sınıflara kaydırılmıştır. Ülkemizde ilköğretimin zorunlu olduğu göz önünde bulundurulduğunda, şu anki ilköğretim birinci kademe öğrencileri 6, 7 ve 8. sınıfa devam ederek bir bütün olarak ilköğretim düzeyinde programı tamamlamış olacaktır. Öğretmenlerin bir kısmının bu durumu göz önünde bulundurmadıkları görülmektedir. Genel olarak araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin eski program anlayışını devam ettirdiklerini düşündürmektedir.

Öğretmenler, genellikle yapılandırmacı uygulamalar ile ilgili davranışlarını olumsuz etkileyen faktör olarak “zaman” sorununu dile getirmişlerdir. Bu noktada zamanın içeriğin yoğunluğundan kaynaklanmadığı öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca; 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programı’na göre, içeriğin daha yoğun olduğu önceki programlarla ilgili çalışmalarda da bu doğrultuda bulgular vardır. Nitekim 2004 öncesi Sosyal Bilgiler dersi programları ile ilgili araştırmalardan Piriçdane (1997)’nin yapmış olduğu çalışmasında; öğretmenlerin yarısından fazlası (% 53.6) sosyal bilgiler öğretimine ayrılan sürenin yeterli olduğu görüşünü belirtirken, geriye kalan kısmı ise konuların çok olması nedeniyle yetersiz bulmuşlardır. Işık (2001) da yapmış olduğu araştırmasında, ilköğretim 4 ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi için geçerli olan zamanın uzmanlar, müfettişler ve öğretmenlerce yetersiz olarak belirtildiği sonucuna varmıştır. Akar (2001) da 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Programı’nı değerlendirdiği çalışmasında; öğretmenlerin çoğunluğunun (% 56.6), Sosyal Bilgiler dersi için ayrılan süreyi yeterli gördükleri, 43.4’ünün ise yeterli görmediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, yeni programda içeriğin hafifletilmiş olması yapılandırmacı uygulamaların gerçekleştirilmesi için olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Nitekim yapılandırmacı uygulamaların çok zaman gerektirdiği düşünülürse; içeriğin hafifletilmesi yoluyla, içeriğin yoğunluğundan kaynaklanacak olan zaman kaygısı ortadan kaldırılmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi programında belirtilen etkinliklerin zaman alıcı etkinlikler olması nedeniyle, zaman konusunda sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Aşağıdaki Tablo 113’te Fen ve Teknoloji dersine, Matematik dersine, Sosyal Bilgiler dersine ayrılan haftalık ders saati süreleri programlara ve yıllara göre, programlarda (İlk Mektepler Müfredat Programı akt. Çelenk, 2000:36; Maarif Vekaleti, 1930:1; Kültür Bakanlığı, 1936: 35; Milli Eğitim Bakanlığı, 1948:24; Milli Eğitim Bakanlığı, 1962:225; Milli Eğitim Bakanlığı, 1968: 273-274) ve tebliğler dergilerinde (Milli Eğitim Bakanlığı, Tebliğler Dergisi (10.3.1975), 38. akt. Cicioğlu, 1983:110; Milli Eğitim Bakanlığı, 1998b:1012; Milli Eğitim Bakanlığı, 2001: 574; Milli Eğitim Bakanlığı, 2005b: 540) yapılan düzenlemelerden derlenerek verilmiştir.

Tablo 113

Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler Dersleri İçin Ayrılan Haftalık Ders Saati Süreleri

Haftalık ders saatlerinin belirtildiği programlar veya programlardan bağımsız olarak çizelgelerin yayınlandığı yıllar	Fen ve Teknoloji*		Matematik**		Sosyal Bilgiler***	
	Ders Saati		Ders Saati		Ders Saati	
	4. Sınıf	5. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1924 İlkokul Programı	2	2	4	4	5	5
1926 İlkokul Programı	2	4	5	5	6	5
1936 İlkokul Programı	5	5	4	5	6	5
1948 İlkokul Programı	5	5	4	5	6	5
1962 İlkokul Program Taslağı	5	5	4	5	6	5
1968 İlkokul Programı	4	4	3	4	5	4
1975' te yayınlanan çizelge	4	4	4	4	3	3
1998' de yayınlanan çizelge	3	3	4	4	3	3
2001'de yayınlanan çizelge	3	3	4	4	3	3
2005' te yayınlanan çizelge	4	4	4	4	3	3

* 1924 İlkokul Programı'nda "Tabiat Tetkiki", "Ziraat", "Hıfzısıhha" dersleri; 1926 İlkokul Programı'nda "Tabiat Dersleri", "Eşya Dersleri"; 1936 ve 1948 İlkokul Programları'nda "Tabiat Bilgisi", "Aile Bilgisi" dersleri; 1962 İlkokul Program Taslağı'nda ve 1968 İlkokul Programı'nda "Fen ve Tabiat Bilgileri" dersi; 1975, 1998, ve 2001 yıllarında yayınlanan çizelgelerde "Fen Bilgisi" dersi; 2005 yılında yayınlanan çizelgede "Fen ve Teknoloji" olarak yer almıştır.

** 1924 İlkokul Programı'nda "Hesap", "Hendese" dersleri; 1926 ve 1936 İlkokul Programları'nda "Hesap-Hendese" dersi; 1948 İlkokul Programı'ndan itibaren "Matematik" dersi olarak yer almıştır.

*** 1924 İlkokul Programı'nda "Tarih", "Coğrafya" ve "Müşahabat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniye" dersleri; 1926 ve 1936 İlkokul Programları'nda "Tarih", "Coğrafya", "Yurt Bilgisi" dersleri; 1948 İlkokul Programı'nda "Tarih", "Coğrafya", "Yurttaşlık Bilgisi"; 1962 İlkokul Program Taslağı'nda "Toplum ve Ülke İncelemeleri"; 1968 İlkokul Programı'ndan itibaren "Sosyal Bilgiler" dersi olarak yer almıştır.

Tablo 113'te görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler ders saatlerine ayrılan haftalık ders saatleri 1975 yılında yapılan düzenleme ile 4 ve 5. sınıflar için 3 saate indirilmiş ve günümüze kadar aynı şekilde devam etmiştir. Fen ve Teknoloji (Fen Bilgisi) dersi 1975 yılından sonra 3 saate indirilmiş, ancak 2005 yılında, program değişikliğinden sonra 4 saate çıkarılmıştır. Ayrıca "Fen ve Teknoloji" ve "Matematik" dersleri 8. sınıfa kadar devam ederken, Sosyal Bilgiler dersi 7. sınıfta tamamlanmakta, 8. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi bağlamında sadece T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi devreye sokulmaktadır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde, zaman bakımından en avantajsız dersin Sosyal Bilgiler olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, öğretmenlerin yarıya yakını (% 47.8) diğer dersler ile karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımının daha kolay olduğunu, % 26.9'u zor olduğunu, % 19.4'ü de fark etmediğini düşünmektedir. Bu durum göstermektedir ki, öğretmenler yapılandırmacı uygulamalarında genel olarak Sosyal Bilgiler dersini avantajlı görmektedirler. Anacak araştırmadan elde edilen diğer bulguya göre, öğretmenlerin bu düşüncelerinin, derslerini yapılandırmacı algılama düzeylerinde etkili olmadığı görülmüştür. Bu durumun nedenini, araştırmada öğretmenlerin engeller ile ilgili soruya verdikleri yanıtta bulunabilir. Çünkü araştırmanın anketinde öğretmenlerin engeller olarak belirttikleri ifadelerin başında “okul olanaklarının sınırlı oluşu”, “sınıf mevcutlarının fazlalığı” ve “velilerin ilgisiz oluşu”, ayrıca görüşmelerde kendilerini yapılandırmacı algılamayan öğretmenlerin gerekçelerinin başında da “yeni programdaki deneyimsizlik”, “eski programdan gelen alışkanlıklar” “okul imkânlarının çok elverişli olmaması” ve “zamanın yetmemesi” gelmektedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bu engeller/zorluklar değerlendirildiğinde, engellerin/zorlukların başında zamanın yetmemesi hariç diğerlerinin genel olarak tüm derslerdeki uygulamalarını etkileyebilecek faktörler olarak düşünülebilir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının daha kolay, daha zor ve fark etmiyor yönünde düşüncelerinin, uygulamalarında etkili olmaması beklenen bir durum olarak yorumlanabilir. Ayrıca araştırmanın bu bulgusu, amaç olarak farklı olsa da Karakuş (2003)'un yapmış olduğu çalışmadan elde edilen bulgular ile farklılık göstermektedir. Karakuş (2003)'un çalışmasında, yapılandırmacı öğretim yaklaşımın uygulanabileceği derslere ilişkin olarak, öğretmenlerin çoğunluğu (% 62) bütün derslerde uygulanabileceğini yönünde görüş belirtmiştir. Diğer görüşlerden yüksek oran alanlardan üçü, yaklaşık % 7 oranında sözel derslerde uygulanırsa daha başarılı olacağı, % 5 oranında Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde uygulanabileceği, yaklaşık % 4'ü Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilir şeklindedir. Buradan da görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabileceğini belirten öğretmenlerin oranı yaklaşık olarak sadece % 4'tür. Karakuş (2003)'un bu araştırmasını ilköğretim öğretmenleri (I. ve II. Kademe) ile gerçekleştirmiş olması; ayrıca Karakuş (2003)'un çalışmasının gerçekleştirildiği

dönemde henüz programların yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmamış olması nedeniyle öğretmenlerin cevaplarını deneyimlerine göre değil, kuramsal bilgilerine göre de vermiş olabilecekleri bu sonuçlarda etkili olmuş olabilir. Greer (1997) tarafından yapılmış olan çalışmada da öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalarının konu alanına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen diğer bulguya göre, Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada öğretmenlerin belirttiği engellerin başında “okul olanakların (araç-gereç, kütüphane gibi) sınırlı oluşu”, “sınıf mevcutlarının fazlalığı”, “velilerin ilgisiz oluşu”, “öğrencilerin okul dışında araştırma imkânlarının yetersiz oluşu” ve “ders sürelerinin yetmemesi/zaman sıkıntısı” gelmiştir. Araştırmanın bu sonucu araştırmanın kendi içindeki bulguları ve farklı çalışmalarda elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Şöyle ki; (1) Öğretmenlerin bu görüşleri ölçekten elde edilen sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre sınıf mevcudu, anne ve baba eğitim düzeyi ve sosyo-kültürel düzeyin etkisi anlamlı bulunmuştur. (2) 2004 Sosyal Bilgiler dersi programının uygulanmasında karşılaşılan zorluklar ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda (Kaya ve Ersoy, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Öztürk ve Tuncel, 2006; Aykaç ve Başar, 2005) ve yapılandırmacılık ile ilgili diğer çalışmalarda (Karakuş, 2003; Vanichakorn, 2003; Tongthaworn, 2003) öğretmenlerin uygulamalarında belirttikleri zorluklar/engeller de araştırmanın bu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde, öğretmen görüşlerine göre yapılandırmacı uygulamalardaki engellerin başında “zaman”, “sınıf mevcudu” “araç-gereç sıkıntısı”, “fiziki ortam”, “aile ilgisizliği” “merkezi sınavlar (OKS gibi)”, “geleneksel eğitimden gelen alışkanlıklar” gelmektedir denilebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulguya göre; görüşmelerde öğretmenlerin yapılandırmacılık kavramına ilişkin olarak yapmış oldukları açıklamalarda; “öğrenci merkezli etkinlikler/öğrencinin aktif olması”, “öğrenci tarafından ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilerek yeni bilginin ortaya çıkarılması” ve “öğretmenin rehber olması” ilk sıralarda yer almıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yapılandırmacılık kavramına ilişkin olarak teorik bir açıklama değil, pratik tanımlama ile

açıklamalarını yaptıkları görülmektedir. Yurt dışında yapılan çeşitli çalışmalarda (Brown, 2006; Cornu, Peters ve Collins, 2003; Ray, 2000) da öğretmenlerin yapılandırmacılığa ilişkin tanımları, bu araştırmada olduğu gibi uygulamayı gösteren nitelikler, sınıf içi uygulamalar şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin bu yöndeki açıklamalarının nedeni, kuram hakkında yüzeysel ya da genel bilgi sahibi olmalarından veya kendilerini birer teorisyen değil, sınıf ortamında uygulayıcı olarak görmelerinden kaynaklanabilir.

Araştırmanın diğer bulgusuna göre; görüşmelerde öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler derslerinde kendi rollerine ilişkin yapmış oldukları açıklamaların başında “rehber”, “güdüleyici” ve “aktif öğrenme ortamı oluşturan”; öğrenci rollerine ilişkin yapmış oldukları açıklamaların başında ise “araştıran”, “aktif katılımcı” ve “sorgulayan” gelmektedir. Bu rol tanımlarının yapılandırmacı öğretmen ve öğrenci rolleri ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Brown (2006) da kendi çalışmasında öğretmenlerin kendilerine ilişkin rol tanımlarının, genel olarak yapılandırmacı öğretmenler için belirtilen rol tanımları ile örtüştüğünü belirtmektedir. Karakuş (2003)’un çalışmasında da, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen özellikleri konusundaki görüşlerinin başında yaklaşık % 18 oran ile rehber, iyi bir dinleyici, öğrencilerini düşünmeye ve araştırmaya yönelten, objektif, yapıcı ve yaratıcı kişiler olmaları gelmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulguya göre, öğretmenlerin çoğunluğu (% 68.8) “her öğrenci, önceki bildiklerini, deneyimlerini yeni bilgilerle birleştirerek kendi anlamını oluşturur” görüşüne katılırken; % 31.3’ü öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturduklarını ancak, her öğrencinin ilişkilendirme yapamadığını düşünmektedir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler dersinde ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi konusunda yaşadıkları zorluklar/engellerin başında “çocuklardaki eksiklikler nedeniyle aradaki ilişkiyi kuramamaları”, “öğrenci velilerinin ilgisizliği” ve “öğrencilerin imkânları nedeniyle hazırlıklı gelmemeleri” gelmektedir. Öğretmenlerin ilişkilendirmede yaşadıkları zorlukları/engelleri incelediğimizde ilk sıralarda yer alan zorlukların/engellerin (öğrencilerdeki eksiklik, öğrenci velilerinin ilgisiz olması ve öğrencilerin hazırlıklı gelmemeleri) dış kaynaklı zorluklar/engeller

olduğunu, öğretmenlerin zorlukları/engelleri kendi dışında aradıkları görülmektedir. Oysaki ilişkilendirme için öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara bakıldığında “öğrencilerin kendi yaşadıklarından yararlanma”, “önceki derslerden öğrenilmiş konulardan yararlanma” ve “farklı derslerde işlenen konulardan yararlanma” başta gelmektedir. Gözlemlerde karşılaşılan uygulamalar da göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin daha çok ilişkilendirmede öğrencilerin pasif olduğu uygulamalara yer verdiği görülmektedir. Özmen (2003)’nin çalışmasında da öğretmenlerin çoğunun soru-cevap yöntemi ile yeni bilgiler ile eskileri arasında bağlantı kurdukları belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin ilişkilendirmede yaşadıkları sorunun kaynağı olarak, öğretmenlerin bu konudaki uygulamaları da düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bulgusuna göre, öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarının/grup çalışmalarının onlara çeşitli katkılar sağlayacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin ifade ettikleri katkıların başında “sorumluluk duygusunu geliştirmesi”, “gelecek yaşamlarında önemli olan iş arkadaşlığını öğrenme fırsatı vermesi/gerçek yaşam tecrübesi kazandırması” ve “birbirlerinden etkilenecek derse motive olmalarını sağlaması” gelmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin işbirliği içinde çalışmalarının/grup çalışmalarının önemi, öğrencilere olabilecek katkıları konusunda belirttikleri düşünceleri genel olarak literatürde (Cin, 2005; Demircioğlu, 2002) belirtilenler ile benzerlik göstermektedir. Hendrix (1996:334-336) işbirliği içinde öğrenmenin yararlarını çeşitli araştırmalardan derleyerek altı başlıkta toplamıştır. Bu yararlar ise şöyledir: İşbirlikli öğrenme; (1) Öğrenci başarısını artırır, (2) Öğrenmeye yönelik olumlu tutum oluşmasını sağlar (3) Farklılıklara saygı duymayı öğretir, (4) Geleneksel öğretime bir alternatif oluşturur, (5) Ekonomik olarak avantaj sağlar. Araştırmanın diğer bulgusuna göre, öğretmenler görüşmelerde işbirliği/grup çalışmalarında bir takım zorluklarla/engellerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu zorlukların/engellerin başında ise “bazı öğrencilerin grup içinde ön plana çıkıp bazılarının geri planda kalması”, “sınıf mevcutlarının kalabalık olması”, “zaman sıkıntısı/ders sürelerinin yetmemesi” ve “sınıfın fiziksel olarak uygun olmaması” gelmektedir. Öğretmenlerin bu görüşlerini birkaç noktada değerlendirebiliriz; (1) Öğretmenlerin çoğunluğu grup

çalışmalarında engel/zorluk olarak, grup üyelerinden bazılarının daha aktif olmasını, bazılarının da geri planda kalmasını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre, grup/işbirliği çalışmalarını olumsuz yönde etkilemesi daha fazla muhtemel olan sınıf mevcudu, zaman sorunları ve sınıfların fiziksel özelliklerinin, grup çalışmalarında bazı öğrencilerin daha fazla aktif olması sorunundan sonra gelmesi düşündürücü bir sonuç olarak görülebilir. Daha önce ifade edildiği gibi, öğretmenlerin çoğu kendi rollerini rehber olarak ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğunun karşılaşılan sorun olarak grup üyelerinden bazılarının öne çıkmasını belirtmesi, öğretmenlerin rehberlik rollerini tam olarak yerine getirip getiremediğini düşündürmektedir. (2) Öğretmenler işbirliği/grup çalışmalarının öğrencilere çeşitli katkılar sağlayacağını düşünmektedirler. Ancak, gözlemlerde bu tür uygulamalara yeterince yer verilmediği görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin uygulamalarına yeterince yansımadığını, öğretmenlerin grup çalışmalarına çok fazla yer vermediğini gösteriyor olabilir. Nitekim, Özmen (2003) ve Greer (1997)'in çalışmalarında da öğretmenlerin kendilerini gözlemcilerden daha çok yapılandırmacı algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Yine aynı şekilde Unal ve Akpınar (2006)'ın yaptıkları araştırmada da yapılan gözlemlerde yapılandırmacı gruba girmeyen öğretmenlerin kendilerini yapılandırmacı niteledikleri görülmüştür. Judson (2006) yaptığı çalışmada da kendilerini yapılandırmacı niteleyen öğretmenlerin, gözlemlerde bu özellikleri göstermediklerini belirtmiştir. Bu durum bize, öğretmenlerin zihinlerinde olan bazı bilgilerin, uygulamalarına yansımayaabileceğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulguya göre; görüşmelerde öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde konu ile ilgili farklı görüşlerin ifade edilmesinin, öğrencilerine çeşitli katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin genellikle bu konuya önem verdikleri görülmüştür. Ancak bu konu ile ilgili olarak, derslerinde açık uçlu sorulara yeterince yer vermedikleri görülmüştür. Selley (1999:22) bu konuda, “öğretmenler, soru sorma etkinliklerini çokça kullanmaktadırlar. Fakat çoğu araştırma, bu soru sorma etkinliklerinin eğitim bağlamında sınırlı faydası olduğunu göstermektedir. Bu kategoriye olguların hatırlanmasını gerektiren soruları (“Avustralya'nın başkenti neresidir?” gibi) ve tek yanıtı olan kapalı uçlu soruları dahil edebiliriz. İlginç şekilde öğretmenler zaten

cevabını bildikleri bu soruları sormak için çok zaman harcarlar” demektedir. Gözlemlerde de Selley (1999:22)’in ifade ettiği gibi öğretmenlerin kapalı uçlu sorulara çokça yer verdikleri görülmüştür. Gözlemlerde, genellikle kapalı uçlu sorular sorduğu tespit edilen (N:9; % 56,3) öğretmenlerin gerekçelerinin başında; “işlenilen konu” ve “açık uçlu soruların çok zaman alması” gelmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ifade etmemiş olmasına rağmen, bu tür bir eğilim öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışlarından da kaynaklanabilir. Öyle ki açık uçlu sorular öğretmenin rolünü öğrenciler ile paylaşması anlamına gelmekte, Larson (1999:125)’un belirttiği gibi, otoritesinin bir kısmını öğrencilere vermesini gerektirmektedir. Ayrıca, açık uçlu soruların sınıf içinde birçok faydası bulunmaktadır. Bunlardan en önemlilerinden biri ise, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında önemli bir yeri olan sınıf içinde tartışmaya öncülük ederek farklı görüşlere fırsat tanınmasıdır. Oysa yapılan gözlemler de açık uçlu sorulara fazlaca yer verilmediği görüldüğü gibi, soruların açık uçlu sorular genellikle kapalı uçlu sorular gibi kullanılarak öğrencilerin tartışarak düşüncelerini derinleştirmelerine, farklı bakış açılarını yakalamalarına öncülük etmemiştir. Oysaki tartışma ortamı Gall (1985 akt. Larson, 1999: 125)’ın belirttiği gibi, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve soyut akıl yürütme becerilerini geliştirir, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını artırır.

Araştırmadan elde edilen diğer bulguya göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaptıkları açıklamaların başında; “hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı hakkında dönüt veren etkinlik” ve “ölçme ve değerlendirmenin çok yönlü yapılması önemli” düşünceleri gelmektedir. Öğretmenlerin bu düşüncelerinin, uygulamalarına yansıdığını söyleyebiliriz. Öğretmenler düşündükleri gibi Sosyal Bilgiler derslerinde çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaktadırlar ve bunu yaparken de kullandıkları tekniklerin başında “çoktan seçmeli/test”, “yazılı değerlendirme”, “doğru-yanlış tipi sorular” ve “performans değerlendirme” gelmektedir. Öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaştıklarını belirttikleri zorlukların/engellerin başında zaman ve sınıf mevcudu gelmektedir. Üç unsur olarak zaman, sınıf mevcutları ve Ortaöğretim Kurumları Sınavı düşünüldüğünde öğretmenlerin aynı zamanda OKS’ye hazırlık olması ve

değerlendirmesi fazla zaman almaması nedeniyle çoktan seçmeli sınavları tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri açısından elde edilen bu bulgu Ataman (2007)'in elde ettiği bulgular ile benzerlik göstermektedir. Ataman (2007)'in çalışmasında, 2004 Sosyal Bilgiler Programı'yla birlikte öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin değişim gösterdiği, kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde artışların olduğu, ancak yazılı sınavların ve testlerin çok kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında yer aldığı görülmüştür. Yapılandırmacılıkta, Tezci (2002)'nin belirttiği gibi, bilginin yapılandırılması vurgulandığından, değerlendirmede temel nokta bilgiyi yapılandırmanın zihinsel sürecinin açığa çıkarılmasıdır. Bu bağlamda, hedeflerin/kazanımların temel alındığı ölçme-değerlendirmede doğal olarak öğrencilerin belirlenmiş davranışları kazanıp kazanmadığına bakılır ki bu tür ölçme ve değerlendirme yapılandırmacı değil, davranışçı düşüncenin bir ürünüdür. Doğal olarak bu anlayışın ölçme-değerlendirme etkinlikleri de doğrudan sonucu ölçen çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma tipi sınavlardır. Oysaki yapılandırmacı anlayışın vurguladığı ölçme-değerlendirme anlayışında, ölçme-değerlendirme faaliyetleri çok yönlü yapılmakla birlikte sadece öğrenme ürününün değil, sürecin de ölçülmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın diğer bulgusuna göre, gözlemlerde Sosyal Bilgiler dersinde araç-gereçlerden yeterince yararlanılmadığı görülmüştür. Görüşmelerde ise bazı öğretmenler araç-gereçlerden faydalandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde kullandıklarını belirttikleri araç-gereçlerin başında; “Bilgisayar”, “Projeksiyon” ve “TV/VCD” gelmektedir. Bu konuda, Judson (2006) araştırmaların, derslerinde teknolojiyi severek kullanma eğiliminde olan öğretmenlerin, yapılandırmacı öğretimi kullanma olasılıklarının daha fazla olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Derslerinde çeşitli oranlarda araç-gereçlerden yararlandığını belirten öğretmenler aynı zamanda araç-gereç kullanmalarını etkileyen bir takım etmenler ve zorluklar ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde araç-gereç kullanmalarını etkileyen faktörlerin başında “zamanın yetmemesi”, “okul imkânlarının kısıtlı olması” ve “sınıf mevcutlarının kalabalık olması” gelmektedir. Piriçdane (1997)'nin yapmış olduğu çalışmasında da

öğretmenlerin okullarında Sosyal Bilgiler dersi araç ve gereçlerini yetersiz gördükleri belirtilmiştir. Coşkun (2001)'nin yapmış olduğu araştırmada ise ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası (% 55.8) Sosyal Bilgiler derslerinde materyal/teknoloji kullanmamalarında materyalin okulda bulunmayışını, dörtte bire yakını (% 23.5) ise bazı materyal/teknolojileri tanımamalarını gerekçe göstermişlerdir. Oysa yapılandırmacı öğrenme ortamlarında araç-gereçler öğrenciler için birer öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler derslerinde Rice ve Wilson (1999:30)'un belirttiği gibi, yapılandırmacı öğrenmeyi arttırmak için teknolojiye dayalı çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Bu etkinliklerde öğretmen, gerektiği yerde öğrencilerine rehberlik eden ve onların kendi hipotez ve sonuçlarını oluşturmalarına izin veren kolaylaştırıcı rol oynar.

5.3. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Geliştirilen öneriler, “Yapılandırmacı Uygulamalar İle İlgili Öneriler” ve “Yeni Yapılacak Araştırmalar İle İlgili Öneriler” başlıklarında verilmiştir.

5.3.1. Yapılandırmacı Uygulamalar İle İlgili Öneriler

1. Sınıf mevcudunun yapılandırmacı öğrenme ortamlarında olumsuz etki yarattığı belirlenmiştir. Uzun vadede sınıf mevcutlarının azaltılmasına dönük planlamalar yapılmalıdır. Orta ve kısa vadede ise, öğretmenlere kalabalık sınıflarda öğretim hizmetlerini etkili yürütebilmeleri konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

2. Sosyo-kültürel düzeyin yapılandırmacı uygulamalarda etkili olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, velilerin öğretmenler ile etkili işbirliği konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu yönde faaliyetleri öğretmenler doğrudan yapabileceği gibi, genel olarak İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerince veya Okul Müdürlüklerince seminerler düzenlenerek de yapılabilir.

3. Yapılandırmacı sosyal bilgiler uygulamalarında hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından araç-gereç kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle okullar, araç-gereç donanımı ve fiziksel özellikleri bakımından geliştirilmelidir. Öğretmenler de araç-gereç kullanımı konusunda teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.

4. Yapılandırmacı sosyal bilgiler uygulamalarında işbirliği /grup çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlere bu tür uygulamaları nasıl daha etkili yapabilecekleri konusunda teorik ve pratik eğitimler verilmelidir.

5. Ölçme ve değerlendirmenin sadece bir not verme etkinliği olmadığı, sürecin bir parçası olduğu anlayışının öğretmenlerce içselleştirilebilmesi için, öğretmenlere bu konuda da hem teorik hem de pratik eğitimler verilmelidir.

6. Öğrenciler, Sosyal Bilgiler derslerinde var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamı istemektedirler. Yapılandırmacı uygulamaların başarıya ulaşması için, öğretmenlere yapılandırmacı Sosyal Bilgiler dersi konusunda teorik ve uygulamalı eğitimler verilmelidir.

7. Öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalarında aldıkları destek önemli görülmektedir. Okuldaki tüm çalışanlar bu doğrultuda bir çaba sarf edilebilirse amaca ulaşmak daha kolay olabilir. Bu nedenle tüm öğretmenlere, yöneticilere ve müfettişlere yapılandırmacılık konusunda eğitimler verilmelidir.

8. Üniversitelerdeki eğitim süreçlerinde öğretmen adaylarına yapılandırmacı öğrenme ortamı sağlanarak onların bu yaklaşımı sadece teorik değil, uygulamalı olarak öğrenmeleri sağlanmalıdır.

5.3.2. Yeni Yapılacak Araştırmalar İle İlgili Öneriler

1. Bu araştırma ile öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve gözlemci açısından genel olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yeni çalışmalar ile özel olarak belirli uygulamalar üzerinde odaklanarak çok daha detaylı analizler yapılabilir. Örneğin, sadece

işbirliği/grup çalışması etkinlikleri, ön bilgiler ile yenilerinin ilişkilendirilmesinde yapılan etkinlikler, farklı görüşlerin ifade edilmesindeki uygulamalar, araç-gereç kullanılan etkinlikler, öğretmenlerin derslerindeki rehberlik, destekleyici rolleri üzerinde odaklanarak nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

2. Bu çalışma, 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nın asıl uygulamaya geçirilmesinden sonraki ikinci yılında yapılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni olana, üzerinde çok konuşulana dönük algılarının da araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşünülebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin yapılandırmacı Sosyal Bilgiler dersi uygulamaları belirli dönemlerde ve aynı zamanda farklı ölçme araçları ve yöntemleri ile değerlendirilebilir.

3. Bu çalışmada, öğretmenlerin sadece Sosyal Bilgiler derslerindeki yapılandırmacı uygulamalarına odaklanılmıştır. Öğretmenlerin farklı derslerde farklı uygulamaları olabileceği ve farklı sorunlar yaşayabilecekleri düşünülürse, öğretmenlerin farklı derslerdeki yapılandırmacı uygulamaları bağımsız olarak ya da Sosyal Bilgiler dersi ile de karşılaştırılarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, J. ve Ryan, T. (1999). Constructing knowledge, reconstructing schooling. *Educational Leadership*, 57(3), 66-69.
- Acat, B., Anılan, H. ve Anagün, Ş. S. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 479-484). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme* (8. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Airasian, P. W. ve Walsh, M. E. (1997). *Constructivist cautions*. Phi Delta Kappan. 78(6), 444-449.
- Akar, C. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları [Elektronik versiyon]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(54-55).
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 792-796). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Akyıldız, H. (1994). *Öğrenme sürecine ilişkin kuramsal açıklamalar*. İzmir: Neşa Ofset
- Alesandrini, K. ve Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *The Clearing House*, 75(3), 118-121.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2002). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (2. Basım). Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Applefield, J. M., Huber, R. ve Moallem, M. (2000-2001). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35-53.

- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri [Elektronik versiyon]. *Milli Eğitim*. Sayı: 146.
- Astington, J. W. (1998). Theory of mind goes to school. *Educational Leadership*, 56 (3), 46-48.
- Atam, O. (2006). *Oluşturmacı yaklaşıma dayalı olarak fen ve teknoloji dersi ısı-sıcaklık konusunda hazırlanan yazılımın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ataman, M. (2007). *Benzeşen ve ayrışan yönleriyle 1998 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarında (4.-5. sınıflar) ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ve bunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). Yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirme Sempozyumu* (s. 343-361). Kayseri. Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Aytaç, K. (1992). *Avrupa eğitim tarihi: Antik çağdan 19. yüzyılın sonlarına kadar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Barr, R., Barth, J., ve Shermis, S.S.(1978). *The Nature of the Social Studies*. California: ETC Publications.
- Barth, J. L. (1993). Social studies: There is a history, there is a body, but is it worth saving? *Social Education*, 57(2), 56-57.
- Barth, J. L. ve Spencer, J. M. (1990). The foundations of the social studies and the future. *Social Education*, 54(6), 346.
- Barth, J. L., Spencer, J. M., ve Shepherd, R. (1993). Social studies: A field at risk. *Social Education*, 57(6), 315-317.
- Beck, J. (1997). *Teacher's beliefs regarding the implementation of constructivism in their classroom*. Unpublished Dissertation, The University of Toledo, USA.

- Bednarski, M. H. (1997). *Constructivism and the use of performance assesment in science: A comparative study of beliefs among preservice and inservice teachers*. Unpublished Dissertation. University of Connecticut, USA.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). 75 yılda eğitim. Tarih Vakfı (Yayına Hazırlayan) *Cumhuriyet döneminde ilkokul programları* (s. 145-176). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bonk, C. J., Oyer, E. J., ve Medury, P. V. (1995). Is this the S.C.A.L.E.?: Social constructivism and active learning environments. *Paper presented at the 1995 annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.*
- Brown, J. C. (2006). *A case study of a school implementing a constructivist philosophy*. Unpublished Dissertation. University of South Florida, USA.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Evaluating pilot study of reconstructed Turkish elementary school curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 5(2), 410-420.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chadwick, F. ve Wendling, L. M. (2006). Social studies: An interdisciplinary approach. *Social Studies Review*, 45 (2), 5-6.
- Cicioğlu, H. (1983). *Türkiye cumhuriyetinde ilk ve orta öğretim (Tarihi gelişim)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Cin, M. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgilerde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Teknikler. A. Tanrıoğen (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (s. 119-164). İstanbul: Lisans Yayıncılık

- Clough, M. P. ve Clark, R. L. (1994). Creative constructivism. *The Science Teacher*, 61(7), 46-49.
- Colburn, A.(2000). Cosntructivism: science education's "Grand Unifying Theory". *The Clearing House*, 74(1), 9-12.
- Cornu, R. L., Peters, J., ve Collins, J. (2003). What are the characteristics of constructivist learning cultures? *Paper presented at the British Research Association*. 11th – 13th September, 2003.
- Cortazzi, M. ve Hall, B. (1998). Vygotsky and learning. *Education Libraries Journal*, 41(3), 17-21.
- Coşkun, S. (2001). *İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde materyal/teknoloji kullanım durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Crowter, D. T. (1999). Cooperating with constructivism. *Journal of College Science Teaching*, 29(1), 17-23.
- Çağlar, A. (2001). 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (s. 81-94). İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S. (2000). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim. A. Tazebay (Yayına Hazırlayan), *İlköğretim programları ve gelişmeler: program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi* (s.1-60). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Davis, B. ve Sumara, D. (2002). Constructivist discourses and the field of education: Problems and possibilities. *Educational Theory*, 52(4), 409-428.
- Demir, K. (2007). Özgün materyal ve etkinliklerle oluşturulan yapılandırmacı öğrenme ortamının erişim düzeyleri ile tutumlara etkisi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 460-465). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Demircioğlu, İ. H.(2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Oluşturmacı Yaklaşım. A. Tanrıoğlu (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 255-279). İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Demircioğlu, İ.H. (2002). Öğretim Stratejileri. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 137-169). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı Öğrenme. A. Şimşek (Ed.) *Sınıfta Demokrasi* (s. 53-77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- Destan, N. A. (2007). *2005-2006 Öğretim yılında yürürlüğe konan ilköğretim 5. sınıf müfredat uygulamaları konusunda öğrenci görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Domwachukwu, C. (2007). Teaching history-social studies: A social action approach. *Social Studies Review*, 46(2), 39-42.
- Ece, B. (2007). *İlköğretim birinci kademe 2005 sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ediger, M. (2004). Recent trends in the social studies. *Journal of Instructional Psychology*, 31(3), 240-245.
- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi (Eskişehir İli)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Elkind, D. (2004). The problem with constructivism. *The Educational Forum*, 68(4), 306-312.
- Engle, S. H. (2003). Decision making: The heart of social studies. *The Social Studies*, 94(1), 7-10.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okulları örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fertig, G. (2005). Teaching elementary students how to interpret the past. *The social studies*, 96(1), 2-8.
- Fidelman, U. (1991). Experimental testing of constructivism and related theories. *Behavioral Science*, 36(4), 274-297.
- Finkelstein, J. M., Nielsen, L. E. ve Switzer, T. (1993). Primary elementary social studies instruction: A status report. *Social Education*, 57(2), 64-69.
- Fosnot, C. F. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. Catherine T. Fosnot (Ed.). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (p. 8-33). New York: Teachers College Pres.
- Foxx, R. E. (2001). *Evaluation of constructivist pedagogy: Influence on critical thinking skills, science fair participation and level of performance*. Unpublished Dissertation, Missississippi State University, Mississipp State, Mississipp, USA.
- Genç, M. (2006). *Özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gergin, B. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Çorum ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökberk, M.(1980). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gözütok, F. D. (2003) Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları [Elektronik versiyon]. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 160.

- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4rd Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Green, S. K. ve Gredler, M. E. (2002). A review and analysis of constructivism for school-based practice. *School Psychology Review*, 31(1), 53-70.
- Greer, M. A. (1997). *Measuring constructivist teaching practices in first and third grades*. Unpublished Dissertation. The University of Toledo, USA.
- Grennon Brooks, J., ve Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Grennon Brooks, J., ve Brooks, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Gülfidangil, U.(2007). *Sosyal bilgiler dersinde sorun çözüme becerilerinin gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, Z. (2006). *2005-2006 öğretim yılında uygulamaya başlanan ilköğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Güvenç, B. (2006). *The Other: Turks' quest for identity and image*. İstanbul: Alkım Publishing House.
- Harling, F. J. (2004). *Fifth grade student's perspectives of learning through a constructivist approach*. Unpublished Dissertation, University of Massachusetts Amherst, USA.
- Harlow, S., Cummings, R. ve Aberasturi, S. M. (2006). Karl Popper and Jean Piaget: A Rationale for constructivism. *The Educational Forum*, 71(1), 41-48.
- Harris, K. R. ve Graham, S.(1994). Constructivism: Principles, paradigms, and integration. *The Journal of Special Education*, 29(3), 233-247.

- Hartoonian, H. M. ve Laughlin, M. A. (1989). Designing a social studies scope and sequence for the 21st century. *Social Education*, 53(6), 385 ve 388-398.
- Hendrix, J. C. (1996). Cooperative learning: Building a democratic community. *The Clearing House*. 69 (6), 333-336.
- Hendrix, J. C. (1999). Connecting cooperative learning and social studies. *The Clearing House*, 73(1), 57-60.
- Henry, B. B. (2003). *Frequency of use of constructivist teaching strategies: Effect on academic performances, student social behavior, and relationship to class size*. Unpublished Dissertation. University of Central Florida Orlando, Florida, USA.
- Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education*, 124(1), 5-16.
- Heron, L. E. (1997). *Using constructivist teaching strategies in high school science classrooms to cultivate positive attitudes toward science*. Unpublished Dissertation, University of Nevada, Reno, USA.
- Hesapçioğlu, M. (2001). Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (s. 39-80). İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Hirtle, J. St. P. (1996). Social constructivism. *English Journal*, 85(1), 91-92.
- Iran-Nejad, A. (1995). Constructivism as substitute for memorization in learning: Meaning is created by learner. *Education*. 116(1), 16-31.
- Işık, Y. (2001). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler programının sınıf ortamında öğretilmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili uzman, müfettiş ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jadallah, E. (2000). Constructivist learning experiences for social studies education. *The Social Studies*. 91(5), 221-225.
- Janzen, R. (1995). The social studies conceptual dilemma: Six contemporary approaches. *Social Studies*, 86(3), 134-140.

- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(1), 133-140.
- Johnson, J.(2003). *Dewey and Vygotsky: A comparison of their views on social constructivism in education*. Unpublished Dissertation. The Satate University of New Jersey, New Brunswick, New Jersey, USA.
- John-Steiner, V. ve Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206.
- Judson, E. (2006). How teachers integrate technology and their beliefs about learning: Is there a connection?. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (3), 581-597.
- Kabapınar, Y. (2006). Yeni öğrenme anlayışının ışığında sosyal bilgiler ders kitapları. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: yapılandırmacı bir yaklaşım* (s. 335-367). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2007). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında ilköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, N. (2000). 1968 Sonrası gelişmeler. A. Tazebay (Yayına Hazırlayan), *İlköğretim programları ve gelişmeler: Program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi* (s. 125-177). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kamber, T. (2007). *2005-2006 yeni öğretim programında sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin uygulanabilirliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kamii, C. ve Ewing, J. K.(1996). Basing teaching on Piaget's constructivism. *Childhood Education*, 72 (5), 260-264.
- Karaduman, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, Y. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yapısalcı öğretmen rollerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi (Adapazarı örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. (2003). *Felsefi düşüncenin kısa tarihi*. İstanbul: Sorun Yayınları
- Kaya, E. ve Ersoy, A. F.(2007). Sosyal bilgiler programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 140-146). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Keskin, H.(2007). *Polis staj eğitiminin yapısalcı öğrenme kuramı (constructivist learning theory) temelinde öğrenci ve staj bölgesindeki amir görüşleri ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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.
- Kruckeberg, R. (2006). A Deweyan perspective on science education: Constructivism, experience, and why we learn science. *Science and Education*, 15, 1-30.
- Kumar, M. (2006). Constructivist epistemology in action. *The Journal of Educational Thought*, 40(3), 247-261.
- Küken, G. (2003). *İlkçağda eğitim felsefesi*. İstanbul: ALFA Basım Yayım Dağıtım.
- Kültür Bakanlığı Dergisi (1937), Sayı 20-1.
- Kültür Bakanlığı (1936). *İlkokul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.

- Larson, B. E. (1999). Influences on social studies teachers' use of classroom discussion. *The Social Studies*, 90 (3), 125-132
- Lord, T.R. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *The Journal of Environmental Education*, 30 (3), 22-28.
- Lotfi, A. (2004). *Using constructivism in teaching AP chemistry*. Unpublished Master Thesis. Michigan State University, USA.
- Lowery, L. (1998). How new science curriculums reflect brain research? *Educational Leadership*, 56(3), 26-30.
- Lyle, S. (2000). Narrative understanding: Developing a theoretical context for understanding how children make meaning in classroom settings. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 45-63.
- Maarif Vekaleti (1930). *İlkmektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Maarif Vekaleti (1957). *İlkokul Programı*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Maarif Vekaleti (1991). *Beşinci Milli Eğitim Şurası (5-14 Şubat 1953)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Marshall, H. H. (1996). Implications of differentiating and understanding constructivist approaches. *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 235-240.
- Maypole, J. C. (2001). *The student's experience in a constructivist classroom*. Unpublished Dissertation. Colorado State University, Ft. Collins, Colorado, USA.
- McCall, A. (2006). Supporting exemplary social studies teaching in elementary schools. *The Social Studies*, 97 (4), 161-167.
- McDonnough, J. T. (2002). *Implications of reported use of constructivism with diverse populations*. Unpublished Dissertation. University of Virginia, USA.
- Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Milbrandt, M. K., Felts, J., Richards, B. ve Abghari, N. (2004). Teaching to learn: A constructivist approach to shared responsibility. *Art Education*, 57 (5), 19-33.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1948). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1962). *İlkokul Programı Taslağı*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1968). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1990). *Tebliğler Dergisi*, 53 (2315).
- Milli Eğitim Bakanlığı (1995a). *İlkokul Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı (1995b). *Tebliğler Dergisi*, 58 (2433).
- Milli Eğitim Bakanlığı (1998a). *Tebliğler Dergisi*, 61(2487).
- Milli Eğitim Bakanlığı (1998b). *Tebliğler Dergisi*, 61(2492).
- Milli Eğitim Bakanlığı (1999a). *Tebliğler Dergisi*, 62 (2504).
- Milli Eğitim Bakanlığı (1999b). *Tebliğler Dergisi*, 62 (2506).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2001). *Tebliğler Dergisi*, 64 (2529).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2002a). *Tebliğler Dergisi*, 65 (2538)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2002b). *Tebliğler Dergisi*, 65 (2539)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Tebliğler Dergisi*, 67 (2563).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4. ve 5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005b). *Tebliğler Dergisi*, 68 (2575).
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2nd Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: From philosophy to practice*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 444966).

- Myers, M. P. ve Savage, T. (2005). Enhancing student comprehension of social studies material. *The Social Studies*, 96 (1), 18-23.
- Nakiboğlu, C. (1999). Kimya öğretmeni eğitiminde bütönlöştürücü (constructivist) öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi [Özel sayı]. *Buca Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11, 271-280.
- Naylor, D. T. ve Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- NCSS (1994). *The Curriculum standards for social studies*. www.socialstudies.org/standards/ web adresinden 12 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştür.
- Null, J. W. (2004). Is constructivism traditional? Historical and practical perspectives on a popular advocacy. *The Educational Forum*, 68 (2), 180-188.
- Oktay, A. (2001). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (s. 15-37). İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Olsen, D. G. (1999). Constructivist principles of learning and teaching methods. *Education*, 120 (2), 347-355.
- Olssen, M. (1996). Radical constructivism and its fallings: Anti-realism and individualism. *British Journal of Educational Studies*, 44 (3), 275-295.
- Ornstein, A. C. ve Levine, D. U. (1997). *Foundations of education* (6th Edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ören, F. Ő. (2005). Çevre ünitesinde yer alan “beslenme döngüleri” konusunun yapısalcı yaklaşıma dayalı öğrenme halkası modeli ile işlenmesine yönelik materyal geliştirme çalışması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 1106-1107). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özmen, Ő. G. (2003). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmaca öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 47-81). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Tuncel, G. (2006). Yeni 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, C.(2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* (s. 21-50). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C., Tuncel, G. ve Kop, Y. (2005). Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı sosyal bilgiler dersi öğretiminde sözlü tarihin kullanımı. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 220-224). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Pardales, M. J. (2001). *Sincerity and reading: Dilemmas in constructivism*. Unpublished Dissertation, Michigan State University, USA.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), 6-11.
- Phillips, D. C. (1997). How, why, what, when, and where: Perspectives on constructivism in psychology and education. *Issues in Education*, 3 (2), 151-194.
- Piriçdane, M. (1997). *İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler ders programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Plevyak, L. H. (2003). Parent involvement in education: Who decides? *The Education Digest*, 69 (2), 32-38.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 215-225.
- Prawat, R. S. (2000). The two faces of deweyan pragmatism inductionism versus social constructivism. *Teachers College Record*, 192 (4), 805-840.

- Prawat, R. S. ve Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychology*, 29 (1), 37-48.
- Protano, R. D. (2003). *Female high school students' attitude and perceptions toward the social studies discipline*. Unpublished Dissertation. Fordham University, New York, USA.
- Rasmussen, J. (1998). Constructivism and phenomenology- what do they have in common, and how can they be told apart? *Cybernetics and Systems: An International Journal*, 29, 553-576.
- Ray, J. A. (2000). *Rural and urban teachers' understanding of constructivism and its influence on their teaching practices*. Unpublished Dissertation. University of Missouri-Columbia, USA.
- Rezaei, A. R. ve Katz, L. (2002). Using computer assisted instruction to compare the inventive model and the radical constructivist approach to teaching physics. *Journal of Science Education and Technology*, 11 (4), 367-380.
- Rice, M. L. ve Wilson, E. K. (1999). How technology aids constructivism in the social studies classroom. *The Social Studies*, 90 (1) 28-33.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105 (9), 1623-1640.
- Richetti, C. ve Sheerin, J. (1999). Helping students ask the right questions. *Educational Leadership*, 57 (3), 58-62.
- Risinger, C. F. ve Garcia, J. (1995). National assessment and the social studies. *The Clearing House*, 68 (4), 225-228.
- Ross, E. W.(2001). *The Social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- Sağlam, H. İ. (2006). *Türkiye'de davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Saleska, T. J. (2000). *A study of the constructivist teaching behaviors within a population of elementary science teachers*. Unpublished Dissertation, The University of Wisconsin-Milwaukee, USA.
- Scheurman, G. (1998). From behaviorist to constructivist teaching. *Social Education*, 62 (1), 6-9.
- Schneider, D. O. (1989). History, social sciences, and the social studies. *Social Education*, 53 (3), 148-154.
- Schug, M.C., Western, R.D., ve Enochs, L. G. (1997). Why do social studies teachers use textbooks? The answer may lie in economic theory. *Social Education*, 61 (2), 97-101.
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school: A guide for students and teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Sifoğlu, N. (2007). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersinde yapısalıcı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Small, R. (2003). A fallacy in constructivist epistemology. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (3), 483-502.
- Smith, R. E. ve Manley, S. A. (1994). Social studies learning activities packets. *The Social Studies*, 85 (4), 160-164.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (Geliştirilmiş 9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Straits, W. ve Wilke, R. (2007). How constructivist are we? Representations of transmission and participatory models of instruction in the journal of college science teaching. *Journal of College Science Teaching*, 36 (7), 58-61.
- Sunal, C. S. ve Haas, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades: A constructivist approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Superville, L. K. (2001). Oral assessments a tool for enhancing students' written expression in social studies. *The Social Studies*, 92 (3), 121-125.

- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tangdhanakanond, K., Pitiyanuwat, S., ve Archwamety, T. (2006). Assessment of achievement and personal qualities under constructionist learning environment. *Education*, 126 (3), 495-503.
- Tavşancıl E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekışık, H. H. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması. *Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirme Sempozyumu* (s. 11-15). Kayseri. Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Tertemiz, N. (2000). Cumhuriyet döneminde ilköğretim. A. Tazebay (Yayına Hazırlayan), *İlköğretim programları ve gelişmeler: program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi* (s. 60-124). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarımı uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Theisen, R. (2000). Social Studies Education: A Challenge, A Choice, A Commitment. *Social Education*, 64 (1), 6-7, 63-64.
- Thomson, G. (1997). *Eski Yunan Toplumunu Üstüne İncelemeler İlk Filozoflar* (2. Basım). (M. H. Doğan, Çev.). İstanbul: Payel Yayınevi
- Thornton, S. J. (2001). From content to subject matter. *The Social Studies*, 92 (6), 237-242.
- Tomul, F. ve Tatlı, E. (2007). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerekletirdiği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 55-58). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Toney, P. L. (2001). *Studnet's perceptions of constructivist pedagogy*. Unpublished Dissertation. Georgia State University, USA.
- Tongthaworn, R. (2003). *Early childhood constructivist teaching practices and philosophies of Thai teachers with four-to five-year-old students*. Unpublished Dissertation. Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Turgut, H. (2001). *Fen bilgisi öğretiminde yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin öğrencide kavramsal gelişime ve başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turner, T. N. (2004). *Essentials of elementary social studies* (3rd Edition). USA: Pearson Education, Inc.
- Unal, G. ve Akpınar, E. (2006). To what extent science teachers are constructivist in their classrooms? *Journal of Baltic Science Education*, 2 (10), 40-50.
- Uşun, S. (2007). Öğrenme ve Yapılandırmacı Yaklaşım. S. Akbaba ve Ş. Anlık (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (s. 341-362). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Vanderstraeten, R. (2002). Dewey's transactional constructivism. *Journal of Philosophy of Education*, 36 (2), 232-246.
- Vanichakorn, N. (2003). *Constructivism in English as a foreign language secondary classrooms in Bangkok, Thailand*. Unpublished Dissertation. University of Northern Colorado, Greeley, Colorado, USA.
- VanSickle, R. L. (1990). The Personal Relevance of the Social Studies. *Social Education*, 54 (1), 23-27.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler* (5. Baskı), Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vermette, P., Foote, C., Bird, C., Mesibov, D., Harris-Ewing, S. ve Battaglia, C. (2001). Understanding constructivism(s): A primer for parents and school board members. *Education*, 122 (1), 87-93.

- Von Glasersfeld, E. (1998). Why constructivism must be radical. M. Laroche, N. Bednarz, ve J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (s. 23-28). Cambridge: Cambridge University Press
- Walters, W. R. (1997). *The relationship between teacher training and use of constructivist methodologies*. Unpublished Dissertation. California State University, Fresno, University of California, Davis, USA.
- Ward, K. A. (1995). *Student perception of constructivism and its relationship to test scores on selected concepts among gifted and academically talented students in high school honors biology*. Unpublished Dissertation, University of New Orleans, USA.
- Webb, P. K. (1980). Piaget: Implications for teaching. *Theory Into Practice*, XIX (2), 93-97.
- Weber, D. D. (2003). *Preservice teachers' beliefs and practices regarding constructivist literacy teaching in Huanuco, Peru*. Unpublished Dissertation, Syracuse University, USA
- Wilen, W. W. (2001). Exploring myths about teacher questioning in the social studies classroom. *The Social Studies*, 92 (1),26-32.
- Windschitl, M. (1999). The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappan*, 80 (10), 751-755.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72 (2), 131-164.
- Wolfe, P. ve Brandt, R. (1998). What do we know from brain research? *Educational Leadership*, November, 8-13.
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model. *The Science Teacher*, 58 (6), 52-57.
- Yanpar, T. (2006). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım* (s.85-109). İstanbul: PegemA Yayıncılık.

- Yanpar-Şahin, T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (2), 465-481.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6 (2), 204-212. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr> web adresinden 19 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Yaşar, Ş. (2005). Sosyal bilgiler programı ve öğretimi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (s. 329-342). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Young, R. A. ve Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64 (2004), 373-388.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhao, Y. ve Hoge, J. D. (2005). What elementary students and teachers say about social studies. *The Social Studies*, 96 (5), 216-221.
- Ziegler, J. F. (2000). *Constructivist views of teaching, learning, and supervising held by public school teachers and their influence on student achievement in mathematics*. Unpublished Dissertation. Indiana University of Pennsylvania, USA.

EKLER

EK 1a. UYGULAMA İZİN YAZISI I

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 2698
KONU: Anket(Şahin DÜNDAR)

15 Aralık 06

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ : a-) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü' nün 20.09.2006 tarih ve 2704 sayılı yazısı.

b-) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 18.08.2003 tarih ve B.0.0.APK.0.03.05.02/2430 sayılı emri.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Şahin DÜNDAR, "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Yapılandırma Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi" konusunda anket çalışması hakkında ilgi(a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçen in yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ilimizdeki Ekli Ek:3/2 Listede isimleri yazılı İlçelerdeki okullarda, okul Müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, (EK:3/3- 3/4 -3/5- 3/6- 3/7- 3/8- 3/9- 3/10- 3/11- 3/12- 3/13)' de belirtilen anket çalışmasını ekli listede isimleri yazılı 16 ilçe ve 112 ilköğretim okullarında 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri ve Öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M.ATA ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a) yazı ve ekleri

OLUR
13/12/2006



Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EĞİTİM
%100
DESTEK

4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526
13 82

EK 1b. UYGULAMA İZİN YAZISI II

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/2682
Konu: Anket (Şahin DÜNDAR)

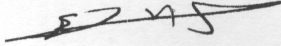
15 Ekim 06

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Valilik Makamının 15.12.2006 tarih ve 18.580 / 2678 sayılı Oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 Sayılı Emri.
c) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü' nün 20.09.2006 tarih ve 2704 sayılı yazınız.

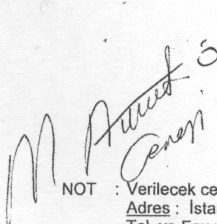

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Şahin DÜNDAR, "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Yapılandırıcı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi" konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. (İLGİ(a)Valilik Oluru)
2. (EK : 3/3- 3/4 -3/5- 3/6- 3/7- 3/8- 3/9- 3/10- 3/11- 3/12- 3/13 deki sorular.)


Aysel Korkmaz
Enstitü Sekreteri


T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TARİH : 18.12.06
BAYI : 3332

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu
Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

EK 1c. UYGULAMA İZİNİ ALINAN OKULLAR LİSTESİ

EK 1. ARAŞTIRMANIN GERÇEKLEŞTİRİLECEĞİ OKULLAR LİSTESİ

Ek.3/2
W

ESENLER	FATİH	PENDİK
1. Atışalanı İlköğretim Okulu	1. Çapa İlköğretim Okulu	1. Necip Fazıl Kısakürek İ.Ö.O.
2. Engin Can Güre İlköğretim Okulu	2. Melek Hatun İlköğretim Okulu	2. Abdurrahman Gazi İ.Ö.O
3. Hasip Dinçsay İlköğretim Okulu	3. 29 Mayıs İlköğretim Okulu	3. Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu
4. Dr. İlhami Faydagör İ.Ö.O	4. Aksaray Mahmudiye İ.Ö.O	4. Tevfik İleri İlköğretim Okulu
5. Ayvalidere İlköğretim Okulu	5. İskenderpaşa İlköğretim Okulu	5. Buhara İlköğretim Okulu
6. 125. Yıl İlköğretim Okulu	6. Karagümrük İlköğretim Okulu	6. Dolayoba İlköğretim Okulu
7. Cumhuriyet İlköğretim Okulu	7. Uzunyusuf İlköğretim Okulu	7. Osmangazi İlköğretim Okulu
GAZİOSMANPAŞA	ŞİŞLİ	SULTANBEYLİ
1. Mithatpaşa İlköğretim Okulu	1. Mahmut Şevket Paşa İ.Ö.O	1. Yaşarpaşalı İlköğretim Okulu
2. Yıldıztabya İlköğretim Okulu	2. Abdurrahman Köksaloğlu İ.Ö.O	2. Mevlana İlköğretim Okulu
3. Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu	3. T.E.Vakfı Celalettin Buluş İ.Ö.O	3. Anafartalar İlköğretim Okulu
4. Bekir Sami Dedeoğlu İ.Ö.O	4. Harbiye İlköğretim Okulu	4. Namık Kemal İlköğretim Okulu
5. Karlıtepe İlköğretim Okulu	5. Selahattin Eyyubi Hamza Saruhan İ.Ö.O	5. Turgut Reis İlköğretim Okulu
Şeyh Samil İlköğretim Okulu	6. Feriköy İlköğretim Okulu	6. Hasan Ali Yücel İ.Ö.O
7. Mehmetçik İlköğretim Okulu	7. Hüseyin Cahit Yalçın İlköğretim Okulu	7. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
BEYOĞLU	ZEYTİNBURNU	ÜMRANİYE
1. Hüviyet Bekir İlköğretim Okulu	1. Reşat Tardu İlköğretim Okulu	1. Çakmak İlköğretim Okulu
2. Dr. Tevfik Sağlam İlköğretim Okulu	2. Nuripaşa İlköğretim Okulu	2. Teletaş İlköğretim Okulu
3. Suriri İlköğretim Okulu	3. Çiftlik İlköğretim Okulu	3. T. E. Vakfı Zahide Garing İ.Ö.O
4. Hasköy İlköğretim Okulu	4. Ayhan Şahenk İlköğretim Okulu	4. Yenidoğan Fatih İ.Ö.O
5. Cemal Artüz İlköğretim Okulu	5. Sümer İlköğretim Okulu	5. Kemal Türkler İlköğretim Okulu
6. Taksim İlköğretim Okulu	6. Veli Efendi İlköğretim Okulu	6. Yamanevler İlköğretim Okulu
7. İstiklal İlköğretim Okulu	7. Abdülhak Hamit İlköğretim Okulu	7. Zübeyde Hanım İ.Ö.O
BAKIRKÖY	KADIKÖY	ÜSKÜDAR
1. Bakırköy İlköğretim Okulu	1. İhsan Sungu İlköğretim Okulu	1. Nezahat Ahmet Keleşoğlu İ.Ö.O
2. Şenliköy İlköğretim Okulu	2. Kalamış İlköğretim Okulu	2. Capitol İlköğretim Okulu
3. Aybars Ak İlköğretim Okulu	3. Mustafa Aykın İlköğretim Okulu	3. Avni Başman İlköğretim Okulu
4. Halil Bedii Yonetgen İ.Ö.O	4. Cenap Şehabettin İlköğretim Okulu	4. Ata İlköğretim Okulu
5. Mustafa Necati İlköğretim Okulu	5. Celal Yardımcı İlköğretim Okulu	5. Halil Rüştü İlköğretim Okulu
6. Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez İ.Ö.O	6. Erenköy İlköğretim Okulu	6. Hasan Tan İlköğretim Okulu
7. Pilot Cengiz Topel İlköğretim Okulu	7. İlhami Ahmed Örnekal İ.Ö.O	7. Yıldırım Beyazıt İ.Ö.O
BEŞİKTAŞ	KARTAL	
1. Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu	1. İbni Sina İlköğretim Okulu	
2. Şair Nedim İlköğretim Okulu	2. Hüseyin Saim Ekim İ.Ö.O	
3. Ali Yalkın İlköğretim Okulu	3. Yavuz Selim İlköğretim Okulu	
4. Anafartalar İlköğretim Okulu	4. 50. Yıl General Refet Bele İ.Ö.O	
5. Hüseyin Aycibin İlköğretim Okulu	5. Şehit Er Yıldırım Büroğlu İ.Ö.O	
6. Tabiyeci Mehmet Emin Ergün İ.Ö.O	6. Emine ve Hasan Ayaçman İ.Ö.O	
7. 50. Yıl Süheyla Artam İ.Ö.O	7. Nermin Ahmet Hasoğlu İ.Ö.O	
EMİNÖNÜ	MALTEPE	
1. Atatürk İlköğretim Okulu	1. Cumhuriyet İlköğretim Okulu	
2. Cevrikalfa İlköğretim Okulu	2. Prof. Abdullah Türkoğlu İ.Ö.O	
3. Tevfik Kut İlköğretim Okulu	3. Kaşgarlı Mahmut İlköğretim Okulu	
4. Mimarşinan İlköğretim Okulu	4. Kadir Has İlköğretim Okulu	
5. Katip Kasım İlköğretim Okulu	5. Gülsuyu İlköğretim Okulu	
6. Büyük Reşit Paşa İlköğretim Okulu	6. Emine İbrahim Pekin İ.Ö.O	
7. Kadırga İlköğretim Okulu	7. Binbaşı Necati Bey İlköğretim Okulu	

EK 2. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ VAR OLAN DURUM FORMU İNGİLİZCE-TÜRKÇE VE TÜRKÇE-İNGİLİZCE DİLSEL EŞDEĞERLİK SONUÇLARI

İngilizce – Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Sonuçları

Ölçeğin Faktörleri	N	r	p	t	sd	p
Faktör 1	33	,624	,000	,669	32	,509
Faktör 2	33	,522	,002	,657	32	,516
Faktör 3	33	,416	,016	,722	32	,475
Faktör 4	33	,508	,003	1,842	32	,075
Faktör 5	33	,587	,000	1,210	32	,235
Faktör 6	33	,426	,013	,192	32	,849
Faktör 7	33	,719	,000	,297	32	,768
Faktör 8	33	,514	,002	,417	32	,680
Tüm Ölçek	33	,768	,000	,080	32	,937

Türkçe – İngilizce Dilsel Eşdeğerlik Sonuçları

Ölçeğin Faktörleri	N	r	p	t	sd	p
Faktör 1	32	,732	,000	1,913	31	,065
Faktör 2	32	,799	,000	,353	31	,726
Faktör 3	32	,748	,000	,896	31	,377
Faktör 4	32	,641	,000	1,851	31	,074
Faktör 5	32	,370	,037	,724	31	,475
Faktör 6	32	,608	,000	,069	31	,945
Faktör 7	32	,731	,000	1,310	31	,200
Faktör 8	32	,534	,002	,062	31	,951
Tüm Ölçek	32	,902	,000	1,343	31	,189

EK 3. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ TERCİH EDİLEN DURUM FORMU İNGİLİZCE-TÜRKÇE VE TÜRKÇE-İNGİLİZCE DİSSEL EŞDEĞERLİK SONUÇLARI

İngilizce-Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Sonuçları

Ölçeğin Faktörleri	N	r	p	t	sd	p
Faktör 1	54	,733	,000	,258	53	,797
Faktör 2	54	,639	,000	,415	53	,680
Faktör 3	54	,542	,000	,415	53	,680
Faktör 4	54	,537	,000	,061	53	,952
Faktör 5	54	,622	,000	1,488	53	,143
Faktör 6	54	,523	,000	,939	53	,352
Faktör 7	54	,623	,000	1,403	53	,166
Faktör 8	54	,567	,000	,208	53	,836
Tüm Ölçek	54	,793	,000	1,334	53	,188

Türkçe - İngilizce Dilsel Eşdeğerlik Sonuçları

Ölçeğin Faktörleri	N	r	p	t	sd	p
Faktör 1	32	,601	,000	,713	31	,481
Faktör 2	32	,553	,001	,375	31	,710
Faktör 3	32	,433	,013	,331	31	,743
Faktör 4	32	,506	,003	1,445	31	,158
Faktör 5	32	,615	,000	,149	31	,882
Faktör 6	32	,419	,017	,800	31	,430
Faktör 7	32	,611	,000	1,280	31	,210
Faktör 8	32	,682	,000	,136	31	,893
Tüm Ölçek	32	,695	,000	1,064	31	,296

EK 4. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN FORMLARININ CRONBACH ALPHA GÜVENİRLİK KATSAYILARI (BİRİNCİ AŞAMA)

Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Var Olan Durum, Tercih Edilen Durum ve Öğretmen Formlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayı Değerleri (Birinci Aşama)

Ölçeğin Faktörleri	Var Olan Durum Formu-Öğrenci (N: 2030)	Tercih Edilen Durum Formu- Öğrenci (N: 2030)	Öğretmen Formu (N: 355)
Faktör 1	,604	,648	,648
Faktör 2	,536	,623	,629
Faktör 3	,561	,601	,478
Faktör 4	,553	,541	,578
Faktör 5	,513	,546	,613
Faktör 6	,439	,447	,283
Faktör 7	,710	,729	,875
Faktör 8	,619	,652	,772
Tüm Ölçek	,873	,906	,911

**EK 5. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME
ORTAMLARI ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN FORMLARININ
MADDE-TOPLAM, MADDE-KALAN VE MADDE AYIRTEDİCİLİK
DEĞERLERİ (BİRİNCİ AŞAMA)**

Mad. No	Madde-Toplam Korelasyonu			Madde-Kalan Korelasyonu			Madde Ayırtedicilik Değerleri		
	Var Olan Durum Öğrenci (N:2030)	Tercih Edilen Durum (N:2030)	Öğretmen Formu (N: 355)	Var Olan Durum Öğrenci (N: 2030)	Tercih Edilen Durum (N: 2030)	Öğretmen Formu (N: 355)	Var Olan Durum Öğrenci (N: 2030)	Tercih Edilen Durum (N: 2030)	Öğretmen Formu (N: 355)
	r	r	r	r	r	r	t	t	t
1	,389(**)	,459(**)	,331(**)	,348(**)	,423(**)	,292(**)	14,731(**)	18,972(**)	5,036(**)
2	,327(**)	,408(**)	,309(**)	,271(**)	,363(**)	,273(**)	13,304(**)	18,104(**)	4,919(**)
3	,442(**)	,540(**)	,491(**)	,398(**)	,504(**)	,461(**)	17,703(**)	21,031(**)	8,895(**)
4	,189(**)	,213(**)	-,002	,122(**)	,142(**)	-,067	8,445(**)	11,290(**)	,331
5	,534(**)	,549(**)	,473(**)	,492(**)	,512(**)	,442(**)	23,749(**)	24,426(**)	8,867(**)
6	,399(**)	,485(**)	,574(**)	,353(**)	,445(**)	,538(**)	15,122(**)	20,863(**)	11,905(**)
7	,424(**)	,500(**)	,632(**)	,370(**)	,458(**)	,592(**)	20,296(**)	22,529(**)	13,525(**)
8	,477(**)	,555(**)	,585(**)	,431(**)	,521(**)	,553(**)	21,917(**)	22,835(**)	12,034(**)
9	,454(**)	,562(**)	,561(**)	,411(**)	,527(**)	,530(**)	18,437(**)	25,810(**)	11,768(**)
10	,488(**)	,541(**)	,574(**)	,444(**)	,505(**)	,546(**)	20,291(**)	23,346(**)	11,456(**)
11	,484(**)	,536(**)	,436(**)	,450(**)	,502(**)	,403(**)	17,164(**)	21,987(**)	7,681(**)
12	,452(**)	,530(**)	,562(**)	,405(**)	,493(**)	,528(**)	21,113(**)	25,092(**)	10,488(**)
13	,498(**)	,580(**)	,640(**)	,452(**)	,544(**)	,611(**)	23,593(**)	26,067(**)	12,401(**)
14	,550(**)	,539(**)	,577(**)	,503(**)	,498(**)	,548(**)	25,817(**)	24,730(**)	11,713(**)
15	,322(**)	,400(**)	,606(**)	,250(**)	,341(**)	,561(**)	14,214(**)	18,317(**)	12,224(**)
16	,341(**)	,414(**)	,605(**)	,278(**)	,368(**)	,568(**)	13,851(**)	18,161(**)	12,311(**)
17	,444(**)	,556(**)	,481(**)	,400(**)	,521(**)	,440(**)	19,116(**)	24,950(**)	8,678(**)
18	,471(**)	,506(**)	,560(**)	,431(**)	,471(**)	,528(**)	18,606(**)	21,050(**)	11,209(**)
19	,388(**)	,424(**)	,346(**)	,337(**)	,375(**)	,302(**)	14,655(**)	17,679(**)	6,428(**)
20	,500(**)	,564(**)	,516(**)	,456(**)	,527(**)	,487(**)	23,365(**)	26,644(**)	9,900(**)
21	,145(**)	,175(**)	,236(**)	,075(**)	,102(**)	,183(**)	6,016(**)	8,586(**)	3,927(**)
22	,200(**)	,261(**)	,088	,126(**)	,183(**)	,003	9,220(**)	15,003(**)	,531
23	,303(**)	,395(**)	,584(**)	,233(**)	,338(**)	,537(**)	13,513(**)	17,333(**)	12,319(**)
24	,429(**)	,447(**)	,581(**)	,373(**)	,401(**)	,542(**)	19,317(**)	18,968(**)	11,705(**)
25	,465(**)	,515(**)	,547(**)	,422(**)	,478(**)	,516(**)	18,502(**)	22,131(**)	11,280(**)
26	,499(**)	,547(**)	,625(**)	,453(**)	,514(**)	,590(**)	21,737(**)	24,377(**)	12,485(**)
27	,256(**)	,299(**)	,225(**)	,190(**)	,244(**)	,150(**)	8,995(**)	11,158(**)	4,675(**)

** 0.01 Düzeyinde Anlamlı

EK 5'İN DEVAMI

Mad. No	Madde-Toplam Korelasyonu			Madde-Kalan Korelasyonu			Madde Ayırtedicilik Değerleri		
	Var Olan Durum Öğrenci (N: 2030)	Tercih Edilen Durum (N:2030)	Öğretmen Formu (N: 355)	Var Olan Durum Öğrenci (N: 2030)	Tercih Edilen Durum (N: 2030)	Öğretmen Formu (N: 355)	Var Olan Durum Öğrenci (N: 2030)	Tercih Edilen Durum (N: 2030)	Öğretmen Formu (N: 355)
	r	r	r	r	r	r	t	t	t
28	,489(**)	,548(**)	,616(**)	,446(**)	,511(**)	,586(**)	22,452(**)	25,126(**)	11,564(**)
29	,490(**)	,527(**)	,660(**)	,442(**)	,488(**)	,628(**)	23,360(**)	24,752(**)	14,560(**)
30	,428(**)	,512(**)	,361(**)	,380(**)	,473(**)	,331(**)	16,025(**)	20,942(**)	6,408(**)
31	,348(**)	,468(**)	,572(**)	,281(**)	,425(**)	,525(**)	14,736(**)	19,948(**)	12,086(**)
32	,462(**)	,519(**)	,613(**)	,411(**)	,482(**)	,577(**)	20,617(**)	21,929(**)	12,123(**)
33	,460(**)	,481(**)	,516(**)	,409(**)	,440(**)	,478(**)	18,921(**)	21,264(**)	11,002(**)
34	,508(**)	,551(**)	,483(**)	,459(**)	,516(**)	,434(**)	23,732(**)	24,998(**)	9,239(**)
35	,525(**)	,573(**)	,457(**)	,481(**)	,539(**)	,426(**)	22,590(**)	25,382(**)	7,922(**)
36	,502(**)	,544(**)	,641(**)	,461(**)	,510(**)	,613(**)	22,648(**)	23,228(**)	13,526(**)
37	,502(**)	,532(**)	,520(**)	,455(**)	,496(**)	,480(**)	23,375(**)	22,513(**)	11,229(**)
38	,314(**)	,370(**)	,315(**)	,255(**)	,318(**)	,260(**)	13,667(**)	15,241(**)	5,327(**)
39	,451(**)	,534(**)	,599(**)	,393(**)	,494(**)	,558(**)	21,675(**)	23,737(**)	12,070(**)
40	,494(**)	,548(**)	,635(**)	,444(**)	,509(**)	,599(**)	22,818(**)	24,993(**)	13,141(**)

** 0.01 Düzeyinde Anlamlı

EK 6. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN FORMLARININ CRONBACH ALPHA GÜVENİRLİK KATSAYILARI (İKİNCİ AŞAMA)

Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Var Olan Durum, Tercih Edilen Durum ve Öğretmen Formlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayı Değerleri (İkinci Aşama)

Ölçeğin Faktörleri	Var Olan Durum Formu- Öğrenci (N: 2030)	Tercih Edilen Durum Formu- Öğrenci (N: 2030)	Öğretmen Formu (N: 355)
Faktör 1	,604	,648	,648
Faktör 2	,536	,623	,629
Faktör 3	,561	,601	,478
Faktör 4	,599	,656	,732
Faktör 5	,586	,635	,678
Faktör 6	,472	,495	,480
Faktör 7	,710	,729	,875
Faktör 8	,619	,652	,772
Tüm Ölçek	,883	,917	,926

**EK 7. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME
ORTAMLARI ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN FORMLARININ
MADDE-TOPLAM, MADDE-KALAN VE MADDE AYIRTEDİCİLİK
DEĞERLERİ (İKİNCİ AŞAMA)**

Mad. No	Madde-Toplam Korelasyonu			Madde-Kalan Korelasyonu			Madde Ayırtedicilik Değerleri		
	Var Olan Durum Öğrenci (N: 2030)	Tercih Edilen Durum (N: 2030)	Öğretmen Formu (N: 355)	Var Olan Durum Öğrenci (N: 2030)	Tercih Edilen Durum (N: 2030)	Öğretmen Formu (N: 355)	Var Olan Durum Öğrenci (N: 2030)	Tercih Edilen Durum (N: 2030)	Öğretmen Formu (N: 355)
	r	r	r	r	r	r	t	t	t
1	,390(**)	,462(**)	,319(**)	,348(**)	,424(**)	,280(**)	15,281(**)	18,982(**)	4,753(**)
2	,325(**)	,411(**)	,311(**)	,267(**)	,363(**)	,274(**)	13,520(**)	18,644(**)	5,233(**)
3	,441(**)	,541(**)	,498(**)	,396(**)	,504(**)	,468(**)	17,941(**)	22,167(**)	8,715(**)
5	,528(**)	,549(**)	,477(**)	,484(**)	,510(**)	,445(**)	22,780(**)	24,295(**)	9,432(**)
6	,398(**)	,488(**)	,569(**)	,351(**)	,447(**)	,532(**)	15,462(**)	20,325(**)	12,027(**)
7	,438(**)	,512(**)	,632(**)	,383(**)	,469(**)	,592(**)	20,616(**)	23,112(**)	14,203(**)
8	,475(**)	,559(**)	,583(**)	,428(**)	,524(**)	,551(**)	21,288(**)	23,905(**)	12,034(**)
9	,448(**)	,553(**)	,565(**)	,403(**)	,516(**)	,533(**)	18,421(**)	24,845(**)	11,587(**)
10	,483(**)	,539(**)	,576(**)	,438(**)	,501(**)	,548(**)	20,156(**)	22,776(**)	11,190(**)
11	,486(**)	,539(**)	,435(**)	,451(**)	,504(**)	,402(**)	17,162(**)	22,101(**)	7,684(**)
12	,455(**)	,543(**)	,554(**)	,406(**)	,504(**)	,519(**)	21,041(**)	25,520(**)	10,002(**)
13	,486(**)	,575(**)	,628(**)	,438(**)	,538(**)	,598(**)	22,318(**)	25,334(**)	12,437(**)
14	,548(**)	,541(**)	,577(**)	,499(**)	,499(**)	,547(**)	26,588(**)	25,400(**)	12,284(**)
15	,333(**)	,419(**)	,622(**)	,259(**)	,359(**)	,578(**)	15,000(**)	19,830(**)	12,743(**)
16	,353(**)	,426(**)	,614(**)	,289(**)	,378(**)	,577(**)	15,043(**)	18,737(**)	12,740(**)
17	,442(**)	,556(**)	,478(**)	,396(**)	,519(**)	,437(**)	20,045(**)	23,990(**)	8,402(**)
18	,465(**)	,506(**)	,544(**)	,423(**)	,470(**)	,511(**)	18,730(**)	21,413(**)	10,920(**)
19	,387(**)	,427(**)	,362(**)	,334(**)	,376(**)	,318(**)	14,455(**)	18,389(**)	6,411(**)
20	,484(**)	,562(**)	,519(**)	,438(**)	,523(**)	,489(**)	22,165(**)	27,005(**)	9,930(**)
23	,320(**)	,416(**)	,598(**)	,249(**)	,357(**)	,553(**)	14,503(**)	20,147(**)	13,289(**)
24	,448(**)	,461(**)	,598(**)	,391(**)	,414(**)	,559(**)	20,612(**)	20,879(**)	12,391(**)
25	,460(**)	,515(**)	,544(**)	,416(**)	,478(**)	,513(**)	17,907(**)	21,269(**)	10,741(**)
26	,511(**)	,558(**)	,639(**)	,465(**)	,524(**)	,605(**)	22,098(**)	24,846(**)	12,799(**)
27	,265(**)	,316(**)	,254(**)	,198(**)	,260(**)	,180(**)	9,858(**)	12,952(**)	4,620(**)
28	,496(**)	,558(**)	,612(**)	,451(**)	,520(**)	,582(**)	22,780(**)	25,597(**)	11,831(**)
29	,503(**)	,537(**)	,663(**)	,454(**)	,497(**)	,631(**)	24,106(**)	26,608(**)	15,389(**)

** 0.01 Düzeyinde Anlamlı

EK 7'NİN DEVAMI

Mad. No	Madde-Toplam Korelasyonu			Madde-Kalan Korelasyonu			Madde Ayırtedicilik Değerleri		
	Var Olan Durum Öğrenci (N: 2030)	Tercih Edilen Durum (N: 2030)	Öğretmen Formu (N: 355)	Var Olan Durum Öğrenci (N: 2030)	Tercih Edilen Durum (N: 2030)	Öğretmen Formu (N: 355)	Var Olan Durum Öğrenci (N: 2030)	Tercih Edilen Durum (N: 2030)	Öğretmen Formu (N: 355)
	r	r	r	r	r	r	t	t	t
30	,423(**)	,497(**)	,364(**)	,373(**)	,456(**)	,335(**)	16,394(**)	20,552(**)	6,721(**)
31	,357(**)	,479(**)	,584(**)	,289(**)	,435(**)	,538(**)	15,187(**)	20,941(**)	12,093(**)
32	,471(**)	,528(**)	,620(**)	,419(**)	,490(**)	,584(**)	20,571(**)	23,850(**)	12,803(**)
33	,460(**)	,482(**)	,514(**)	,407(**)	,439(**)	,476(**)	18,927(**)	20,681(**)	10,947(**)
34	,516(**)	,555(**)	,501(**)	,466(**)	,518(**)	,452(**)	23,655(**)	25,886(**)	9,609(**)
35	,518(**)	,570(**)	,446(**)	,472(**)	,535(**)	,415(**)	22,026(**)	24,947(**)	8,048(**)
36	,510(**)	,551(**)	,636(**)	,468(**)	,516(**)	,608(**)	22,311(**)	23,563(**)	12,910(**)
37	,517(**)	,541(**)	,526(**)	,469(**)	,505(**)	,485(**)	23,835(**)	23,492(**)	10,620(**)
38	,332(**)	,390(**)	,340(**)	,273(**)	,337(**)	,285(**)	14,059(**)	17,551(**)	5,831(**)
39	,458(**)	,542(**)	,606(**)	,400(**)	,500(**)	,566(**)	21,913(**)	23,816(**)	12,303(**)
40	,508(**)	,560(**)	,645(**)	,458(**)	,520(**)	,609(**)	23,935(**)	25,644(**)	13,818(**)

** 0.01 Düzeyinde Anlamlı

EK 8. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN FORMLARININ TEST-TEKRAR TEST KORELASYON DEĞERLERİ

Ölçeğin Faktörleri	Var Olan Durum- Öğrenci (N: 45)		Tercih Edilen Durum- Öğrenci (N: 45)		Öğretmen Formu (N: 39)	
	r	t	r	t	r	t
Faktör 1	,721(**)	,271	,730(**)	1,490	,787(**)	1,305
Faktör 2	,759(**)	,589	,637(**)	,795	,647(**)	,293
Faktör 3	,732(**)	,808	,618(**)	,440	,761(**)	,703
Faktör 4	,795(**)	,882	,665(**)	,142	,701(**)	,432
Faktör 5	,755(**)	,579	,679(**)	,461	,851(**)	,216
Faktör 6	,658(**)	1,014	,673(**)	,480	,664(**)	,513
Faktör 7	,743(**)	,558	,761(**)	,332	,849(**)	,774
Faktör 8	,768(**)	1,413	,694(**)	1,062	,819(**)	1,267
Tüm Ölçek	,896(**)	,465	,858(**)	,071	,819(**)	,803

** 0.01 Düzeyinde Anlamlı

EK 9. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ VAR OLAN DURUM, TERCİH EDİLEN DURUM VE ÖĞRETMEN FORMUNUN FAKTÖRLER ARASI KORELASYON DEĞERLERİ

Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Var Olan Durum Formu Faktörler Arası Korelasyon Değerleri (N: 2030)

Faktörler	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
1	,525(**)	,588(**)	,444(**)	,462(**)	,532(**)	,168(**)	,355(**)	,707(**)
2	1	,504(**)	,521(**)	,574(**)	,517(**)	,250(**)	,512(**)	,774(**)
3		1	,399(**)	,408(**)	,519(**)	,139(**)	,321(**)	,673(**)
4			1	,575(**)	,417(**)	,310(**)	,458(**)	,721(**)
5				1	,445(**)	,342(**)	,508(**)	,761(**)
6					1	,189(**)	,366(**)	,685(**)
7						1	,361(**)	,554(**)
8							1	,712(**)
Toplam								1

** 0.01 Düzeyinde Anlamlı

Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Tercih Edilen Durum Formu Faktörler Arası Korelasyon Değerleri (N: 2030)

Faktörler	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
1	,613(**)	,586(**)	,574(**)	,603(**)	,587(**)	,426(**)	,544(**)	,797(**)
2	1	,579(**)	,629(**)	,619(**)	,596(**)	,410(**)	,577(**)	,809(**)
3		1	,501(**)	,552(**)	,543(**)	,373(**)	,504(**)	,752(**)
4			1	,608(**)	,531(**)	,469(**)	,586(**)	,788(**)
5				1	,555(**)	,446(**)	,577(**)	,797(**)
6					1	,377(**)	,544(**)	,755(**)
7						1	,444(**)	,673(**)
8							1	,779(**)
Toplam								1

** 0.01 Düzeyinde Anlamlı

EK 9'UN DEVAMI

Sosyal Yapılandırıcılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği Öğretmen Formu Faktörler Arası Korelasyon Değerleri (N: 355)

Faktörler	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
1	,595(**)	,581(**)	,608(**)	,546(**)	,563(**)	,357(**)	,518(**)	,751(**)
2	1	,488(**)	,547(**)	,638(**)	,561(**)	,513(**)	,639(**)	,810(**)
3		1	,500(**)	,432(**)	,469(**)	,232(**)	,377(**)	,629(**)
4			1	,704(**)	,511(**)	,442(**)	,596(**)	,779(**)
5				1	,514(**)	,511(**)	,651(**)	,805(**)
6					1	,413(**)	,566(**)	,723(**)
7						1	,661(**)	,744(**)
8							1	,845(**)
Toplam								1

** 0.01 Düzeyinde Anlamlı

EK 10. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ VAR OLAN DURUM FORMU

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli Öğrenci,

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

1. Bu bir sınav değildir ve doğru ya da yanlış cevap yoktur.

2. Diğer sayfalarda yer alan ifadelerde size uygun olan seçeneği şeklinde daire içine alınız.

Örnek:

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
Öğrenme etkinliklerine katılımım.	5	4	3	2	1

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi, eğer SOSYAL BİLGİLER DERSİNİZDEKİ;

Öğrenme etkinliklerine **Her Zaman** katılıyorsanız 5’i şeklinde daire içine alın.

Öğrenme etkinliklerine **Sıklıkla** katılıyorsanız 4’ü şeklinde daire içine alın.

Öğrenme etkinliklerine **Ara Sıra** katılıyorsanız 3’ü şeklinde daire içine alın.

Öğrenme etkinliklerine **Çok Az** katılıyorsanız 2’yi şeklinde daire içine alın.

Öğrenme etkinliklerine **Hiçbir Zaman** katılmıyorsanız 1’i şeklinde daire içine alın.

3. Lütfen cevapsız madde bırakmayınız.

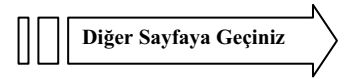
Değerli öğrenci,

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

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

Diğer Sayfaya Geçiniz

	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
15.	Ben ve sınıf arkadaşlarım problemleri çözerken küçük gruplar ya da takımlar halinde çalışırız.	5	4	3	2	1
16.	Öğrenciler açık olmayan ya da kafa karıştırıcı herhangi bir konuda öğretmenimizden daha fazla bilgi isteyebilirler.	5	4	3	2	1
17.	Öğrenciler sınıf etkinliklerinde sorumluluk alırlar.	5	4	3	2	1
18.	Öğretmenimiz problemleri çözmeye bize ipuçları verir, ancak cevapları vermez.	5	4	3	2	1
19.	Öğretmenimiz, yeni bilgi ya da problemleri önceden öğrendiklerimle ilişkilendirir.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
20.	Orijinal fikirler ortaya çıkarmada ve problemlere olası çözümler bulmada bilgisayar kullanırım.	5	4	3	2	1
21.	Öğrenciler fikirlerini sınıfla paylaşmadan önce cevapları bir arkadaşlarıyla ya da bir grupla birlikte hazırlarlar.	5	4	3	2	1
22.	Öğretmenimiz zor konuları daha iyi anlamam için konuyu birden fazla yöntem kullanarak açıklar.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
23.	Ben ve sınıf arkadaşlarım üzerinde çalışılabilecek sorunlar ve konular öneririz.	5	4	3	2	1
24.	Öğretmenimiz başarılı olmama yardım etmek için bana yalnızca gerektiği kadar bilgi verir.	5	4	3	2	1
25.	Önceki konulardan öğrendiğim bilgileri, yeni bilgileri anlamak için kullanırım.	5	4	3	2	1
26.	Sınıfa, işlediğimiz konular ve bu konular ile farklı derslerin konuları arasında bağlantı kuran bilgiler getiririm.	5	4	3	2	1
27.	Cevapları iyi de olsa kötü de olsa, soru sormama izin verilir.	5	4	3	2	1



	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
28.	Elektronik araçlar kullanarak işlediğimiz konular hakkında yeni bilgiler öğrenirim.	5	4	3	2	1
29.	Diğer öğrencilerin bir problem üzerinde ne düşündüklerini öğrenirim ve onların bakış açılarını anlamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
30.	Öğretmenimiz karmaşık bilgiyi daha anlaşılır hale getirmek için ana fikirleri bir şekil ya da resim ile açıklar.	5	4	3	2	1
31.	Ben ve sınıf arkadaşlarım, öğreneceğimiz konuların kararlaştırılmasında öğretmenimize yardımcı oluruz.	5	4	3	2	1
32.	Öğretmenimiz, ben bir problemi çözerken söylediklerim ve yaptıklarım hakkında bana yardımcı olan açıklayıcı bilgileri verir ve rehberlik eder.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
33.	Önceden bildiğim fikir ve bilgileri yeni bir şeyi anlamak için kullanırım.	5	4	3	2	1
34.	Öğretmenimiz için, araştırdığım yeni konuları gösteren ve özetleyen bir şeyler yaparım.	5	4	3	2	1
35.	Öğretmenimiz bize, birden fazla cevabı olan sorular sorar.	5	4	3	2	1
36.	Çeşitli kütüphane kaynaklarından ve elektronik kaynaklardan yararlanarak fikirler geliştiririm.	5	4	3	2	1
37.	Öğrenciler taraflara ayrılarak sorunları ve farklı bakış açılarını tartışırlar.	5	4	3	2	1

Katkılarınız için teşekkür ederim.

EK 11. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ TERCİH EDİLEN DURUM FORMU

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRENME ORTAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli öğrenci,

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

1. **Bu bir sınav değildir ve doğru ya da yanlış cevap yoktur.**

2. Diğer sayfalarda yer alan ifadelerde size uygun olan seçeneği şeklinde daire içine alınız.

Örnek:

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
Öğrenme etkinliklerine katılmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi, eğer SOSYAL BİLGİLER DERSİNİZDEKİ öğrenme etkinliklerine;

Her Zaman katılmayı tercih ediyorsanız 5’i şeklinde daire içine alın.

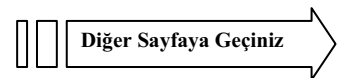
Sıklıkla katılmayı tercih ediyorsanız 4’ü şeklinde daire içine alın.

Ara Sıra katılmayı tercih ediyorsanız 3’ü şeklinde daire içine alın.

Çok Az katılmayı tercih ediyorsanız 2’yi şeklinde daire içine alın.

Hiçbir Zaman katılmayı tercih etmiyorsanız 1’i şeklinde daire içine alın.

3. **Lütfen cevapsız madde bırakmayınız.**



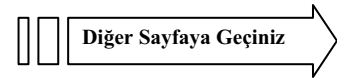
Değerli öğrenci,

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

	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
1.	Öğrencilerden birinin bir konuda aklı karıştığında, öğretmenimizin bunu başka bir yolla açıklamasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
2.	Öğrencilerin sınıf etkinliklerinde ve sınavlarda söz hakkına sahip olmalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
3.	Öğretmenimizin çalışmamı kendi başıma yapmama yardımcı olacak şekilde bana bilgi vermesini ve önerilerde bulunmasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
4.	Öğretmenimizin kendi fikirlerimi keşfetmemde, oluşturmamda ve fikirlerim arasında bağlantı kurmamda bana yardımcı olmasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
5.	Bir problemin doğru ve yanlış çözümlerini tartışmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
6.	Teknolojiyi kullanarak yeni fikirler tasarlamayı, oluşturmayı ve denemeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
7.	Öğretmenimle ve sınıf arkadaşlarımla fikirlerimi, çözüm önerilerimi ve görüşlerimi paylaşmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
8.	Öğrencilerin ve öğretmenimizin çözüm önerilerine nasıl ulaştıklarını açıklamalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
9.	Öğretmenimizin, bir sonraki aşamada ne yapmamız gerektiği ile ilgili fikirler öne sürebilmemiz için bizleri cesaretlendirmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
10.	Öğretmenimizin, problemleri çözmemiz için bize fırsat tanıdıktan sonra olabilecek diğer çözüm yollarını göstermesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
11.	Öğrendiğim yeni terimleri ve kavramları hayatımdaki olaylar ve deneyimlerle ilişkilendirebilmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
12.	Öğrendiğim bilginin diğer konu ve derslerle ilişkili ve bağlantılı olduğunu keşfetmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
13.	Öğretmenimizin ders kitabında verilen cevapları sorgulamam ve tartışmam için beni cesaretlendirmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
14.	Fikirlerimi düzenlemem ve denememde bana yardımcı olması için bilgisayar kullanmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1

Diğer Sayfaya Geçiniz

	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
15.	Öğrencilerin, problemleri çözerken küçük gruplar ya da takımlar halinde çalışmalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
16.	Öğrencilerin açık olmayan ya da kafa karıştırıcı herhangi bir konuda öğretmenimizden daha fazla bilgi isteyebilmelerini tercih ederim.	5	4	3	2	1
17.	Öğrencilerin sınıf etkinliklerinde sorumluluk almalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
18.	Öğretmenimizin problemleri çözmeye bize ipuçları vermesini, ancak cevapları vermemesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
19.	Öğretmenimizin, yeni bilgi ya da problemleri önceden öğrendiklerimle ilişkilendirmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
20.	Orijinal fikirler ortaya çıkarmada ve problemlere olası çözümler bulmada bilgisayar kullanmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
21.	Öğrencilerin, fikirlerini sınıfla paylaşmadan önce cevapları bir arkadaşlarıyla ya da bir grupla birlikte hazırlamalarını tercih ederim.	5	4	3	2	1
22.	Öğretmenimizin zor konuları daha iyi anlamam için konuyu birden fazla yöntem kullanarak açıklamasını tercih ederim.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
23.	Öğrencilerin, üzerinde çalışılabilecek sorunlar ve konular önermelerini tercih ederim.	5	4	3	2	1
24.	Öğretmenimizin başarılı olmama yardım etmek için bana yalnızca gerektiği kadar bilgi vermesini tercih ederim.	5	4	3	2	1
25.	Önceki konulardan öğrendiğim bilgileri, yeni bilgileri anlamak için kullanmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
26.	Sınıfa, işlediğimiz konular ve bu konular ile farklı derslerin konuları arasında bağlantı kuran bilgiler getirmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
27.	Cevapları iyi de olsa kötü de olsa, soru sormama izin verilmesini tercih ederim.	5	4	3	2	1



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

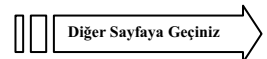
Katkılarınız için teşekkür ederim.

EK 12. SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU

SOSYAL YAPILANDIRMACILIK VE AKTİF ÖĞRENME ORTAMLARI ÖLÇEĞİ

Değerli meslektaşım, aşağıda sizden **SOSYAL BİLGİLER** dersinizde **sınıflarınızda** neler olduğunu belirtmeniz istenmektedir. Lütfen maddeleri dikkatle okuyup, verilen ifadelerin **Sosyal Bilgiler** dersinizde **sınıflarınızda** gerçekleşme düzeyini seçeneklere **çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.**

	SOSYAL BİLGİLER DERSİMDE...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
1.	Öğrencilerimden birinin bir konuda aklı karıştığında, bunu başka bir yolla açıklamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
2.	Öğrencilerim sınıf etkinliklerinde ve sınavlarda söz hakkına sahiptirler.	5	4	3	2	1
3.	Öğrencilerime çalışmalarını kendi başlarına yapabilmelerine yardımcı olacak şekilde bilgi veririm ve önerilerde bulunurum.	5	4	3	2	1
4.	Öğrencilerime kendi fikirlerini keşfetmelerinde, oluşturmalarında ve fikirleri arasında bağlantı kurmalarında yardımcı olurum.	5	4	3	2	1
5.	Öğrencilerim bir problemin doğru ve yanlış çözümlerini tartışırlar.	5	4	3	2	1
6.	Öğrencilerim teknolojiyi kullanarak yeni fikirler tasarlarlar, oluştururlar ve denerler.	5	4	3	2	1
7.	Öğrencilerim fikirlerini, çözüm önerilerini ve görüşlerini benimle ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar.	5	4	3	2	1
8.	Öğrencilerim ve ben çözüm önerilerimize nasıl ulaştığımızı açıklarız.	5	4	3	2	1
9.	Öğrencilerimi bir sonraki aşamada ne yapmaları gerektiği ile ilgili fikirler öne sürebilmeleri için cesaretlendiririm.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİMDE...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
10.	Öğrencilerime problemleri çözmeleri için fırsat tanıdıktan sonra onlara olabilecek diğer çözüm yollarını gösteririm.	5	4	3	2	1
11.	Öğrencilerim öğrendikleri yeni terimleri ve kavramları hayatlarındaki olaylar ve deneyimlerle ilişkilendirebilirler.	5	4	3	2	1
12.	Öğrencilerim öğrendikleri bilginin diğer konu ve derslerle ilişkili ve bağlantılı olduğunu keşfederler.	5	4	3	2	1
13.	Öğrencilerimi ders kitabında verilen cevapları sorgulamaları ve tartışmaları için cesaretlendiririm.	5	4	3	2	1
14.	Öğrencilerim fikirlerini düzenlemelerinde ve denemelerinde kendilerine yardımcı olması için bilgisayar kullanırlar.	5	4	3	2	1
15.	Öğrencilerim problemleri çözerken küçük gruplar ya da takımlar halinde çalışırlar.	5	4	3	2	1
16.	Öğrencilerim açık olmayan ya da kafa karıştırıcı herhangi bir konuda benden daha fazla bilgi isteyebilirler.	5	4	3	2	1
17.	Öğrencilerim sınıf etkinliklerinde sorumluluk alırlar.	5	4	3	2	1
18.	Öğrencilerime problemleri çözmeye ipuçları veririm, ancak cevapları vermem.	5	4	3	2	1
19.	Yeni bilgi ya da problemleri öğrencilerimin önceden öğrendikleri ile ilişkilendiririm.	5	4	3	2	1



	SOSYAL BİLGİLER DERSİMDE...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
20.	Öğrencilerim orijinal fikirler ortaya çıkarmada ve problemlere olası çözümler bulmada bilgisayar kullanırlar.	5	4	3	2	1
21.	Öğrencilerim fikirlerini sınıfla paylaşmadan önce cevapları bir arkadaşıyla ya da bir grupta birlikte hazırlarlar.	5	4	3	2	1
22.	Öğrencilerimin zor konuları daha iyi anlamaları için konuyu birden fazla yöntem kullanarak açıklarım.	5	4	3	2	1
23.	Öğrencilerim üzerinde çalışılabilecek sorunlar ve konular önerirler.	5	4	3	2	1
24.	Öğrencilerimin başarılı olmalarına yardım etmek için onlara yalnızca gerektiği kadar bilgi veririm.	5	4	3	2	1
25.	Öğrencilerim önceki konulardan öğrendikleri bilgileri, yeni bilgileri anlamak için kullanırlar.	5	4	3	2	1
26.	Öğrencilerim, sınıfa işlediğimiz konular ve bu konular ile farklı derslerin konuları arasında bağlantı kuran bilgiler getirirler.	5	4	3	2	1
27.	Öğrencilerime cevapları iyi de olsa kötü de olsa soru sormaları için izin verilir.	5	4	3	2	1
	SOSYAL BİLGİLER DERSİMDE...	Her Zaman	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiçbir Zaman
28.	Öğrencilerim elektronik araçlar kullanarak işlediğimiz konular hakkında yeni bilgiler öğrenirler.	5	4	3	2	1
29.	Öğrencilerim sınıf arkadaşlarının bir problem üzerinde ne düşündüklerini öğrenirler ve onların bakış açılarını anlamaya çalışırlar.	5	4	3	2	1
30.	Karmaşık bilgiyi daha anlaşılır hale getirmek için ana fikirleri bir şekil ya da resim ile açıklarım.	5	4	3	2	1
31.	Öğrencilerim öğrenecekleri konuların karşılaştırılmasında bana yardımcı olurlar.	5	4	3	2	1
32.	Öğrencilerime, bir problemi çözerken söyledikleri ve yaptıkları hakkında yardımcı olan açıklayıcı bilgileri verir ve rehberlik ederim.	5	4	3	2	1
33.	Öğrencilerim önceden bildiği fikir ve bilgileri yeni bir şeyi anlamak için kullanırlar.	5	4	3	2	1
34.	Öğrencilerim benim için, araştırdıkları yeni konuları gösteren ve özetleyen bir şeyler yaparlar.	5	4	3	2	1
35.	Öğrencilerime birden fazla cevabı olan sorular sorarım.	5	4	3	2	1
36.	Öğrencilerim çeşitli kütüphane kaynaklarından ve elektronik kaynaklardan yararlanarak fikirler geliştirirler.	5	4	3	2	1
37.	Öğrencilerim taraflara ayrılarak sorunları ve farklı bakış açılarını tartışırlar.	5	4	3	2	1

EK 13. SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YAPILANDIRMACILIK KULLANIM ANKETİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YAPILANDIRMACILIK KULLANIM ANKETİ

1. Sosyal Bilgiler dersinizde yapılandırıcı öğrenme ortamları oluşturabilmeniz için okulunuzda kimlerden ve ne tür destek görüyorsunuz? Lütfen işaretleyiniz.

	Destek Görüyor musunuz?		Destek Görülüyorsa Türü (Gerekliyse Birden Fazla Seçenek İşaretleyebilirsiniz)			
	EVET	HAYIR	Rehberlik Desteği	Teşvik Desteği	Kaynak Sağlama Desteği	Varsa Diğer Destekleri Boşluklara Yazınız
Okul Müdürünüzden	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)
Meslektaşlarınızdan	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)
Rehber Öğretmenden	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)
Öğrenci Velilerinden	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)
Müfettişlerden	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)
Diğer	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)
Diğer.....	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)

2. Sizce, Sosyal Bilgiler dersi programının yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlenmesine gerek var mıydı?

(1) EVET

(2) HAYIR

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız:

.....

.....

.....

.....

3. Sizce, diğer dersler ile karşılaştırıldığında özellikle Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırıcı yaklaşımın kullanımı ...

(1) DAHA KOLAY

(2) DAHA ZOR

(3) FARK ETMİYOR

Lütfen yanıtınızın gerekçesini yazınız:

.....

.....

.....

.....

4. Sizce, yapılandırıcı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler dersi ortamı oluşturmadaki engeller nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

Anket bitmiştir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

**EK 14a. SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YAPILANDIRMACILIK
KULLANIMINA İLİŞKİN GÖZLEM FORMU**

	GÖZLENECEK ÖZELLİKLER	Evet	Hayır
1.	Öğretmen, dersi farklı yöntem ve teknikler kullanarak işliyor.		
2.	Derste çeşitli araç-gereçlerden yararlanılıyor.		
3.	Öğretmen ve öğrenciler kendi görüşlerinin nedenlerini açıklıyorlar.		
4.	Öğretmen, konu ile ilgili gerçek hayattan örnekler veriyor.		
5.	Öğretmen, konuları gerçek hayat problemi olarak sunuyor.		
6.	Yapılan etkinliklerde (etkinliğin ne olacağı veya ne kadar süreceği vb.) öğrenciler de söz hakkına sahip.		
7.	Öğrenciler, işlenecek konular öneriyorlar.		
8.	Öğretmen, bilgiyi öğrencilere doğrudan aktarmak yerine bilgiyi onların bulması için rehberlik ediyor ve ipuçları veriyor.		
9.	Öğretmen, işlenen konuyu öğrencilerin önceki bildikleri ile ilişkilendiriyor.		
10.	Öğretmen öğrencilerine, işlenen konuyu önceki bildikleri ile ilişkilendirmeleri için fırsat tanıyor.		
11.	Öğrenciler, konu ile ilgili çeşitli sunumlar yapıyorlar.		
12.	Öğretmen, öğrencilerine öğrendiklerini uygulama fırsatı veriyor.		
13.	Öğretmen, öğrencilerinin konu ile ilgili doğru/yanlış her türlü düşüncesini hoş karşılıyor		
14.	Öğretmen, konu ile ilgili tartışma ortamı oluşmasını sağlıyor.		
15.	Öğretmen, öğrencilerine konu ile ilgili her türlü soruyu sorabilmeleri için fırsat tanıyor.		
16.	Öğretmen, genellikle birden fazla yanıtı olan sorular soruyor.		
17.	Öğretmen, soruyu sorduktan sonra öğrencilerine üzerinde düşünebilmeleri için yeterli zamanı tanıyor.		
18.	Öğretmen, öğrencilerine işledikleri konular ile ilgili tahminlerde bulunma, akıl yürütme fırsatları sağlıyor.		
19.	Ders kitabı dışında farklı kaynaklardan (ansiklopediler, kitaplar vb.) yararlanılıyor.		
20.	Birincil elden kaynaklar kullanılıyor.		
21.	Öğrenciler işbirliği içinde çalışıyor/Grup çalışmaları yapılıyor		
22.	Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu teknikler dışında da ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılıyor.		

EK 15. YARI - YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞME KILAVUZU

Okulun Adı:

Tarih:

Merhaba, benim adım Şahin Dünder. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı doktora öğrencisiyim ve “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi” konulu Doktora tezimi hazırlamaktayım. Bu nedenle sizin görüş ve önerilerinize gereksinim duyuyorum.

Görüşme süresince söylediklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Elde edilen bilgiler, araştırma dışında başka hiç bir amaçla kullanılmayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçlarını raporlaştırırken sizlerin kimlik bilgilerini kesinlikle rapora yansıtmayacağımı belirtmek istiyorum. Başlamadan önce söylediklerim ile ilgili sorularınız varsa lütfen belirtiniz.

Eğer sizin için bir sakıncası yoksa zamanı hem etkili kullanmak hem de veri kaybını önlemek için görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. İzniniz ile başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yaşınız?
2. Kaç yıllık öğretmensiniz?
3. Nereden mezun oldunuz?
4. Kaç yıldır 2004 Sosyal Bilgiler programını uygulamaktasınız?

1. Yeni Sosyal Bilgiler dersi programında “yapılandırmacılığa” ilişkin birçok gönderme yapılmakta, siz “yapılandırmacılık” denince neler anlıyorsunuz? Açıklar mısınız?

2. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış yeni Sosyal Bilgiler dersi programının sonucunda yetişecek bireyler ve bireylerin sahip olabilecekleri donanımlar konusunda neler söyleyebilirsiniz?

3. Kendinizi Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı bir öğretmen olarak görüyor musunuz? Görüyorsanız/görmüyorsanız nedenlerini açıklar mısınız?

4. Sosyal Bilgiler dersinizde öğretmen olarak rolünüzü nasıl görüyorsunuz açıklar mısınız?

5. Sosyal Bilgiler dersinizde öğrencilerinizin rolünü nasıl görüyorsunuz açıklar mısınız?

6. “Her öğrenci önceki bildiklerini, deneyimlerini yeni bilgilerle birleştirerek kendi anlamını oluşturur” sözüne katılıyor musunuz? Katılmanızın/katılmamanızın nedenlerini açıklar mısınız?

Sonda 1: Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerinizin yeni öğrendiklerini önceki bildikleri ile ilişkilendirmelerinde yardımcı olmak için neler yapıyorsunuz? Anlatır mısınız?

Sonda 2: Bu konuda yaşadığınız zorluklar nelerdir anlatır mısınız?

7. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarının/grup çalışmalarının önemi/öğrencilere katkısı hakkında neler düşünüyorsunuz?

Sonda 1: İzlediğim derslerinizde öğrencilerinizin herhangi bir işbirliği/grup çalışmasını gözlemlemedim. Derslerinizi öğrencilerinizin işbirliği içinde çalışabilecekleri şekilde düzenlemenizi engelleyen etmenler nelerdir?

Sonda 1. Alternatif: Gözlemlerimde öğrencileriniz.....şeklinde grup/işbirliği çalışmaları yaptılar. Bunun dışında Sosyal Bilgiler dersinizde öğrencilerinizin işbirliği içinde/gruplar halinde çalışmalarını için başka ne tür uygulamalar yapıyorsunuz? Anlatır mısınız?

Sonda 1. Alternatif: Eğer oluyorsa işbirliği/grup çalışmalarını tercih ettiğiniz Sosyal Bilgiler derslerinizde ğrencilerinize ne tür işbirliği/grup çalışmaları yaptırırıyorsunuz?

Sonda 2: Bu konuda yaşadığınız zorluklar nelerdir?

8. Sosyal Bilgiler dersinde işlenen konu ile ilgili olarak farklı görüşlerin ifade edilmesinin önemi/öğrencilere katkısı hakkında neler düşünüyorsunuz?

Sonda 1: Sosyal Bilgiler dersinizde işlediğiniz konu ile ilgili farklı görüşlerin ortaya çıkması için neler yapıyorsunuz?

Sonda 2: Bu konuda yaşadığınız zorluklar nelerdir?

Sonda 3: Gzlediğim derslerinizde genellikle açık uçlu soruları tercih ettiniz. Bu tür soruları tercih etmeniz belli bir nedeni/nedenleri var mı?

Sonda 3. Alternatif: Gzlediğim derslerinizde genellikle kapalı uçlu soruları tercih ettiniz. Bu tür soruları tercih etmeniz belli bir nedeni/nedenleri var mı?

9. lme ve değerlendirme konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

Sonda 1: Sosyal Bilgiler dersinizde ğrencilerinizi/ğrencilerinizin çalışmalarını değerlendirmede ne tür yöntem ve tekniklere yer veriyorsunuz? Neden?

Sonda 2: Bu konuda yaşadığınız zorluklar neler anlatır mısınız?

10. Gözlemlediğim Sosyal Bilgiler derslerinizde herhangi bir araç-gereç kullanımına rastlamadım. Sosyal Bilgiler derslerinizde araç-gereçlerden faydalanmanızı etkileyen etmenler nelerdir anlatır mısınız?

10. Alternatif: Gözlemlediğim Sosyal Bilgiler derslerinizdeara-gereçlerinden yararlandınız. Sosyal Bilgiler dersinizde araç-gereçlerden yararlanmayı tercih etmeniz sebepleri nelerdir? Bunun dışında varsa Sosyal Bilgiler dersinizdeki araç-gereç kullanımını konusundaki deneyimlerinizi anlatır mısınız?

Sonda 1: Eğer Sosyal Bilgiler dersinizde araç-gereçlerden yararlandığınız oluyorsa bu konudaki deneyimlerinizi/uygulamalarınızı anlatır mısınız?

Sonda 2: Bu konuda yaşadığınız zorluklar nelerdir anlatır mısınız?

11. Sosyal Bilgiler dersinizde yapılandırmacı uygulamalar ile ilgili olarak benim gözden kaçırdığım ama sizin söylemek istedikleriniz var mı? Anlatır mısınız?