

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

Halil İbrahim SAĞLAM

**TÜRKİYE’DEKİ DAVRANIŞÇI VE YAPILANDIRMACI SOSYAL
BİLGİLER ÖĞRETİM UYGULAMALARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Doç. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ

ERZURUM-2006

TEZ KABUL TUTANAĞI**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu alışma, İlköğretim Anabilim Dalının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

(İMZA)

Doç.Dr. A.Sinan BİLGİLİ

Danışman/Jüri Üyesi

(İMZA)

Prof.Dr. Necmettin TOZLU

Jüri Üyesi

(İMZA)

Prof.Dr. Sırrı AKBABA

Jüri Üyesi

(İMZA)

Y.Doç.Dr. İ.Fevzi şAHİN

Jüri Üyesi

(İMZA)

Y.Doç.Dr. Ünal ÖZDEMİR

Jüri Üyesi

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. 20 / 03 / 2006

(İMZA)

Prof.Dr. Vahdettin BAşCI

Enstitü Müdür V.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
ÖNSÖZ	VIII
ÇİZELGELER LİSTESİ	X
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Önemi	5
1.4.Varsayımlar	6
1.5.Sınırlılıklar	7
1.6.Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	9
2. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1.Davranışçı Öğrenme Kuramı	9
2.2.Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	11
2.3.Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	12
2.3.1.Çeşitleri Bakımından Yapılandırmacılık	15
2.3.1.1..Bilişsel Yapılandırmacılık	15
2.3.1.2.Sosyal Yapılandırmacılık	18
2.3.1.3.Radikal Yapılandırmacılık	19
2.4.Öğrenme Yaklaşımları ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	20
2.4.1.Davranışçı Yaklaşım ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	21
2.4.2.Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	23
2.4.3.Sosyal Bilgiler Programı	24
2.4.3.1.Sosyal Bilgiler Programının Öğeleri	24
2.4.3.1.1.Amaçlar	25
2.4.3.1.1.1.Davranışçı Sosyal Bilgilerde Amaçlar	25
2.4.3.1.1.2.Yapılandırmacı Sosyal Bilgilerde Amaçlar	29

2.4.3.1.2.İçerik	31
2.4.3.1.2.1.Davranışçı Sosyal Bilgilerde İçerik	32
2.4.3.1.2.2.Yapılandırmacı Sosyal Bilgilerde İçerik	35
2.4.3.1.3.Eğitim Durumu	37
2.4.3.1.3.1.Davranışçı Sosyal Bilgilerde Eğitim Durumu	38
2.4.3.1.3.2.Yapılandırmacı Sosyal Bilgilerde Eğitim Durumu	39
2.4.3.1.4.Değerlendirme	41
2.4.3.1.4.1.Davranışçı Sosyal Bilgilerde Değerlendirme	42
2.4.3.1.4.2.Yapılandırmacı Sosyal Bilgilerde Değerlendirme	43
2.5.Sosyal Bilgiler Öğretiminde Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımların Karşılaştırılması	45
2.6.Sosyal Bilgiler Öğretiminde Motivasyon	47
2.7.İlgili Araştırmalar	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	57
3. YÖNTEM	57
3.1.Araştırmanın Modeli	57
3.2.Evren ve Örneklem	57
3.3.Veriler Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	59
3.4.Verilerin Analizi	62
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	63
4. BULGULAR VE YORUM	63
4.1.Motivasyon Boyutuyla İlgili Bulgular	63
4.1.1.Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri	63
4.1.2.Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	73
4.1.3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması	81
4.2.Amaç Boyutuyla İlgili Bulgular	84
4.2.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Amaçlarına	

İlişkin Görüşleri	84
4.3.İçerik Boyutuyla İlgili Bulgular.....	90
4.3.1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının İçeriğine İlişkin Görüşleri	90
4.3.2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının İçeriğine İlişkin Görüşleri	98
4.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının İçeriğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması	106
4.4.Eğitim Durunu Boyutuyla İlgili Bulgular	108
4.4.1.Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Eğitim Durumuna İlişkin Görüşleri	108
4.4.2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Eğitim Durumuna İlişkin Görüşleri	118
4.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Eğitim Durumuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması	127
4.5. Değerlendirme Boyutuyla İlgili Bulgular	129
4.5.1.Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri	130
4.5.2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarını Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri	136
4.5.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması	141
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	144
SONUÇ VE ÖNERİLER	144
5.1.Sonuç	144
5.2.Öneriler	156
KAYNAKLAR	159
ÖZGEÇMİŞ	170
EKLER.....	171

ÖZET
DOKTORA TEZİ
TÜRKİYEDEKİ DAVRANIŞÇI VE YAPILANDIRMACI SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETİM UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Halil İbrahim SAĞLAM

Danışman: Doç. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ

2006- Sayfa: 189+XV

Jüri: Doç. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ

Prof. Dr. Necmettin TOZLU

Prof. Dr. Sırrı AKBABA

Yrd. Doç. Dr. İ.Fevzi ŞAHİN

Yrd. Doç. Dr. Ünal ÖZDEMİR

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de ilköğretim okullarında davranışçı ve yapılandırımcı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarını öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde karşılaştırarak, ortaya çıkan görüşler ışığında sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi konusunda çözüm önerileri sunmaktır. Araştırma, 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile bu sınıflarda okuyan öğrencilerin görüşlerinin incelenmesine yönelik anket modeline uygun, betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, davranışçı ve yapılandırımcı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca, bu uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi karne notları ve öğrencilerin başarı durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ise kendi içinde öğretmenlerin mezuniyet alanlarına ve kıdemlerine göre karşılaştırılmıştır.

2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Taslağı’nın pilot olarak uygulandığı 8 ildeki 105 ilköğretim okulu ile aynı illerdeki okullardan pilot okullarla benzer sosyo ekonomik kültürel özellikleri taşıdığı düşünülen çevrelerdeki 105 ilköğretim okulu olmak üzere toplam 210 ilköğretim okulunda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleriyle bu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evrende yer alan 8 pilot ilin her birinde 2’si davranışçı, 2’si yapılandırımcı sosyal bilgiler öğretiminin uygulandığı 32 ilköğretim okulunda görev yapan 230 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 1071 öğrenci olmak üzere toplam 1301 kişi bu araştırmanın

örneklemine oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan, geçerlik ve güvenilirlik testi yapılan anket formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS’de bağımsız değişkenlere göre normal dağılımlarda varyans (F), scheffe ve t-testi teknikleriyle; normal olmayan dağılımlarda Kruskal-Wallis testi uygulanarak analiz edilmiştir. Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrenci görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının motivasyon, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından; öğretmen görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirme boyutu dışında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından daha etkili olduğu görülmüştür.

ABSTRACT**Ph. D. THESIS****THE EVALUATION OF TRAINING APPLICATIONS OF BEHAVIOURIST
AND CONSTRUCTIVIST SOCIAL STUDIES IN TURKEY****Halil İbrahim SAĞLAM****Advisor: Associate Professor :Ali Sinan BİLGİLİ****2006, Page: 189+XV****Jury: Associate Professor.Dr. Ali Sinan BİLGİLİ****Professor Dr. Necmettin TOZLU****Professor Dr. Sırrı AKBABA****Assistant Professor İ. Fevzi ŞAHİN****Assistant Professor Ünal ÖZDEMİR**

The aim of this study is to present solution suggestions about making training applications more effective in the light of the views appearing by comparing behaviorist and constructivist training applications of social studies with teachers and students' opinions in primary schools, Turkey. This is a descriptive study which is suitable for the poll model and directed towards researching teachers and students' opinions at fourth and fifth classes. In the study, the students and teachers' opinions about training applications of behaviourist and constructivist social studies were compared. Moreover, the students' opinions were compared according to their interest in the course of social sciences, their diploma grades of the course and their success levels. The teachers' opinions were compared according to their graduate fields and seniorities.

Fourth and fifth class teachers and their students at totally 210 schools forms the borders of the study. Project of Social Studies Program of 2004-Primary School have been applied as a pilot program at 105 schools of them in 8 different cities. In addition, the rest of them carry the similar social, cultural and economic characteristics and are in these cities. Totally 1301 individuals in the pilot cities, 230 of whom are teachers and 1071 of whom are their students at 32 primary schools in where two constructivist social science training and two behaviorist social science training have been applied in each city, forms the sampling of this study. As a data collector tool, poll forms prepared by the researcher and having validity and reliability were used. Data obtained were

analyzed with variance (F), scheffe and t-test in normal distributions and also with Krustal-Wallis test in abnormal distributions, both according to free variables in SPSS. In order to determine between which groups meaningful differences are at the result of Krustal-Wallis test, Mann Whitney U test was applied.

As a result of the study, in terms of students and teachers' opinions it was observed that constructivist social studies training applications are more effective in aim, content and educational environment than behaviorist one. However, the views of students about evaluation process in constructivist learning applications were more effective than the views of the students in behaviorist learning applications. But views of the teachers in both learning applications were not different significantly.

ÖNSÖZ

Dünyamızda bilimsel ve teknolojik alanlarda kaydedilen hızlı değişme ve gelişmeler eğitim kurumlarında da kendini hissettirmektedir. Eğitim etkinliklerini günün şartlarına uygun hale getirme çabaları; eğitimin sürekli yenileşmeye açık olmasına ve daha iyi hizmet üreterek iyi, üretken, etkili vatandaşlar yetiştirmesine imkan sağlamakta; bilinçli vatandaşlar toplum kararlarına etkili bir şekilde katılıp, hak ve sorumluluklarını yerine getirerek demokrasinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Ülkemizde örgün eğitim kurumları aracılığıyla demokratik bir toplum oluşturma görevi büyük ölçüde Sosyal Bilgiler öğretim programlarına yüklenmiştir. Böylece Sosyal Bilgiler öğretimi, bir toplumun demokratik tutum ve değerlere, problem çözme ve karar alma becerilerine sahip, üretken ve katılımcı bireylerden oluşup oluşmaması konusunda belirleyici bir alan haline gelmiştir. Bu durum, sosyal bilgiler öğretiminde öğrencinin öğrenmeye aktif olarak katıldığı ve kendi öğrenmesinden sorumluluk taşıdığı bir öğrenme yaklaşımını gündeme getirmiş, sosyal bilgiler öğretiminde davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma terk etmeye başlamıştır.

Öğrencinin bilgiyi kendisinin oluşturmaya ve çok yönlü bakış kazanmasına yardımcı olacağı düşüncesiyle yapılandırmacı yaklaşım sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında esas alınmaya başlanmıştır. Böylece, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin örgün eğitimden sonra da kendilerini geliştirmelerinde, değişen şartlarda öğrenme eksikliklerini gidermelerinde, bilgiye nasıl ulaşılacağını ve bilgiden nasıl yararlanılacağını öğrenmelerinde, bilinçli bir birey olmalarında etkili olacağı ileri sürülmektedir. Bu çalışmada, yapılandırmacı yaklaşımı esas alan sosyal bilgiler öğretim uygulamaları ile çeşitli açılardan eleştiriye maruz kalan davranışçı yaklaşımı esas alan sosyal bilgiler öğretim uygulamaları farklı boyutlarda karşılaştırmalı olarak uygulamanın vazgeçilmez iki unsuru olan öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında ele alınmıştır.

Çalışmanın başlangıcından bitimine kadar çeşitli konularda yardımlarını ve desteklerini gördüğüm pek çok insana teşekkür etmeliyim. Bu çalışmanın planlanıp yürütülmesine büyük emek veren Danışman Hocam Doç. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ'ye, Tez İzleme Komitesi'ndeki Hocalarım Yrd. Doç. Dr. İ. Fevzi ŞAHİN ve Yrd. Doç. Dr. Ünal ÖZDEMİR'e içtenlikle teşekkür ederim. Her zaman görüşlerinden yararlandığım

ve cesaret aldığım Değerli Hocam Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK'e; çalışmaya katkı sağlayan Değerli Hocam Prof. Dr. Sırrı AKBABA'ya; çalışmam boyunca bana yol gösteren, istatistiksel çözümlerinin yapılmasında bana yardımcı olan Kıymetli Dostum Yrd. Doç. Dr. Cemalettin İPEK'e; istatistiksel çözümlerinde ve çalışmanın şekillenmesinde desteğini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN'a; Değerli Hocalarım Prof. Dr. Erdoğan BÜYÜKKASAP'a, Yrd. Doç. Dr. Tuncay CEYLAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞAHİN'e teşekkürü bir borç bilirim. Her zaman desteğini gördüğüm Prof. Dr. Oktay TORUL'a, Prof. Dr. Mehmet AKBAŞ'a; Değerli Arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Cengiz BAYRAKTAR'a, Öğr. Gör. Ahmet DUYSAK'a ve Okutman Aytaç ÖREN'e; bilgi birikimlerinden çalışmamda yararlandığım kaynakça bölümünde yer alan kaynak sahiplerine; EARGED Başkanı Dr. Ruhi KILIÇ'a, başta Atilla DEMİRBAŞ olmak üzere EARGED çalışanlarına; anket ve ölçeklerin uygulanmasında emeği geçen yönetici, öğretmen ve öğrencilere; çalışmalarımda bana her zaman destek olan eşime şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın, Sosyal Bilgiler Eğitimine katkı sağlaması ve bu alandaki çalışmalara öncülük etmesi dileğiyle...

20 Mart 2006

Halil İbrahim SAĞLAM

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge No		S. No
Çizelge 1.	Bilişsel Yapılandırıcılıkta Öğrenme Süreci.....	16
Çizelge 2.	Davranışçı Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan İçeriğin Sınıflara Göre Dağılımı	33
Çizelge 3.	Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarıyla İçeriğin İlişkilendirilmesi	36
Çizelge 4.	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımların Karşılaştırılması	46
Çizelge 5.	Uygulama Yapılan Okulların İllere ve Okullara Göre Dağılımı	58
Çizelge 4.1.1.1.	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Motivasyon Düzeyleri	63
Çizelge 4.1.1.2.	Motivasyon Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları	65
Çizelge 4.1.1.3.	Öğrencilerin Sosyal Bilgileri Dersini Sevme Sırasına Göre Motivasyon Düzeyleri	67
Çizelge 4.1.1.4.	Motivasyon Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Sırasına Göre Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	69
Çizelge 4.1.1.5.	Motivasyon Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notlarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	70
Çizelge 4.1.1.6.	Motivasyon Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notlarına Göre Öğretim Uygulamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	72
Çizelge 4.1.2.1.	Motivasyon Boyutunda Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	73
Çizelge 4.1.2.2.	Motivasyon Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları	75

Tablo 4.1.2.3.	Motivasyon Boyutunda Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	76
Çizelge 4.1.2.4.	Motivasyon Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları	77
Çizelge 4.1.2.5.	Motivasyon Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ...	78
Çizelge 4.1.2.6.	Motivasyon Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları	80
Çizelge 4.1.3.1.	Motivasyon Boyutunda Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	81
Çizelge 4.1.3.2.	Motivasyon Boyutu Toplamında Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına Ait t Testi Sonuçları	83
Çizelge 4.2.1.1.	Amaç Boyutunda Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	84
Çizelge 4.2.1.2.	Amaç Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları	85
Çizelge 4.2.1.3.	Amaç Boyutunda Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ...	86
Çizelge 4.2.1.4.	Amaç Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları	87
Çizelge 4.2.1.5.	Amaç Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	88
Çizelge 4.2.1.6.	Amaç Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	89

Çizelge 4.3.1.1.	İçerik Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	90
Çizelge 4.3.1.2.	İçerik Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t testi Sonuçları	92
Çizelge 4.3.1.3.	İçerik Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Sırasına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	93
Çizelge 4.3.1.4.	İçerik Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Sırasına Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	95
Çizelge 4.3.1.5.	İçerik Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notuna Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	96
Çizelge 4.3.1.6.	İçerik Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notuna Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	97
Çizelge 4.3.2.1.	İçerik Boyutunda Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	98
Çizelge 4.3.2.2.	İçerik Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları	100
Çizelge 4.3.2.3.	İçerik Boyutunda Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ...	101
Çizelge 4.3.2.4.	İçerik Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları	103
Çizelge 4.3.2.5.	İçerik Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	103
Çizelge 4.3.2.6.	İçerik Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	105

Çizelge 4.3.3.1.	İçerik Boyutunda Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	106
Çizelge 4.3.3.2.	İçerik Boyutu Toplamında Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları	107
Çizelge 4.4.1.1.	Eğitim Durumu Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	108
Çizelge 4.4.1.2.	Eğitim Durumu Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları	110
Çizelge 4.4.1.3.	Eğitim Durumu Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Sırasına Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	111
Çizelge 4.4.1.4.	Eğitim Durumu Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Sırasına Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .	114
Çizelge 4.4.1.5.	Eğitim Durumu Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notuna Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	115
Çizelge 4.4.1.6.	Eğitim Durumu Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notlarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	117
Çizelge 4.4.2.1.	Eğitim Durumu Boyutunda Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	118
Çizelge 4.4.2.2.	Eğitim Durumu Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları	121
Çizelge 4.4.2.3.	Eğitim Durumu Boyutunda Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	121

Çizelge 4.4.2.4.	Eğitim Durumu Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları	123
Çizelge 4.4.2.5.	Eğitim Durumu Boyutunda Öğretmenlerin Kademelerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	124
Çizelge 4.4.2.6.	Eğitim Durumu Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Kademelerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	126
Çizelge 4.4.3.1.	Eğitim Durumu Boyutunda Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	127
Çizelge 4.4.3.2.	Eğitim Durumu Boyutu Toplamında Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları	128
Çizelge 4.5.1.1.	Değerlendirme Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	130
Çizelge 4.5.1.2.	Değerlendirme Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları	131
Çizelge 4.5.1.3.	Değerlendirme Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Sırasına Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	131
Çizelge 4.5.1.4.	Değerlendirme Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Sırasına Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.	133
Çizelge 4.5.1.5.	Değerlendirme Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notuna Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	134
Çizelge 4.5.1.6.	Değerlendirme Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notuna Göre Sosyal Bilgiler Öğretim	

	Uygulamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	135
Çizelge 4.5.2.1.	Değerlendirme Boyutunda Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	136
Çizelge 4.5.2.2.	Değerlendirme Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları	137
Çizelge 4.5.2.3.	Değerlendirme Boyutunda Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	138
Çizelge 4.5.2.4.	Değerlendirme Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları	139
Çizelge 4.5.2.5.	Değerlendirme Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	140
Çizelge 4.5.2.6.	Değerlendirme Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	141
Çizelge 4.5.3.1.	Değerlendirme Boyutunda Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	142
Çizelge 4.5.3.2.	Değerlendirme Boyutu Toplamında Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları	142
Çizelge Ek-1	Öğrenci Cronbach Alpha Sonuçları	172
Çizelge Ek-2	Öğrenci Item-Total ve Item Remainder Sonuçları	172
Çizelge Ek-3	Öğrenci Alt Çeyrek-Üst Çeyrek Karşılaştırması ile İlgili t Testi Sonuçları	174
Çizelge Ek-4	Öğretmen Cronbach Alpha Sonuçları	176
Çizelge Ek-5	Öğretmen Item-Total ve Item Remainder Sonuçları	176
Çizelge Ek-6	Öğretmen Alt Çeyrek-Üst Çeyrek Karşılaştırması ile İlgili t Testi Sonuçları	177

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Türkiye'deki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi konulu araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen bazı kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Evrendeki canlı ve cansız yapıların değişen zamanın etkilerinden bağımsız olarak varlığını sürdürmesi düşünülemez. Değişmeyen tek şeyin değişim olduğu bu evrensel süreçte, özellikle bireyler açısından yaşam mücadelesinin temel kaynağını sürekli öğrenme oluşturmaktadır. Bu anlamda, bireylerden beklenen sadece ilişkili bilgilere anlamlı yorumlar getirmek değil, daha etkili bir sosyal anlayış, iletişim ve ortak çalışma yeteneği, değişen şartlarda diğer alanlardaki uzmanlarla çalışma becerisi, kritik tercihler yapabilme, bilginin kazanımı, üretilmesi ve kullanılması gibi yeteneklere sahip olmasıdır. Bu nedenle bireyler, kendi yaşamları boyunca öğrenilmesi gerekenlerin çeşitliliği ve değişimi karşısında yaşamak ve bireysel gelişimlerini sağlamak için sürekli öğrenen olmaya zorlanmaktadır. Bütün bu gereksinimler geleceğin dünyasının uzmanlarını yetiştirmesi beklenen eğitim sistemleri için dikkate değer yeniliklerin habercisidir. Bu durum, formal eğitim kurumlarına önemli görevler yüklemektedir (Keser, 2003, 1). Bu, bir taraftan eğitim anlayışının değişmesine neden olurken diğer taraftan öğretim uygulamalarında yeni fırsatların doğmasına zemin hazırlamaktadır (Tezci, 2002, s.1).

Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bilginin aktarılmasından çok öğrencinin bilgiye ulaşması vurgulanmaktadır (Windschitl, 1999, s.190). Bilgiyi kullanmanın ve ondan yeni bilgiler üretmenin bilgiyi edinmekten çok daha önemli olduğuna dikkat çekilmekte, öğretmenin bilgiyi aktaran konumundan, öğretirken öğrenen bir konuma geçmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bunun için öğretmenin, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya çalışan bir öğrenme arkadaşı, bir yönlendirici

gibi daha çok yetki ve sorumluluk alması, öğrencilere öğrenmeyi öğretmesi gerekmektedir (Holt-Reynolds, 2000, s.21; Özden, 2002, s.84; Tozlu, 2003, s.120).

Öğrencilerin zihnine bilgiyi yığmaya çalışmak günümüz eğitim paradigmasına uygun düşmemektedir. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretimine sadece kültür aktarımıyla geçmiş üzerinde durma görevlerini yüklemek de doğru değildir (Barth ve Demirtaş, 1997; Baysal, 2005, s.286). Öğretmenin merkezde olduğu bilimsel gelişmelere paralel olarak artan bilgilerin tümünü öğrencilere sunma olanağı olmadığından, eğitim kurumlarında yararlanılan eğitim programlarının gelişmelere göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte eğitim kurumlarının en önemli görevi, işlevsel bilgiyi kazanmaları ve mezuniyet sonrasındaki yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşma ve test etme yeteneklerini geliştirmeleri için öğrencilere uygun ortamlar sağlamaktır (Keser, 2003, 1). Bunun için, öğrenme yaşantıları öğrencilerin keşfetmesini, analiz yapmasını, değerlendirme yapmasını, bilgiyi asıl kaynağından sentezlemesini, yorumlamasını ve öğrendiklerinden bir anlam çıkarmasını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu da, öğrenmede ön bilgilerinden yararlanmayı, sonraki öğrenmeleri önceki öğrenmelerin üzerine etkin bir şekilde inşa etmeyi gerekli kılmaktadır (Jadallah, 2000, s.221). Öğrenenin, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmelerini uyumlu hale getirerek yapılandığı bilgiyi yaşam problemlerini çözmede uygulamaya koyması öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir (Perkins, 1999, s.6). Öğrenenlerin düşünen ve problem çözebilen bireyler olarak yetişebilmeleri için onlara öğrenme sürecinde bu tür fırsatlar sağlanmalıdır. Hayatları boyunca karşılaştıkları karmaşık, çelişkili, çoklu gerçeklik ve doğrularla nasıl baş edecekleri öğretilmelidir (Brooks & Brooks, 1999, s.1).

İlköğretimden itibaren formal eğitim sürecine giren bireyler, öğrenme ortamına farklı kapasite, öğrenme gücü, ilgi, güdü, başarı ve yeteneklerle başlamaktadırlar. Bu farklılıkları dikkate alarak bilgi toplumunun gerektirdiği bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Kendi öğrenmesini kontrol eden, yaratıcı, iletişime açık bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Tezci, 2002, s.6). İnsan öğrenmesiyle ilgili yapılan araştırmalar ile bilimsel ve teknolojik alanlarda kaydedilen hızlı gelişmeler bir yandan eğitim anlayışını değiştirirken diğer yandan da öğretim uygulamalarında yeni fırsatların doğmasına neden olmaktadır. Bu değişim ve gelişim sürecinde istenen yeterliklerde bireylerin yetiştirilmesi için öğretim tasarımında her geçen gün farklı

uygulamaların ve modellerin gelişimini gözlemek mümkündür. Öğrenme anlayışındaki değişmelere paralel, nesnelci öğrenme anlayışının yanında öğrenen merkezli yeni öğretim uygulamalarının kabul görmeye başladığı görülmektedir (Tezci, 2002, s.1). Bu anlayış, öğrenenlerin dünyayı kendi bilişsel yapıları ve ön deneyimleri çerçevesinde yorumlayabilmelerine imkan sağlamaktadır (Jonassen, 1994, s.31). Yapılandırmacı öğrenme bu anlayışın ürünüdür ve günümüzde sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında kabul görmek istemektedir. Bu araştırma ile sosyal bilgiler öğretimini bugünlere taşımış davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları ile bugünlerde kendine yer edinmeye çalışan yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyonlarına, sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına ilişkin etkilerinin saptanması araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim okullarındaki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarını değerlendirmektir. Bu amaçla öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde öğretim uygulamaları karşılaştırılarak ortaya çıkan görüşler ışığında sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi konusunda çözüm önerileri sunulacaktır.

Araştırmanın ana problemine bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına devam eden öğrencilerin motivasyon boyutundaki görüşleri;
 - 1.1. Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarına, Sosyal bilgileri diğer dersler içinde sevme sırasına ve Sosyal Bilgiler karne notuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır ?
 - 1.2. Davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarını yürüten öğretmenlerin motivasyon boyutundaki görüşleri öğretim uygulamalarına, mezuniyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır ?
 - 1.3. Davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına devam eden öğrenci ve öğretmenlerin motivasyon boyutundaki görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarını yürüten öğretmenlerin amaç boyutundaki görüşleri;
 - 2.1. Öğretim uygulamalarına, öğretmenlerin mezuniyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır ?
3. Davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına devam eden öğrencilerin içerik boyutundaki görüşleri;
 - 3.1. Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarına, Sosyal bilgileri diğer dersler içinde sevme sırasına ve Sosyal Bilgiler karne notuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır ?
 - 3.2. Davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarını yürüten öğretmenlerin içerik boyutundaki görüşleri öğretim uygulamalarına, mezuniyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır ?
 - 3.3. Davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına devam eden öğrenci ve öğretmenlerin içerik boyutundaki görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına devam eden öğrencilerin eğitim durumu boyutundaki görüşleri;
 - 4.1. Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarına, Sosyal bilgileri diğer dersler içinde sevme sırasına ve Sosyal Bilgiler karne notuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır ?
 - 4.2. Davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarını yürüten öğretmenlerin eğitim durumu boyutundaki görüşleri öğretim uygulamalarına, mezuniyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır ?
 - 4.3. Davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına devam eden öğrenci ve öğretmenlerin eğitim durumu boyutundaki görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına devam eden öğrencilerin değerlendirme boyutundaki görüşleri;
 - 5.1. Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarına, Sosyal bilgileri diğer dersler içinde sevme sırasına ve Sosyal Bilgiler karne notuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır ?

5.2. Davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarını yürüten öğretmenlerin değerlendirme boyutundaki görüşleri öğretim uygulamalarına, mezuniyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır ?

5.3. Davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına devam eden öğrenci ve öğretmenlerin değerlendirme boyutundaki görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Türkiye’de Sosyal Bilgiler, ilköğretimdeki temel derslerden biri olmasına rağmen kronikleşmiş önemli sorunları bünyesinde barındırmaktadır. Bu önemli sorunların sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına yön veren öğretim programı yapısıyla ilişkilendirilmesi mümkündür (Belet, 1999, s.78; Alim, 2003, s.5). Programın gereksiz tekrarlara yer vermesi; öğrencilerin gelişim özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmaması, içeriğin düzenlenmesinde program geliştirme ilkelerinin göz ardı edilmesi, öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanamaması gibi sorunlar programın yapısıyla ilgilidir (Çağlar, 1999, s.139). Sosyal Bilgiler Programı’nda yer alan tarih ünitelerinin kronolojik bilgilerle yüklü olması, öğrencilerin düşünme ve analiz etme yeteneklerinin geliştirilmesini engellemektedir. Aynı durum sosyal bilgiler kapsamındaki coğrafya üniteleri için de geçerlidir. Yani bu ünitelerde de tarih gibi ezbere dayalı bilgilerin verildiği ve bu bilgilerin de ancak ezberlenerek öğrenilebildiği (Baysal, 2005, s.285); vatandaşlık bilgisiyle ilgili konuların ise önemli ölçüde öğüt verme eğiliminde olduğu görülmektedir (Kabapınar, 2003). Bu durum, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerinin günlük hayata transferini engelleyerek etkin vatandaş olmalarının önüne geçmektedir.

Sosyal Bilgiler dersinin bilgi ağırlıklı olması, öğretmenlerin kitap dışına çıkmaması, hikayeci türün egemen olması derslerin sıkıcı geçmesine neden olmaktadır. Bu durumun öğrencilerin derse karşı ilgisiz kalmalarına yol açtığı bilinmektedir (Özbaran, 1987, s.66; Kısakürek, 1976, s.45; Altınışık ve Orhan, 2002, s.42). Genel olarak Sosyal Bilgiler öğretimine bakıldığında, öğretmenin yönettiği, ders kitabına dayalı bir anlatım yönteminin esas olduğu yaygın bir uygulama olmakla birlikte (Özoğlu, 1997, s.14) öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı, motivasyonu artırıcı faaliyetlerin azlığı dikkati

çekmektedir (Paykoç, 1987, s.250). Sosyal Bilgiler dersi içeriğinin, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisine ait ayrıntılarla dolu olması, yıl sonuna kadar mevcut programı bitirmek isteyen ve aslında kendisinden de bu beklenen öğretmene “ezberci” eğitimden başka bir yol bırakmamaktadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.19; Venç, 2005). Bu da, ezberciliğin, sosyal bilgilerle birlikte anılır hale gelmesine neden olmaktadır. Bu ve benzeri sorunların çözümünde Sosyal Bilgiler Programı’nın yetersiz kalması yeni program çalışmalarını gündeme getirmiş ve bu çalışmalarda davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma terk etmeye başlamıştır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Taslağı 2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 pilot ilde toplam 120 ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Pilot okullarda uygulamaları yapılan bu programın yapılandırmacı yaklaşımı temel aldığı görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları yerine yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarını benimsemesi bu uygulamaların karşılaştırılmasını gerektirmektedir. Bununla birlikte, MEB’in araştırma ve geliştirme birimi olan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı’nın (EARGED) öğretim uygulamalarıyla ilgili çalışmaları desteklemesi bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Böylece, davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının karşılaştırılması mümkün olacaktır. Ayrıca, bu çalışmanın yeni Sosyal Bilgiler Programı’nın uygulamaya konulmasında karşılaşılabilecek sorunların çözümünde, programla ilgili geri bildirimde bulunulmasında, öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilmesinde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin başarı ve birikim yönünden birbirlerine denk olduğu,
2. Ankete katılanların samimi cevaplar verdikleri,
3. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği, varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutunun araştırılması ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerinin belirlenmesiyle,
2. Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı ve pilot uygulamalarının yapıldığı sekiz il ile,
3. Örnekleme alınan öğretmen ve öğrenci görüşleri ile,
4. Ölçeklerdeki sorularla,
5. 2004-2005 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

İlköğretim: Bir ülkede eğitim sisteminin bir alt sistemi ve kademesi olan, okul çağındaki nüfusa temel bilgi, beceri ve anlayışları, vatandaşlık bilincini kazandıran ve buna ek olarak bireyi bir üst eğitime hazırlayan eğitim-öğretim basamağıdır (Oktay ve Çağlar, 1997, s.8).

Sosyal Bilgiler Dersi: 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 dersi (MEB, 2005, s.51).

Disiplinler Arası Yaklaşım: Ders ve ünitelerin tasarımında farklı disiplinlerden seçilen konuların, hangi disiplin dalına ait olduğu ilk bakışta kolayca ayırt edilemeyecek şekilde iç içe girmesidir (Öztürk ve Dilek, 2005, s.57).

Öğrenme Kuramı: Öğrenmenin yasa ve koşullarını ya da genel niteliğini ortaya koyma çabası (Öncül, 2000, s.859).

Öğrenme Alanı: Birbiri ile ilişkili beceri, tema ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi sınıflandıran bir yapıdır (MEB, 2004, s.12).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2004, s.6)

Davranışçı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulaması: Sosyal bilgiler öğretiminin amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme ile ilgili düzenlemelerinin yapılmasında davranışçı yaklaşımı esas alan 1998 Sosyal Bilgiler Programı doğrultusundaki öğretim uygulamaları.

Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulaması: Sosyal bilgiler öğretiminin amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme ile ilgili düzenlemelerinin yapılmasında yapılandırmacı yaklaşımı esas alan 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programı doğrultusundaki öğretim uygulamaları.

Pilot Okul: Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2004-2005 eğitim öğretim yılında 2004 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın uygulandığı 9 ildeki 120 ilköğretim okulu.

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İnsanları, diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri öğrenme kapasiteleridir. Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan, kısa sürede pek çok yeni davranış öğrenir. Önce çevresine bilinçli olarak gülcükler dağıtır, yürümeyi, konuşmayı, giymeyi, arkadaşlarıyla oynamayı öğrenir. Bireyin davranışlarının büyük bir çoğunluğu öğrenme ürünüdür. Bugün, psikolog ve eğitimciler tarafından öğrenme, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Erden ve Akman, 1995, s.119). İnsanoğlunun nasıl öğrendiği konusunda pek çok çalışma yürütülmüş ve buna bağlı olarak da pek çok kuram geliştirilmiştir (Keser, 2003, s.17; Özden, 2003, s.21). Bu kuramlar, eğitim öğretim uygulamalarındaki bilimsel araştırmaların doğurguları ile deneyimler sonucunda biriken duygu ve düşünce eylemleri temelinde ne, neden, nasıl ve ise sorularını yanıtlayan ilkeler çerçevesinde gelişimlerini sürdürmektedir (Duman, 2004, s.4). Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan kuramlar davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olarak adlandırılabilir (Duman, 2004, s.21). Davranışçılıktan bilişsellığe ve oradan da yapılandırmacılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002, s.83; Yurdakul, 2004, s.118). Bu bölümde, araştırmanın kuramsal alt yapısını oluşturmak amacıyla davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramlar açıklanarak sosyal bilgiler öğretimiyle ilişkilendirilmeye çalışılacaktır. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretimiyle ve yapılandırmacı yaklaşımla ilgili araştırmalara yer verilecektir.

2.1.Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul ederler. (Özden, 2003, s.21; Akınoğlu, 2005, s.111). Uyarıcıyı alan birey tarafından yapılan tepkide bulunma faaliyetleri, genel olarak öğrenmenin temelini oluşturur. Bu öğrenme faaliyetlerinde pekiştirme uygulamaları önemli bir yer tutar. Öğrenmeyi gerçekleştirecek olan birey, faaliyetlerin uygulandığı süreç boyunca zaman zaman pekiştirmeyi kullanarak öğrenmenin kalıcılığını sağlar (İşman, 2005, s.63). Davranışçılara göre psikolojinin konusu sadece objektif yöntemlerle ölçülebilen ve

değerlendirilebilen davranışlardır. İnsan zihnini bir kara kutuya benzeten davranışçılar, kara kutu içinde olup bitenleri değil, kara kutuya girip çıkanları dikkate alırlar. Kara kutuya girip çıkanlar ayarlanabilir, kontrol edilebilir ve düzenlenebilir. İnsanın duyuları değil dışarıya yansıyan yanları önemlidir (Akbaba, 1995, s.24; Ersanlı, 2004, s.170).

Davranışçılar, basit bir bağlantı organı veya bilgisayar olarak kabul ettikleri beynin rolünü küçümserler. Onlara göre insan, uyarılara belli biçimde tepki veren bir varlık, biyolojik bir makine, davranışlar da mekanik birer süreçtir. Davranış kuramcıları öğrenmeyi yeni bir davranışın ediniminden başka bir şey değildir diye tanımlarlar. Davranışçılar, bu makinenin neye yaradığını ve nasıl işlediğini bilmek arzusuyla yaptıkları çalışmalar sonucunda (Ersanlı, 2004, s.170) davranış değiştirmesine neden olan üç temel öğrenme sürecini ortaya koymuşlardır. Bunlar klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlem yoluyla öğrenmedir (Akınoğlu, 2005, s.111). Davranışçı akımın önde gelen isimleri arasında Pavlov, Thorndike, Watson, Guthrie, Hull ve Skinner bulunmaktadır (Açıkgöz, 2003, s.78).

Davranışçı yaklaşımı savunan psikologlar dışsal olayların birey üzerinde etkili olduğunu ve öğrenmenin, bireyin davranışlarındaki gözlemlenebilir bir değişme olduğunu varsayarlar. Davranışçılara göre öğrenmenin gerçekleşmesinin yani istenilen davranışları oluşturmanın, organizmaya dışarıdan gerekli uyarıcıların verilmesi ile gerçekleşeceğini, bunun da bir etki-tepki (uyarma-davranma) olduğunu açıklamışlardır (Duman, 2004, s.21). Bu uyarıcı tepki ilişkisinde, öğrenen, çevresindeki uyarıcılara pasif bir karşılık verici konumundadır. Yani, bireyin fiziksel eylemde bulunduğu ve bunun sonucunda da öğrendiği her şey, onun çevresinde kendisine başkaları tarafından sunulanlarla sınırlıdır (Saban, 2004, s.164). Davranışçılara göre, insan davranışları çevre tarafından belirlenir. Eğer uygun çevre oluşturulursa çocuklar istenilen şekle sokulabilir. İnsanların özerk davranması ve kendi davranışlarını yönlendirmesi mümkün değildir (Açıkgöz, 2003, s.79). Davranışçıların bu düşünceleri yıllarca program geliştirme süreçlerine yansımıştır. Örneğin, eğitim programları hazırlanırken hedeflerin gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla tanımlanması bu yaklaşımın etkisi ile ortaya çıkmış bir anlayışı yansıtmaktadır (Demirel, 2004, s.32; Açıkgöz, 2003, s.79).

Davranışçı yaklaşıma göre davranış öğrenilir. Başka bir ifadeyle öğrenmede dış koşullar önemli bir yer kaplamaktadır. Asıl ilgi dışsal çevrenin planlanması üzerine yoğunlaşmaktadır. Çevrenin öğrenilecek davranışları sağlayacak uyarıcı ve

pekiştireçlerle donatılmasına ihtiyaç vardır. Davranışçı kuram, öğrenmeyi açıklarken öğrenenin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir (Duman, 2004, s.22). Davranışçılar objektifliği ön planda tutarak, öğrenme sürecindeki uyarıcı ve tepkilere önem vererek organizmayı göz ardı etmektedirler (Akbaba, 1995, s.24).

2.2.Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel kuramcılar, öğrenmenin uyarıcı ile davranım arasında ilişki kurmaktan daha karmaşık bir süreç olduğunu ve öğrenmede zihinsel süreçlerin önemli rol oynadığını ileri sürmektedirler. Bilişsel kuramcılar öğrenmeyi, bireyin dışarıdan gelen uyarımları algılaması, önceki bilgileri karşılaştırması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belenmesi ve hatırlanması süreci (Erden, 1996, s.60; Akınoğlu, 2005, s.112) olarak tanımlamaktadırlar. Bilişsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bu akımın temsilcileri olan Gestalt Okulu psikologları Piaget ve Bruner'e göre öğrenme, kişinin davranımda bulunma kapasitesinin geliştirilmesidir (Özden, 2003, s.24). Bilişsel kuramcılar davranışçıların aksine, öğrenmenin zihinsel ya da bilişsel yönleriyle ilgilenmektedirler. Bilişselciler; bilginin yapısı, nasıl elde edildiği, nasıl kavrandığı, nasıl hatırlandığı, problem çözümede nasıl kullanılacağı gibi konuları açıklamaya çalışmaktadır (Açıkgöz, 2003, s.81). Ayrıca, öğrencinin bilgiyi nasıl kazandığına ve onu nasıl organize ettiğine odaklanmışlardır. Piaget, algıyı, bireyin nesnelere ve onların hareketleriyle hızlı temasından kaynaklanan bilgi olarak; zekayı ise, birey ile nesne bir arada olduğunda ve zamana bağlı olarak aralarındaki mesafe arttığında, bilgiyi elde etme şekli olarak tanımlayarak gestaltçı ve davranışçı kurama eleştiriler yöneltmiş ve bilişsel kuramın temellerini oluşturmuştur (Keser, 2003, s.18).

Bilişsel öğrenme kuramında davranıştan ziyade bilginin öğrenilmesi üzerinde durulur (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995, s.295). Davranışçıların, davranışta değişme olarak tanımladıkları olay; bilişselciler tarafından gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımaları olarak kabul edilmektedir (Özden, 2003, s.24). Bilişselciler öğrenme gerçekleşirken öğrenenin bizzat kendi içinde ne gibi durum ve değişimlerin olduğunu açıklamaya çalışırlar (Akbaba, 1995, s.24). Bilişsel yaklaşıma göre bilgi öğrenilir. Bilgide meydana gelen değişme davranışa yansır. Burada da hafıza,

zihin ve akıl önemli bir rol oynamaya başlar. Zihnin, duyu organlarından gelen verileri alma, saklama, eski bilgi ve duyumlarla karşılaştırarak, birleştirip ayırarak yeni bilgiler oluşturma gibi öğrenme işinde birçok görevleri bulunmaktadır (Duman, 2004, s.25). Hem davranışçı hem de bilişsel görüşün savunucuları farklı nedenlerden dolayı öğrenmede pekiştirecin önemli olduğu noktasında birleşmektedirler. Davranışçılar pekiştirecin tepkileri güçlendirdiğini ileri sürerken; bilişsel öğrenme kuramcılarını pekiştireci, davranış tekrarlanırsa ne olacağını gösteren bir dönüt kaynağı ve bir bilgi kaynağı olarak düşünürler (Duman, 2004, s.32).

Bilişsel görüşe sahip bir insan, bir problemi çözerken, bilgiyi araştıran, deneyimleri başlatan aktif öğrenciler ve yeni bir kavrayışı başarmada bildiklerini yeniden organize edenler olarak değerlendirilir. Bilişsel görüşün perspektifinde öğrenme, boş kağıtlar üzerine yazılmış olan basit kazanımlardan çok insanın kendinde varolan bilgileri anlamlı ifadelerle dönüştürmesi olarak görülür. Bilişsel görüşte, öğrenmede problem çözme ve örgütsel işlemlerin önemine değinilerek çocukların bilgiyi bir bütün olarak algıladıklarını dışsal faktörlerle değil algısal örgütlenme yoluyla motive olabileceklerini ve sonuçta öğrenmenin zekanın, güdülenmenin ve transferin bir ürünü olduğunu belirtmektedir. Bilişsel öğrenme kuramına göre bilgi ne kadar düzenlenir, planlanarak anlamlandırılıp depolanırsa o kadar kolay yapılandırılır ve hatırlanır. Eski bilişsel yaklaşım öğrenmede bilginin kazanımını vurgularken, yeni yaklaşım ise bilginin yapılandırılmasından bahsetmektedir (Duman, 2004, s.33).

2.3.Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı¹

Bilginin doğası ve öğrenme alanına yönelik yapılan çalışmalar insan öğrenmesinin doğası konusundaki düşüncelerde önemli değişimlere neden olmuştur. Psikoloji

¹ Bir bilgi ve öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilen yapılandırmacılık (Safran, 2004, s.32; Açıköz, 2003, s.60; Yurdakul, 2005, s.39; Sönmez, 2005, s.120); oluşturmacı (Asan ve Aşkın, 2000; Tezci, 2002; Şahin-Yanpar, 2001, s.465; Demircioğlu, 2005; Akar ve Yıldırım, 2004), oluşturmacı (Can, 2004; Semerci ve Semerci, 2001), yapılandırmacı (Şaşan, 2002, s.74; Akbaba, 2004; Şimşek, 2005, s.115; Akpınar ve Ergin, 2004, s.108; Özmen, 2004; Kabapınar, 2005, s.103; Ayas ve Diğer., 2005, s.40; Acat ve Ekinci, 2005; Güven, 2005, s.251; Gültekin, 2005, s.519), yapısalcı (Yaşar, 1998, s.68; İşman, 2005, s.86; Karakaya, 2004, s.139; Altun, 2005, s.21) bütünleştirici (Keser, 2003), yapılandırma (Ülgen, 2001, s.90), olarak da adlandırılmaktadır. Adı geçen bu kavramın İngilizce karşılığı "constructivism"dir.

alanındaki bu değişmelere paralel öğretim tasarımımda davranışçılıktan bilişselciliğe ve nihayet yapılandırmacılık yönünde bir paradigma değişimi yaşanmaktadır. Bu yeni kavramın esas kökeni, septiklerin gerçek dünyanın mutlak bilgisine sahip olunmadığı yönündeki anlayışlarına dayandırılır. Buna karşın yapılandırmacı yaklaşımının felsefi temeldeki açıklamaları 1800 ve 1900'lü yıllardaki Kant felsefesine ve İtalyan Filozofu Giambattista Vico'nun düşüncesine ve nihayet 20. yüzyılın başında William James, John Dewey, F. C. Barlet, Jean Piaget ve L. S. Vygotsky gibi isimlere dayandırılmaktadır (Tezci ve Gürol, 2001, s.151). Piaget, başlangıçtaki çalışmalarıyla bilişselciliğin gelişim evrelerine dayalı aşamalarını ve son zamanlardaki çalışmalarıyla ise, bilişsel gelişimin zihinsel süreçlerle açıklandığı yapılandırmacı kuramı geliştirmiştir (Keser, 2003, s.19). Yapılandırmacı anlayış, bir bilgi ve öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Şahin-Yanpar, 2001, s.465). Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özelliği, öğreneni merkeze alan bir yaklaşım olmasıdır. Bu yaklaşıma göre birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden değil, yeni bilgileri önceki bilgi, beceri ve yaşantılarından yararlanarak bilgiyi yorumlayabilen, problemlere çözüm yolları geliştirebilen ve bilgiyi kendi zihninde yapılandırabilendir (Güven, 2005, s.251). Bunun için, öğrencinin öğrenme sürecine etkin olarak katılması ve kendi deneyimlerini gözden geçirmesi gerekir (Duffy and Jonassen, 1991, s.7).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre bilgi dışarıdadır ve bilenden bağımsız değildir. Bilgi bireylerin nesnelere olan ilişkisinden, bireyler tarafından etkin bir biçimde oluşturulmaktadır (Dijkstra, 1997, s.1; Perkins, 1999, s.6). Öğrenme toplum ve bilişsel süreçlerden bağımsız değildir. Bu bakış açısıyla yapılandırmacı anlayış öğrenme uygulamalarına yeni bir boyut kazandırmaktadır. Öğrenenler edilgen olarak bilgiyi beklemek yerine etkin olarak öğrenme sürecine katılırlar ve kendi bilgilerini oluştururlar. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenlerin özerkliği ve özfarkındalığı desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Sınıf içi uygulamalar da bunu destekler yönde olmalıdır. Bu nedenle öğrenenlerin sınıf içinde daha etkin olabilmeleri için etkinlikler düzenlenmeli, öğrenenlerin birlikte çalışarak bilgiyi, içeriği ve sınıflardaki güç dengelerini ayarlayabilmeleri gerekir (Can, 2004, s.2).

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacı anlayış, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Öğrenme ezberlemeye değil öğrenenin bilgiyi transfer

etmesine, varolan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanır. Öğrenen, öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bir bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandırđı bilgiyi, yaşam problemlerini çözümede uygulamaya koyar (Erdem ve Demirel, 2002, s.82; Preston, 1962, s.62; Işman ve Diğer., 2002; Ayas ve Diğer., 2005, s.41). Birey öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemiyle paylaşarak yeni bilgilerin oluşturulmasını sağlar. Bilgi edinme bir sonuç değil, yeni bilgilerin oluşturulması için bir kaynaktır (Akar ve Yıldırım, 2004; Akpınar ve Ergin, 2004, s.108; Özmen, 2004). Başka bir deyişle bilgi, yeni bir bilgi üretmek için edinilir. Öğrencinin bilgilendirilmesinden çok, bilgi üretme kapasitesinin geliştirilmesi; edindiği bilgiyi yorumlaması, anlamlandırması önem taşımaktadır (Palabıyık, 2004, s.330)

Yapılandırıcı öğrenme anlayışına göre dışarıdan alınan bilgi, bireyin daha önce öğrendiği bilgilerle çelişmiyor ve zihinde belli bir şemaya yerleşiyorsa, bilgi belleğe kaydedilir. Dışarıdan alınan bilgi zihindeki yapılaraya uymuyor ve belli bir şema içine yerleşmiyorsa birey zihninde birtakım yeni düzenlemeler yapar (Yaşar, 1998, s. 69; Asan ve Güneş, 2000). Bunun için birey, zihninde öğrenilecek bilgiyle ilgili yeni şema ya da şemalar oluşturur. Bireyin sahip olduğu şema, onun yeni bilgiyi içine yerleştireceği ya da asacağı askılık işlevini görmektedir. İlerdeki öğrenmeleri etkileyeceği düşüncesinden hareketle, zihinde doğru şemaların oluşturulmasına, yani ön öğrenmelerin doğru olarak gerçeleştirilmesine özen gösterilir (Yaşar, 1998, s. 69). Çünkü, her yeni öğrenme kendinden önceki öğrenmelere dayalı, kendinden sonraki öğrenmelerin de hazırlayıcısı olma özelliğini göstermektedir (Sever, 1997, s.31). Bu durumda öğrenme, eski bilgilerin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve oluşturulması (Gürol, 2002, s.170) olarak tanımlanabileceği gibi öğrenenin zihinsel şemalarını sürekli yeniden örgütlemesi olarak da tanımlanabilir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002, s.2). Öğrenme, öğretmenin söylemesiyle değil; öğrencinin anlamı aktif olarak yapılandırmasıyla oluşmaktadır (So, 2002). Böylece yapılandırıcı öğrenme var olanlarla yeni öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi varolanlarla bütünleştirme sürecidir (şaşan, 2002, s.49).

Yapılandırıcı anlayışta öğrenme, mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Yapılandırıcılara göre bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından aktif olarak yapılandırılmaktadır. Bireyler

doldurulmaya bekleyen boş variller değil, anlamları araştıran etkin organizmalardır (Koç ve Demirel, 2004, s.174). Öğrenilen şey ne olursa olsun, yapılandırmacı süreçler çalışmakta ve öğrenenler tatmin edici bir yapıya ulaşmaya kadar aday zihinsel yapılar oluşturulmakta, anlamlandırılmakta ve test edilmektedir. Daha sonra yeni, özellikle çelişkili yaşantılar bu yapılarda merakla yol açmakta, böylece bireyler yeni bilgiyi anlamlandırmak için yeniden yapılandırmak zorunda kalmaktadırlar. Yapılandırmacı anlayışta birey bilgi ile uğraşırsa ve o bilgi alanında derinleşirse, oluşturulan bilginin, bireyi yaşadığı sürece bırakmayacağı düşünülmektedir. Bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığı önemli görülmektedir (Yurdakul, 2005, s.41).

2.3.1.Çeşitleri Bakımından Yapılandırmacılık

Yapılandırmacı görüşte ortak noktaların yanında yapılandırma sürecinin işleyişi, bilginin üretilmesi gibi konularda farklı yaklaşımlar da sergilenmektedir. Bazı araştırmacılar çocukların nasıl geliştiği, bilginin nasıl üretildiği gibi konular üzerinde dururken bazıları da disiplinlerin nasıl oluştuğunu, bilginin yapılandırılması sürecinde toplumsal süreçlerin etkilerini açıklamaya çalışmaktadır. Bazı yapılandırmacılar bilgiyi bireyin yapılandığı, bazıları ise bireyin değil toplulukların yapılandığı ileri sürmektedir (Açıkgöz, 2003, s.63). Burada; bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacı görüşler açıklanmaya çalışılacaktır.

2.3.1.1.Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık olarak adlandırılan öğrenme modeli Piaget'nin öğrenme kuramından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Öğrenenin dünyaya ilişkin bilgisini özümseme ve uyma yolu ile edindiği düşüncesine dayandırılır. Piaget'nin kuramının, yalnızca anlamak ya da yeniden üretmekten çok zihinsel yapıları inşa etme, yaratma ya da oluşturmayı ifade etmesi, kuramın yapılandırmacılık olduğunun bir göstergesidir (Tezci, 2002, s.18). Piaget'in büyük ölçüde etkilendiği Immanuel Kant, fiziksel dünya hakkındaki bilgilerin belirli kısımlarının bireyin kendi bilişsel örgütlemesinin sonucu olduğunu ileri sürmüştür. Bu yüzden Immanuel Kant ve Piaget modern bilişsel yapılandırmacılığın ataları olarak kabul edilmektedir (Yurdakul, 2004, s.111).

Piaget'ye göre bilişsel gelişim çevre ile etkileşimimiz sayesinde sürekli gelişen, değişen ve etkinliklerimize yön veren şemalar ya da zihinsel yapılar yoluyla ilerler (Koç ve Demirel, 2004, s.178). Öğrenme, Piaget'nin öne sürdüğü; özümleme uyma ve denge kavramları ile açıklanır (Özden, 2003, s.58). Çocuğun düşüncesi gerçek anlamda, karşılaştığı deneyimlerle, sosyal etkileşimle, özümleme ve uyma süreçleriyle birlikte gelişmektedir. Öğrenmenin gerçekleşme süreci; zihnin dışarıdan alınan yeni bilgileri nasıl işlediği, bu bilgilerin zihne nasıl yerleştiği ve bilgiler işlenirken ve yapılanırken önceki bilgilerde ne tür değişiklikler olduğu yönündeki üç temel soruya cevap aramaktadır (Çepni ve Diğer., 2000; Keser, 2003, s.21):

Çizelge 1: Bilişsel Yapılandırmacılıkta Öğrenme Süreci

Özümleme	Uyma	Zihinsel Denge	Sürekli Özümleme	Kendi Kendine Sorular Üretme
Dışardan alınan yeni bilgiler eski bilgileriyle çelişmiyorsa, birey bu bilgileri çok çabuk benimser (özümler).	Eğer yeni bilgiler zihindeki eski bilgilerle çelişiyorsa, zihin dengesizliği oluşur. Bu dengesizliğin ortadan kaldırılması için zihin yeniden yapılanmaya girer. Bu durumda yerleştirme üç şekilde gerçekleşir: 1.Yeni deneyimin göz ardı edilmesi, 2.Yeni deneyimi değiştirerek kabullenme, 3.Kendini yeni duruma uyarlama.	Yerleştirme başarılı olursa, zihin yeniden yapılır. İşte bu noktada dengesizlik ortadan kalkar.	Birey sürekli dışarıdan deneyim yoluyla bilgiler edinmektedir. Bu sebeple sürekli bir özümleme ve kendi kendini uyarlama söz konusudur.	Dışarıdan bilgi akışı olmasa bile, birey zihninde sorular üretip bu sorulara cevap olarak da bilgiyi yapılandırabilir.

Piaget, her bireyin yeni deneyimlerin sonuçları hakkında belli bir beklentiye sahip olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü yeni bilgi ve deneyimler, birey tarafından mevcut bilgi birikimleriyle özümsemeye çalışılır. Eğer öğrenci özel bir deneyimi özümseyemiyorsa, bir zihinsel kargaşa doğar. Öğrenci bilişsel bir denge sağlamak için

uyuma denen bir işlemle yeni deneyime anlam vermeye çalışır. Bu işlem, öğrencilerin ya mevcut bilgilerini yeniden yapılandırmasını gerektirir, ya da tamamıyla yeni bir kavram oluşturmasını sağlar (Fosnot, 1996, s.8; Keser, 2003, s.21).

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda, referans noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Kişi, yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır. Eğer kişi yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, mevcut bilişsel yapısının içine özümler. Bu durum o kişi için yeni bir denge durumudur (Özden, 2003, s.59). Buna göre bilgi, bireyin zihninde denge durumundan diğer bir denge durumuna geçerken gelişir. Yeni deneyimler öncekilerle çelişmiyorsa, mevcut bilgilere kolaylıkla eklenir ve birey bu yeni bilgilere çok çabuk anlam verir. Fakat bu yeni deneyimler, öncekilerle çelişiyorsa, bireyin bu bilgilere karşı tutumu üç şekilde ortaya çıkar. Bunlar; bireyin bu deneyimi göz ardı etmesi, zihninde kendine uygun tarzda değiştirmesi ve düşünce tarzını yeni durumu kabullenecek şekilde değiştirmesi şeklinde ifade edilebilir. Amaçlanan öğrenmenin genelde üçüncü durumda gerçekleşmesi beklenir (Keser, 2003, s.22; Sönmez, 2005, s.120).

Piaget'nin çocuk merkezli ilerlemeci ve gelişimsel bakış açılarıyla öğrenmeye ilişkin görüşleri bilişsel yapılandırmacılığın temellerini oluşturmaktadır. Bilişsel yapılandırmacıların anlam oluşturmayı, biliş üzerine çevrenin ve sosyal bağlamın çok az dikkate alındığı, bireyin kişisel eylemi olarak gördükleri söylenebilir. Bilişsel yapılandırmacılık bilgi işleme süreciyle ilişkilidir ve dayanağı bilişin süreçleri üzerinedir. Bilgi kazanımı bir uyum sürecidir ve bireysel olarak öğrenen tarafından aktif katılımı sonuçlanır (Tezci, 2002, s.22).

Piaget'e göre eğitim-öğretim etkinlikleri öğrencileri aktif araştırmaya katacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciler bu sayede kendi kavramsal anlayışlarını oluşturabileceklerdir. Öğrencilerin öğrenmelerinde onlara sosyal etkileşim sağlamak önemlidir. Bu onlara çeşitli perspektifleri ve kültürel olarak ilgili kavramları öğrenme fırsatı verebilir. Öğrenci düşüncesinde tutarsızlıkları ve çatışmaları açığa çıkarmak öğrenme açısından çok önemlidir. Öğrenciler bu sayede uyum ve özümleme yoluna gidebilirler (Tezci, 2002, s.23).

2.3.1.2.Sosyal Yapılandırıcılık

Sosyal yapılandırıcılar öğrenmeyi açıklamada, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerinden yararlanır (Vygotsky, 1985). Vygotsky öğrenmenin Piaget'nin öne sürdüğü gibi kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemli yer tuttuğunu savunmuştur (Özden, 2003, s.59; Öztürk ve Dilek, 2005, s.91). Vygotsky, çocuğun dil ve deneyimleri yoluyla sosyal çevresiyle etkileşerek öğrendiği sosyal çevrenin ve bu sosyal çevredeki insanların çocukların öğrenmesini etkilediğini, eğer bunlar kaliteli ise oluşacak etkileşimin çocukların bilişsel gelişimini hızlandırabileceğini ve bilişsel gelişimin sonu olmadığını, sürekli geliştiğini savunur. Sosyal yapılandırıcılığın, yapılandırıcılığa en büyük katkısı öğrenmede sosyal çevrenin ve dilin öneminin vurgulanmasıdır. Sosyal yapılandırıcılara göre;

1. Öğrenme ve gelişim sosyal bir etkinliktir; öğrenci kendi bilgisinin bilincinde kendi anlama şekliyle oluşturur ya da oluşturmaz.
2. Öğretmen öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı görevindedir.
3. Öğrenciler birbirleriyle çalışmalarını ve etkileşimleri sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşarak anlamlandırabilirler ve benimserler (Bağcı Kılıç, 2001, s.10; Öztürk ve Dilek, 2005, s.91).

Sosyal yapılandırıcılar, zihinsel süreçlerin özünde toplumsal süreçlerin olduğunu; bilgiyi bireylerin değil toplulukların yapılandırıdığını ileri sürmektedirler. Onlara göre, yaşantılardan çıkarılan anlamlar bir topluluğun üyeleri tarafından kabul edilmesi şartıyla geçerlidir. Bilginin yapılandırılması, bilgi hakkında görüş birliğinin sağlanabilmesi için grup üyelerinin etkileşimde bulunmaları gereklidir. Üyelerin birlikte gerçekleştirecekleri etkinlikler, yapacakları konuşmalar ortak bir anlayış oluşmasına yardımcı olur. Grupta yer alan daha iyi bilen kişiler, diğerlerinin kavramsallaştırma süreçlerini kolaylaştırır. Bu süreç, bireyin kişisel keşfetme eyleminin ötesine varmasını sağlar (Açıkgöz, 2003, s.64). Öğrenciler işbirliği yaparak birbirlerinin fikirlerini yapılandırma süreçlerini paylaşırlar. Böylece öğrenciler kendi fikirlerini oluştururken akranlarının fikirlerinden de yararlanmış olurlar. İyileşme ve oluşumda işbirliği ve dayanışma öğrencinin dünyası haline gelir. Böylece öğrenciler akranlarını kendileriyle yarışan ve rekabet eden bireyler olarak değil, kendilerinin öğrenmelerini kolaylaştıran kaynak kişiler olarak görürler.

Böylece öğrenci öğrenmesinin temel ilerleme nedenleri oluşmuş olur (Karakaya, 2004, s.141).

İnsanoğlu dünyaya gözlerini açtığında, doğduğu toplumun dili, inançları, düşünceleri, toplumsal standartları olmaksızın, olgunlaşmamış olarak yaşama katılması öğrenmenin sosyal yönünü öne çıkarmaktadır. Bunun anlamı doğduğunda toplumdaki diğer bireylerin yaptıklarını yapamayacak durumda olması, zamanla diğer bireylerin yaptıklarını yapabilecek duruma gelmesidir. Toplum içindeki diğer insanlarla iletişim kurarak varlığını devam ettirebilmesi için diğerlerinin yaptıklarını, düşüncelerini ve duygularını öğrenmek zorundadır. Bu öğrenme diğerleriyle birlikte olarak, onları gözleyerek ve taklit ederek, bir şekil çıraklık yoluyla gerçekleştirilebilir (Can, 2004, s.7). Deneyimler, karşılıklı konuşma ve tartışma ile öğrenmenin etkililiğinin arttığını ve daha kolay içselleştirilip anlamlandırıldığını göstermektedir (Tekeli, 2002, s.28). Bu da öğrenmede etkileşimin önemini ortaya koymaktadır (Tozlu, 2003a, s.209).

Sosyal bilgiler öğretiminin sosyal yapılandırmacılığa dayalı olarak şekillendirilmesi durumunda, öğretmenin rolü, sınıf yönetimi, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri önemli ölçüde değişime uğramaktadır. Sosyal yapılandırmacı anlayışta öğretmen bir rehber konumunda olup, gerekli planlamayı yaparak uygun materyal ve etkinlikleri kullanır. Bundan başka, sosyal yapılandırmacılığa dayalı öğretim etkinliklerinde kullanılacak öğretim yaklaşımları çok önemlidir (Demircioğlu, 2005, s.262).

2.3.1.3.Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılığa göre, bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinliktir. Bireyler geçirdikleri yaşantılardan kendi özgeçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkarırlar. Bu anlamlar bireyden bireye farklılık gösterir. Birbirinin ve dış dünyadakinin aynısı olmasa da hepsi değerlidir. Bilgi, dış dünyayı yansıtmak zorunda değildir. Önemli olan bilginin yaşayabilirliğidir. Yaşayabilirlik için bilginin; önceki yapı öğeleri, diğer bilişsel organizmalar, yaşantı alanı ve bilgiyi oluşturan bilişsel yapı ağlarının tümü gibi sınırlılıkları aşması gerekmektedir. Radikal yapılandırmacılıkta, bilginin keşfedilmediğine, bireyler tarafından oluşturulduğuna inanılır. Dolayısıyla bilginin referansı dış dünya değil bireyin yaşantılarıdır (Açıkgöz, 2003, s.63).

Von Glasersfeld, bilgiyi kavramsal yapıları inşa etmek olarak ele almaktadır. Bireylerin kendi bilme biçimlerine, yani kavramsal yapılarını inşa etmelerine

odaklanmaktadır (Tezci, 2002, s.33). Von Glasersfeld'e göre radikal yapılandırmacılık, var olan bilgi ve gerçek arasında yeni ve daha elle tutulur ilişkiyi sunar. Bu, uygulanabilirlik fikri basitçe, bireyin kendisi için düzenlediği bir amacı veya görevi başarmada faydalı olduğu sürece uygulanabilir olduğu düşünülen bir eylem, işlem, kavramsal yapı veya bir teoriyi ifade eder (Von Glasersfeld, 1998, s.24) diyerek yapılandırmacılığın neden radikal olması gerektiğini belirtir.

Radikal bakış açısından, yapılandırmacı düşüncede bilgi sübjektiftir. Dışsal bir gerçeklik olabilir, ancak bu gerçeklik bireyler tarafından bilinemez. Bilgi oluşturma süreci deneyimle oluşmaktadır. Deneyim, bireyi çevreleyen her şeyle etkileşimin sonucudur. Bu etkileşimde dil önemli bir yere sahip olmakla birlikte sosyal yapılandırmacıların öne sürdükleri gibi sosyo-kültürel bir araçla değil veya bilginin dil ile dağıtımını şeklinde değil, ancak zihinsel yapıları inşa etmektedir. Her ne kadar bireyler etkileşim yoluyla dili öğrenseler de bu, bütünüyle anlamların paylaşıldığını ifade etmemektedir (Tezci, 2002, s.34).

Radikal yapılandırmacılığa göre bilgiyi oluşturma bireysel bir etkinliktir. Geçmiş deneyimleri ve kültürleri farklı olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersini yapılandırmacı bir anlayışla öğrenebilmeleri için, etkin ve üretken olmaları gerekmektedir. Bu çerçevede sosyal bilgiler öğretmenleri sınıfındaki öğrencileri çok iyi tanımalı ve öğretimi yapılan konuların ışığında öğrencilere bireysel öğrenme etkinlikleri sağlamalıdır (Demircioğlu, 2005, s.261).

2.4.Öğrenme Yaklaşımları ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

Öğrenmenin hangi koşullarda oluşup oluşmayacağını öğrenme kuramları açıklar. Bir öğrenme kuramının, genelde tüm organizmalarda, tüm öğrenme birimlerinde, okul içindeki ve dışındaki tüm durumlarda öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklaması beklenmesine karşın tüm öğrenme durumlarını açıklayabilen bir kuramdan bahsetmek henüz mümkün değildir (Senemoğlu, 2000, s.99). Bu nedenle program geliştirme çalışmaları ve öğretim süreci, öğrenme türüne, öğrencilerin özelliklerine ve öğrenilen bilginin türüne göre çeşitli kuramlardan yararlanabilir (Senemoğlu, 2000, s.100). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Programı, tümüyle “davranışçı” bir nitelik sergileyen eski programın aksine, “yapılandırmacı” bir eğitim anlayışıyla ele alınmıştır (Safran, 2004). Yapılandırmacı görüş, temelinde, nesnelciliğin olduğu bilişsel kuramlardan gelişmiştir.

Yapılandırmacı bakış açısından bilginin, öğrenenin varolan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretildiği düşünülür. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireyin oluşturduğu ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak varolur. Bu açıdan öğrenme, bireyin bilişsel özellikleri, içinde bulunulan kültür, öğrenmenin gerçekleştiği bağlam ve öğrencinin öğrenmede üstlendiği rollere göre biçimlenmektedir (Demirel ve Diğer., 2000, s.298).

2.4.1.Davranışçı Yaklaşım ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

Davranışçı yaklaşım 20. yüzyılın başından itibaren eğitimde egemen olmuştur (Saban, 2004, s.164). Bu egemenlik, sosyal bilgiler öğretimini de etkisi altına almıştır (MEB, 2005, s.50; Yaşar, 2005, s.337; Paykoç, 2005, s.122). Çünkü, disiplinler arası bir program yaklaşımı ve bir ders olarak Sosyal Bilgiler, Türkiye’de ilk kez 1960’lı yıllarda benimsenmiştir. Bu tarihten önce, gerek Osmanlı, gerekse Cumhuriyet Dönemlerinde, bu dersin kapsamına giren disiplinler, ilköğretim düzeyinde ayrı dersler olarak verilmiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.15).

Osmanlı Devleti’nde Sosyal Bilgilerin kapsamına giren dersler ilk defa Sultan II. Abdülhamid zamanında (1876-1909), Maarif Nezareti’ne bağlı, usul-i cedide uygun olarak eğitim ve öğretim yapan birer ilköğretim kurumu olan iptidailerin programlarına girmiştir. Nitekim 1892 yılında, İstanbul ve kasabalarda bulunan üç yıllık ibtidailer için hazırlanan programda, Mülahhas Tarih-i Osmani ve Muhtasar Coğrafya-yı Osmani derslerine yer verilmişti. Aynı yıl uygulamaya konan köy okulları programında ise bu dersler yoktu. Öte yandan, 1904’te tüm ilkokullar için yayınlanan yeni bir programda, yalnız Muhtasar Tarih-i Osmani dersi bulunuyordu. 1913 tarihli Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati ile ilköğretim süresi, ibtidaiye ve rüşdiyelerin birleştirilmesi ile altı yıla çıkarılmış; bu şekilde oluşturulan mekatibi ibtidaiyei umumiyede Tarih, Coğrafya, Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye derslerinin okutulması öngörülmüştü. Adı geçen dersler, bu tarihten sonra yapılan programlarda da yer almıştı. Bunların programa konulmasında, İkinci Meşrutiyet Devri’nde İttihat ve Terakki Partisi’nin yurtsever ve nitelikli Osmanlı yurttaşları yetiştirme politikasının önemli bir etkisi olmuştu (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.15).

Görüldüğü gibi, Cumhuriyetten önce, bugünkü Sosyal Bilgiler Programlarında yer alan dersler, ilköğretim okullarının programlarına girmiştir. Cumhuriyet Dönemi’nde

1926, 1930, 1936 ve 1948 programlarında da tek disiplinli program desenine uygun Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerine yer verilmiştir. Bu dersler, ilk kez 1962 yılında yayımlanan İlkokul Program Taslağı'nda, disiplinler arası bir yaklaşımla "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı altında birleştirilerek yer almıştır (Öztürk ve Dilek, 2003, s.73). Bu ders, 1968 yılında yayımlanan İlkokul Programı'nda, ilk kez "Sosyal Bilgiler" adını almıştır (Sağlamer, 1997, s.2; Sözer, 1998, s.6; Sönmez, 1998, s.9; Dilek, 2001, s.55).

1968 İlkokul Programı'nda, "İlkokulun dördüncü ve beşinci sınıflarında tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi adı altında okutulan konular birbirleriyle olan yakın ilişkileri ve çocuğa uygunluğu bakımından birleştirilerek Sosyal Bilgiler adı altında bir bütün haline getirilmiştir (MEB, 1968). Dersin programı üzerinde, bu yıllarda ABD'de egemen olan "Yeni Sosyal Bilgiler" akımının önemli bir etkisi olmuştur. Ancak, bu hareketi destekleyecek öğretim araç gereçlerinin bulunmayışı ve öğretmenlerin gerekli mesleki donanımdan yoksun oluşu gibi nedenlerle, Türkiye'deki ilköğretim okullarında davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel yaklaşım egemenliğini sürdürmüştür (Erden, 1996, s.6; Öztürk ve Dilek, 2003, s.73). 1998 yılına değin bu program uygulanmıştır. Bu tarihte, 4.-7. sınıfları kapsayacak şekilde yeni bir İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yürürlüğe konmuştur (Öztürk ve Dilek, 2003, s.73). 1998 yılında değişiklik yapılan Sosyal Bilgiler Programı'nın amaçlarıyla 1968 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nın amaçları önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. 1998 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler Programı'nda içerik ve sıra yönünden bazı değişiklikler yapılırken, amaçlar yönünden bir değişikliğin olmaması programın bütünlüğünü ve uyumunu bozmuştur. Bununla birlikte, programın bilgi, değer, tutum ve beceri dengesi açısından da pek uyumlu olmadığı görülmektedir. Bilgi daha ön planda iken, değer ve özellikle de beceri boyutu oldukça yetersizdir. Bu ve benzeri sorunlar, Sosyal Bilgiler Programının geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Öztürk ve Dilek, 2003, s.79; Doğanay, 2004, s.204).

2.4.2.Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim programı içinde önemli bir yere sahiptir. Zaman boyutu içinde insanların etkileşiminin ortaya çıkardığı bilgi, değer ve becerileri yeni yetişen kuşağın hizmetine sunması nedeniyle dünyadaki hızlı değişimin sosyal bilgiler dersine yansımaması düşünülemez. Bugün dünyadaki hızlı değişim genelde tüm eğitim sistemine, özeldde sosyal bilgilere önemli görevler yüklemektedir. Toplum ve dünyadaki hızlı değişimle birlikte değişen ve çoğalan diğer önemli bir boyut ise, sosyal bilgilerin bilgi temelini oluşturan bilimlerdeki bilgi birikiminin artmasıdır. Değişerek çoğalan bu bilgi birikimi, Sosyal Bilgiler Programı'nın sürekli geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Sosyal Bilgiler Programı'nın sürekli geliştirilmesini zorunlu kılan diğer önemli bir etken ise, çocukların gelişim ve öğrenmesiyle ilgili ortaya çıkan yeni bilgi birikimidir (Doğanay, 2004, s.2004) Bu ve benzeri nedenlerle Sosyal Bilgiler Programı'nın geliştirilmesinin ihtiyaç haline gelmesi Milli Eğitim Bakanlığı'nı harekete geçirmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı yeni bir program üzerinde yoğun bir çalışma başlatmıştır. Bu çerçevede, Milli Eğitim Bakanlığı, hazırladığı İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Taslağını 2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 pilot ilde toplam 120 ilköğretim okulunda uygulamıştır. Uygulama sonuçlarına göre son şekli verilen İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmadaki yerini almıştır. Bu program yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır (Safran, 2004, s.32; Akbaba, 2004). Yapılandırmacı, öğrenen ve etkinlik merkezli, becerilere ağırlık veren, alternatif ölçme ve değerlendirmeleri içeren, ana ve ara disiplinlerle işbirliğini kuvvetlendiren, bütüncü/ tematik bir bakış açısından oluşmaktadır. Her alanda ortak olan ve bir de alanlara özgü beceriler söz konusudur (Yanpar, 2005, s.459).

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın dayandığı yapılandırmacı anlayışta öğrenme, bir öğrenme konusuyla ilgili problem çözme, kritik düşünme ve öğrencilerin aktif katılımı üzerinde temellendirilmiştir. Öğrenciler, önceki bilgi ve yaşantıları üzerine yeni bir durumu uygulayarak yeni bir anlama düzeyi oluşturmak için, yeni bilgi ile önceden var olan zihinsel oluşumları birleştirirler. Bu yaklaşımda bilginin öğretmen tarafından özümletilmesinden ziyade öğrencinin yeni bilgi inşa etmesi önemlidir. Öğrenciler bir olayı ya da kavramı kendi kendilerine keşfettiklerinde daha çok heyecan duyduklarından dolayı yeni bilgiyi daha iyi özümserler ve farklı yerlerde kullanabilirler. Yapılandırmacılığa göre öğrenme bir yorumlama sürecidir (Öztürk ve Dilek, 2005, s.90; Yanpar-Şahin, 2001, s.465). 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın

yapılandırmacı anlayış esas alınarak hazırlanmasında ezbercilik, bilginin kavratılmasındaki zorluklar, öğretmen egemenliği, öğrencilerin pasifliği gibi sorunlara çözüm bulma isteği etkili olmuştur (Semerci ve Semerci, 2001).

2.4.3.Sosyal Bilgiler Programı

Sosyal Bilgiler Programı, öğretim programı içinde yer alan sosyal bilgilerle ilgili faaliyetleri sistematik olarak düzenleyen program (Küçükahmet, 2003, s.9) olarak tanımlanabileceği gibi, sosyal bilgilerle ilgili öğrenme öğretme sürecinde nelerin, niçin, ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz (Özçelik, 1998, s.4) olarak da tanımlanabilir.

2.4.3.1.Sosyal Bilgiler Programının Öğeleri

Eğitim programı bulunduğu çağın özelliklerini yansıtır ve onun ürünüdür. Bir toplumda çağın gerektirdiği insan tipinin yetiştirilmesine eğitim programı aracılık eder. Türkiye’de, cumhuriyetin kuruluş yıllarında eğitim programları daha çok yeni kuşağın ulus bilincini kazanması, cumhuriyetin ve devrimlerin benimsenmesi hedeflerine yönelikti. Ancak toplumsal gelişim, bireylerin istek ve beklentilerindeki değişim, bilgi birikiminin artması ve eğitim anlayışlarının değişmesi, eğitim programlarının da gelişmesini zorunlu kılmıştır (Doğanay, 2004, s.204).

Eğitim programı genelden özele giden amaçlarıyla, bu amaçların gerçekleşmesi için kullanılacak bilgi ve öğrenme yaşantılarıyla ve değerlendirme boyutlarıyla dinamik bir süreçtir (Doğanay, 2004, s.204). Eğitim programının öğeleri konusunda değişik görüşler olmakla birlikte, hemen hemen bütün eğitimciler bir eğitim programının amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluştuğu konusunda görüş birliği içindedirler (Erden, 1993, s.6; Demirel, 1999, s.31; Nas, 2000, s.76; Ayvaz, 2001, s.7). Söz konusu öğelerden amaç boyutunda niçin öğretim veya niçin öğrenelim; içerik boyutunda ne öğretim; eğitim durumu boyutunda nasıl öğretim veya nasıl öğrenelim; değerlendirme boyutunda ne kadar öğrettik sorularına cevap aranır (Ayas, 2005, 2). Bu durum dikkate alınarak Sosyal Bilgiler Programı; amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme yönünden davranışçı (1998) ve yapılandırmacı (2005) programlar açısından ele alınmaya çalışılmaktadır.

2.4.3.1.1.Amaçlar

Öğretimde amaçlar, ihtiyaçlara göre belirlenir. Sosyal Bilgilerle ilgili bir program, doğal olarak kendi toplumunun ve kültürünün isteklerini, ihtiyaçlarını göz önüne almak durumundadır. Bu nedenle, bir bireyin, içinde yaşadığı toplumun ihtiyaçlarını bilmesi büyük önem taşımaktadır. Toplumun geleceğe yönelik tasarımları, amaçları, bu ihtiyaçların belirlenmesi sonucunda kesinlik kazanacak ve o doğrultuda bir eğitim söz konusu olacaktır (Sözer, 1998, s.43). Bir dersin amaçları, gerçekleştirilecek programlı eğitim ve öğretim faaliyetleri sonunda öğrencilere kazandırılmak istenen istenilen özellikler olarak tanımlanabilir. Bu özellikler bilgiler, beceriler, tutum ve değerlerden oluşabilir (Öztürk ve Dilek, 2005, s.60). Eğitim programının geliştirilme sürecinde, amaçlar başı çekmektedir. Çünkü eğitim programında seçilecek içerik, eğitim durumu ve değerlendirme etkinlikleri amaçlara yönelik ve bu amaçlarla tutarlı olmalıdır (Doğanay, 2004, s.204; Öztürk ve Dilek, 2005, s.70)

Amaçlar, türleri bakımından genelden özele doğru bir yaklaşım içinde sıralanır. Her ülkede toplumun felsefesi, idealleri, sosyal ve ekonomik ihtiyaçları, kültürü, yasaları ve değerleri doğrultusunda eğitimin genel amaçları belirlenecektir. Okul türlerine göre, bu genel amaçlar okulların amaçlarına dönüştürülür. Öğretim programının öğretme yoluyla kazandırmak istediği özellikler, ders programının amaçlarını oluşturur (Sözer, 1998, s.45). Bu anlamda sosyal bilgiler öğretimiyle öğrencilere kazandırılmak istenen özellikler sosyal bilgiler dersinin amaçları olarak nitelendirilebilir.

2.4.3.1.1.1.Davranışçı Sosyal Bilgilerde Amaçlar

Davranışçı yaklaşımı esas alan 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda amaçlar; genel amaçlar ve özel amaçlar olarak ele alınmıştır. 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan genel amaçların 1968 Sosyal Bilgiler Programı'ndaki genel amaçlarla hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler Programı'nda genel amaçlar; vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden, toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden, çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri yönünden ve ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme yönünden olmak üzere dört grupta toplanmış, toplam 34 genel amaçtan oluşmaktadır. Bu genel amaçlar doğrultusunda ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi için 96 (Vural, 2002, s.189); 5. sınıf sosyal bilgiler dersi için 62 özel amaca yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçları (Vural, 2002, s.191):

A. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden;

1. Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, özverili, erdemli, girişimci, iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişirler.
2. Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki onurlu geçmişini ve yerini, insanlığa yaptığı hizmetleri kavrayarak büyük bir milletin evlatları olduklarını anlar, milletin geleceğine olan güvenlerini artırır ve Türk milletinin ülküsünü gerçekleştirmek için her fedakarlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.
3. Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına dayanan milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu bilir; cumhuriyet rejiminin özelliklerini ve önemini kavrarlar.
4. Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, millet kavramını ve Türk milletinin karakterini kavrar; Türk milletine, Türk bayrağına, Türk asker ve ordusuna sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirirler.
5. Türk milletinin zeka ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanat severliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimseyerek bu üstün özellikleri davranış haline getirirler.
6. Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutarak milleti ve yurdu için canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ilke haline getirirler.
7. Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır; tarihi olaylara yön veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri ileri görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakarlık ve kahramanlıklarının tarihin akışını nasıl etkilediğini kavrarlar.
8. Toplumu yönlendiren Mustafa Kemal Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece milli değil, evrensel yönlerini de kavrayarak ve takdir ederek; milletimize de düşen insanlık görevleri olduğunu görür, insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme bilincine varırlar.
9. Türk inkılabının anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin refah ve mutluluğuna yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkiyi kavrar; Türk inkılabının değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakar birer Türk evladı olarak yetişirler.

10. Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar; bu uygarlıkta Türk milletinin hizmetini ve payını anlayarak Atatürk'ün direktifleri uyarınca "milli kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarma" yolundaki her fedakarlığı göze alabilme bilincini kazanırlar.
11. Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasi olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve akıl yürütme yeteneğini geliştirirler.
12. Her yerde görev ve sorumluluk alabilecek hale gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, ailenin refah ve mutluluğu için sorumluluk ve görev duygularını geliştirirler.
13. Kanun kavramını benimser; kanunlara ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazanırlar.
14. Çevresindeki eski, yeni sanat ve kültür eserlerini, müze ve anıtlar gibi milli değerlerimizi tanır; onları korumak gerektiğini öğrenirler.

B. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden;

1. İnsanların birbirlerine muhtaç olduklarını anlar; grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hale gelirler.
2. İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirlerinin görüş ve inanışlarını saygı ve hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimserler.
3. Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler.
4. Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.
5. Aile, okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve topluluk halinde yaşamının zorunluluğunu kavrarlar.
6. Trafik kurallarına uymayı alışkanlık haline getirirler.

C. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri yönünden;

1. Yurdumuzun, dünya üzerindeki yerinin önemini kavrar, ülkemizin kalkınmasında severek sorumluluk alma duygularını geliştirirler.
2. Türkiye'nin, yakın ve uzak komşu ülkeler ve diğer dünya ülkeleriyle olan ilişkileri hakkında genel bilgi kazanırlar.

3. Türklerin yaşadığı diğer ülke ve bölgelerin coğrafi özelliklerini öğrenirler, Türklerin geniş bir alanda yaşayan büyük bir millet olduğunu kavrarlar.
4. İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı etkilerini, insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler, yurdun ekonomik kalkınmasında bilgili ve etkili birer vatandaş olarak yetişirler.
5. Plan, kroki, harita ve grafik bilgileri kazanarak onlardan yararlanabilir hale gelirler.
6. Çevreyi korumanın günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar.
7. Yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu kavrarlar.

Ç. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden;

1. Yakın çevrenin ekonomik değerleri ile milli kaynaklarımızı tanır ve bunları korumanın bir ödev olduğunu kavrarlar.
2. Kendi eşyasını, okulunu, okul eşya ve araçlarını dikkatli kullanma ve koruma alışkanlığını kazanırlar.
3. Tutumlu olma ve planlı çalışma alışkanlığını elde ederler.
4. Üretim, tüketim ve dağıtımla ilgili temel bilgileri öğrenirler.
5. İnsan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler ve bunlar arasındaki ekonomik ilişkileri öğrenirler.
6. Turizmin anlamını, özellikle yurdumuz için önemini kavrarlar.
7. Nüfus artış hızının eğitime ve ekonomiye olan etkisini kavrarlar.

Bu genel amaçlar, Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programının "vatandaşlık aktarımı" yaklaşımına uygun olarak hazırlandığını göstermektedir. Amaçlar incelendiğinde, amaçların önemli bir kısmının ulusal kültür ve kurumların öğretilmesi, bunlara ilişkin tutum ve değerlerin benimsettirilmesiyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır (Öztürk ve Dilek, 2005, s.70). Ayrıca, programda yer alan bu genel amaçlar bile programın tümüyle yetişkin gözüyle hazırlandığını göstermek bakımından yeterlidir. Bu durum, ilköğretim programındaki öğretim ilkelerine, çerçeve niteliğine, çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili açıklamalar başlığı altında verilen bilgilere uygun düşmemektedir. Çocukların bu kadar geniş kapsamlı, çok boyutlu bir programın amaçlarına ulaşmaları, konulardan bilgi, değer, davranış oluşturmaları imkansız görülmektedir (Çağlar, 1992, s.20; Dönmez, 2003, s.87).

2.4.3.1.1.2.Yapılandırmacı Sosyal Bilgilerde Amaçlar

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenlerin yorum yapıp yapmadıklarından çok yorumu nasıl yaptıkları önemlidir. Dıştan, zorla bir amaç kabul ettirilmeye çalışıldığında öğretene-öğrenen çalışmaları mekanikleşir. Öğrenenin dış dünyayla bağlantı kurması, üreticiliğini kullanması, deneyimini yansıtmaya ve gerçeklere eleştirel bakabilmesi uzun dönemli hatırlamasında ve bilgiyi transfer etmesinde çok önemlidir. Bilgi bireye anlamlı geldiği sürece, öğrenen bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır. Birçok anlam ve bakış açısı olduğundan, herkesin mutlaka öğrenmesi gereken belli kalıplarda amaçları işe koymak yerine bireylerin geçmiş yaşantılarına uygun, öğrenme sürecine yönelik genel hedefler belirleyerek etkin öğrenme sağlanır. Bilgi, davranışta gösterilmek yerine öğrenenler tarafından kendi görüş ve deneyimlerine dayalı olarak zihinsel yapılandırılır. Yapılandırıcılıkta tek doğru yerine çoklu gerçekler olduğundan amaçlar, genel bir şekilde ifade edilir (Erdem ve Demirel, 2002, s.84).

Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmış olan 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda amaçlar; genel amaçlar ve ünite kazanımları biçiminde ifade edilmiştir. Bu programda 17 genel amaç, 4. sınıflar için toplam 46; 5. sınıflar için toplam 47 kazanım belirlenmiştir. Kazanım, öğrencilerin doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri ve değerleri de içeren, ders işlendikten sonra öğrencinin sahip olması ve yapması gereken özellikleri belirten ifadelerdir (Tekindal, 2005, s.153). Bir başka ifadeyle kazanım, öğrenme süreci içerisinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2004, s.12). Bu tanımlardan "kazanım" kavramına "davranış"ı da kapsayacak şekilde anlam yüklendiği; davranış ifadesi yerine kazanım ifadesinin tercih edildiği anlaşılmaktadır (Akbaba, 2004).

İlköğretim öğrencilerinin 7. sınıf sonunda, burada ifade edilen 17 genel amaca ulaşması arzu edilmektedir.

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.

3. Atatürk İlke ve İnkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, çizelge, küre, diyagram, zaman şeridi gibi) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslar arası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekanlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşleri ileri sürer.
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekanlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.

17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir (MEB, 2004, s.95).

Bu genel amaçlara 7. sınıfın sonuna kadar ulaşılmasının arzu edilmesi zaman diliminin genişletilmesi anlamına gelmektedir. Amaçlar incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilimlerle ilgili olay ve olguları bir bütünlük içinde algılayabilmelerine imkan sağlamak amacıyla hemen her sosyal bilim dalından seçilen içerikle ilgili amaçların ilköğretim öğrencisinin gelişimi de dikkate alınarak kaynaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

2.4.3.1.2.İçerik

Bir toplumda yaşayan insanların, o toplumun yaşayışı, ilişkileri, kültürü, dünya toplumları içindeki yeri, çeşitli uluslarla bağlantıları konusundaki temel ve genel bilgilerin önemli bir bölümünü Sosyal Bilgiler oluşturmaktadır. Ancak, Sosyal Bilgiler; Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi gibi günümüzde ilköğretim programlarında yer alan; aslında Sosyal Bilimler denilen Sosyoloji, Ekonomi, Psikoloji, Antropoloji gibi disiplinlerden seçilerek, o yaşlardaki öğrencilerin düzeyine uygun, daha somut ve daha yalın özelliklere sahip duruma getirilen konuları içermektedir (Sözer, 1998, s.7). Bu durumda içerik, olguların ve olayların ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir biçimde, bir araya getirilmesi değil, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir (Varış, 1994, s.155) biçiminde tanımlanabilir. Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgiler içeriği oluşturur. İçerik seçiminde, içeriğin amaçlara ve öğrencilerin giriş davranışlarına uygunluğu büyük önem taşır. Ayrıca bilgilerin hiyerarşik sıralaması, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi, içerikteki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi program tasarısında önemli rol oynar (Erden, 1993, s.7; Demirkaya, 2005, s.82).

İlköğretimde sosyal bilgiler ders üniteleri genelde üç temel kavram üzerine inşa edilir. Yer, zaman ve toplum. Yer, insanları halk yapan bir coğrafyayı; zaman insanları halk yapan olayları içerir. Toplum, bütün bu içeriklerin ortak paydasını oluşturur. Toplum çocuğun yaşadığı yakın çevreden başlayarak çocuğun gelişim basamakları, ihtiyaçları, ilgileri göz önüne alınarak, sistematik bir yaklaşımla basamak basamak genişleyen bir sosyal dünyadır. Program içeriği oluşturulurken uzay ve yeryüzü

duygusu coğrafyadan; zaman duygusu, insanların yaptıkları hakkındaki bilgiler tarihten; hükümetin görevleri, sivil hayata ve vatandaşlığa etkileri siyaset biliminden; zenginlik, gelirin üretimi, dağıtımı ve tüketimi ekonomiden; kültürü merkez alarak toplumların karşılaştırılması antropolojiden; insan davranışları psikolojiden; sosyal ilişkiler, kurumlar sosyolojiden; insanın değerleri, yönelimleri konusunda felsefeden yararlanılabilir. İçerik oluşturulurken çocuğun kapasitesi, gelişim özellikleri, programın amaçları ve çevre göz önüne alınmalıdır. İçerik seçimiyle öğrencinin yaşadığı toplumu yorumlamasına ve ona katılmasına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır (Çağlar, 1992, s.16).

2.4.3.1.2.1.Davranışçı Sosyal Bilgilerde İçerik

1998 yılında kabul edilen Sosyal Bilgiler Programı'na 2002 yılında bazı ilaveler yapılmıştır. Bu ilaveler daha önceki programlarda da olduğu gibi içeriğe eklenen konularla sınırlı kalmıştır. Aslında 1968 Sosyal Bilgiler Programı 1990 ve 1998 yıllarında değiştirilmesine karşın, her iki değişimde de içerik değişikliğiyle sınırlı kalmıştır (Doğanay, 2004, s.204). Bütün bunlar sosyal bilgiler dersinin bilgi temelini ağırlığını çok fazla değiştirmemiştir. Sosyal Bilgiler Programı incelendiğinde içeriği oluşturan ünitelerin tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi ile ilişkili olduğu, farklı disiplinlere ait bu konuların bir bütünlük içinde disiplinler arası yaklaşıma uygun olarak düzenlenmediği, öğrencilerin gelişim özelliklerinin yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir. İçeriğin bilgi ağırlıklı olduğu da dikkatten kaçmamaktadır (Çağlar, 1992, s.20; Kılıç, 1996, s.33; Binbaşoğlu, 1999, s.159).

Çizelge 2'de, Sosyal Bilgiler Programı'nda 4. sınıf için 4 ünite belirlendiği görülmektedir. Bunlardan, I. Ünitenin birinci bölümünde aile, okul ve toplum hayatı merkeze alınarak, toplumsal yaşamla ilgili temel kavram ve ilkelerin kazandırılması amaçlanmaktadır. I. ünitenin ikinci bölümünde, II. ve III. ünitelerde, yakından uzağa ilkesi uygulanarak, yakın çevremiz, ilimiz ve bölgemiz, yurdumuzun coğrafi bölgeleri merkeze alınarak yön, ölçek, kroki, yerleşim birimi, yer şekilleri, iklim gibi coğrafya ile ilgili temel kavramlar; yer altı yer üstü zenginlik kaynakları, sanayi, ulaşım, ticaret, turizm gibi ekonomiyle ilgili kavramlar ele alınmıştır. IV. ünite ise tamamıyla tarihle ilgili konulara yer verilmiştir. Bu ünite kronolojik sırayla Türklerin anayurdu ve göçlerden başlayarak ilk Türk devletleri, ilk çağda Anadolu Uygarlıkları ele alınmıştır

(Erden, 1996, s.19). Burada tarihle ilgili ünitenin içeriği incelendiğinde kronolojik tarih öğretiminin öne çıktığı, tarih öğretimine kronolojik tarih öğretimiyle başlandığı görülmektedir. Böyle bir başlangıç, bu yaş grubu (10-11 yaş) öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygun değildir. İlköğretim 4. ve 5. sınıflarında okuyan öğrencilerin henüz somut işlemler döneminde olmaları ve çocuklarda takvim zamanının, tam olarak soyut işlemler döneminde gelişmesi nedeniyle, bu sınıfların seviyesinde tarihin kronolojiye sıkı sıkıya bağlı kalınarak öğretilmesini gereksiz kılmaktadır. Böyle bir tarih öğretimi öğrencileri ancak ezberciliğe yönlendirir (Dilek ve Bozcan, 2002). Çünkü, “Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu” ünitesiyle başlayan tarih öğretiminde çocukların zihinsel gelişimleri, ilgileri dikkate alınmadığı gibi içerik aktarımcı bir öğretimi teşvik etmektedir. Öğretmenlerin aktarıcı rolünü üstlenmesi ve klasik bilgiyi ölçen soru sorma biçimleri dışında programın somut bir önerisinin olmadığı görülmektedir. Oysa çocuğun tarihe kendi yaşamı, ailesi ve çevresindeki tarihselliklerle bir giriş yapmasının tarih eğitimcilerinin önemli bir kısmı tarafından sık sık vurgulanmasını da bu bağlamda ele almak gerekir (Şimşek, 2005, s.7).

Çizelge 2: Davranışçı Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan İçeriğin Sınıflara Göre Dağılımı

Ünite No	IV.Sınıf	V. Sınıf
I. Ünite	Aile, Okul ve Toplum Hayatı	Vatan ve Millet
II.Ünite	Yakın Çevremiz	Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk ?
III. Ünite	İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım	Güzel Yurdumuz Türkiye
IV. Ünite	Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu	İslamiyet'in Doğuşu, Yayılışı ve Türkler

Programda 5. sınıf için de 4 ünite yer almaktadır. I. ünite vatan ve millet kavramlarıyla vatan ve millet sevgisinin önemi ortaya konulmaya çalışılmaktadır. II. ünite Mondros Ateşkes Antlaşmasıyla başlamakta, Kurtuluş Savaşı dönemi ile devam etmekte ve Türk İnkılabı ile ünite tamamlanmaktadır. III. ünite ise coğrafya konularıyla ilgilidir. Türkiye'nin Dünya üzerindeki yeri, yeryüzü şekilleri, iklim ve çeşitleri, bitki örtüsü, akarsu, göller ve denizler, çevre sorunları ele alınmıştır.

Öte yandan çağdaş dünya sorunları arasında kabul edilen yer altı kaynaklarının rasyonel kullanımı, çevre sorunları, açlık, kıtlık, nüfus artışı, doğal afetler gibi konular da, sosyal bilgiler programlarında daha belirgin bir şekilde yer almaya başlamıştır. Bu süreçte, Türkiye’de söz konusu konuların sosyal bilgiler öğretim programındaki ağırlığı artmıştır. Örneğin, 17 Ağustos 1999 ve 12 Ekim 1999 tarihlerinde yaşanan ve binlerce insanın hayatına mal olan iki deprem felaketinden sonra, programda doğal afetler konusuna daha geniş yer verilmiştir. Sivil toplum kuruluşlarının yoğun çalışmalarının da etkisiyle, çevre sorunları daha çok ilgi görmeye başlamıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.30).

Üniteler dikkatle incelendiğinde 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler konularının tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bununla, sosyal bilgiler ders ünitelerinin yer, zaman ve toplum olmak üzere üç temel kavram üzerine inşa edilmeye (Çağlar, 1992, s. 16) çalışıldığı anlaşılmakla birlikte konuların birbiriyle bağlantılı olduğu söylenemez. Bu bağlamda, davranışçı yaklaşımı esas alan 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı, felsefi temelleri bakımından ABD’deki programdan pek farklı olmamasına rağmen, programın içeriğinde bu ilkelerle bağdaşmayan, gereksiz bilgi yığınının öğrenciye aktarılmaya çalışılması söz konusu olmuştur. Program öğrenciyi merkeze alan, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir felsefeye sahip olmasına karşın, içeriğin çok yoğun olması söz konusu amaçlara ulaşılmasını engellemektedir. Bu durum uygulamada ya birbiriyle ilişkisiz bilgilerin öğretilmesini ya da konuların gerçekte öğrenci tarafından ezberlenmesini gerekli kılmaktadır. Oysa, disiplinler arası yaklaşıma göre oluşturulan içerik, öğrencileri geleneksel ezber dayalı öğretim uygulamalarından kurtarma potansiyeline sahiptir (Öztürk ve Dilek, 2003, s.51; Şimşek, 2005, s.6). Bu da ancak, sosyal bilgilerin belli olay, tarih, yer ve kurumların isimlerinin ezberlendiği bir ders olmaktan çıkartılarak, öğrencilerin sosyal olay ve sorunların nedenlerini çeşitli yönleri ile görebildikleri ve bu sorunlara sosyal bilimlerin bazı temel kavramları ile düzeylerine uygun çözüm yolları önerebildikleri bir ders haline getirilmesiyle sağlanabilir (Erden, 1996, s.35; Sağlam, 1997, s.2).

2.4.3.1.2.2.Yapılandırmacı Sosyal Bilgilerde İçerik

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında içerik spesifik olarak önceden belirlenmez. Öğrenenin bir anlayış ve bakış açısı geliştirmesi üzerine vurgu yapar ve çok yönlü bakış açılarının sunumunu gerekli kılar. İçeriğin öğrenenin derinlemesine araştırma yapmasına, uzmanlık düzeyinde bilgi oluşturmaya ve ilgili bağlamlarda olmasına dikkat edilmelidir (Tezci ve Gürol, 2003). Yapılandırmacı öğrenmede içerik, sürecin kendisi olduğundan, öğrenme sürecindeki bireylerin sayısı kadar farklı içeriğin oluşabileceği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır (Yurdakul, 2005, s.49). Böylece içeriğin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi ve gerçek yaşamla bağlantılı olması sağlanmalıdır (Koç ve Demirel, 2004, s.178).

Bilginin ve öğrenmenin transferine güvenilmek isteniyorsa öğrenmenin katı içeriklerden çok, geniş uygulama bağlamlarına dayanması gerekir (Şimşek, 2004, s.128). Öğrenenin, önceden belirlenmiş bir içerikle yüzleşmesinden çok süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunması ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir (Erdem, 2001, s. 41). Bilginin hızla artması ve farklılaşması, içeriğin günün koşullarına göre düzenlenebilmesine imkan sağlanmasını gerektirir (Özoğlu, 1987, s.12). Bu bağlamda yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Programı'nda içerik, sosyal hayatın tüm yönlerini kapsadığı varsayılan dokuz kategoriye ayrılmıştır. Yeni program dilinde bu kategorilerden her birine “öğrenme alanı” adı verilmektedir. Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili beceri, tema ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi sınıflandıran bir yapıdır (MEB, 2004, s.12).

2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan öğrenme alanlarının ünitelerle ilişkisi Çizelge 3'te görülmektedir. Çizelge 3'te yer almayan bir diğer öğrenme alanı; “Zaman, Süreklilik ve Değişim”dir. Adı geçen bu öğrenme alanı diğer öğrenme alanları için de düşünülmeyle birlikte, özellikle “Herkesin Bir Kimliği Var”, “Geçmişimi Öğreniyorum”, “İyi Ki Var”, “Adım Adım Türkiye” ve “Gerçekleşen Düşler” ünitelerinde kazanım olarak ifade edilmiştir. Bununla bir ünitenin, bir ya da birden fazla öğrenme alanını içerebileceği anlaşılmaktadır (MEB, 2004, s.96).

Çizelge 3: Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarıyla İçeriğin İlişkilendirilmesi

Öğrenme Alanı	Sınıfı	Ünite No ve Ünitenin Adı
1.Birey ve Kimlik	4. Sınıf	I.Kendimi Tanıyorum
	5. Sınıf	I.Haklarımı Öğreniyorum
2.Kültür ve Miras	4. Sınıf	II.Geçmişimi Öğreniyorum
	5. Sınıf	II.Adım Adım Türkiye
3.İnsanlar, Yerler ve Çevreler	4. Sınıf	III.Yaşadığımız Yer
	5. Sınıf	III.Bölgemizi Tanıyalım
4.Üretim, Dağıtım ve Tüketim	4. Sınıf	IV.Üretimden Tüketime
	5. Sınıf	IV.Ürettiklerimiz
5.Bilim, Teknoloji ve Toplum	4. Sınıf	V.İyi Ki Var
	5. Sınıf	V.Gerçekleşen Düşler
6.Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	4. Sınıf	VI.Hep Birlikte
	5. Sınıf	VI.Toplum İçin Çalışanlar
7.Güç, Yönetim ve Toplum	4. Sınıf	VII.İnsanlar ve Yönetim
	5. Sınıf	VII.Bir Ülke Bir Bayrak
8.Küresel Bağlantılar	4. Sınıf	VIII.Uzaktaki Arkadaşlarım
	5. Sınıf	VIII.Hepimizin Dünyası

Çizelge 3'te de görüldüğü gibi yapılandırmacı yaklaşımı esas alan dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde 8 ünite yer almaktadır. Birinci ünite ben ve arkadaşlarım, duygu ve düşüncelerim, kimliğim; ikinci ünite ailemin tarihi, geçmişten geleceğe kültürümüz, bir devletin doğuşu; üçüncü ünite yönler, şekiller ve semboller, doğa ve insan, doğal afetler; dördüncü ünite hangisi gerekli, bir ürünün yolculuğu; beşinci ünite teknoloji ve hayatımız, teknolojiyi doğru kullanmak, altıncı ünite toplum hayatımız, benim dünyam; yedinci ünite yerel yönetim, kamuoyunun gücü, egemenlik milletindir; sekizinci ünite yurdumuz ve diğer ülkeler, bayramlar ve özel günler konuları yer almaktadır (Öztürk ve Diğer., 2005a, 6-7).

Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Programı'nda da 8 ünitenin yer aldığı görülmektedir. Birinci ünite gruplar ve ben, haklarım ve sorumluluklarım; ikinci ünite kültürel varlıklarımız, endazeden metreye; üçüncü ünite yeryüzü şekilleri ve iklim, doğa ve insan, doğal afetler; dördüncü ünite ekonomik faaliyetler, ekonomi ve insan; beşinci ünite bilim ve hayat, bilgi kaynaklarım ve emeğe saygı; altıncı ünite toplum ve kurumlar, sivil toplum kuruluşları; yedinci ünite yasalar, merkezi yönetim, demokrasi

ve egemenlik sembolleri; sekizinci ünite de uluslar arası ticaret, insanlığın ortak mirası konuları yer almaktadır (Öztürk ve Diğer., 2005b; s.6-7).

Dördüncü sınıfın “İyi ki Var”; 5. sınıfın “Gerçekleşen Düşler” üniteleri dışındaki ünitelerde yer alan konuların sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerden seçilerek bir araya getirildiği, birleştirildiği; söz konusu iki ünitenin ise sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerin yanı sıra fen bilimleri ile de ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin konulara bütüncül yaklaşmasını sağlamak amacıyla farklı disiplinlerden seçilen konuların ünite içerisinde kaynaştırıldığı da dikkati çekmektedir. Bu durum, sosyal bilgiler içeriğinin disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alındığını göstermektedir. Bu yaklaşımda ders ve ünitelerin tasarımı yapılırken, disiplinler ilk bakışta kolayca ayırt edilemeyecek şekilde iç içe geçmiş, birleştirilmiştir. Ayrıca ünitelerin belli kavramlar etrafında geliştirildiği (Öztürk ve Dilek, 2005, s.57) psikoloji, sosyoloji ve ekonomi gibi birçok sosyal bilimlere ait olgu, kavram ve genellemelerin birbiriyle kaynaşmış olduğu görülmektedir. Böylece içerik, tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularının dönüşümlü olarak işlendiği bir süreç olmaktan çıkmıştır (Yaşar, 2005, s.333). Ayrıca, içeriğin oluşturulmasında bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ve aktüalite ilkelerine uyulmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir.

2.4.3.1.3.Eğitim Durumu

Eğitim durumu kavramı yerine “öğrenme ve öğretme süreci”, “öğrenme-öğretme etkinlikleri”, “öğretme durumu”, “işleniş” gibi kavramlar da kullanılmaktadır. Eğitim durumu, ünite de yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılması için yapılacak etkinlikleri kapsamaktadır. Programın en can alıcı ögesi, eğitim durumudur. Bu süreç öğrencinin farklılaştırıldığı süreçtir. Eğitimden beklenen; bilmeyen bireyi bilen, yapamayan bireyi yapan, sorunlarını çözemeyen öğrenciyi çözen, sevmeyen öğrenciyi seven, başaramayan öğrenciyi başaran hale getirmektir. Bu da düzenlenecek eğitim durumu ile sağlanabilir (Özdemir, 1998, s.23).

Eğitim durumu, öğrenciye istendik davranışların kazandırıldığı, başka bir ifadeyle öğrencinin eğitildiği süreçtir. Bu süreç, öğrenci açısından dile getirildiğinde “öğrenme durumu”; öğretmen açısından dile getirildiğinde “öğretme durumu” olur. Tüm öğrenim dallarında olduğu gibi, Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde de geçerli olan öğretme durumu, bireyleri, davranışsal amaçlara ulaştırmak için düzenlenen öğretme

ortamlarıdır. Bir başka ifadeyle, bireylerin özel amaçlara ulaşmasını sağlayacak davranışları oluşturmak üzere hazırlanan dış uyarıcı takımlarıdır. Bireyler, hazırlanmış olan bu uyarıcılarla etkileşerek bazı yaşantılar geçirir ve bu yaşantıların bıraktığı izler yardımıyla, kendilerini özel amaçlara ulaştıracak davranış değişikliklerini oluştururlar (Sözer, 1998, s.64).

Sosyal Bilgiler dersinde, herhangi bir öğretim ortamı içinde, öncelikle, öğrencilere kazandırılması düşünülen içeriğin, belirlenen amaca göre düzenlenmesi bir ön koşuldur. Daha sonra öğrenciye verilecek olan ipuçları ile dönüt, düzeltme ve pekiştiricilerin en iyi biçimde belirlenerek öğrencilerin etkin katılımının sağlanması; uygun öğrenme-öğretim stratejileriyle gerekli yöntem ve tekniklerin yerinde kullanılması; en uygun araç-gerecin işe koşulması; ilgi uyandırma ve güdülemeyle, en yararlı akıl yürütme süreçlerine başvurarak, sonunda bir değerlendirme etkinliğine gidilmesi vazgeçilmez bir gerekliliktir. İşte bu işlemlerin belirli bir sıra ve düzen içinde gerçekleştirilerek eğitim ortamında yer almış olması eğitim durumunu ortaya koyar (Sözer, 1998, s.64).

2.4.3.1.3.1.Davranışçı Sosyal Bilgilerde Eğitim Durumu

1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda eğitim durumuna ilişkin bir başlık yer almamaktadır. Bununla beraber, Sosyal Bilgiler Programı'nda, "Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar" bölümünde yer alan maddelerin tamamına yakınının eğitim durumuyla ilgili olduğu söylenebilir. Burada 43 madde yer almaktadır. Örneğin 5. maddede; "öğrencilerin; Türk milletine, Türk bayrağına, Türk ordusuna ve vatanına hizmet eden kişilere karşı sevgi, saygı ve güven duyguları kuvvetlendirilir; milli birlik ve dayanışmanın anlam ve önemi kavratılır", 23. maddede ise; "öğretmen tarih konularını işlerken olayların seyrinden çok neden-sonuç ilişkisi üzerinde durur, varsa günümüze etkilerinden söz eder, ayrıntı sayılabilecek tarih, yer ve kişi isimlerini ezberletmez" ifadelerine yer verilmektedir. Aynı maddenin devamında; "öğretmen coğrafya konularını işlerken, ayrıntılı sayılabilecek yer adları ve devamlı değişen istatistiksel verileri ezberletmek yerine, coğrafi olayların neden ve sonuç analizlerini yapar, insanla doğal ortamın etkileşimi üzerinde durur, sözü edilen olayların farklı dağılım nedenlerini açıklar. Gerekli olan yer adları ve istatistiklerin en tipik olanlarını seçer, istatistikleri grafikler şeklinde sunarak dersi sevimli hale getirir ve öğrenmeyi kolaylaştırır" denilerek öğretmene yol gösterilmek istenmektedir. Bu ve benzeri ifadeler

eğitim durumlarının dzenlenmesinde oğretmen aktifliğinin esas alındığını; oğrencilerin ise daha çok alıcı durumda olduğunu gostermektedir.

“Programın Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar” başlığı altındaki açıklamalardan sosyal bilgiler dersinin bilgi ağırlıklı, oğretmen merkezli bir eğitim durumunun ortaya çıkmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Bu da, oğrencilerin aktif katılımını sağlamada ve motivasyon dzevelerini artırmada yetersiz kalmaktadır (Paykoç, 1987, s.250). Sosyal Bilgiler dersi içeriğinin, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisine ait ayrıntılarla dolu olması, oğretmenin bütün enerjisini yıl sonuna kadar mevcut programı bitirmek için harcamasına neden olmaktadır.

2.4.3.1.3.2.Yapılandırmacı Sosyal Bilgilerde Eğitim Durumu

2005 Sosyal Bilgiler Programı’nda eğitim durumu kavramı yerine “oğrenme-oğretme süreçleri” kavramı tercih edilmiş ve bu başlık altında bazı açıklamalara yer verilmiştir. Burada, oğrenenin oğrendiklerini yaşama geirebilmesinin sağlanmasında oğretim yöntem ve tekniklerinin önemine dikkat çekilerek, oğrenme süreçlerinde, oğrencilerin düşünmelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2004, s.101). İşbirliğine dayalı oğrenme ve probleme dayalı oğrenme gibi yaklaşımlardan yararlanılmasının uygun olacağı belirtilmektedir (Yaşar, 1998, s.70).

n kavramları değiştirme, yeni yapılar oluşturma sürecinin sorumlusu oğrencinin kendisi olduğuna göre, eğitim durumunun dzenlenmesinde oğrenciye bunu yapabilme fırsatlarının verilmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle, aktif oğrenme yöntemlerinin kullanılmasına, özellikle oğrenciler arası etkileşimin özendirilmesine, etkileşimi artırmak için işbirlikli oğrenme yöntemlerinin kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Etkileşim hem yapılandırma sürecini başlatan kavramsal çatışmaları oluşturur hem de çeşitli soruları gündeme getirerek oğrencileri düşündürür (Açıkgöz, 2003, s.66).

ğrenme sürecinin sorumluluğunun oğrencide olmasının oğretmenin sorumluluğunu ortadan kaldırmayacağına işaret edilerek oğretmenin oğrencilere yn göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemek gibi görevleri üstlenmesi gerektiği vurgulanmıştır

(MEB, 2004, s.102; Açıkgöz, 2003, s.34). Sosyal Bilgiler Programı'nın uygulanması sürecinde gerekli bilgi, beceri ve kavramları kazandırmada işe koşulabilecek ve etkinliklere temel oluşturmada örnek olay analizi, sonuç çıkarma, geri plandaki düşünceleri bulma, slogan bulma, reklam (afiş) hazırlama, şiir-öykü yazma, görsel imge oluşturma, önem sırasına koyma, başlık bulma, sınıflama, örnek verme, kendini değerlendirme, yordama yapma, bulmaca, dramatizasyon, tavsiyede bulunma, karşılaştırma, problem çözme, görüşme yapma, alan gezileri, kavram haritası oluşturma, kanıtlama gibi uygulamalardan yararlanılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2004, s.103-105). Ayrıca, 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nda "Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar" başlığı altında öğretmene yol göstermek amacıyla bazı açıklamaların yer aldığı, bu açıklamaların eğitim durumuyla ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin, 9. maddede "Öğretmen, okulun bulunduğu çevreye göre programdaki etkinlik örneklerini seçmeli ya da kendisi etkinlik hazırlamalıdır. Olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenme etkinliklerini uygulamalıdır. Yeni etkinlikler tasarlanırken, dersin 17 genel amacı, ünite kazanımları, farklı öğrenme stilleri ve zeka türlerine sahip öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır. Öğretmen bilgi dağıtıcı rolü yerine, öğrencilerin anlam kurmalarına yardımcı rolünü benimsemelidir. Öğrencileri düşündürücü ve açık uçlu sorularla sorgulamaya teşvik etmelidir (MEB, 2005, s.7)" denilerek programda yer alan örnek etkinliklerden yararlanılması yoluna gidilmesini ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde aktif bir rol üstlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sosyal Bilgiler Programı'nda 4. ve 5. sınıf üniteleriyle ilgili çok sayıda örnek etkinliklerin yer alması eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğretmenlere katkı sağlamayı amaçladığını göstermektedir.

Yapılandırmacı sosyal bilgilerde öğrenme süreçlerinin karmaşık olması gerekir. Bu süreçler sosyal anlaşmayı, çoklu bakış açılarına değer vermeyi, öğrenmenin çoklu türlerini, öğrenmede sorumluluk almayı ve bilgiyi yapılandırmada bireyin kendinin farkında olmasını sağlayacak fırsatlar sunmalıdır. Öğrenenlerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumları arasında benzerlik kurulmalı; öğrenenler bilgi ve becerilerini problem çözme sırasında kullanabilecekleri bir süreçte yer almaları sağlanmalıdır. Eğitim durumu açısından yapılandırmacı sosyal bilgiler, bir dizi öğretim tekniğinin uygulanmasından çok öğretmenin ve öğrenenin fikirleri arasındaki ilişkileri vurgulayan tutarlı beklentiler örüntüsü olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı sosyal

bilgiler eğitim durumunda dikkate alınması gereken temel ilkeler şöyle sıralanabilir (Yurdakul, 2005, s.49-52):

1. Tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır.
2. Öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır.
3. Yeni öğrenmeleri oluşturmada ön bilgiler dikkate alınmalıdır.
4. Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
5. Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
6. Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler oluşturulmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir.
7. Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir.
8. Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam oluşturulmalıdır.
9. Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

2.4.3.1.4.Değerlendirme

Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere kazandırılmak istenen özelliklerin kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesine yönelik düzenlemelerdir. Bir başka anlatımla bir sınama durumu, belli bir özelliğin öğrencide var olup olmadığını anlayabilmek için, onun belli koşullar altında göstermesi gereken belirli tepkilerinin gözleyebilme imkanı veren bir anlatımdır. Çoktan seçmeli testler, kısa ya da uzun cevap gerektiren sınav soruları, eşleştirmeli maddeler, öğrenci ürün dosyası gibi farklı biçimlerdeki düzenekler farklı değerlendirmenin örneklerini oluştururlar. Sınama durumlarının bir araya getirilmesiyle oluşturulan değerlendirme takımına ise, sınama aracı denir ki, sınama araçlarının uygulanması ile gözlemlenmesi kararlaştırılan özellikleri öğrencilerin kazanıp kazanmadıkları ve kazanabilmeleri için yapılması gerekenlerin neler olduğunun belirlenmesi mümkün olabilir (Sözer, 1998, s.65).

Öğretme durumlarının işe koşulmasının ardından gündeme gelecek olan bu tür ölçme değerlendirme çalışmaları, sınama araçlarının uygulanması ile elde edilecek olan

verilerin (ölçme), bir ölçüt ile karşılaştırılarak bir yargıya ulaşılmasını (değerlendirme) gerektirmektedir. Bu durum ise ölçme olmadan, yani belli bir özelliği ya da durumu doğru biçimde gözlemleyip, gözlem sonuçlarını sayı ya da sembollerle göstermeden, değerlendirme yapılmasını imkansız kılmaktadır. Ne var ki sağlıklı bir değerlendirme için, geçerliği yüksek bir sınama aracı öncelikli koşuldur. Bu koşulun yerine getirilebilmesi için ise, sınama aracında yer alacak sınama durumlarının her birini, gözlenecek özelliği gözleyebilme imkanı verecek biçimde düzenlemek gerekmektedir (Sözer, 1998, s.65).

2.4.3.1.4.1.Davranışçı Sosyal Bilgilerde Değerlendirme

Davranışçı Sosyal Bilgilerde öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle yazılı yoklamalar yoluyla eğitim programının sonunda gerçekleştirilir (Özden, 2003, s.67). Böylece davranış değişikliklerinin gerçekleşip gerçekleşmediği; gerçekleşmişse bunun ne ölçüde olduğunu belirleme işi öğretim sürecinin son aşaması olan değerlendirmenin konusudur (Can, 1998, s.159). 1998 Sosyal Bilgiler Programı'nda değerlendirmeye ilişkin bir bölüm bulunmamaktadır. Sosyal Bilgiler Programı'nda, "Programın Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar" başlığı altındaki 41. maddede "öğrencilerin davranışlarındaki değişimler ve edindikleri alışkanlıklar gözlenir, kazandıkları bilgiler, çeşitli teknikler ve ölçme araçları ile ölçülüp değerlendirilir" denilmektedir.

Amaçların, doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenememesi davranışsal amaçların belirlenmesini gerektirmektedir. Davranışsal amaçların saptanması ve belirtilmesi demek, amaçların davranışa dönüştürülmesi demektir. Amaçlar saptandıktan ve yazılı olarak belirtildikten sonra, öğrencileri bu amaçlara ulaştırma yolunda yapılacak ilk şey, her amacın davranışa dönüştürülmesidir. Her özel amaç, bireye kazandırılmak istenen bir özelliği ifade etmektedir. Bu özellik davranışlar takımından oluşur. Eğitim sırasında birey, belli bir özelliği kazanmak için kimi davranışları edinir. İşte bir bireyin belli bir özelliğe sahip olduğunu gösteren ve doğrudan doğruya ya da dolaylı olarak gözlenebilen davranışlara davranışsal amaç veya hedef davranış adı verilmektedir. Buna göre, amaçların davranışa dönüştürülmesi denilince, bunun, bir bireyin belli bir amaca ulaştığı zaman kazanmış olacağı davranışları birer birer belirlemek ve yazılı olarak anlatmak anlamına gelmektedir (Sözer, 1998, s.53). Davranışçı sosyal bilgilerde

değerlendirme yapılırken öğrencilerin davranışsal amaçlara ne ölçüde ulaştığını belirlemek büyük önem taşımaktadır. Bunun için de Sosyal Bilgiler Programı'nda davranışsal amaçlarını saptanmış olması beklenirdi. Ne yazık ki program bu beklentiyi karşılamaktan uzaktır.

2.4.3.1.4.2. Yapılandırmacı Sosyal Bilgilerde Değerlendirme

Yapılandırmacı anlayışta değerlendirmenin amacını öğrenciler belirler. Yapılandırmacı yaklaşımda sonuç (ürün) değerlendirmesinden daha çok süreç değerlendirmesi esastır. Ayrıca, çoklu değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılır. Yapılandırmacılıkta, hedef ve hedef davranışlar ölçüt olarak kabul edilmez. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin belli yorumları yapıp yapmadığına bakılmaz. Sadece, yorumları ne denli iyi formüle ettikleri ve tartışmaları değerlendirilir. Sınavlarda, bilginin yapılandırılmasını ve çoklu bakış açılarını yansıtan özgün sorular kullanılır (Semerci, 2001, s.433; Kaptan ve Korkmaz, 2000, s.23). Değerlendirmenin amacı, öğrenenin ne kadar bilgi hatırlayabildiğini ölçmek değil, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır. Bunun için sonuçların doğru olaylara dayanması, mantıklı ve savunulabilir olması esastır (Erdem ve Demirel, 2002, s.85).

Yapılandırmacı anlayış geleneksel anlayışa alternatif bir değerlendirme yaklaşımı ön görmektedir. Burada temel vurgu ürünlerin üretildiği sürece odaklanmaktadır. Bu öğrenenlerin süreç veya bir kavramın kendi anlayışlarını göstermelerine imkan sağlayacak ve geleneksel olmayan biçimler üzerine odaklanan performans değerlendirme yaklaşımıdır. Böyle bir yaklaşım, aynı zamanda değerlendirmeye yönelik bütüncül, otantik ve daha kompleks bir anlayışı yansıttığından gerçek dünya deneyimlerine güçlü bir şekilde dikkat çekmektedir. Ayrıca, performans değerlendirme yaklaşımı, okuldaki aktivitelerle okul dışındaki aktiviteler arasındaki güçlü bir ilişkiyi yansıtan görevlere odaklanmayı ve kişisel başarıyı yansıtmaktadır. Öğrenenlerin bilgi oluşturma sürecine nasıl devam ettikleri, bilgiyi nasıl öğrendikleri, ırsak çözümlerin nasıl ortaya konduğu büyük önem taşımaktadır. Ayrıca yapılandırmacı anlayışta çok yönlü perspektifler vurgulandığından ve öğrenme bir dereceye kadar subjektif olduğundan tek bir değerlendirmecinin tek bir perspektiften objektif değerlendirme yapmada yeterli olup olamayacağı öngörüsü önemli bir noktadır (Tezci, 2002, s.74). Bu nedenle, sosyal bilgilerle ilgili bir değerlendirmede öğrencilerin neyi bilmediklerinden

çok, neyi bildikleri ile ilgilenilen bir sürecin öne çıkması dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, programda alışlagelmiş ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra gösteri, anekdotlar, görüşme, gözlem, sözlü sunum, projeler, araştırma kağıtları, öz değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, dereceleme ölçekleri ve tutum ölçekleri gibi yöntemler de örneklendirilerek sunulmuştur (Safran, 2004).

Yapılandırmacı değerlendirme, test edilen bilgiyi hatırlamak yerine; bilgiyi yeni durumlara uygulama, açıklama ve kestirimleri içermektedir. Öğrenme, süreçte ve karmaşık öğrenme durumlarında sınınsa da bunun için geleneksel sınav türleri tercih edilmemektedir. Yazılı sınavlar düşük düzeydeki bilişsel kazanımlara işaret ettiğinden; kısa yanıtı sınavlar yüksek düzey yeterlikleri ifadelendirmede yazılı sınavlara göre daha az yeterli olduğundan; çoktan seçmeli testlerle üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilebilmesine karşılık test maddesi yazımında Bloom'un kavrama düzeyinin üstüne nadiren çıkılabildiğinden yapılandırmacı anlayışta kullanılmamaktadır. Ancak test ya da kısa sınav, yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde anlamayı gerektiriyorsa kullanılabilir (Yurdakul, 2005, s.53).

Yapılandırmacı program tasarılarının odağı bilgi üretme ya da kazanma değil, öğrenenlerin bilgiyi kendilerinin yapılandırması olduğundan değerlendirme, yalnızca öğrenme ürünlerine vurgu yapılarak ya da her zaman ya doğru ya da yanlış olan çözümler dikkate alınarak yapılmamakta; özellikle göreve uygunluk ve öğrenme yollarını yansıtmaya değerlendirmede önemli ölçütler olarak kabul edilmektedir. Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen; kendi gelişmelerini izlemeleri, öğrenme ve nitelikli çalışma için ölçüt hazırlamaları için öğrenenlere yardımcı olmaktadır. Değerlendirme, öğretimden ayrı değil; öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Yapılandırmacı program tasarılarında değerlendirme süreç sonunda yer almamakta; öğrenme ve program faaliyetlerinin nasıl devam edeceği hakkında sürekli bilgi sağlamaktadır (Yurdakul, 2005, s.53). Bu anlamda değerlendirme bir son değil, sonraki öğrenmeler için yol gösterici olma özelliği göstermektedir (Erdem ve Demirel, 2002, s.87).

2.5.Sosyal Bilgiler Öğretiminde Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımların Karşılaştırılması

Davranışçılar, bireyin uyarıcı ve tepki arasında meydana gelen zihinsel süreçlerini göz ardı ederek davranışta görünen değişimlerle ilgilendiler. Oysa insan, çevresindeki uyarıcılara körü körüne tepki göstermez. Çünkü insanın idrak etme, sezme, düşünme ve karar verme gibi birtakım zihinsel becerileri ve süreçleri de söz konusudur. Dolayısıyla insan, çevresinde tepki göstereceği uyarıcıyı seçebilir ve bu uyarıcıya kendisince anlamlı bulduğu bir tepki gösterebilir (Saban, 2004, s.166).

Davranışçı yaklaşımda öğrenme, çoğunlukla öğretmenin yönlendirdiği ve kontrol ettiği, öğrencinin alıcı durumunda olduğu bir süreçtir. Davranışçılık, pozitivist felsefenin bir ürünü olan nesnelcilik ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Nesnelcilik, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanır. Eğitimciler için amaç bu bilgiyi aktarmak ve yaymak, öğrenenler için ise bu bilgiyi almaktır. Nesnelcilik, öğrenenlerin aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkardığını varsayar. Diğer bir deyişle öğrenme, objektif gerçekliği öğrenme sürecidir. Eğitimin rolü, gerçek dünyayı öğrencilerin öğrenmesine yardım etmektir. Öğretmenlerin amacı, öğrenciler için olayları yorumlamaktır (Özden, 2003, s.65). Davranışçı eğitim süreci içinde öğrenenler bilgiyi öğretmen ve kitaplar aracılığıyla almaktadırlar. Öğretmen ve ders kitaplarının sunduğu bilgi kesin, gerçek ve mutlaktır. Oysa yapılandırmacı anlayışta bilgi sadece içinde bulunulan duruma göre nitelik kazanabilir. Bir anda doğru olan bilgi bir sonraki zamanda işe yaramayabilir. Bu açıdan bilgi sürekli olarak bireyler tarafından süreç içinde oluşturulur. Bu bağlamda, bilgi gerçek, kesin ve mutlak değil, ancak uygulanabilir ve geçerli olabilir (Can, 2004, s.1). Davranışçı yaklaşımdaki bu anlayış Sosyal Bilgiler öğretimiyle birlikte anılan ezberciliğin, öğrenci pasifliğinin, öğrenci ilgisizliğinin, öğretmen egemenliğinin başlıca nedeni olduğu söylenebilir.

Çizelge 4: Sosyal Bilgiler Öğretiminde
Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımların Karşılaştırılması

Boyutlar	Davranışçı Sosyal Bilgiler	Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler
Amaç	Programda genel amaçlar ve özel amaçlar yer almaktadır. Genel amaçlar 4 ana başlık altında toplanmaktadır.	Programda genel amaçlar ve kazanımlar yer almaktadır. Amaçlar, çoklu gerçekler nedeniyle genel ifadelerle ifade edilmiştir
İçerik	Tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi	Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinlerden

	konularından seçilmiş ünitelerden meydana gelmiştir. Her bir sınıf için (4. ve 5.) 4 ünite bulunmaktadır. İçerik, öğrenci istek, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek esneklikten uzaktır.	seçilmiş konulardan meydana getirilmiş üniteler öğrenme alanlarıyla ilişkili hale getirilmiştir. Her bir sınıf için (4. ve 5.) 8 ünite bulunmaktadır. İçerik öğrenci istek, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek ölçüde esneklik.
Eğitim Durumu	Programda eğitim durumu ile ilgili bir başlık bulunmamasıyla birlikte “Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar” başlığı altında öğretmene yol göstermek amacıyla bazı açıklamalar yer almaktadır. Burada öğretmen merkezliliğin egemenliğinden söz etmek mümkündür. Öğrenci, dış uyarıcıların pasif alıcısı olarak görülmektedir.	Eğitim durumu kavramı yerine öğrenme öğretme süreçleri kavramı tercih edilmiştir. Burada öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verildiği, öğretmenin öğrenme arkadaşı olarak rehberlik etme görevi vurgulanmaktadır. Öğrenenin, uyarıcıların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusu olduğu kabul edilmektedir.
Değerlendirme	Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler. Öğrenci değerlendirilmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testler yoluyla eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.	Değerlendirme, öğretim sürecinden ayrı değildir. Öğretim devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleşir. Çoklu değerlendirmeler yapılması esastır. Değerlendirmede öğrencilerin neyi bilmediklerinden çok, neyi bildikleri ve nasıl akıl yürüttükleri önemlidir.

Nesnelci felsefe ve onun ürünü olan davranışçı eğitim anlayışında dersler öğretmenin konuşmaları ile yürütülür ve derslerin yapısı yoğun bir şekilde kitaplara dayanır. Bu, öğrencinin bilmesi gereken sabit dünya bilgisi olduğunu gösterir. Bilgi, parçalara bölünür ve bütün bir kavram inşa edilir. Öğretmenler, bilgi kanalları olarak çalışır ve öğrencilere düşüncelerini ve bilgilerini transfer etmeye uğraşırlar. Öğrenci kaynaklı sorular, bağımsız düşünce veya öğrenciler arasında etkileşim azdır. Öğrencinin görevi, öğretmen tarafından yapılan açıklamayı aynen tekrarlamaktır (Özden, 2003, s.65). Bu durum, davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına yansımaktadır.

Yapılandırmacı anlayışta bilginin elde edildiği ve kavrandığı yol, bilgi çeşitleri, beceriler, vurgulanan etkinlikler, öğretmen ve öğrencilerin rolü, amaçların nasıl oluşturulduğu farklı bir şekilde ifade edilir. Öğretmenlerin rolü, sadece bilgi vermek

yerine öğrencilere bilgiyi inşa etmeleri için fırsatlar oluşturmak ve motivasyon sağlamaktır (Özden, 2003, s.66). Öğretmenler, öğrenene yardımcı olan öğrenme arkadaşı, koordinatör, kolaylaştırıcı ve kaynak danışmanı olarak görev yaparlar.

Yapılandırmacı anlayışta merkezde, öğrenme kavramı bulunmaktadır ve öğrenme davranışçı yaklaşımdaki gibi uyarıcı tepki ilişkisi değildir. Davranışçılar gözlenebilir davranışlar üzerinde dururken, yapılandırmacılar öğrenenlerin zihinlerinde durumlara ilişkin ilişkiler oluşturmaya çalışırlar. Doğrudan gözlenemeyen veya daha az gözlenebilen öğrenme süreçlerinin davranışçı yaklaşımla ele alınması oldukça güçtür. Özellikle soyut kavramların öğrenilmesinde kavram oluşturma, sosyal bilimler gibi metinlerden öğrenmelerin yoğun olduğu alanlarda ve sonuç çıkarmanın öğrenilmesinde ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde davranışçı yaklaşımın işlevsel olarak söyleyeceği çok fazla bir şey yoktur (Özden, 2003, s.66).

2.6.Sosyal Bilgiler Öğretiminde Motivasyon

Motivasyon (güdülenme) kavramı, İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türetilmiştir. Motive kelimesi Türkçe’de güdü, saik veya harekete geçirici güç anlamına gelmektedir. Motive (güdü) kavramından türetilen motivasyon (güdülenme), davranışı hedefe doğru yönlendiren ve faaliyete geçiren bir güç (Öncü, 2003, s.168; Güney, 2000, s.470) olarak tanımlanabileceği gibi belirli bir durumda, belirli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışları gösterebilmek için bireyi harekete geçiren ve yönlendiren itici bir güç olarak da tanımlanabilir (Balaban-Salı, 2004, s.167). Güdü, organizmayı belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlamaktadır (Büyüköztürk ve Diğer. 2004, s.211). Bundan da anlaşılmaktadır ki bir öğrencinin sosyal bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenebilmesi için ilk koşul, o konuyu öğrenmeye karşı istekli olmasıdır. Bunu sağlamaya psikolojide güdülemek ya da ilgi uyandırmak denir. Güdülemek, ilginin istenç (irade) ile kişiyi harekete geçirecek biçimde kuvvetlenmiş halidir. Buna, öğrencinin konuyu öğrenmeye hazır olması da denilmektedir (Binbaşıoğlu, 1994, s.5; Özel, 2003, s.48). Güdülenmiş öğrenciler, dersleri ya da öğrenmeyi diğer etkinliklere tercih eden, öğrenme sürecine yoğun olarak katılan, öğrenme çabalarında süreklilik gösteren ve öğrenmekten zevk alan öğrencilerdir (Açıkgöz, 1998, s.324).

Motivasyon (güdülenme), okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir (Fidan, 1985, s.128). Güdülerin yön, şiddet ve süre olmak üzere üç boyutu vardır (Öncü, 2003, s.168). Öğrencilerden bir kısmı Sosyal Bilgilerle ilgili faaliyetlere katılmak yerine başka işlerle uğraşırken diğer kısmının sosyal bilgilerle ilgili faaliyetlere etkin olarak katılması başarı güdüsünün yönü ile; sosyal bilgiler dersine diğer arkadaşlarına göre daha çok çalışan öğrencinin durumu başarı güdüsünün şiddeti ile; sosyal bilgiler dersinde istediği başarıyı gösterememesine rağmen öğrencinin dersi bırakmayıp çalışmaya devam etmesi güdünün sürekliliğini ifade etmektedir.

Okulda ve sınıfta ortaya çıkan öğrenme güçlükleriyle disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı, güdülenme eksikliği ile ilgilidir. Öğrencilerin bir kısmının sosyal bilgiler dersine ve okula karşı geliştirdikleri olumsuz tutumları ve öğrenme çalışmalarından zevk almamaları, onların başka faaliyetlere yönelmelerine neden olabilir (Fidan, 1985, s.128). Güdülenmedeki artış, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarının artmasına, sosyal bilgiler dersine daha istekli katılmalarına yardımcı olur (Öncü, 2003, s.169). Bu da öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenmek için her öğrenci öğrenme-öğretme sürecine istekli katılmak, öğrenmenin gerektirdiği ilkelere uymak, öğrenmesinden sorumlu olmak ve çalışmak zorundadır. Bu nedenle, öğrenme için gerekli güdülenmeyi sağlamak okulun ve öğretmenlerin öncelik taşıyan görevlerinden biridir. Güdülenme kavramını aşağıdaki iki örnekle açıklamak mümkündür (Fidan, 1985, s.128):

Ali, ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencisidir. Ali, sosyal bilgiler derslerine düzenli olarak devam etmez. Sınıfta dersi dikkatle dinlemez. Derste arkadaşlarını konuşurmaya, pencereden dışarıya bakmaya çalışır. Sosyal Bilgiler ödevlerinde güçlükle karşılaşınca, onlara cevap aramak yerine bahçede oynamayı seçer. Sosyal Bilgiler dersi onun ilgisini çekmez. Bu nedenle öğretmeni onun dikkatini çekmekte büyük zorluklarla karşılaşır. Bu durumlar, Ali'nin Sosyal Bilgiler dersinden zevk almadığını, bu dersle ilgili faaliyetlere istekle katılmadığını, bir başka ifadeyle sosyal bilgiler dersine güdülenmemiş olduğunu göstermektedir. Buna karşın, aynı sınıfta bulunan Ayşe, Sosyal Bilgiler dersi ile çok ilgilidir. Derslere her zaman hazırlıklı gelir, sürekli söz alır. Soru sorar ve tartışmalara katılır. Bu dersle ilgili ödevleri büyük bir zevkle yapar ve bir güçlükle karşılaştığında güçlüğü aşmak için çözüm yolları arar.

Sürekli araştırarak, değişik kaynaklardan yararlanarak sınıfa yeni bilgilerle gelir. Büyük bir sabırla ve istekle bu işleri yapar. Adeta tükenmez bir enerjiye sahiptir. Bu da Ayşe'nin Sosyal Bilgiler dersine güdülenmiştir.

Güdülenmiş ile güdülenmemiş öğrenci davranışları arasında önemli farklar vardır. Güdülenmiş davranışların yönü bellidir, büyük bir enerji ile yapılır. Hareketlerde kararlılık, devamlılık ve ısrar vardır. Güdülenmiş davranışlar güdülenmemiş olanlardan şu yönlerde farklılık gösterir:

1. İlgi duyma ve dikkat etmede süreklilik,
2. Davranışın yapılması için çaba göstermeye ve gerekli zamanı harcamaya isteklilik,
3. Konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaştığında istenilen davranışı yapmaktan vazgeçmeme, sonuca gitmede ısrarlı olma ve kararlılık (Fidan, 1985, s.129).

2.7.İlgili Araştırmalar

Kılıç (1996), "İlkokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretmenlerin Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında sosyal bilgiler öğretiminin amaç, içerik, yöntem, araç-gereç, süre, ölçme değerlendirme boyutları açısından mevcut durumun nasıl olduğu; sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunların neler olduğu ve neden kaynaklandığı; sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşabilmek için ne gibi önlemler alınabileceği sorularına cevap aramıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış ve veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada 100'ü kadın, 50'si erkek olmak üzere toplam 150 öğretmenin görüşünden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler dersinin amaçlarının çok genel ifade edildiği, öğrencileri hedef davranışlara ulaştıracak şekilde ortaya konulmadığı; içeriğin çok ağır olduğu, anlatım, soru cevap yöntemlerinin kullanıldığı; ders araç gereçlerinin yetersiz olduğu; gezi gözleme zaman ayrılmadığı, sosyal bilgiler dersine ayrılan haftalık ders saatinin yetersiz olduğu, değerlendirme sisteminin mevcut haliyle devam etmesinin istendiği görülmüştür.

Şahin-Yanpar (2001a), "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımın Otantik Değerlendirme Süreçlerini Kullanarak Öğrenciler Üzerinde Etkisinin Belirlenmesi" adlı araştırmasında ilköğretim sosyal bilgiler dersinde deney grubu ile

kontrol grubu öğrencileri arasında ders süreci yönünden; ünite hakkında yazılı açıklamalar yönünden ne gibi farklar olduğunu; oluşturmacı yaklaşımın kullanıldığı grupta öğrencilerin portfolyoları hakkındaki değerlendirmelerinin nasıl olduğuna ilişkin sorulara cevap aramıştır. Araştırmada nitel yaklaşım uygulanmış ve veri toplama araçları olarak gözlem kayıtları, dosya incelemeleri, resimler ve kompozisyonlar kullanılmıştır. Araştırmada 30'u deney, 34'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 64 öğrencinin görüşlerinden yararlanılmış, veriler elde edilmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol grubunun ünite hakkında hazırlanan yazılı açıklamalar yönünden ders süreci ile ilgili gruplar arasında fark bulunmamıştır. İlişkileri ve uygulamaları ifade etme bakımından deney grubu daha başarılı bulunmuştur. Oluşturmacı grupta yer alan öğrencilerin kendi portfolyolarını değerlendirmeleriyle ilgili olarak ise öğrencilerin ürün dosyalarında çok farklı materyalleri olduğu ve aynı zamanda sosyal bilgiler dersine motive oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin-Yanpar (2001b), “Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi” adlı araştırmasında oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde öğrenciler üzerindeki çok yönlü etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, niteliksel ve niceliksel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Niteliksel olarak gözlem ve görüşme yapılmıştır. Niceliksel olarak deneysel yöntemle veri toplamak için başarı testi, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği, akademik benlik kavramı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma, Ereğli’de devlet ve özel ilköğretim okulu 5. sınıflarında yapılmıştır. Devlet okulunda 43'ü deney, 37'si kontrol; özel okulda 25'i deney, 23'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 128 öğrenci araştırmanın deneklerini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, hem devlet hem de özel okulda oluşturmacı yaklaşımın etkisinin geleneksel yaklaşıma göre anlamlı derecede farklı olduğu, özellikle devlet okulunda duyuşsal açıdan öğrencilerin oluşturmacı yaklaşımla diğer gruplara göre anlamlı derecede daha yüksek tutuma sahip oldukları, özel okulda da bilişsel başarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Akar (2001), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında 1998 Sosyal bilgiler Programı'nın amaçları, içeriği, öğretim metotları ve öğretim materyalleriyle ilgili sorulara cevap aranmıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya, Uşak ilinden 132'si sınıf, 32'si sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 164 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden

yarısına yakını programın öğelerine ilişkin sorulara olumlu cevap vererek programı desteklemekle birlikte %71'i programın uygulanmasında güçlükler yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden %73'ü programın geliştirilmesine ihtiyaç olduğu, değişikliklerin yapılması gerektiği hususunu dile getirmişlerdir.

Yanpar-Şahin (2002), “Sosyal Bilgilerde Yapılandırıcı Yaklaşımın Göre Öğrencilerin Kendilerinin Hazırladığı Farklı Türde Materyaller ve Kavram Haritalarıyla İlgili 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri” adlı araştırmasında öğrencilerin farklı aktivitelerden hoşlanıp hoşlanmadığı, öğrencilerin kendi ürün dosyalarını ve kavram haritalarını değerlendirme puanları arasında bir ilişki olup olmadığı sorularına cevap aranmıştır. Niteliksel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada veriler öğrenci dosyaları, kavram haritaları kullanılarak, gözlem ve görüşme yapılarak elde edilmiştir. Bu çalışmada 30 öğrenci yer almıştır. Öğrenciler sosyal bilgiler dersinin bir ünitesi boyunca farklı materyal türleri kullanarak materyal oluşturmuşlar, oluşturdukları bu materyalleri bir dosyada toplamışlar. Bu dosyaları sürekli geliştirip değerlendirmişler. Araştırma sonucunda, araştırma süresince aktif olan bu öğrencilerin görüşlerinin analizlerinde bu tür aktivitelerden hoşlandıkları ve bu tür aktiviteleri sevdikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin dosyalarını ve kavram haritalarını değerlendirme puanları korelasyonunun yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin görüşlerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Tezci (2002), “Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi” adlı doktora çalışmasında oluşturmacı öğretim tasarımının geleneksel öğretmen merkezli öğretim uygulamalarıyla karşılaştırarak yaratıcılık ve performans açısından etkililik derecesini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, Elazığ ilinde 35'i deney, 35'i kontrol grubu olmak üzere toplam 70 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma için ön test-son test kontrol grup deney deseninden yararlanılarak deney deseni oluşturulmuştur. Deney grubunda oluşturmacı öğretim tasarımı, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Oluşturmacı öğretim tasarım uygulaması için bir web sayfası hazırlanmıştır. Ayrıca elektronik posta, elektronik bülten tahtası, internet erişimli CD'ler kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim, öğretmen merkezli olarak yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin sözel yaratıcılıklarını ölçmek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu kullanılmıştır.

Öğrencilerin başarılarını ölçmek için geliştirilen hikaye yazma, karşılaştırma görevlerine yönelik yazma, çıkarsama görevine yönelik yazma, özet yazma ve demokrasi konusunda ikna edici yazma görevlerine yönelik olarak performans yönergesi kullanılmıştır. Öğrencilerin içerik bilgisini nasıl oluşturduklarına ilişkin hem nicel hem de nitel bulgular bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcılıkla ilgili olarak, yaratıcılık ön testinde gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Deney ve kontrol grubu yaratıcılık ön test-son test arasında yapılan karşılaştırmada her iki grupta da son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaratıcılık son testinde gruplar arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Hikaye yazma, karşılaştırma görevine yönelik yazma, çıkarsamaya dayalı yazma, özet yapmaya dayalı yazma, demokrasi ile ilgili ikna edici yazma performansları açısından deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı bulunmuştur.

Erdem ve Demirel (2002), “Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı” adlı çalışmalarında yapılandırıcılık yaklaşımına göre eğitim programlarının hedeflerinin, öğrenme yaşantılarının nasıl belirlendiği, öğrenme öğretme sürecinde öğrenme materyallerinin nasıl kullanıldığı, öğrenme senaryolarının nasıl hazırlandığı, değerlendirmenin nasıl düzenlendiği, yapılandırıcı yaklaşımın öğretmenin sınıf içindeki rolünü nasıl etkilediği ile ilgili sorulara cevap aramışlardır. Araştırma tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmada, yapılandırıcılık yaklaşımına göre eğitim programlarında alışılmış hedef ve davranış ifadelerinin yer almadığı, bilgiyi anlamlandırmada tek bir doğrunun bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrenenler bilgiyi dışarıdan alarak belleklerine kaydetmek yerine, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeler arasında belli bir bağlamda etkileşim kurarak kendi anlamlarını zihinsel olarak yapılandırdıkları; öğretmenlerin ise rehber olma, öğrencilere öneride bulunma görevini üstlendikleri; zengin bir öğrenme çevresi ve materyal kullanılması gerektiği görülmüştür.

Baysal (2003), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen Tutumlarının Problem Çözmeye Dayalı Öğrenmeye Etkisi” adlı doktora çalışmasında demokratik tutuma sahip olup problem çözmeye dayalı öğrenmeden yararlanmanın bilişsel ve duyuşsal başarıyı artırıp artırmadığını ortaya koymaya çalışmaktadır. Araştırmada son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Toplam 57 beşinci sınıf öğretmenine demokratik tutum ölçeği uygulanarak 2’si demokratik tutuma, 2’si otokratik tutuma

sahip dört öğretmen tespit edilmiştir. Bu dört öğretmenin sınıfındaki 5. sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ölçme araçları, deney ve kontrol gruplarındaki toplam 143 öğrenciye ön test, son test ve kontrol testleri olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Araştırma sonunda, bilişsel kazanımlar bakımından gruplar arasında fark gözlenmezken, ölçümler arasında problem çözmeye dayalı öğrenme yaklaşımını kullanan demokratik tutuma sahip öğretmenin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Demirel ve Arkadaşları (2000), “Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Sürecine Etkileri” adlı çalışmalarında yapılandırmacı etkinliklerin öğrenme ürünlerine, öğrenci tutumlarına, sınıf ortamına etkilerine cevap aramışlardır. Araştırmada deneme modeli ile nitel veri bileşiminden oluşan tümdengelimci desen kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla başarı testi, tutum ölçeği, gözlem formu, öğrenci günlükleri ile görüşme kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, yapılandırmacı etkinliklerin geleneksel sınıf ortamında kullanılabileceğini, derse yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde yapılandırmacı etkinliklerden yararlanılabileceğini ortaya koymuştur.

Keser (2003), “Fizik Eğitime Yönelik Bütünleştirici Bir Öğrenme Ortamı Tasarımı ve Uygulaması” adlı doktora çalışmasında bütünleştirici 5E modeline uygun olarak tasarlanacak öğrenme ortamları için etkinliklerin planlanmasında, yürütülmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir model önerilip önerilemeyeceği; elektromanyetik indüksiyon konusu için 5E modeline uygun bütünleştirici öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanacağı; uygulamada geleneksel fizik öğrenme ortamları ile 5E modeline uygun olarak tasarlanan bütünleştirici öğrenme ortamları arasında ne gibi farklar olduğu sorularına cevap aramıştır. Araştırma, Trabzon’da 36 öğretmen ve 206 öğrenciyle anket, mülakat ve gözlemler aracılığıyla yürütülen ve özel durum yaklaşımının kullanıldığı dört aşamadan oluşmaktadır. Örneklem grubuyla geleneksel fizik sınıflarındaki etkinlikleri şekillendiren faktörler belirlenmiş ve tasarlanacak bütünleştirici öğrenme ortamı açısından bir öntest oluşturulmuştur. Taslak modele işlerlik kazandırmak ve etkinlikleri değerlendirmek amacıyla ilgili örneklem grubuna yönelik iki ayrı pilot çalışma yürütülmüştür. Modele son şekli verildikten sonra asıl uygulamalar bir Anadolu Lisesinin iki sınıfında toplam 60 öğrenci ve bu sınıfların fizik derslerini okutan 1 fizik öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, geleneksel fizik sınıflarında beklenen değişimi gerçekleştirmenin zorluklarına karşın, bu çalışmayla 5E modeline uygun olarak geliştirilen bütünleştirici öğrenme ortamı modelinin eğitim

sistemi içinde uygulanabilir bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, geliştirilen modelin diğer fen alanlarında yürütülecek benzer nitelikteki çalışmalar için özellikle ilgili tasarım, uygulama ve değerlendirme süreci açısından önerilebilir nitelikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdakul (2004), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları” adlı doktora çalışmasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ilinde 35’i deney, 34’ü kontrol grubu olmak üzere toplam 69 öğrenci üzerinde, 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli ile nitel veri birleşiminden oluşan karma araştırma modeli kullanılmıştır. Bu model; deneysel desen, nicel veri ve tümdengelimci denencelere dayalı istatistiksel analiz ile nitel veri, doğacı araştırma ve tümevarıma dayalı içerik analizinden oluşmuştur. 10 hafta süresince deney grubu denencil Sosyal Bilgiler program tasarısı uygulamalarına katılırken, kontrol grubu geleneksel öğretim uygulamalarına devam etmiştir. Program tasarısı; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilgili işbirliğine dayalı, problem temelli ve proje tabanlı öğrenme özelliklerini içermektedir. Uygulama süreci ise 5E modeli (Öğrenme Etkinliğine Girme, Keşfetme, Açıklama, Derinleşme, Değerlendirme) temele alınarak tasarılan öğrenme planlarıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenenler, işbirlikli gruplarda yapılandırılmamış problem durumlarına yönelik çözüm tasarımlarını oluşturmaya dönük etkin, sosyal ve yaratıcı etkinlikler içinde yer almışlardır. Bunun yanında her öğrenen, deney uygulaması süresinde araştırmaya dayalı bir proje oluşturmuştur. Program tasarısının değerlendirilmesinde araştırmacının veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nitel veriler, öğrenenlerin süreç boyunca her öğrenme etkinliğinden sonra yazdıkları yansıtıcı günlüklerden ve bilişötesine yönelik proje etkinliği sırasında tuttukları düşünme kayıtlarından; yapılandırılmış gözlem formuyla sağlanan alan notlarından ve video-kamera görüntülerinden; yapılandırılmamış öğretmen günlüklerinden ve katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Problem çözme becerilerinin gelişimini nicel olarak test etmek için, gerçek yaşamdan seçilen yapılandırılmamış problem durumlarının öykülenmesiyle oluşturulan problem

çözme senaryoları ve bu senaryolara bağlı olarak düzenlenen açık uçlu sorular kullanılmıştır. Sorular, kendi içinde aşamalılık sergilemiş, öğrenenler bu aşamaları izlediğinde bütün ve özgün bir çözüm tasarısı oluşturmuşlardır. Ayrıca bu tasarımı oluştururken bilişötesi süreçlerini denetlemişlerdir. Öğrenenlerin geliştirdikleri çözüm tasarımları, puanlama yönergeleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, araştırmacı tarafından 5’li Likert tipi iki ölçek formu geliştirilmiş ve bu ölçekler, öğrenenlerin bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutumlarındaki değişimleri test etmek için kullanılmıştır. Araştırmanın nicel alt problemlerini analiz etmek için bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yapılandırmacı program tasarısına yönelik uygulamaların; öğrenenlerin problem çözme becerilerini, bilişötesi farkındalıklarını ve derse yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Dilek-Titre (2005), “Öğretmenlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme Araçlarının Niteliksel Özellikleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları sınav türleri, sınav sorularını hazırlarken yararlandıkları kaynakları, öğrencilerin başarılarını değerlendirirken kullandıkları ölçütleri, ölçme değerlendirme sürecinde yaşadıkları problemleri, öğretmenlerin öğrencilerin başarısızlıklarıyla ilgili görüşlerini, sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşlerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmış, 259 öğretmene anket uygulanmış, 84 öğretmenden mülakat verileri toplanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları sınav türlerinin cinsiyet, kıdem yönünden farklılaşmadığı; sınav sorularının biçimsel olarak ölçme değerlendirme kriterlerine uymadığı; kapsam geçerliğinin olmadığı; öğretmenlerin kendilerini ölçme değerlendirme bakımından yeterli görseler de mülakat sonuçlarının bunu doğrulamadığı; programın ise ayrıntılı ve gereksiz bilgilerle dolu olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile yararlanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretimde davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının verimliliğini öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde ele almaya yönelik bir betimsel çalışmadır. Bilindiği gibi bu model, geçmişte olmuş veya halen devam eden bir olayı olduğu şekilde tasvir etmeyi ve tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1994, s.77). Bu bir alan araştırmasıdır. Alan araştırmasında, incelenmek istenen konu alanıyla ilgili değişkenler açıklanmaya, değişkenlerin dağılımları ile bu dağılımı belirleyen istatistikler ortaya konmaya çalışılır. Değişkenler bireylerin sosyal olgu denilen cinsiyeti, medeni hali, eğitim durumu, yaşı, gelir düzeyi, mesleği, yaşadığı coğrafi bölge gibi bağımsız değişkenlerle; bireyin düşünceleri, tavrı, tutumu ve ilgisi gibi psikolojik ve sosyo-psikolojik bağımlı değişkenlerden oluşur. Alan araştırmaları farklı kriterlere dayanır. Kriter olarak konu alanı alındığında alan araştırması, okul araştırması, toplum araştırması, vak'a araştırması, değerlendirme araştırması adlarını alır. Eğitim ve öğretim sürecini oluşturan öğeleri içeren betimsel niteliği olan ve belli bir zaman kriteri içinde yapılan araştırmalara "okul araştırması" adı verilir. Okulların fiziksel yapısı ve öğretim programları da okul araştırması içinde incelenen ve değerlendirilen konular arasında yer almaktadır (Arseven, 2001, s.25). Bu araştırmada da, davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında ele alındığı için araştırmanın modeli betimsel araştırmadır.

3.2.Evren ve Örneklem

2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Taslağı'nın pilot olarak uygulandığı 8 ildeki 105 ilköğretim okulu ile aynı illerdeki okullardan pilot okullarla benzer sosyo-

ekonomik kültürel özellikleri taşıyan çevrelerdeki 105 ilköğretim okulu olmak üzere toplam 210 ilköğretim okulunda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile bu öğrencilerin öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Çizelge 4: Uygulama Yapılan Okulların İllere ve Okullara Göre Dağılımı

İLLER	ÖĞR. UYGU.	OKULLAR	ÖĞRET.			ÖĞREN.		
			Gönderilen	Geri Dönen		Gönderilen	Geri Dönen	
				f	%		f	%
ANKARA	Dav.ç1	Gündüz Alp İ.Ö.O., Gölbaşı	12	8	66,6	40	27	67,5
		Çankaya İ.Ö.O.,Çankaya	9	9	100,0	40	40	100,0
	Yap.ç1	Balbudak İ.Ö.O.,Gölbaşı	8	8	100,0	40	40	100,0
		T.Fevzioglu İ.Ö.O., Çankaya	10	8	80,0	40	40	100,0
DİYARBAKIR	Dav.ç1	Atatürk İ.Ö.O.,Diyarbakır	14	8	57,1	40	38	95,0
		Diyarbakır İ.Ö.O., Diyarbakır	15	8	53,3	40	39	97,5
	Yap.ç1	K. Karabekir İ.Ö.O., Diyarbakır	12	11	91,6	40	39	97,5
		5 Nisan İ.Ö.O., Diyarbakır	12	6	50,0	40	40	100,0
İSTANBUL	Dav.ç1	Yedikule İ.Ö.O., Fatih	8	6	75,0	40	40	100,0
		İskenderpaşa İ.Ö.O., Fatih	8	6	75,0	40	40	100,0
	Yap.ç1	Çapa Atatürk İ.Ö.O., Fatih	8	3	37,5	40	40	100,0
		Çapa İ.Ö.O., Fatih	12	12	100,0	40	40	100,0
VAN	Dav.ç1	Cumhuriyet İ.Ö.O., Van	8	4	50,0	40	-	0,00
		Hüsrevpaşa İ.Ö.O., Van	12	8	66,6	40	29	72,5
	Yap.ç1	Merkez Koç İ.Ö.O., Van	8	4	50,0	40	-	0,00
		Mer. 30 Ağustos İ.Ö.O., Van	8	4	50,0	40	-	0,00
BOLU	Dav.ç1	Y. Bayezit İ.Ö.O., Bolu	2	2	100,0	40	39	97,5
		Sakarya İ.Ö.O., Bolu	10	9	90,0	40	37	92,5
	Yap.ç1	Gazipaşa İ.Ö.O., Bolu	10	10	100,0	40	40	100,0
		100 Yıl İ.Ö.O., Bolu	5	5	100,0	40	40	100,0
HATAY	Dav.ç1	Gazipaşa İ.Ö.O., Antakya	5	5	100,0	40	30	75,0
		Sümerler İ.Ö.O., Antakya	7	6	85,7	40	-	0,00
	Yap.ç1	23 Temmuz İ.Ö.O., Antakya	7	7	100,0	40	40	100,0
		İnönü İ.Ö.O., Antakya	6	6	100,0	40	40	100,0

Çizelge 4'ün Devamı

İZMİR	Dav.çı	75. Yıl İ.Ö.O.,Konak	8	8	100,0	40	40	100,0
		Boğaziçi İ.Ö.O., Konak	9	6	66,6	40	40	100,0
	Yap.cı	M. A.Ersoy İ.Ö.O., Konak	11	11	100,0	40	37	92,5
		Sakarya İ.Ö.O., Konak	10	6	60,0	40	40	100,0
SAMSUN	Dav.çı	Karadeniz İ.Ö.O., Samsun	8	7	87,5	40	38	95,0
		Fatih İ.Ö.O., Samsun	9	9	100,0	40	40	100,0
	Yap.cı	Atatürk İ.Ö.O., Samsun	10	9	90,0	40	40	100,0
		İstiklal İ.Ö.O., Samsun	11	11	100,0	40	38	95,0
TOP.			292	230	80,7	1280	1071	83,6

Örneklemede yer alan okullar, bu okullara gönderilen ve geri dönen anket sayıları Çizelge 4'te gösterilmiştir. Araştırmanın evreninde yer alan 8 ildeki 2'si yapılandırmacı yaklaşımı temel alan 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Taslak Programı'nı; 2'si de davranışçı yaklaşımı esas alan 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nı uygulayan toplam 32 ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin tamamıyla (230 öğretmen) bu okullardan her birinde öğrenim gören dördüncü ve beşinci sınıflardan rastgele seçilmiş 1071 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Pilot iller kapsamında yer alan Kocaeli ilinde, özellikle İstanbul iliyle olan sosyo-ekonomik kültürel özelliklerindeki benzerlikler nedeniyle uygulama yapılmamıştır. Uygulama yapılan okullardaki 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin sayılarının tespit edilmesinde öncelikle MEB'in Web sitesine girilerek adı geçen okulların telefon numaraları belirlenmiştir. Daha sonra ilgili okulların yöneticileriyle telefon görüşmesi yapılarak okullarındaki 4. ve 5. sınıf şube sayıları ve her bir şubede öğrenim gören öğrenci sayıları elde edilmiştir.

3.3.Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği hazırlanmıştır. Bu ölçek hem öğretmen hem de öğrenciler için 2 bölümden oluşan forum şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmen Formu'nun I. Bölümünde Kişisel Bilgiler, II. Bölümünde Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamaları ile İlgili Öğretmen Görüşleri; Öğrenci Formu'nun I. Bölümünde Kişisel Bilgiler, II. Bölümünde Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamaları ile İlgili Öğrenci Görüşleri yer almaktadır. Bu ölçeklerin hazırlanması sırasında öncelikle literatür taranmıştır. Daha

sonra çeşitli üniversitelerde görev yapan eğitim bilimleri, sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği ana bilim dallarındaki öğretim üyelerinden görüş alınmış ve bu doğrultuda ölçekler şekillendirilmiştir. Bu işlemlerden sonra 2'si Rize ilinde, 6'sı Çayeli ilçesinde olmak üzere toplam 8 ilköğretim okulunda 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin tamamı ile bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden 1'er şube rastgele seçilerek ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamaya 50 öğretmen ve 253 öğrenci katılmıştır. Ön uygulama sonunda ölçekler amaca uygunluk, soruların anlaşılabilirliği ile ilgili olarak öğrenci, öğretmen ve alanın uzmanı öğretim üyelerinin görüşleri ışığında yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmalarla paralel bir şekilde EARGED'le olan işbirliği devam etmiş ve veri toplama araçlarında bazı değişiklikler yapılarak uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçme araçlarının güvenilirliğini test etmek için farklı teknikler geliştirilmiştir. En çok kullanılanları aynı ölçme aracının iki farklı zamanda uygulanması, ölçme aracının eş formlarının kullanılması ve bir testin iki eş yarıya bölünmesidir (Beydoğan, 2002, s.151; Balcı, 2004, s.101). Ölçme araçlarının güvenilirlik hesaplamasında başlıca Sperman Brown korelasyon katsayısı, Kuder Richardson formülü ve diğerlerine göre daha fazla tercih edilen Cronbach Alpha katsayısından yararlanılmaktadır (Beydoğan, 1998, s.75). Bu araştırmanın veri toplama aracının güvenilirlik testinde de Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Bilindiği gibi Cronbach Alpha değerlerinin .70'den büyük olması, aracın güvenilirliği için uzmanlar tarafından yeterli kabul edilmektedir. Araştırmanın ön uygulamasından elde edilen veriler SPSS programında analiz edilerek güvenilirlik testi yapılmıştır. Çizelge Ek-4'de de görüldüğü gibi Öğretmen Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93; Çizelge Ek-1'de de görüldüğü gibi Öğrenci Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Geçerlilik ise, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, bir başka özellikle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir (Balcı, 2004, s.102). En çok yararlanılan geçerlilik ölçütleri içerik, uygulama ve yapı geçerliliğidir (Karasar, 1994, s.151). İçerik ve görünüş geçerliği için kaynak tarama, alanın uzmanı öğretim üyeleri ve EARGED uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca, hem öğretmen hem de öğrenci Ölçekleriyle ilgili yapılan madde analizlerinde item-total ve alt çeyrek-üst çeyrek (ayrıt edicilik) karşılaştırması sonucu .01 ve .05 düzeylerinde anlamlı olan ölçek maddeleri araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik

analizi sonuçları ekler bölümünde Çizelge Ek-1, Çizelge Ek-2, Çizelge Ek-3, Çizelge Ek-4, Çizelge Ek-5 ve Çizelge Ek-6'da gösterilmektedir. Geçerlilik ve güvenilirlikle ilgili madde analizleri sonucunda Öğretmen Ölçeğinin II. Bölümünün 11., 20. ve 30. maddeleri anlamlı olmaması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Benzer durum 42., 43., 44. ve 45. maddeler için de geçerli olmakla birlikte Öğrenci Ölçeği (aynı maddeler burada anlamlı çıkmıştır), EARGED ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçekte tutulmuştur. Ayrıca, EARGED uzmanlarının önerileri doğrultusunda Öğretmen Ölçeğine; “Tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularının Sosyal Bilgiler dersi adı altında ele alınması, her birinin ayrı dersler olarak okutulmasından daha yararlıdır” ifadesi 18. madde olarak ilave edilmiştir. EARGED ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda Öğrenci Ölçeğinin II. Bölümündeki 11., 13. 14., 15., 16., 17., 18. ve 25. maddeler geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucu anlamlı olmasına rağmen ölçekten çıkarılmıştır.

Veri toplama aracı olan Öğretmen Formu'nun kişisel bilgilerle ilgili I. Bölümünde 7, Öğrenci Formu'nun kişisel bilgilerle ilgili I. Bölümünde 11 soru bulunmaktadır. Öğretmen Formu'nun II. Bölümünde ise 2'si açık uçlu olmak üzere toplam 47; Öğrenci Formu'nun II. Bölümünde 1'i açık uçlu olmak üzere toplam 39 madde yer almaktadır. Her bir Formun II. Bölümlerinde yer alan Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamaları ile İlgili Öğretmen/Öğrenci Görüşleri maddelerinde programın içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına ilişkin ifadelere ait maddelerin tamamına yakını ortak sorulardan oluşmaktadır. Amaç boyutuyla ilgili maddeler öğretmenlere yöneliktir. Ayrıca, öğrencilerin davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla öğretmen ve öğrencilere ortak sorular yöneltilmiştir.

Sosyal Bilgiler Programı Değerlendirme ölçeğinde yer alan maddelere katılım düzeyleri “Hiç katılmıyorum”, “Biraz katılıyorum”, “Oldukça katılıyorum”, “Tam katılıyorum” biçiminde derecelendirilmiş, katılımcılardan görüşlerini bu derecelendirme doğrultusunda belirtmeleri istenmiştir. Ölçeklerde yer alan maddelere katılım düzeyleri “Hiç katılmıyorum” için 1, “Biraz katılıyorum” için 2, “Oldukça katılıyorum” için 3, “Tam katılıyorum” için 4 rakamları kodlanmıştır.

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırlanan veri toplama araçları örneklem dahilindeki 8 pilot ilin her birinde 2'si davranışçı; 2'si yapılandırmacı sosyal bilgiler

öğretiminin uygulandığı toplam 32 ilköğretim okulunda rastgele seçilmiş 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle öğretmenlerine EARGED tarafından uygulanmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

İlköğretimde davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının verimliliğini öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında değerlendirerek, ortaya çıkan görüşler ışığında sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi konusunda çözüm önerileri sunmak amacıyla, anketler ve ölçekler yoluyla elde edilen veriler, tanımlanmış SPSS programına yüklenmiştir. Bu veriler araştırmanın alt problemlerine göre analiz edilmiştir.

Anket ve ölçeklerle elde edilen verilerin analizinde istatistiksel teknik olarak “t” testi, normal dağılımlarda tek yönlü varyans analizi (F testi) kullanılmış ve scheffe testi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılma düzeylerini belirten görüşlerinin ortalamalarını bulmak amacıyla aritmetik ortalama; davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının karşılaştırılmasında “t” testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim uygulamaları, sosyal bilgiler dersini sevmeye sırası ve sosyal bilgiler dersi karne notu değişkenlerine; öğretmenlerin ise öğretim uygulamaları, kıdem ve mezuniyet değişkenlerine göre görüşlerinin karşılaştırılmasında tek yönlü değişkenlik çözümlemesi (varyans analizi) kullanılmıştır. Varyans analizinde anlamlı çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Scheffe testi yapılmıştır. Normal olmayan dağılımlarda Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan dikkat çekici olanları literatürle de ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Ankette belirtilen görüşlerin aritmetik ortalamalarının belirlenmesinde aşağıdaki puanlama aralığı esas alınmıştır:

- 1,00-1,74 :Hiç katılmıyorum
- 1,75-2,49 :Biraz katılıyorum
- 2,50-3,24 :Oldukça katılıyorum
- 3,25-4,00 :Tam katılıyorum

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, örnekleme yer alan okullardaki öğretmen ve öğrencilerin anketlere verdikleri cevaplara ilişkin görüşleri motivasyon, amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır. Her bir boyut sosyal bilgiler öğretim uygulamaları bakımından öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırasına, sosyal bilgiler dersi karne notuna göre karşılaştırılmıştır. Bunun yanında, sosyal bilgiler öğretim uygulamaları öğretmenlerin mezun oldukları okul ve kıdemleri bakımından da mukayese edilmiştir. Ayrıca her bir boyutta öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

4.1.Motivasyon Boyutuyla İlgili Bulgular

Motivasyon boyutuyla ilgili bulgularda sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının davranışçı veya yapılandırmacı olması bakımından öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerine ilişkin kendi görüşleri, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri; öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırılmaktadır.

4.1.1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının davranışçı veya yapılandırmacı olmasına, sosyal bilgiler dersini sevme sırasına, sosyal bilgiler dersi karne notlarına göre ele alınmaktadır.

Çizelge 4.1.1.1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler
Öğretim Uygulamalarına İlişkin Motivasyon Düzeyleri

Maddeler	Öğ. Uy.	N	\bar{X}	ss	t	p
1.Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	Dav.ç1	517	3,29	,8368	-3,624	,000
	Yap.c1	554	3,47	,7290		
	Toplam	1071	3,38	,7873		

Çizelge 4.1.1.1.'in Devamı

2.Sosyal Bilgiler dersinin eğlenerek öğrenilmesi	Dav.ç1	517	3,13	,9406	-3,642	,000
	Yap.c1	554	3,33	,8433		
	Toplam	1071	3,24	,8967		
3.Sosyal Bilgilerdeki faaliyetlere katılmaktan öğrencilerin hoşlanması	Dav.ç1	517	3,31	,8931	-5,949	,000
	Yap.c1	554	3,60	,6812		
	Toplam	1071	3,46	,8032		
4.Sosyal Bilgilerin öğrencileri değişik kaynaklardan araştırma yapmaya yöneltmesi	Dav.ç1	517	3,26	,8878	-5,591	,000
	Yap.c1	554	3,54	,7162		
	Toplam	1071	3,41	,8149		
5.Sosyal Bilgilerde öğrencilerin kendilerin mutlu ve rahat hissetmesi	Dav.ç1	517	3,08	,9711	-3,701	,000
	Yap.c1	554	3,28	,8141		
	Toplam	1071	3,18	,8986		
6. Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin için önemli olması	Dav.ç1	517	3,41	,7910	-1,858	,063
	Yap.c1	554	3,49	,6994		
	Toplam	1071	3,45	,7459		
7.Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	Dav.ç1	517	3,00	1,018	-4,288	,000
	Yap.c1	554	3,25	,8947		
	Toplam	1071	3,13	,9640		
8.Sosyal Bilgiler dersine çalışmanın öğrencilerin hoşuna gitmesi	Dav.ç1	517	3,33	,8396	-2,575	,010
	Yap.c1	554	3,45	,7404		
	Toplam	1071	3,39	,7919		
9.Sosyal Bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenmek için farklı yollara başvurulması	Dav.ç1	517	2,98	,9253	-4,502	,000
	Yap.c1	554	3,23	,8687		
	Toplam	1071	3,11	,9045		
10.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin sonraki öğrenmeleri kolaylaştırması	Dav.ç1	517	3,43	,7664	-4,479	,000
	Yap.c1	554	3,63	,6413		
	Toplam	1071	3,53	,7107		
11.Sosyal Bilgiler konularının isteyerek öğrenilmesi	Dav.ç1	517	3,46	,8004	-4,140	,000
	Yap.c1	554	3,64	,6176		
	Toplam	1071	3,56	,7171		

Öğrencilerin motivasyon boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretim uygulamalarının türüne göre Çizelge 4.1.1.1.'de karşılaştırılmıştır. Hem davranışçı, hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminin uygulandığı okullardaki öğrencilerin motivasyon boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları “oldukça katılıyorum” ve “tam katılıyorum” düzeylerinde gerçekleşmiştir. Bu durum, davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullarda öğrencilerin motivasyon düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin bu boyuttaki anket maddelerine ilişkin görüşlerini yansıtan aritmetik ortalamalar arasında farklılıklar gözlenmektedir. Çizelge 4.1.1.1.'de, bu boyutta yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar

davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine manidar bir farklılaşmanın (6. madde hariç) olduğu görülmektedir. Bu, yapılandırmacı programa göre sosyal bilgiler dersi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin davranışçı programa göre sosyal bilgiler dersi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin motivasyon boyutunda yer alan 2., 5., 7. ve 9. maddelere ilişkin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşirken, bu boyutta yer alan diğer maddelere ilişkin görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrenciler ise sadece 9. maddeye ilişkin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde; geriye kalan diğer bütün maddelere ilişkin görüşleri ise “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Söz konusu 9. maddeye ilişkin aritmetik ortalamasının ise 3,23 ile hemen hemen “tam katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.1.2. Motivasyon Boyutu Toplamında Öğrencilerin

Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları

Boyut Toplamı	Öğ.Uygulaması	N	\bar{X}	ss	t	p
	Davranışçı	517	3,25	,5523	-6,576	,000
	Yapılandırmacı	554	3,45	,4479		
	Toplam	1071	3,35	,5108		

Çizelge 4.1.1.2.'de motivasyon boyutu toplamında öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait t testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.1.1.2.'de, motivasyon boyutu toplamında sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin görüşleri arasında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları lehine anlamlı bir farklılaşma ($t=-6,576$; $p=,000$) olduğu, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerinin davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerden bazılarının açık uçlu sorulara verdikleri motivasyonlarıyla ilgili cevaplar ilgi çekici bulunmuştur. Bir öğrenci;

Sosyal bilgiler dersi çok eğlenceli bir şekilde geçiyor. Konuları hem biz araştırıyoruz hem de ulusumuzla ilgili bilmediğimiz şeyleri öğreniyoruz. Ayrıca ünite konularını daha iyi kavrayabilmek için çeşitli CD'ler izliyoruz, geziler yapıyoruz. Birlikte araştırdığımız şeyleri paylaşıyoruz. Araştırmalarımız sayesinde hem yeni kelimeler öğreniyoruz hem de eğlenerek öğrenmiş oluyoruz. Ayrıca konuları daha iyi öğrenmek için drama etkinlikleri yapıyoruz.

derken diğer bir öğrenci ise;

Ben sosyal bilgiler dersini diğer derslerden biraz daha fazla seviyorum. Biz esas ve uzman kümemizde bir grup olarak çalışıyoruz, bilgileniyoruz. Başarıyız. Diğer arkadaşlarıma da başarılar diliyorum. İleriye doğru yürüyoruz. Başarılarımızı artırmak istiyoruz. Öğretmenimizin gösterdiği yoğun ilgiye teşekkür ediyorum.

Bir başka öğrenci;

sosyal bilgiler dersinde hayattan örnekler veriyoruz. Konularla ilgili beyin fırtınası yapıyoruz. Anlamadığımız bir konu üzerinde tartışıyoruz. Konu ile ilgili etkinlikler yapıyoruz. Bulduğumuz üniteyi pekiştirmek için senaryo yazıyor ve oynuyoruz. Ünite köşemize çeşitli yazılar asıyoruz. Çeşitli sorular getiriyoruz. Yaptığımız etkinliklerle ve öğretmenimizin bu konudaki üstün becerisiyle sosyal bilgiler dersini kolayca kavriyoruz..

demektedir. Başka bir öğrenci, “Çok güzel bir ders. Çok iyi anlıyorum ve katılıyorum. Çok eğlenceli” ifadelerini kullanmıştır. Öğrenci görüşlerini yansıtan bu doğrultudaki ifadeleri artırmak mümkün olmakla birlikte burada en dikkat çekici olanlara yer vermeye çalışılmıştır.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak öğrencilerin pek açıklama yapmadığı görülmüştür. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerden biri, “Sosyal bilgiler dersini çok seviyorum. Bazen derste öğrendiklerimizle ilgili öğretmenimiz soru soruyor. Sosyal bilgiler dersimiz çok eğlenceli geçiyor” derken bir diğeri, “sosyal bilgiler dersi çok zevkli. Tarihimizi çok merak ediyorum. O yüzden bu derse biraz yöneldim. Ancak, coğrafya benim için biraz zor. Tarih dersinde bazı önemli olayların tarihlerini unuttuğum oluyor” demektedir.

Motivasyon boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 3,25; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 3,45 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında davranışçı programa göre ders alan öğrenci görüşleri “oldukça katılıyorum- tam katılıyorum” sınırında gerçekleşmişken; yapılandırmacı programa göre ders alan öğrencilerin görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu durum, Yanpar- Şahin (2001b)'in, duyuşsal açıdan yapılandırmacı sosyal bilgiler

öğretimiyle geleneksel öğretimi karşılaştırdığı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler uygulamaları lehine bulunduğu anlamlı farklılaşma ile benzerlik göstermektedir. Yurdakul (2004) ise, yapılandırmacı öğrenme çevrelerinde oluşan güdülenmenin bileşenlerini ve bu bileşenler arasındaki ilişkileri açığa çıkarmıştır. Nitel araştırma sonuçları yapılandırmacı öğrenme çevrelerinin, öğrenenlerin gurur duyma, öğrenme için daha fazla zaman isteği, duygusal rahatlık, bireyi koruma, kendine güvenme duyguları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Demirel ve Diğerleri (2000), yapılandırmacı etkinliklerin geleneksel sınıf ortamında kullanılabileceğini, derse yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde yapılandırmacı etkinliklerden yararlanılabileceğini ortaya koymuşlardır.

Çizelge 4.1.1.3. Öğrencilerin

Sosyal Bilgileri Dersini Sevme Sırasına Göre Motivasyon Düzeyleri

Maddeler	Sevme Sırası	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	1.Sıra	136	3,57	,7374	89	3,63	,6637
	2.Sıra	175	3,39	,7565	176	3,65	,6318
	3.Sıra	115	3,23	,7500	176	3,40	,7335
	4veson.	91	2,79	,9946	113	3,16	,7969
	Toplam	517	3,29	,8368	554	3,47	,7290
2.Sosyal Bilgiler dersini öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi	1.Sıra	136	3,29	,9421	89	3,46	,7842
	2.Sıra	175	3,32	,8658	176	3,48	,7481
	3.Sıra	115	2,97	,9028	176	3,32	,8230
	4veson.	91	2,75	,9842	113	3,02	,9726
	Toplam	517	3,13	,9406	554	3,33	,8433
3.Sosyal Bilgilerdeki faaliyetlere öğrencilerin katılmaktan hoşlanması	1.Sıra	136	3,52	,7885	89	3,64	,6440
	2.Sıra	175	3,42	,8329	176	3,64	,6792
	3.Sıra	115	3,08	,9325	176	3,60	,6606
	4veson.	91	3,09	,9960	113	3,53	,7448
	Toplam	517	3,31	,8931	554	3,60	,6812
4.Sosyal Bilgilerin öğrencileri değişik kaynaklardan araştırma yapmaya yöneltmesi	1.Sıra	136	3,37	,8601	89	3,64	,5690
	2.Sıra	175	3,28	,8567	176	3,56	,6821
	3.Sıra	115	3,15	,9104	176	3,53	,6755
	4veson.	91	3,21	,9488	113	3,45	,9062
	Toplam	517	3,26	,8878	554	3,54	,7162
5. Sosyal Bilgilerde öğrencilerin kendilerinin mutlu ve rahat hissetmesi	1.Sıra	136	3,37	,8856	89	3,50	,7091
	2.Sıra	175	3,24	,8724	176	3,40	,7106
	3.Sıra	115	2,93	,9245	176	3,23	,8534
	4veson.	91	2,52	1,068	113	3,00	,8964
	Toplam	517	3,08	,9711	554	3,28	,8141

Çizelge 4.1.1.3.'ün Devamı

6.Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin için önemli olması	1.Sıra	136	3,65	,6251	89	3,67	,5173
	2.Sıra	175	3,50	,6770	176	3,66	,5734
	3.Sıra	115	3,23	,8383	176	3,44	,7223
	4veson.	91	3,10	,9894	113	3,18	,8369
	Toplam	517	3,41	,7910	554	3,49	,6994
7.Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	1.Sıra	136	2,93	1,008	89	3,35	,8407
	2.Sıra	175	3,10	,9947	176	3,35	,8821
	3.Sıra	115	3,09	,9998	176	3,18	,8993
	4veson.	91	2,80	1,077	113	3,14	9341
	Toplam	517	3,00	1,018	554	3,25	,8947
8.Sosyal Bilgiler dersine çalışmanın öğrencilerin hoşuna gitmesi	1.Sıra	136	3,50	,7794	89	3,56	,6564
	2.Sıra	175	3,49	,7181	176	3,63	,6000
	3.Sıra	115	3,18	,8541	176	3,38	,7071
	4veson.	91	2,93	,9638	113	3,19	,9435
	Toplam	517	3,33	,8396	554	3,45	,7404
9.Sosyal Bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenmek için farklı yollara başvurulması	1.Sıra	136	3,09	,9099	89	3,26	,8598
	2.Sıra	175	3,03	,9061	176	3,24	,9007
	3.Sıra	115	2,94	,9108	176	3,25	,8384
	4veson.	91	2,77	,9784	113	3,15	,8785
	Toplam	517	2,98	,9253	554	3,23	,8687
10.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin sonraki öğrenmeleri kolaylaştırır	1.Sıra	136	3,46	,7879	89	3,67	,5388
	2.Sıra	175	3,58	,6553	176	3,65	,6318
	3.Sıra	115	3,36	,7873	176	3,64	,6162
	4veson.	91	3,21	,8500	113	3,53	,7567
	Toplam	517	3,43	,7664	554	3,63	,6413
11.Sosyal Bilgiler konularının isteyerek öğrenilmesi	1.Sıra	136	3,58	,7751	89	3,74	,5119
	2.Sıra	175	3,56	,7071	176	3,74	,5756
	3.Sıra	115	3,46	,7168	176	3,66	,5833
	4veson.	91	3,10	,9894	113	3,40	7384
	Toplam	517	3,46	,8004	554	3,64	,6176

Çizelge 4.1.1.3.'te, motivasyon boyutunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırasına göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin motivasyon düzeyleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.1.1.3.'te görüldüğü gibi, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 517 öğrenciden 136'sı Sosyal Bilgiler dersini diğer dersler içinde birinci sırada sevdiğini ifade etmektedir. Yapılandırmacı programı takip eden toplam 554 öğrencinin ise sadece 89'u Sosyal Bilgiler dersini, diğer dersler içinde, birinci sırada sevdiğini belirtmektedir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğrencilerden 175'i ikinci, 115'i üçüncü, 91'i dördüncü ve sonrasındaki sıralarda Sosyal Bilgiler dersini sevdiğini ifade ederken yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğrencilerden 176'sı ikinci, 176'sı üçüncü, 113'ü dördüncü ve sonrasındaki sıralarda

Sosyal Bilgiler dersini sevdiğini belirtmektedir. Burada, hem davranışçı hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Sosyal Bilgiler dersini sevme bakımından ilk üç sıraya yerleştirmesi dikkat çekicidir ve bu durum sosyal bilgiler dersinin geleceği açısından ümit vermektedir.

Çizelge 4.1.1.3.'te yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan ve Sosyal Bilgiler dersini birinci sırada seven öğrencilerin, bu boyutta yer alan tüm Maddelerine ilişkin aritmetik ortalamalarının, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılıp bu dersi birinci sırada seven öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersini 2., 3., 4. ve sonraki sıralarda seven öğrencilerin aritmetik ortalamalarındaki benzer durum gözden kaçmamaktadır. Çizelge 4.1.1.3.'te dikkat çeken bir diğer husus davranışçı programı takip eden öğrencilerin motivasyon boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinde aritmetik ortalamaların (2., 7. ve 10. maddeler hariç) dersi sevme sırasıyla orantılı olarak artış göstermesidir. Yapılandırmacı programı izleyen öğrencilerin bu boyuttaki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalamalarda ise 4., 7., 9., 10. ve 11. maddelerde dersi sevme sırası ile aritmetik ortalamaların doğru orantılı olduğu görülmektedir. Diğer maddelerdeki durum ise bu eğilime çok yakındır.

Çizelge 4.1.1.4. Motivasyon Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Sırasına Göre Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Öğr. Uygulaması	Sev.Sır.	N	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe
Davranışçı	1.Sıra	136	3,39	,4324	18,271	,000	1-3
	2.Sıra	175	3,36	,4836			1-4
	3.Sıra	115	3,15	,5652			2-3
	4 ve son.	91	2,93	,6655			2-4
	Top.	517	3,25	,5523			3-4
Yapılandırmacı	1.Sıra	89	3,56	,3781	12,941	,000	
	2.Sıra	176	3,55	,3785			
	3.Sıra	176	3,42	,4634			
	4 ve son.	113	3,25	,5036			
	Top.	554	3,45	,4479			

Çizelge 4.1.1.4.'te motivasyon boyutu toplamında öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırasına göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin varyans analizi sonuçları görülmektedir. Motivasyon boyutu toplamında aritmetik ortalamalar dersi

sevme sırasına göre karşılaştırıldığında hem davranışçı (F=18,271; p=,000) hem de yapılandırmacı (F=12,941; p=,000) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Motivasyon boyutu toplamında davranışçı programı izleyen öğrencilerde Sosyal Bilgiler dersini birinci sırada seven öğrencilere ilişkin aritmetik ortalamalar ile bu dersi üçüncü ve dördüncü sırada seven öğrencilerin aritmetik ortalamaları; bu dersi ikinci sırada seven öğrencilerin görüşleri ile üçüncü ve dördüncü sırada seven öğrencilerin görüşleri; bu dersi üçüncü sırada seven öğrencilerin görüşleri ile dördüncü sırada seven öğrencilerin görüşleri istatistiksel yönden manidar bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırasıyla motivasyon düzeyleri arasında pozitif bir ilişki bulunduğu; sosyal bilgiler dersini sevdiği ölçüde bu dersteki motivasyon düzeylerinin yükseldiği görülmektedir.

Çizelge 4.1.1.5. Motivasyon Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi

Karne Notlarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Karne Notu	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	Ortvealtı	129	2,85	,9445	54	3,30	,8823
	İyi	136	3,36	,7371	81	3,41	,7710
	Pekiyi	252	3,48	,7440	419	3,50	,6965
	Top.	517	3,29	,8368	554	3,47	,7290
2.Sosyal Bilgiler dersini öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi	Ortvealtı	129	2,89	1,017	54	3,04	,9103
	İyi	136	3,01	,9775	81	3,32	,7878
	Pekiyi	252	3,33	,8366	419	3,37	,8389
	Top.	517	3,13	,9406	554	3,33	,8433
3. Sosyal Bilgilerdeki faaliyetlere öğrencilerin katılmaktan hoşlanması	Ortvealtı	129	3,00	,9354	54	3,18	,8917
	İyi	136	3,16	,9754	81	3,46	,7913
	Pekiyi	252	3,56	,7471	419	3,68	,5999
	Top.	517	3,26	,8878	554	3,60	,6812
4.Sosyal Bilgilerin öğrencileri değişik kaynaklardan araştırma yapmaya yöneltmesi	Ortvealtı	129	3,00	,9842	54	3,17	,9265
	İyi	136	3,33	,8079	81	3,54	,6717
	Pekiyi	252	3,36	,8525	419	3,59	,6805
	Top.	517	3,08	,9711	554	3,54	,7162
5.Sosyal Bilgilerde öğrencilerin kendilerini mutlu ve rahat hissetmesi	Ortvealtı	129	2,93	1,047	54	3,24	,7994
	İyi	136	3,01	1,000	81	3,25	,8592
	Pekiyi	252	3,20	,9017	419	3,29	,8086
	Top.	517	3,08	,8878	554	3,28	,8141

Çizelge 4.1.1.5.'in Devamı

6.Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin için önemli olması	Ortvealtı	129	3,20	,8872	54	3,44	,6913
	İyi	136	3,39	,7904	81	3,63	,5578
	Pekiyi	252	3,52	,7165	419	3,47	,7229
	Top.	517	3,41	,7910	554	3,49	,6994
7.Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	Ortvealtı	129	2,69	1,073	54	2,96	1,027
	İyi	136	3,04	,9768	81	3,32	,8341
	Pekiyi	252	3,14	,9796	419	3,28	,8830
	Top.	517	3,00	1,018	554	3,25	,8947
8.Sosyal Bilgiler dersine çalışmanın öğrencilerin hoşuna gitmesi	Ortvealtı	129	3,05	,9946	54	3,02	,8576
	İyi	136	3,23	,8252	81	3,50	,6543
	Pekiyi	252	3,52	,7054	419	3,51	,7234
	Top.	517	3,33	,8396	554	3,45	,7404
9.Sosyal Bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenmek için farklı yollara başvurulması	Ortvealtı	129	2,81	,9106	54	2,89	,9647
	İyi	136	2,83	,9153	81	3,15	,8079
	Pekiyi	252	3,15	,9109	419	3,29	,8579
	Top.	517	2,98	,9253	554	3,23	,8687
10.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin sonraki öğrenmeleri kolaylaştırır	Ortvealtı	129	3,11	,8860	54	3,20	,9189
	İyi	136	3,40	,7914	81	3,62	,5824
	Pekiyi	252	3,62	,6158	419	3,68	,5878
	Top.	517	3,43	,7664	554	3,63	,6413
11.Sosyal Bilgiler konularının isteyerek öğrenilmesi	Ortvealtı	129	3,23	,8706	54	3,33	,8241
	İyi	136	3,34	,8711	81	3,69	,5840
	Pekiyi	252	3,65	,6718	419	3,67	,5826
	Top.	517	3,46	,8004	554	3,64	,6176

Çizelge 4.1.1.5.'te, motivasyon boyutunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersi karne notuna göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.1.1.5.'te görüldüğü gibi, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 517 öğrenciden 252'si sosyal bilgiler dersi karne notunun pekiyi, 136'sı iyi, 129'u orta ve ortanın altında olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler programını takip eden toplam 554 öğrenciden 419'u sosyal bilgiler dersi karne notunun pekiyi, 81'i iyi, 54'ü orta ve ortanın altında olduğunu belirtmişlerdir. Burada, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi karne notunun davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin karne notlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler kapsamındaki 554 öğrenciden 500'ünün karne notu iyi ve üzeri iken; davranışçı sosyal bilgiler kapsamındaki 517 öğrenciden 388'inin karne notu iyi ve üzeri olarak görülmektedir.

Çizelge 4.1.1.5.'te yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan ve Sosyal Bilgiler dersi karne notu pekiyi olan öğrencilerin, bu boyutta yer alan maddelere

ilişkin aritmetik ortalamalarının (6. ve 8. maddeler hariç), davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılıp bu dersten pekiyi alan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Benzer durum sosyal bilgiler dersi karne notu orta ve ortanın altında olanlar ile iyi olanlar için de önemli ölçüde geçerlilik göstermektedir. 8. maddede karne notu orta ve ortanın altında olan öğrenciler için küçük bir sapma görülmektedir. Çizelge 4.1.1.5.'te, davranışçı programı takip eden öğrencilerin motivasyon boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerindeki aritmetik ortalamalar sosyal bilgiler dersi karne notuyla orantılı olarak artış gösterdiği görülmektedir. Aynı durum, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrenciler için de (6. ve 7. maddeler hariç) geçerlidir. Bu durum, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin karne notlarıyla doğru orantılı olarak arttığını göstermektedir. Öğrenciler, sosyal bilgilere başarılı olduğu ölçüde motive olmaktadır.

Çizelge 4.1.1.6. Motivasyon Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi

Karne Notlarına Göre Öğretim Uygulamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Öğr. Uygula.	Karne Notu	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Davranışçı	Orta ve Altı	129	191,63	2	54,269	,000	1-2
	İyi	136	236,25				1-3
	Pekiyi	252	305,77				2-3
	Toplam	517					
Yapılandırmacı	Orta ve Altı	54	189,01	2	19,589	,000	1-2
	İyi	81	269,31				1-3
	Pekiyi	419	290,49				
	Toplam	554					

Öğrencilerin motivasyon boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerine ait cevaplarının karne notlarına bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve test sonuçları Çizelge 4.1.1.6.'da gösterilmiştir. Analiz sonuçları, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin motivasyon boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların karne notlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($X^2_{(2)} = 54,269$; $P = ,000$) göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerden karne notu orta ve ortanın altında olanların motivasyon boyutunda yer alan maddelere karne notu iyi ve pekiyi

olan öğrencilerden; karne notu iyi olan öğrencilerin pekiyi olan öğrencilerden istatistiksel olarak daha az katıldıkları görülmüştür.

Analiz sonuçları, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin motivasyon boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların karne notlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($X^2_{(2)} = 19,589$; $P = ,000$) göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testinde öğrencilerden karne notu orta ve ortanın altında olanların motivasyon boyutunda yer alan maddelere karne notu iyi ve pekiyi olan öğrencilerden istatistiksel olarak daha az katıldıkları görülmüştür. Hem davranışçı hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin görüşlerine ait bu sonuç, karne notu yükseldikçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerinin yükseldiğini; karne notu düştükçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerinin düştüğünü göstermektedir.

4.1.2. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyonlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına, öğretmenlerin mezun oldukları okullara, öğretmenlerin kıdemlerine göre ele alınmaktadır.

Çizelge 4.1.2.1. Motivasyon Boyutunda

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Öğr.Uy.	N	\bar{X}	Ss	t	p
1.Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	Dav.çı	109	2,68	,7562	-2,187	,030
	Yap.cı	121	2,90	,7789		
	Toplam	230	2,79	,7746		
2.Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini eğlenerek öğrenmesi	Dav.çı	109	2,19	,8764	-6,457	,000
	Yap.cı	121	2,91	,8062		
	Toplam	230	2,57	,9118		
3.Sosyal Bilgilerdeki faaliyetlere öğrencilerin katılmaktan hoşlanması	Dav.çı	109	2,51	,7530	-4,738	,000
	Yap.cı	121	3,02	,8464		
	Toplam	230	2,78	,8403		
4.Sosyal Bilgilerin öğrencileri değişik kaynaklardan araştırma yapmaya yöneltmesi	Dav.çı	109	2,59	,8629	-5,751	,000
	Yap.cı	121	3,20	,7486		
	Toplam	230	2,91	,8593		

5. Sosyal Bilgilerde öğrencilerin kendilerini mutlu ve rahat hissetmesi	Dav.çı	109	2,48	,8563	-3,770	,000
	Yap.cı	121	2,89	,8145		
	Toplam	230	2,69	,8583		
6.Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin için önemli olması	Dav.çı	109	2,30	,8767	-2,785	,006
	Yap.cı	121	2,62	,8491		
	Toplam	230	2,47	,8749		
7.Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	Dav.çı	109	2,49	,8456	-1,437	,152
	Yap.cı	121	2,64	,8252		
	Toplam	230	2,57	,8369		
8.Sosyal Bilgiler dersine çalışmanın öğrencilerin hoşuna gitmesi	Dav.çı	109	2,34	,7724	-3,489	,001
	Yap.cı	121	2,68	,7404		
	Toplam	230	2,52	,7518		
9.Sosyal Bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenmek için farklı yollara başvurulması	Dav.çı	109	2,31	,8892	-4,202	,000
	Yap.cı	121	2,78	,8186		
	Toplam	230	2,56	,8832		
10.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin sonraki öğrenmeleri kolaylaştırır	Dav.çı	109	2,27	,8036	-3,755	,000
	Yap.cı	121	2,68	,8187		
	Toplam	230	2,49	,8345		
11.Sosyal Bilgiler konularının isteyerek öğrenilmesi	Dav.çı	109	2,35	,8320	-4,634	,000
	Yap.cı	121	2,84	,7854		
	Toplam	230	2,61	,8431		

Öğretmenlerin, motivasyon boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretim uygulamalarının türüne göre Çizelge 4.1.2.1.'de karşılaştırılmıştır. Davranışçı sosyal bilgiler öğretiminin uygulandığı okullardaki öğretmenlerin motivasyon boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları “biraz katılıyorum” ve “oldukça katılıyorum” düzeylerinde; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminin uygulandığı okullardaki öğretmenlerin motivasyon boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamalarının ise “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine (7. madde hariç) manidar bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminin uygulandığı okullardaki öğrencilerin motivasyon düzeylerinin davranışçı sosyal bilgiler öğretimin uygulandığı okullardaki öğrencilerden yüksek olduğunu düşündükleri anlamına gelmektedir. Bu, Aykaç ve Başar (2005)'ın yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin öğrenme

sürecinden zevk aldıkları ve öğrenme düzeylerinin arttığı yönündeki görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalara katılan öğrencilerin öğretmenleri motivasyon boyutunda yer alan 2., 5., 6.,7., 8., 9., 10. ve 11. maddelere ilişkin görüşleri “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleşirken, bu boyutta yer alan 1., 3. ve 4. Maddelerine ilişkin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında görevli öğretmenler ise öğrencilerin motivasyon boyutuyla ilgili maddelere ilişkin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.1.2.2. Motivasyon Boyutu Toplamında Öğretmenlerin

Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları

Boyut Toplamı	Öğr. Uygulaması	N	\bar{X}	ss	t	p
	Davranışçı	109	2,41	,6248	-5,075	,000
	Yapılandırmacı	121	2,83	,6364		
	Toplam	230	2,63	,6642		

Çizelge 4.1.2.2.’de motivasyon boyutu toplamında öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait t testi sonuçları gösterilmektedir. Çizelge 4.1.2.2.’ de, motivasyon boyutu toplamında öğretmen görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, öğretmen görüşleri arasında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine anlamlı bir farklılaşma ($t = -5,075$; $p = ,000$) olduğu görülmektedir. Bu, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin motivasyon düzeylerinden yüksek olduğunun öğretmenler tarafından kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Motivasyon boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında görevli öğretmenlerin, öğrencilerinin motivasyonlarıyla ilgili görüşlerinin aritmetik ortalamaları 2,41; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında görevli öğretmenlerin, öğrencilerinin motivasyonlarıyla ilgili görüşlerinin aritmetik ortalamaları ise 2,63 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında davranışçı programa göre ders alan öğrencilerin öğretmenlerinin görüşleri “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmişken; yapılandırmacı programa göre ders alan öğrencilerin öğretmenlerinin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 4.1.2.3. Motivasyon Boyutunda Öğretmenlerin
Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Mez.	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	Eğ.Fak	57	2,61	,8399	48	2,79	,8742
	Diğer	52	2,75	,6530	73	2,97	,7065
	Top.	109	2,68	,7562	121	2,90	,7789
2. Sosyal Bilgiler dersini öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi	Eğ.Fak	57	2,19	,9342	48	2,73	,8930
	Diğer	52	2,19	,8174	73	3,03	,7259
	Top.	109	2,19	,8764	121	2,91	,8062
3. Sosyal Bilgilerdeki faaliyetlere öğrencilerin katılmaktan hoşlanması	Eğ.Fak	57	2,44	,7563	48	3,00	,9225
	Diğer	52	2,60	,7478	73	3,03	,7988
	Top.	109	2,51	,7530	121	3,02	,8464
4.Sosyal Bilgilerin öğrencileri değişik kaynaklardan araştırma yapmaya yöneltmesi	Eğ.Fak	57	2,51	,8889	48	3,17	,8833
	Diğer	52	2,67	,8336	73	3,22	,6507
	Top.	109	2,59	,8629	121	3,20	,7486
5. Sosyal Bilgilerde öğrencilerin kendilerini mutlu ve rahat hissetmesi	Eğ.Fak	57	2,37	,8157	48	2,83	,8337
	Diğer	52	2,60	,8913	73	2,93	,8050
	Top.	109	2,48	,8563	121	2,89	,8145
6.Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin için önemli olması	Eğ.Fak	57	2,21	,9399	48	2,48	,8989
	Diğer	52	2,40	,7985	73	2,71	,8075
	Top.	109	2,30	,8767	121	2,62	,8491
7.Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	Eğ.Fak	57	2,46	,8878	48	2,73	,8930
	Diğer	52	2,52	,8041	73	2,59	,7788
	Top.	109	2,49	,8456	121	2,64	,8252
8.Sosyal Bilgiler dersine çalışmanın öğrencilerin hoşuna gitmesi	Eğ.Fak	57	2,21	,7255	48	2,65	,7852
	Diğer	52	2,48	,8041	73	2,70	,6386
	Top.	109	2,34	,7724	121	2,68	,6978
9.Sosyal Bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenmek için farklı yollara başvurulması	Eğ.Fak	57	2,26	,8768	48	2,73	,9165
	Diğer	52	2,36	,9081	73	2,82	,7517
	Top.	109	2,31	,8892	121	2,78	,8186
10.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin sonraki öğrenmeleri kolaylaştırır	Eğ.Fak	57	2,19	,8115	48	2,54	,7978
	Diğer	52	2,36	,7928	73	2,77	,8253
	Top.	109	2,27	,8036	121	2,68	,8187
11.Sosyal Bilgiler konularının isteyerek öğrenilmesi	Eğ.Fak	57	2,26	,7912	48	2,79	,8241
	Diğer	52	2,44	,8725	73	2,88	,7627
	Top.	109	2,35	,8320	121	2,84	,7854

Çizelge 4.1.2.3.'te, motivasyon boyutunda öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.1.2.3.'te, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 109 öğretmenden 57'sinin eğitim fakültesi, 52'sinin "diğer" adı altındaki çeşitli fakülte ve yüksekokullardan; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 121 öğretmenden 48'inin eğitim fakültesi, 73'ünün "diğer" adı altındaki çeşitli fakülte ve yüksekokullardan mezun oldukları görülmektedir. Hem davranışçı hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları

kapsamındaki öğretmenlerin dağılımlarına bakıldığında Türk Eğitim Sistemi içinde eğitim fakültesi mezunları dışında çeşitli fakülte ve yüksekokullardan mezun olmuş öğretmenlerin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.2.3.'te yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu, bu durumun maddeler toplamında da geçerli olduğu görülmektedir. Hem davranışçı hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki “diğer” adı altındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının eğitim fakültesi mezunlarına göre yüksek oluşu ilgi çekici bulunmuştur. Burada, öğretmenlerin beklentilerinin aritmetik ortalamaları etkilediği düşünülmektedir. Özellikle, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin diğer adı altındaki mezunlara göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Çizelge 4.1.2.4. Motivasyon Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Öğr. Uygulaması	Mezuniyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Davranışçı	Eğ.Fak	57	2,34	,6342	-1,267	,208
	Diğer	52	2,49	,6105		
	Toplam	109	2,41	,6248		
Yapılandırmacı	Eğ.Fak	48	2,77	,7285	-,927	,356
	Diğer	73	2,88	,5690		
	Toplam	121	2,83	,6364		

Çizelge 4.1.2.4.'te motivasyon boyutu toplamında öğretmenlerin mezuniyetlerine göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Motivasyon boyutu toplamında aritmetik ortalamalar öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre karşılaştırıldığında davranışçı ($t = -1,267$; $p = ,208$) ve yapılandırmacı ($t = -,927$; $p = ,356$) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin motivasyon boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları 2,41 “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. “Diğer” adı altında eğitim fakültesi dışında kalan yüksekokul ya da fakülteden mezun olan öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Bunlar fen edebiyat fakültesi, eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu, ziraat fakültesi gibi okullardan mezun olan

öğretmenlerdir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretiminin uygulandığı okullarda “diğer” adıyla yer alan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının 2,49 “biraz katılıyorum”; eğitim fakültesi mezunlarının aritmetik ortalamaları 2,34 “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin motivasyon boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları ise 2,83 “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin motivasyon boyutu toplamındaki görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalarının “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiş olması yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarının öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmada daha etkili olduğunun öğretmenler tarafından kabul edildiğinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir.

Çizelge 4.1.2.5. Motivasyon Boyutunda Öğretmenlerin

Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Kıdem	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	1-10 Yıl	36	2,47	,6964	23	2,48	,6653
	11-20 Yıl	34	2,76	,8187	30	3,17	,7466
	21 ve Üstü	39	2,79	,7320	68	2,93	,7788
	Toplam	109	2,68	,7562	121	2,90	,7789
2.Sosyal Bilgiler dersini öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi	1-10 Yıl	36	2,05	,8927	23	2,43	,7278
	11-20 Yıl	34	2,15	,8575	30	3,20	,7144
	21 ve Üstü	39	2,36	,8732	68	2,94	,8082
	Toplam	109	2,20	,8764	121	2,91	,8062
3. Sosyal Bilgilerdeki faaliyetlere öğrencilerin katılmaktan hoşlanması	1-10 Yıl	36	2,42	,6918	23	2,74	,7518
	11-20 Yıl	34	2,50	,7487	30	3,20	,8469
	21 ve Üstü	39	2,61	,8148	68	3,03	,8634
	Toplam	109	2,51	,7530	121	3,02	,8464
4.Sosyal Bilgilerin öğrencileri değişik kaynaklardan araştırma yapmaya yöneltmesi	1-10 Yıl	36	2,61	,8376	23	2,96	,7057
	11-20 Yıl	34	2,50	,9293	30	3,27	,6915
	21 ve Üstü	39	2,64	,8425	68	3,25	,7799
	Toplam	109	2,59	,8629	121	3,20	,7486
5. Sosyal Bilgilerde öğrencilerin kendilerini mutlu ve rahat hissetmesi	1-10 Yıl	36	2,39	,9033	23	2,83	,7168
	11-20 Yıl	34	2,56	,8236	30	3,03	,8899
	21 ve Üstü	39	2,49	,8545	68	2,85	,8152
	Toplam	109	2,48	,8563	121	2,89	,8145

Çizelge 4.1.2.5.'in Devamı

6.Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin için önemli olması	1-10 Yıl	36	2,25	,7700	23	2,26	,5408
	11-20 Yıl	34	2,20	,9464	30	2,87	1,0417
	21 ve Üstü	39	2,43	,9118	68	2,63	,8086
	Toplam	109	2,30	,8767	121	2,62	,8491
7.Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	1-10 Yıl	36	2,30	,8218	23	2,39	,7223
	11-20 Yıl	34	2,44	,7859	30	2,87	,9371
	21 ve Üstü	39	2,69	,8931	68	2,63	,7899
	Toplam	109	2,49	,8456	121	2,64	,8252
8.Sosyal Bilgiler dersine çalışmanın öğrencilerin hoşuna gitmesi	1-10 Yıl	36	2,22	,6808	23	2,35	,4870
	11-20 Yıl	34	2,32	,7270	30	2,80	,7611
	21 ve Üstü	39	2,46	,8840	68	2,73	,7043
	Toplam	109	2,34	,7724	121	2,68	,6978
9.Sosyal Bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenmek için farklı yollara başvurulması	1-10 Yıl	36	2,33	,8281	23	2,39	,8388
	11-20 Yıl	34	2,06	,8856	30	2,90	,8449
	21 ve Üstü	39	2,51	,9140	68	2,87	,7708
	Toplam	109	2,31	,8892	121	2,78	,8186
10.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin sonraki öğrenmeleri kolaylaştırır	1-10 Yıl	36	2,25	,8409	23	2,26	,7518
	11-20 Yıl	34	2,12	,7693	30	2,80	,8052
	21 ve Üstü	39	2,43	,7879	68	2,76	,8125
	Toplam	109	2,27	,8036	121	2,68	,8187
11.Sosyal Bilgiler konularının isteyerek öğrenilmesi	1-10 Yıl	36	2,25	,7700	23	2,65	,6473
	11-20 Yıl	34	2,20	,7294	30	3,00	,8710
	21 ve Üstü	39	2,56	,9402	68	2,84	,7844
	Toplam	109	2,35	,8320	121	2,84	,7854

Çizelge 4.1.2.5.'te, motivasyon boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.1.2.5.'te görüldüğü gibi, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 109 öğretmenden 36'sı 1-10 yıl, 34'ü 11-20 yıl, 39'u 21 yıl ve üstü görev yapmaktadırlar. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamında yer alan toplam 121 öğretmenden 23'ü 1-10 yıl, 30'u 11-20 yıl, 68'i 21 yıl ve üstü görev yapmaktadırlar. Burada, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyonlarıyla ilgili olarak ortaya koydukları görüşlerin aritmetik ortalamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu, bu durumun maddeler toplamı için de geçerli olduğu dikkat çekmektedir.

Çizelge 4.1.2.5.'te davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları (4. ve 5. maddeler hariç) kıdemle doğru orantılı

olarak arttığı; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerde en yükseğe çıktığı görülmektedir. Özellikle, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki 11-20 yıl arasında görev yapmış öğretmenlerin tüm maddeler için aritmetik ortalamalarının en yüksek olması dikkat çekicidir.

Çizelge 4.1.2.6. Motivasyon Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Öğr. Uygulaması	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe
Davranışçı	1-10 Yıl	36	2,32	,5989	1,445	,240	
	11-20 Yıl	34	2,35	,6036			
	21 ve Üstü	39	2,54	,6582			
	Toplam	109	2,41	,6248			
Yapılandırmacı	1-10 Yıl	23	2,52	,4702	4,175	,018	1-2
	11-20 Yıl	30	3,01	,6817			
	21 ve Üstü	68	2,86	,6354			
	Toplam	121	2,83	,6364			

Çizelge 4.1.2.6.'da motivasyon boyutu toplamında öğretmenlerin kıdemlerine göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları gösterilmektedir. Motivasyon boyutu toplamında aritmetik ortalamalar öğretmenlerin kıdemlerine göre karşılaştırıldığında yapılandırmacı (F=4,175; p=,018) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerinin ise manidar bir şekilde farklılaşmadığı (F=1,445; p=,240) görülmektedir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin motivasyon boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları 2,41 “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin motivasyon boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları ise 2,83 “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Motivasyon boyutu toplamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel yönden manidar bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin motivasyon boyutu toplamındaki görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin kıdemlerine göre “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalarının “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiş olması yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.3.Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyon Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeyleri öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri ve sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına göre karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır.

Çizelge 4.1.3.1.Motivasyon Boyutunda Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Maddeler	Öğr. Uy.	ÖĞRETMEN			ÖĞRENCİ		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	Dav.ç1	109	2,68	,7562	517	3,29	,8368
	Yap.c1	121	2,90	,7789	554	3,46	,7290
	Toplam	230	2,79	,7746	1071	3,38	,7873
2.Sosyal Bilgiler dersini öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi	Dav.ç1	109	2,19	,8764	517	3,13	,9406
	Yap.c1	121	2,90	,8062	554	3,33	,8433
	Toplam	230	2,57	,9118	1071	3,24	,8967
3.Sosyal Bilgilerdeki faaliyetlere öğrencilerin katılmaktan hoşlanması	Dav.ç1	109	2,51	,7530	517	3,31	,8931
	Yap.c1	121	3,02	,8464	554	3,60	,6812
	Toplam	230	2,78	,8403	1071	3,46	,8032
4.Sosyal Bilgilerin öğrencileri değişik kaynaklardan araştırma yapmaya yöneltmesi	Dav.ç1	109	2,59	,8629	517	3,26	,8878
	Yap.c1	121	3,20	,7486	554	3,54	,7162
	Toplam	230	2,91	,8593	1071	3,41	,8149
5.Sosyal Bilgilerde öğrencilerin kendilerini mutlu ve rahat hissetmesi	Dav.ç1	109	2,48	,8563	517	3,08	,9711
	Yap.c1	121	2,89	,8145	554	3,28	,8141
	Toplam	230	2,69	,8583	1071	3,18	,8986
6.Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin için önemli olması	Dav.ç1	109	2,30	,8767	517	3,41	,7910
	Yap.c1	121	2,62	,8491	554	3,49	,6994
	Toplam	230	2,47	,8749	1071	3,45	,7459
7.Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinin öğrencilerin ilgisini çekmesi	Dav.ç1	109	2,49	,8456	517	3,00	1,018
	Yap.c1	121	2,64	,8252	554	3,25	,8947
	Toplam	230	2,57	,8369	1071	3,13	,9640
8.Sosyal Bilgiler dersine çalışmanın öğrencilerin hoşuna gitmesi	Dav.ç1	109	2,34	,7724	517	3,33	,8396
	Yap.c1	121	2,68	,8583	554	3,45	,7404
	Toplam	230	2,52	,7518	1071	3,39	,7919

Çizelge 4.1.3.1.'in Devamı

9.Sosyal Bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenmek için farklı yollara başvurulması	Dav.çı	109	2,31	,8892	517	2,98	,9253
	Yap.cı	121	2,78	,8186	554	3,23	,8687
	Toplam	230	2,56	,8832	1071	3,11	,9045

Öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyon boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri, sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının türüne göre Çizelge 4.1.3.1.'de karşılaştırılmıştır. Motivasyon boyutunda yer alan maddelerin tamamında öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların (6. ve 10. maddeler hariç) “oldukça katılıyorum”; öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise (2., 5.,7. ve 9. maddeler hariç) “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlere ait 6. ve 10. maddelerdeki görüşlere ait aritmetik ortalamalar “biraz katılıyorum”; öğrencilere ait 2., 5., 7. ve 9. maddelerdeki görüşlere ait aritmetik ortalamaların ise “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Motivasyon boyutunda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları dikkate alındığında öğrenciler lehine bir durum göze çarpmaktadır.

Çizelge 4.1.3.1.'de görüldüğü gibi, bu boyutta yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamaları davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksektir. Bu, yapılandırmacı programa göre sosyal bilgiler dersi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin davranışçı programa göre sosyal bilgiler dersi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Çizelge 4.1.3.1.'de, bu boyutta yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminin uygulandığı okullardaki öğrencilerin motivasyon düzeylerinin davranışçı sosyal bilgiler öğretimin uygulandığı okullardaki öğrencilerden yüksek olduğunu düşündükleri anlamına gelmektedir.

Çizelge 4.1.3.2. Motivasyon Boyutu Toplamında Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına Ait t Testi Sonuçları

Değişken	Öğretim Uyg.	N	\bar{X}	ss	t	p
Öğretmen	Davranışçı	109	2,41	,6248	-5,075	,000
	Yapılandırmacı	121	2,83	,6364		
	Toplam	230	2,63	,6642		
Öğrenci	Davranışçı	517	3,25	,5523	-6,576	,000
	Yapılandırmacı	554	3,45	,4479		
	Toplam	1071	3,35	,5108		

Çizelge 4.1.3.2.'de motivasyon boyutu toplamında öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait t testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.1.3.2.'de, motivasyon boyutu toplamında öğretmen ve öğrenci görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, hem öğretmen ($t = -5,075$; $p = ,000$) hem de öğrencilerin görüşleri ($t = -6,576$; $p = ,000$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Motivasyon boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının 2,41; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ise 2,83 olduğu görülmektedir. Boyut toplamında davranışçı program kapsamındaki öğretmenlerin görüşleri “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı program kapsamındaki öğretmenlerin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu, öğretmen görüşleri bakımından motivasyon boyutu toplamında sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapılandırmacı program lehine olduğunu göstermektedir.

Motivasyon boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 3,25; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 3,45 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında davranışçı programa göre ders alan öğrenci görüşleri “oldukça katılıyorum- tam katılıyorum” sınırında gerçekleşmişken; yapılandırmacı programa göre ders alan öğrencilerin görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu durum, öğrenci görüşleri bakımından motivasyon boyutu toplamında sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında yapılandırmacı programın daha etkili olduğunu göstermektedir.

Motivasyon boyutu toplamında öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında öğretmenlerin görüşlerine

ait aritmetik ortalamaların 2,63; öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3,35 olduğu görülmektedir. Boyut toplamında öğretmenlerin görüşleri “oldukça katılıyorum”; öğrencilerin görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu durum, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin motivasyon boyutu toplamındaki karşılaştırılmasında öğrencilerin kendi motivasyon düzeyleri ile ilgili olarak öğretmenlerinden daha iyimser olduklarını göstermektedir.

4.2.Amaç Boyutuyla İlgili Bulgular

Amaç boyutuyla ilgili bulgular öğretmenlerin görüşleri ışığında ele alınmaktadır.

4.2.1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının amaçlarına ilişkin görüşleri; sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının amaçlarına, öğretmenlerin mezun oldukları okullara ve öğretmenlerin kıdemlerine göre ele alınmaktadır.

Çizelge 4.2.1.1. Amaç Boyutunda Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Öğr. U.	N	\bar{X}	ss	t	p
1.Sosyal Bilgilerin amaçlarının ulaşılabilir nitelikte olması	Dav.ç1	109	2,39	,7820	-4,693	,000
	Yap.c1	121	2,88	,7978		
	Toplam	230	2,65	,8258		
2.Sosyal Bilgilerin amaçlarının öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu	Dav.ç1	109	2,22	,8092	-4,912	,000
	Yap.c1	121	2,75	,8295		
	Toplam	230	2,50	,8603		
3.Sosyal Bilgilerin amaçlarının toplumun ihtiyaçlarına uygunluğu	Dav.ç1	109	2,36	,7640	-3,821	,000
	Yap.c1	121	2,76	,8269		
	Toplam	230	2,57	,8211		
4.Sosyal Bilgilerin amaçlarıyla ifade ve beceri derslerinin amaçlarının uygunluğu	Dav.ç1	109	2,29	,8199	-3,840	,000
	Yap.c1	121	2,69	,7620		
	Toplam	230	2,50	,8134		
5.Sosyal Bilgilerin amaçlarının öğrencilerin seviyesine uygunluğu	Dav.ç1	109	2,27	,8010	-5,964	,000
	Yap.c1	121	2,90	,8104		
	Toplam	230	2,60	,8646		
6.Sosyal Bilgilerin amaçlarının açık ve anlaşılır olması	Dav.ç1	109	2,34	,8076	-4,725	,000
	Yap.c1	121	2,84	,8063		
	Toplam	230	2,60	,8437		

Öğretmenlerin amaç boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretim uygulamalarının türüne göre Çizelge 4.2.1.1.'de karşılaştırılmıştır. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin amaç boyutunda yer alan maddelerde belirttikleri görüşlere ilişkin aritmetik ortalamalar “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ise “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine manidar bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu da, amaç yönünden yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminin öğretmenler tarafından daha çok benimsendiği ve kabul gördüğü anlamına gelmektedir. Bu, Aykaç ve Başar (2005)'in yapılandırmacı sosyal bilgiler programında yer alan kazanımların, programın amaçlarını gerçekleştirecek düzeyde olduğu yönündeki araştırma sonuçlarıyla paralellik taşımaktadır.

Çizelge 4.2.1.2. Amaç Boyutu Toplamında Öğretmenlerin

Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları

Boyut Toplamı	Öğr. Uyu.	N	\bar{X}	ss	t	p
	Davranışçı	109	2,31	,6443	-5,670	,000
	Yapılandırmacı	121	2,80	,6730		
	Toplam	230	2,57	,7030		

Çizelge 4.2.1.2.'de amaç boyutu toplamında öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait t testi sonuçları görülmektedir. Amaç boyutu toplamında öğretmenlerin görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görüşleri arasında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine anlamlı bir farklılaşma ($t=-5,670$; $p= ,000$) olduğu, öğretmenlerin yapılandırmacı sosyal bilgiler programının amaçlarını daha uygulanabilir buldukları görülmektedir. Amaç boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 2,31; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ise 2,57 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim

uygulamaları kapsamındaki öğretmen görüşleri “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının amaç boyutundaki görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının “biraz katılıyorum” düzeyinde olması Kılıç (1996)’ın Milli Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesinde sosyal bilgiler dersinin kendisinden bekleneni yerine getirip getirmediği yönündeki sorusuna öğretmenlerin %80’inin verdiği “kısmen yerine getiriyor” cevabıyla benzerlik göstermektedir.

Çizelge 4.2.1.3. Amaç Boyutunda Öğretmenlerin
Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Mez.	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgilerin amaçlarının ulaşılabilecek nitelikte olması	Eğ.Fak.	57	2,37	,7707	48	2,81	,8419
	Diğer	52	2,42	,8006	73	2,93	,7697
	Top.	109	2,39	,7820	121	2,88	,7978
2.Sosyal Bilgilerin amaçlarının öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu	Eğ.Fak.	57	2,14	,7662	48	2,73	,7646
	Diğer	52	2,31	,8526	73	2,77	,8743
	Top.	109	2,22	,8092	121	2,75	,8295
3.Sosyal Bilgilerin amaçlarının toplumun ihtiyaçlarına uygunluğu	Eğ.Fak.	57	2,24	,7387	48	2,71	,7133
	Diğer	52	2,48	,7794	73	2,79	,8968
	Top.	109	2,36	,7640	121	2,76	,8269
4.Sosyal Bilgilerin amaçlarıyla ifade ve beceri derslerinin amaçlarının uygunluğu	Eğ.Fak.	57	2,09	,7856	48	2,69	,7761
	Diğer	52	2,52	,8041	73	2,70	,7580
	Top.	109	2,29	,8199	121	2,69	,7620
5.Sosyal Bilgilerin amaçlarının öğrencilerin seviyesine uygunluğu	Eğ.Fak.	57	2,14	,7181	48	2,87	,7889
	Diğer	52	2,40	,8690	73	2,92	,8292
	Top.	109	2,27	,8010	121	2,90	,8104
6.Sosyal Bilgilerin amaçlarının açık ve anlaşılır olması	Eğ.Fak.	57	2,23	,8241	48	2,71	,8241
	Diğer	52	2,46	,7786	73	2,93	,7875
	Top.	109	2,34	,8076	121	2,84	,8063

Çizelge 4.2.1.3.’te, amaç boyutunda öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.2.1.3.’te, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 109 öğretmenden 57’sinin eğitim fakültesi, 52’sinin de diğer adı altındaki çeşitli fakülte ve yüksekokullardan; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 121 öğretmenden 48’inin eğitim fakültesi, 73’ünün ise diğer adı altındaki çeşitli fakülte ve yüksekokullardan mezun oldukları görülmektedir. Hem davranışçı hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim

uygulamaları kapsamındaki “diğer” adı altındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının eğitim fakültesi mezunlarına göre yüksek oluşu ilgi çekici bulunmuştur. Burada, öğretmenlerin beklentilerinin aritmetik ortalamaları etkilediği düşünülmektedir. Özellikle, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin diğer adı altındaki mezunlara göre yüksek olduğu düşünülmektedir.

Çizelge 4.2.1.3.‘te yapılandırıcı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu, bu durumun maddeler toplamında da geçerli olduğu görülmektedir. Bu durum, yapılandırıcı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında yer alan amaçların daha gerçekçi ve ulaşılabilir olmasının öğretmenler tarafından kabul edilmesiyle açıklanabilir.

Çizelge 4.2.1.4. Amaç Boyutu Toplamında Öğretmenlerin

Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Öğr. Uygulaması	Mezuniyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Davranışçı	Eğ.Fak	57	2,20	,6234	-1,891	,061
	Diğer	52	2,43	,6511		
	Top.	109	2,31	,6443		
Yapılandırıcı	Eğ.Fak	48	2,75	,6264	-,692	,490
	Diğer	73	2,84	,7040		
	Top.	121	2,81	,6730		

Çizelge 4.2.1.4.‘te amaç boyutu toplamında öğretmenlerin mezuniyetlerine göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Amaç boyutu toplamında aritmetik ortalamalar öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre karşılaştırıldığında davranışçı ($t=-1,891$; $p=,061$) ve yapılandırıcı ($t=-,692$; $p=,490$) sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin amaç boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları 2,31 “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. “Diğer” adı altında eğitim fakültesi dışında kalan yüksekokul ya da fakülteden mezun olan öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Bunlar fen edebiyat fakültesi, eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu, ziraat fakültesi gibi okullardan mezun olan öğretmenlerdir. Yapılandırıcı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin

amaç boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları ise 2,81 “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların amaç boyutunda davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.2.1.5. Amaç Boyutunda Öğretmenlerin
Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Kıdem	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgilerin amaçlarının ulaşılabilir nitelikte olması	1-10 Yıl	36	2,39	,7281	23	2,65	,8847
	11-20 Yıl	34	2,35	,7739	30	3,07	,7397
	21 ve Üstü	39	2,43	,8521	68	2,88	,7828
	Toplam	109	2,39	,7820	121	2,88	,7978
2.Sosyal Bilgilerin amaçlarının öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu	1-10 Yıl	36	2,25	,8062	23	2,52	,7305
	11-20 Yıl	34	2,12	,7288	30	2,93	,8277
	21 ve Üstü	39	2,28	,8870	68	2,75	,8530
	Toplam	109	2,22	,8092	121	2,75	,8295
3.Sosyal Bilgilerin amaçlarının toplumun ihtiyaçlarına uygunluğu	1-10 Yıl	36	2,30	,7099	23	2,69	,6350
	11-20 Yıl	34	2,20	,7699	30	2,83	,8339
	21 ve Üstü	39	2,54	,7896	68	2,75	,8873
	Toplam	109	2,36	,7640	121	2,76	,8269
4.Sosyal Bilgilerin amaçlarıyla ifade ve beceri derslerinin amaçlarının uygunluğu	1-10 Yıl	36	2,25	,6036	23	2,48	,7903
	11-20 Yıl	34	2,12	,9134	30	2,80	,7144
	21 ve Üstü	39	2,49	,8847	68	2,72	,7697
	Toplam	109	2,29	,8199	121	2,69	,7620
5.Sosyal Bilgilerin amaçlarının öğrencilerin seviyesine uygunluğu	1-10 Yıl	36	2,08	,6918	23	2,83	,8341
	11-20 Yıl	34	2,26	,8637	30	3,07	,7397
	21 ve Üstü	39	2,43	,8206	68	2,85	,8333
	Toplam	109	2,27	,8010	121	2,90	,8104
6.Sosyal Bilgilerin amaçlarının açık ve anlaşılır olması	1-10 Yıl	36	2,28	,7015	23	2,52	,7903
	11-20 Yıl	34	2,41	,8209	30	3,03	,8087
	21 ve Üstü	39	2,33	,8983	68	2,87	,7899
	Toplam	109	2,34	,8076	121	2,84	,8063

Çizelge 4.2.1.5.’te, amaç boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.2.1.5.’te görüldüğü gibi, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 109 öğretmenden 36’sı 1-10 yıl, 34’ü 11-20 yıl, 39’u 21 yıl ve üstü görev yapmaktadırlar. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamında yer alan toplam 121 öğretmenden 23’ü 1-10 yıl, 30’u 11-20 yıl, 68’i 21 yıl

ve üstü görev yapmaktadırlar. Burada, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin amaçlarıyla ilgili olarak ortaya koydukları görüşlerin aritmetik ortalamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu, bu durumun maddeler toplamı için de geçerli olduğu dikkat çekmektedir.

Çizelge 4.2.1.5.'te davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların (6. madde hariç) 21 ve üstü yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise istisnasız 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksek değere ulaşması dikkat çekici bulunmuştur.

Çizelge 4.2.1.6. Amaç Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Öğr. Uygulaması	Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p	Scheffe
Davranışçı	1-10 Yıl	36	2,26	,5641	,837	,436	
	11-20 Yıl	34	2,24	,6644			
	21 ve Üstü	39	2,42	,6966			
	Toplam	109	2,31	,6443			
Yapılandırmacı	1-10 Yıl	23	2,61	,5891	1,677	,191	
	11-20 Yıl	30	2,95	,6506			
	21 ve Üstü	68	2,80	,7012			
	Toplam	121	2,80	,6730			

Çizelge 4.2.1.6.'da amaç boyutu toplamında öğretmenlerin kıdemlerine göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları gösterilmektedir. Amaç boyutu toplamında aritmetik ortalamalar öğretmenlerin kıdemlerine göre karşılaştırıldığında davranışçı (F=,837; p=,436) ve yapılandırmacı (F=1,677; p=,191) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin amaç boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları 2,31 “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin amaç boyutu

toplamındaki aritmetik ortalamaları ise 2,80 “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

4.3.İçerik Boyutuyla İlgili Bulgular

İçerik boyutuyla ilgili bulgularda; öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin görüşleri, sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması yer almaktadır.

4.3.1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının İçeriğine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin görüşleri; sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırasına, sosyal bilgiler dersi karne notlarına göre ele alınmaktadır.

Çizelge 4.3.1.1. İçerik Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Öğr. Uy	N	\bar{X}	ss	t	p
1.Sosyal Bilgilerde güncel konulara yeterince yer verilmesi	Dav.ç1	517	3,03	,9476	-4,474	,000
	Yap.c1	554	3,28	,8303		
	Toplam	1071	3,16	,8967		
2.Sosyal Bilgiler konularının çevre şartlarına uygun hale getirmesi	Dav.ç1	517	3,42	,8513	-5,305	,000
	Yap.c1	554	3,66	,6499		
	Toplam	1071	3,55	,7633		
3.Sosyal Bilgiler konularının rahatlıkla öğrenilebilmesi	Dav.ç1	517	3,30	,8109	-4,792	,000
	Yap.c1	554	3,52	,6754		
	Toplam	1071	3,42	,7515		
4.Sosyal Bilgiler konularının yaşam deneyimi kazandırması	Dav.ç1	517	3,21	,8591	-5,297	,000
	Yap.c1	554	3,46	,7264		
	Toplam	1071	3,34	,8032		
5.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin yararına inanılması	Dav.ç1	517	3,52	,7764	-4,872	,000
	Yap.c1	554	3,72	,5699		
	Toplam	1071	3,62	,6847		
6.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin anlamlı olduğuna inanılması	Dav.ç1	517	3,46	,7857	-3,746	,000
	Yap.c1	554	3,62	,6277		
	Toplam	1071	3,55	,7127		
7.Sosyal Bilgilerin ezber yapmayı gerektirmemesi	Dav.ç1	517	2,82	1,185	-2,151	,000
	Yap.c1	554	2,97	1,087		
	Toplam	1071	2,89	1,137		

Çizelge 4.3.1.1.'in Devamı

8.Sosyal Bilgiler dersi konularının öğrenci seviyesine uygunluğu	Dav.ç1	517	3,39	,7888	-6,417	,000
	Yap.c1	554	3,67	,6092		
	Toplam	1071	3,53	,7147		
9.Sosyal Bilgileri öğrencilerin işbirliği ile öğrenmesi	Dav.ç1	517	2,83	1,045	-5,238	,000
	Yap.c1	554	3,14	,9321		
	Toplam	1071	2,99	1,000		

Öğrencilerin içerik boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretim uygulamalarının türüne göre Çizelge 4.3.1.1.'de karşılaştırılmıştır. Hem davranışçı, hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminin uygulandığı okullardaki öğrencilerin içerik boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları “oldukça katılıyorum” ve “tam katılıyorum” düzeylerinde gerçekleşmiştir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin içerik boyutunda yer alan 1., 4., 7. ve 9. maddelere ilişkin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşirken, bu boyutta yer alan diğer maddelere ilişkin görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrenciler ise sadece 7. ve 9. maddeye ilişkin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde; diğer bütün maddelere ilişkin görüşleri ise “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşlerini yansıtan aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmektedir. Çizelge 4.3.1.1.'de, bu boyutta yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamaları davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine manidar bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerden bazılarının açık uçlu sorulara verdikleri sosyal bilgiler dersinin içeriğiyle ilgili cevaplar ilgi çekici olarak bulunmuştur. Bir öğrenci; “Bence sosyal bilgiler dersi eğlenceli. Başlıkları nasıl bulduklarını ve tarihle ilgili bu bilgilere nasıl ulaştıklarını merak ediyorum.” derken bir başka öğrenci, “Sosyal bilgiler dersi çok güzel. Yeni konular bu işi daha da eğlenceli hale getiriyor” diyerek yapılandırmacı programda yer alan içeriğin kendileri için ilgi çekici olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarının içeriği ile ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşleri ise şöyledir. Öğrencilerden biri;

Sosyal bilgiler kitabı ezbere çok önem veriyor. Ezber yerine hikaye biçiminde anlatılsa daha iyi olur ve aklımda kalıcı olurdu. Sosyal bilgiler kitabında Persler demiş, ama ondan hiç bahsetmemiş. Orhun yazıtlarını hikaye gibi anlatsalardı daha iyi olurdu. Ergenekon destanı gibi destanlar demişsiniz ama hiç bahsetmemişsiniz. Bence, sosyal bilgiler kitabı böyle ezbere dayalı olursa sosyal bilgileri öğrenmek zor olur.

derken diğer bir öğrenci, “Sosyal bilgiler dersinin konuları bizim gibi çocuklar için biraz ağır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersini kolaylaştıracak tekniklerin geliştirilmesi bizim için daha iyi olacaktır” demektedir. Başka bir öğrenci ise; “sosyal bilgiler dersinde Atatürk’ün ölümünden sonraki bölümle ilgili pek bilgi yok. Bu nedenle yakın tarihimizi bilmiyoruz. Kitaplarda bu bilgilere de yer verilmesini istiyorum” demektedir. Başka bir öğrenci ise; “ünite adlarının değişmesini isterim. Bizim için daha eğlenceli olsun” demektedir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri bu cevaplarda davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarıyla ilgili ezbercilik, bilgi yüklü olma, yakından uzağa ilkesinin ihmali gibi sorunların açığa çıktığı görülmektedir. Zira, “Sosyal Bilgilerin ezber yapmayı gerektirmez” maddesiyle ilgili olarak davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 2,82 ile bu boyuttaki maddeler içinde en düşük aritmetik ortalamaya sahip olmasının dikkat çekici olduğu söylenebilir. Öğrenciler, böylece açık uçlu sorularda sorun olarak gördükleri ezberciliği maddelere vermiş oldukları cevaplarla da teyid etmiş olmaları dikkat çekici bulunmuştur.

Çizelge 4.3.1.2. İçerik Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t testi Sonuçları

Boyut Toplamı	Öğr. Uygulaması	N	\bar{X}	ss	t	p
	Davranışçı	517	3,22	,5155	-7,993	,000
	Yapılandırmacı	554	3,45	,4234		
	Toplam	1071	3,34	,4837		

Çizelge 4.3.1.2.’de içerik boyutu toplamında öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait t testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.3.1.2.’de, içerik boyutu toplamında öğrencilerin görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, öğrencilerin görüşleri arasında yapılandırmacı

sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($t=-7,993$; $p=,000$), yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin programın içeriği ile ilgili olarak daha pozitif düşündükleri görülmektedir. İçerik boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 3,22; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 3,45 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında davranışçı programa göre ders alan öğrenci görüşleri “oldukça katılıyorum”; yapılandırmacı programa göre ders alan öğrencilerin görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.3.1.3. İçerik Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini

Sevme Sırasına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Sevme Sırası	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgilerde güncel konulara yeterince yer verilmesi	1.Sıra	136	3,17	,9549	89	3,39	,8065
	2.Sıra	175	3,06	,9016	176	3,31	,7849
	3.Sıra	115	2,98	,9457	176	3,32	,7729
	4 ve son.	91	2,86	1,006	113	3,06	,9662
	Toplam	517	3,03	,9476	554	3,28	,8303
2.Sosyal Bilgiler konularının çevre şartlarına uygun hale getirmesi	1.Sıra	136	3,47	,8339	89	3,67	,6175
	2.Sıra	175	3,46	,8005	176	3,73	,5996
	3.Sıra	115	3,43	,7843	176	3,66	,6643
	4 ve son.	91	3,25	1,028	113	3,56	,7188
	Toplam	517	3,42	,8513	554	3,66	,6499
3.Sosyal Bilgiler konularının rahatlıkla öğrenilebilmesi	1.Sıra	136	3,39	,7997	89	3,56	,6208
	2.Sıra	175	3,48	,6683	176	3,64	,6162
	3.Sıra	115	3,17	,7639	176	3,52	,6410
	4 ve son.	91	2,99	1,005	113	3,30	,8005
	Toplam	517	3,30	,8109	554	3,52	,6754
4.Sosyal Bilgiler konularının yaşam deneyimi kazandırması	1.Sıra	136	3,28	,8137	89	3,55	,6573
	2.Sıra	175	3,29	,8714	176	3,53	,7166
	3.Sıra	115	3,23	,8063	176	3,41	,7193
	4 ve son.	91	2,91	,9146	113	3,38	,7941
	Toplam	517	3,21	,8591	554	3,46	,7264
5.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin yararına inanılması	1.Sıra	136	3,64	,6957	89	3,68	,5759
	2.Sıra	175	3,65	,6239	176	3,75	,5372
	3.Sıra	115	3,36	,8618	176	3,74	,4985
	4 ve son.	91	3,27	,9435	113	3,65	,7042
	Toplam	517	3,52	,7764	554	3,72	,5699

Çizelge 4.3.1.3.'ün Devamı

6.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin anlamlı olduğuna inanılması	1.Sıra	136	3,54	,7494	89	3,70	,4623
	2.Sıra	175	3,59	,6704	176	3,69	,6132
	3.Sıra	115	3,36	,7984	176	3,64	,6357
	4 ve son.	91	3,22	,9522	113	3,45	,7195
	Toplam	517	3,46	,7857	554	3,62	,6277
7.Sosyal Bilgilerin ezber yapmayı gerektirmemesi	1.Sıra	136	2,84	1,240	89	2,91	1,183
	2.Sıra	175	2,84	1,163	176	2,95	1,096
	3.Sıra	115	2,85	1,118	176	3,11	1,046
	4 ve son.	91	2,69	1,235	113	2,81	1,039
	Toplam	517	2,82	1,185	554	2,98	1,087
8. Sosyal Bilgiler dersi konularının öğrenci seviyesine uygunluğu	1.Sıra	136	3,43	,8046	89	3,58	,6362
	2.Sıra	175	3,48	,6597	176	3,73	,5679
	3.Sıra	115	3,41	,7936	176	3,65	,6332
	4 ve son.	91	3,12	,9289	113	3,65	,6090
	Toplam	517	3,39	,7888	554	3,67	,6092
9.Sosyal Bilgileri öğrencilerin işbirliği ile öğrenmesi	1.Sıra	136	3,08	1,022	89	3,26	,9358
	2.Sıra	175	2,89	1,036	176	3,10	,9861
	3.Sıra	115	2,83	1,019	176	3,15	,8885
	4 ve son.	91	2,44	1,045	113	3,11	,9137
	Toplam	517	2,83	1,045	554	3,14	,9321

Çizelge 4.3.1.3.'te, içerik boyutunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmeye sırasına göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.3.1.3.'te görüldüğü gibi, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 517 öğrenciden 136'sı Sosyal Bilgiler dersini diğer dersler içinde birinci sırada sevdiğini ifade etmektedir. Yapılandırmacı programı takip eden toplam 554 öğrenciden 89'u Sosyal Bilgiler dersini, diğer dersler içinde, birinci sırada sevdiğini belirtmektedir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğrencilerden 175'i ikinci, 115'i üçüncü, 91'i dördüncü ve daha sonraki sıralarda Sosyal Bilgiler dersini sevdiğini ifade ederken yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğrencilerden 176'sı ikinci, 176'sı üçüncü, 87'si dördüncü, 113'ü dördüncü ve daha sonraki sıralarda Sosyal Bilgiler dersini sevdiğini belirtmektedir. Burada, her iki program kapsamında yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Sosyal Bilgiler dersini, diğer dersler içinde, sevmeye sırası bakımından, ilk üç sıraya yerleştirmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çizelge 4.3.1.3.'te yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan ve Sosyal Bilgiler dersini birinci sırada seven öğrencilerin, bu boyutta yer alan tüm maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi

uygulamalarına katılıp bu dersi birinci sırada seven öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersini 2., 3., 4. ve daha sonraki sıralarda seven öğrencilerin aritmetik ortalamalarındaki benzer durum gözden kaçmamaktadır. Hem davranışçı hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırası ile içerik boyutuyla ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamaların doğru orantılı olarak artması yönündeki eğilim dikkatten kaçmamaktadır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin görüşleri ile sosyal bilgiler dersini sevme sırasının doğru orantılı olması ilgi çekici bulunmuştur.

Çizelge 4.3.1.4. İçerik Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Sırasına Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Öğr. Uygulaması	Sevme Sır.	N	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe
Davranışçı	1.Sıra	136	3,31	,4679	10,723	,000	
	2.Sıra	175	3,31	,4297			
	3.Sıra	115	3,18	,5167			
	4 ve son.	91	2,97	,6405			
	Toplam	517	3,22	,5155			
Yapılandırmacı	1.Sıra	89	3,48	,4166	3,819	,010	
	2.Sıra	176	3,49	,4232			
	3.Sıra	176	3,47	,3964			
	4 ve son.	113	3,33	,4531			
	Toplam	554	3,45	,4234			

Çizelge 4.3.1.4.'te içerik boyutu toplamında öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırasına göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin varyans analizi sonuçları görülmektedir. İçerik boyutu toplamında aritmetik ortalamalar dersi sevme sırasına göre karşılaştırıldığında hem davranışçı (F=10,723; p=,000) hem de yapılandırmacı (F=3,819; p=,010) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Çizelge 4.3.1.4.'te içerik boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3,22 “oldukça katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3,45 “tam

katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu da içerik boyutu toplamında öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmeye sırasına göre yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarını daha çok beğendikleri biçiminde yorumlanmaktadır.

Çizelge 4.3.1.5. İçerik Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi

Karne Notuna Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Karne Notu	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgilerde güncel konulara yeterince yer verilmesi	Ortvealtı	129	2,86	1,021	54	3,13	,8697
	İyi	136	3,07	,9043	81	3,16	,7493
	Pekiyi	252	3,11	,9236	419	3,32	,8374
	Toplam	517	3,03	,9476	554	3,28	,8303
2.Sosyal Bilgiler konularının çevre şartlarına uygun hale getirmesi	Ortvealtı	129	3,13	1,010	54	3,51	,6933
	İyi	136	3,42	,8125	81	3,62	,6239
	Pekiyi	252	3,57	,7411	419	3,69	,6476
	Toplam	517	3,42	,8513	554	3,66	,6499
3.Sosyal Bilgiler konularının rahatlıkla öğrenilebilmesi	Ortvealtı	129	2,92	,9237	54	3,15	,8334
	İyi	136	3,19	,7747	81	3,49	,6543
	Pekiyi	252	3,56	,6683	419	3,57	,6422
	Toplam	517	3,30	,8109	554	3,52	,6754
4.Sosyal Bilgiler konularının yaşam deneyimi kazandırması	Ortvealtı	129	3,00	,8794	54	2,89	,8614
	İyi	136	3,22	,8227	81	3,43	,6312
	Pekiyi	252	3,30	,8540	419	3,54	,6916
	Toplam	517	3,21	,8591	554	3,46	,7264
5.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin yararına inanılması	Ortvealtı	129	3,28	,9183	54	3,35	,7562
	İyi	136	3,37	,8339	81	3,70	,5349
	Pekiyi	252	3,72	,5955	419	3,77	,5313
	Toplam	517	3,52	,7764	554	3,72	,5699
6.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin anlamlı olduğuna inanılması	Ortvealtı	129	3,16	,9082	54	3,26	,8052
	İyi	136	3,33	,8349	81	3,69	,5622
	Pekiyi	252	3,69	,6062	419	3,66	,5994
	Toplam	517	3,46	,7857	554	3,62	,6277
7.Sosyal Bilgilerin ezber yapmayı gerektirmemesi	Ortvealtı	129	2,57	1,210	54	2,46	1,144
	İyi	136	2,70	1,219	81	3,00	,9354
	Pekiyi	252	3,01	1,125	419	3,03	1,092
	Toplam	517	2,82	1,185	554	2,97	1,087
8.Sosyal Bilgiler dersi konularının öğrenci seviyesine uygunluğu	Ortvealtı	129	2,94	,8953	54	3,20	,8982
	İyi	136	3,29	,7613	81	3,57	,7060
	Pekiyi	252	3,67	,6109	419	3,74	,5075
	Toplam	517	3,39	,7888	554	3,67	,6092
9.Sosyal Bilgileri öğrencilerin işbirliği ile öğrenmesi	Ortvealtı	129	2,77	1,093	54	3,15	,8987
	İyi	136	2,86	,9597	81	3,21	,8619
	Pekiyi	252	2,84	1,066	419	3,13	,9507
	Toplam	517	2,83	1,045	554	3,14	,9321

Çizelge 4.3.1.5.'te, içerik boyutunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersi karne notlarına göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.3.1.5.'te görüldüğü gibi, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 517 öğrenciden 252'si sosyal bilgiler dersi karne notunun pekiyi, 136'sı iyi, 129'u orta ve ortanın altında olduğunu ifade etmektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler programını takip eden toplam 554 öğrenciden 419'u sosyal bilgiler dersi karne notunun pekiyi, 81'i iyi, 54'ü orta ve ortanın altında olduğunu belirtmektedirler. Burada, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi karne notunun davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin karne notlarından yüksek olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler kapsamındaki 554 öğrenciden 500'ünün karne notu iyi ve üzeri iken; davranışçı sosyal bilgiler kapsamındaki 517 öğrenciden 388'inin karne notu iyi ve üzeri olarak görülmektedir.

Çizelge 4.3.1.5.'te yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan ve Sosyal Bilgiler dersi karne notu pekiyi olan öğrencilerin, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları (6. madde hariç), davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılıp bu dersten pekiyi alan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Benzer durum sosyal bilgiler dersi karne notu iyi, orta ve ortanın altında olan öğrenciler için de geçerlidir. Bu durum, öğretim uygulamalarına yön veren içerik hakkında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarının daha çok beğenildiğini göstermektedir.

Çizelge 4.3.1.6. İçerik Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi

Karne Notlarına Göre Öğretim Uygulamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Öğr. Uygula.	Karne Notu	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Davranışçı	Orta ve Altı	129	188,66	2	56,643	,000	1-2
	İyi	136	238,33				1-3
	Pekiye	252	306,16				2-3
	Toplam	517					
Yapılandırmacı	Orta ve Altı	54	175,40	2	26,660	,000	1-2
	İyi	81	265,11				1-3
	Pekiye	419	293,05				2-3
	Toplam	554					

Öğrencilerin içerik boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerine ait cevaplarının karne notlarına bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve test sonuçları Çizelge 4.3.1.6.'da gösterilmiştir. Analiz sonuçları, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin içerik boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların karne notlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($X^2_{(2)} = 56,643$; $P = ,000$) göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerden karne notu orta ve ortanın altında olanların içerik boyutunda yer alan maddelere karne notu iyi ve pekiyi olan öğrencilerden; karne notu iyi olan öğrencilerin pekiyi olan öğrencilerden istatistiksel olarak daha az katıldıkları görülmüştür.

Analiz sonuçları, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin içerik boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların karne notlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($X^2_{(2)} = 26,660$; $P = ,000$) göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerden karne notu orta ve ortanın altında olanların içerik boyutunda yer alan maddelere karne notu iyi ve pekiyi olan öğrencilerden; karne notu iyi olan öğrencilerin pekiyi olan öğrencilerden istatistiksel olarak daha az katıldıkları görülmüştür.

4.3.2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının İçeriğine İlişkin Görüşleri

Sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına, öğretmenlerin mezun oldukları okullara, öğretmenlerin kıdemlerine göre ele alınmaktadır.

Çizelge 4.3.2.1. İçerik Boyutunda Öğretmenlerin

Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Öğ.Uy.	N	\bar{X}	ss	t	p
1.Sosyal Bilgilerin disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulması yararlıdır	Dav.ç1	109	2,36	1,093	-3,428	,001
	Yap.c1	121	2,83	,9805		
	Toplam	230	2,60	1,059		

Çizelge 4.3.2.1.'in Devamı

2.Sosyal Bilgilerde güncel konulara yeterince yer verilmesi	Dav.ç1	109	2,08	,9040	-5,631	,000
	Yap.c1	121	2,73	,8541		
	Toplam	230	2,43	,9351		
3.Sosyal Bilgiler konularının çevre şartlarına uygun hale getirmesi	Dav.ç1	109	2,54	,9382	-1,607	,109
	Yap.c1	121	2,73	,8165		
	Toplam	230	2,64	,8793		
4.Sosyal Bilgiler konularının rahatlıkla öğrenilebilmesi	Dav.ç1	109	2,19	,8869	-5,654	,000
	Yap.c1	121	2,83	,8132		
	Toplam	230	2,53	,9045		
5.Sosyal Bilgiler konularının yaşam deneyimi kazandırması	Dav.ç1	109	2,26	,8542	-6,144	,000
	Yap.c1	121	2,90	,7349		
	Toplam	230	2,59	,8550		
6.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin yararına inanılması	Dav.ç1	109	2,27	,8375	-4,532	,000
	Yap.c1	121	2,76	,7855		
	Toplam	230	2,53	,8444		
7.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin anlamlı olduğuna inanılması	Dav.ç1	109	2,27	,8263	-4,781	,000
	Yap.c1	121	2,79	,8157		
	Toplam	230	2,55	,8590		
8.Sosyal Bilgilerin ezber yapmayı gerektirmemesi	Dav.ç1	109	2,37	,8691	-3,720	,000
	Yap.c1	121	2,78	,7980		
	Toplam	230	2,59	,8555		
9.Sosyal Bilgiler dersi konularının öğrenci seviyesine uygunluğu	Dav.ç1	109	1,90	,9520	-10,037	,000
	Yap.c1	121	3,11	,8737		
	Toplam	230	2,53	,1,092		
10.Sosyal Bilgileri öğrencilerin işbirliği ile öğrenmesi	Dav.ç1	109	2,14	,8972	-6,787	,000
	Yap.c1	121	2,91	,8266		
	Toplam	230	2,54	,9417		
11.Sosyal bilgiler konuları öğrencileri işbirliğine yöneltiyor	Dav.ç1	109	2,27	,8886	-6,812	,000
	Yap.c1	121	3,02	,8007		
	Toplam	230	2,66	,9233		

Öğretmenlerin içerik boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri, sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının türüne göre Çizelge 4.3.2.1.'de karşılaştırılmıştır. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin içerik boyutunda yer alan maddelerde belirttikleri görüşlere ilişkin aritmetik ortalamalar “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ise “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. İçerikle ilgili olarak öğretmenlerden biri, “bu dersin konuları öğrencileri ezber yapmaya yöneltmektedir. Özellikle tarihle ilgili konularda isim ve tarih öğrenme ağırlıklı öğretim yapıldığından kısa zamanda öğretilenler unutuluyor.” derken bir diğeri, “konular öğrenciyi ezbere yönlendiriyor. Sınıf seviyesine göre oldukça yoğun ve zor bir program”, bir başkası, “ünite konularının

bazılarının ikinci kademe tarih ve vatandaşlık dersine kaydırılmasını uygun buluyorum. Milleti oluşturan öğeler, Mondros Ateşkes Antlaşmasından sonra Osmanlı Devletinin durumu gibi” diyerek davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarının önemli sorunlarından “ezbere” ve “programın yüklü oluşuna” dikkat çekmektedirler. Bu, Dilek-Titreğ (2005)’in öğrencilerin bu derste başarısız olma nedenleriyle ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerine dayanarak ileri sürdüğü ezberci anlayış cevabıyla da örtüşmektedir.

Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarının içeriği ile ilgili olarak öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar genellikle olumlu yöndedir. Öğretmenlerden biri, “yapılandırmacı programın gelecek yıllarda uygulanmasının ezberden uzaklaştıran, araştıran, düşünen nesiller yetiştirilmesinde önemli rol oynayacağı düşüncesindeyim” derken bir diğeri, “bu program açık anlaşılır ve seviyeye uygundur” demektedir. Buna karşılık yapılandırmacı sosyal bilgiler içeriği ile ilgili olarak bazı öğretmenler “konuların sınırlarının belli olmadığını” ileri sürerken bazıları da “kapsamının daha da geliştirilmesi gerektiğini” ileri sürmektedirler.

İçerik boyutunda yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine (3. madde hariç) manidar bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu da, içerik yönünden yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminin öğretmenler tarafından daha çok benimsendiği ve kabul gördüğü anlamına gelmektedir. Bu bulgular, Aykaç ve Başar (2005)’in yapılandırmacı sosyal bilgiler içeriğinin azaltılarak konuların hayatla ilişkilendirilmesinin öğrencileri ezberden kurtardığı ve yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan sağladığı yönündeki bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Çizelge 4.3.2.2. İçerik Boyutu Toplamında Öğretmenlerin

Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları

Boyut Toplamı	Öğr. Uygulaması	N	\bar{X}	ss	t	p
	Davranışçı	109	2,21	,6536	-7,539	,000
	Yapılandırmacı	121	2,86	,6541		
	Toplam	230	2,56	,7292		

Çizelge 4.3.2.2.'de içerik boyutu toplamında öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait t testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.3.2.2.'de, içerik boyutu toplamında öğretmenlerin görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görüşlerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($t=-7,539$; $p=,000$) görülmektedir. İçerik boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 2,21; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ise 2,86 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında davranışçı program kapsamındaki öğretmen görüşleri “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı program kapsamındaki öğretmenlerin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Burada davranışçı sosyal bilgiler içeriğine yönelik aritmetik ortalamaların düşük olması Dilek-Titreğ (2005)'in sosyal bilgiler programının içeriğinin ayrıntılı ve gereksiz bilgilerle dolu olduğu ve öğrencinin ilgisini çekmediği yönündeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Çizelge 4.3.2.3. İçerik Boyutunda Öğretmenlerin
Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Mez.	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal bilgilerin disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulması yararlıdır	Eğ.F.	57	2,40	1,066	48	2,79	,9884
	Diğer	52	2,31	1,129	73	2,85	,9813
	Top.	109	2,36	1,093	121	2,82	,9805
2.Sosyal Bilgilerde güncel konulara yeterince yer verilmesi	Eğ.F.	57	1,95	,8747	48	2,69	,8031
	Diğer	52	2,23	,9206	73	2,77	,8900
	Top.	109	2,08	,9040	121	2,73	,8541
3.Sosyal Bilgiler konularının çevre şartlarına uygun hale getirilmesi	Eğ.F.	57	2,35	,9352	48	2,71	,7707
	Diğer	52	2,75	,9047	73	2,74	,8502
	Top.	109	2,54	,9382	121	2,73	,8165
4.Sosyal Bilgiler konularının öğrencilerin seviyesine uygun olması	Eğ.F.	57	2,05	,8111	48	2,83	,8078
	Diğer	52	2,35	,9473	73	2,82	,8223
	Top.	109	2,19	,8869	121	2,82	,8132
5.Sosyal Bilgiler konularının yaşam deneyimi kazandırması	Eğ.F.	57	2,16	,8617	48	2,83	,6631
	Diğer	52	2,36	,8408	73	2,94	,7797
	Top.	109	2,26	,8542	121	2,90	,7349
6.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin yararına inanılması	Eğ.F.	57	2,17	,8264	48	2,67	,7810
	Diğer	52	2,38	,8437	73	2,82	,7878
	Top.	109	2,27	,8375	121	2,76	,7855

Çizelge 4.3.2.3.'ün Devamı

7.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin anlamlı olduğuna inanılması	Eğ.F.	57	2,19	,8332	48	2,77	,8565
	Diğer	52	2,36	,8171	73	2,81	,7933
	Top.	109	2,27	,8263	121	2,79	,8157
8.Sosyal Bilgilerin konuları amaçlarını gerçekleştirebilecek özelliktedir	Eğ.F.	57	2,24	,8920	48	2,70	,8495
	Diğer	52	2,52	,8281	73	2,83	,7640
	Top.	109	2,38	,8691	121	2,78	,7980
9.Sosyal Bilgilerin ezber yapmayı gerektirmemesi	Eğ.F.	57	1,77	,8664	48	3,10	1,036
	Diğer	52	2,04	1,028	73	3,11	,7557
	Top.	109	1,90	,9520	121	3,11	,8737
10.Sosyal Bilgiler dersi konularının kapsamının uygunluğu	Eğ.F.	57	2,00	,7559	48	2,85	,8503
	Diğer	52	2,29	1,016	73	2,94	,8146
	Top.	109	2,14	,8972	121	2,91	,8266
11.Sosyal Bilgileri öğrencilerin işbirliği ile öğrenmesi	Eğ.F.	57	2,14	,7892	48	3,00	,8752
	Diğer	52	2,40	,9753	73	3,04	,7534
	Top.	109	2,27	,8886	121	3,02	,8007

Çizelge 4.3.2.3.'te, içerik boyutunda öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.3.2.3.'te, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 109 öğretmenden 57'sinin eğitim fakültesi, 52'sinin de diğer adı altındaki çeşitli fakülte ve yüksekokullardan; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 121 öğretmenden 48'inin eğitim fakültesi, 73'ünün diğer adı altındaki çeşitli fakülte ve yüksekokullardan mezun oldukları görülmektedir. Hem davranışçı hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki "diğer" adı altındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının eğitim fakültesi mezunlarına göre yüksek oluşu dikkati çekmektedir. Burada, öğretmenlerin beklentilerinin aritmetik ortalamaları etkilediği söylenebilir. Özellikle, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin diğer adı altındaki mezunlara göre daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Çizelge 4.3.2.3.'te yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu, bu durumun maddeler toplamında da geçerli olduğu görülmektedir. Bu da, öğretmenlerin yapılandırmacı sosyal bilgiler programı içeriğini davranışçı sosyal bilgiler programı içeriğinden daha çok beğendiği, öğrenciler için daha uygun bulduğu anlamına gelmektedir.

Çizelge 4.3.2.4. İçerik Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Öğr. Uygulaması	Mezuniyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Davranışçı	Eğ.Fak	57	2,09	,5886	-2,148	,034
	Diğer	52	2,35	,6977		
	Toplam	109	2,21	,6536		
Yapılandırmacı	Eğ.Fak	48	2,83	,6543	-,494	,622
	Diğer	73	2,89	,6573		
	Toplam	121	2,86	,6541		

Çizelge 4.3.2.4.'te içerik boyutu toplamında öğretmenlerin mezuniyetlerine göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin içerik boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları 2.21 “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. “Diğer” adı altında eğitim fakültesi dışında kalan yüksekokul ya da fakülteden mezun olan öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Bunlar fen edebiyat fakültesi, eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu, ziraat fakültesi gibi okullardan mezun olan öğretmenlerdir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin içerik boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları ise 2,86 “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mezuniyetlerine göre yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ait içeriğin öğretmenler tarafından daha çok beğenildiği anlamına gelmektedir.

Çizelge 4.3.2.5. İçerik Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Kıdem	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal bilgilerin disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulması yararlıdır	1-10 Yıl	36	2,33	1,042	23	2,74	,9638
	11-20 Yıl	34	1,94	1,071	30	2,73	1,112
	21 ve Üstü	39	2,74	1,044	68	2,90	,9327
	Toplam	109	2,36	1,093	121	2,83	,9805
2.Sosyal Bilgilerde güncel konulara yeterince yer verilmesi	1-10 Yıl	36	1,97	,8447	23	2,61	,5830
	11-20 Yıl	34	1,94	,8143	30	2,90	,9229
	21 ve Üstü	39	2,31	1,004	68	2,70	,8987
	Toplam	109	2,08	,9040	121	2,73	,8541
3.Sosyal Bilgilerin konularının çevre şartlarına uygun hale getirmesi	1-10 Yıl	36	2,61	1,022	23	2,65	,7141
	11-20 Yıl	34	2,47	,8252	30	3,00	,7428
	21 ve Üstü	39	2,54	,9692	68	2,63	,8622
	Toplam	109	2,54	,9382	121	2,73	,8165

Çizelge 4.3.2.5.'in Devamı

4.Sosyal Bilgiler konularının öğrencilerin seviyesine uygunluğu	1-10 Yıl	36	2,19	,8886	23	2,87	,7570
	11-20 Yıl	34	2,09	,6212	30	2,87	,8193
	21 ve Üstü	39	2,28	1,074	68	2,79	,8386
	Toplam	109	2,19	,8869	121	2,83	,8132
5.Sosyal Bilgiler konularının yaşam deneyimi kazandırması	1-10 Yıl	36	2,17	,8783	23	2,74	,6887
	11-20 Yıl	34	2,18	,7966	30	2,90	,7120
	21 ve Üstü	39	2,41	,8801	68	2,95	,7617
	Toplam	109	2,25	,8542	121	2,90	,7349
6.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin yararına inanılması	1-10 Yıl	36	2,19	,9508	23	2,48	,7305
	11-20 Yıl	34	2,20	,7699	30	2,93	,8277
	21 ve Üstü	39	2,41	,7853	68	2,78	,7697
	Toplam	109	2,27	,8375	121	2,76	,7855
7.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin anlamlı olduğuna inanılması	1-10 Yıl	36	2,19	,7863	23	2,61	,8388
	11-20 Yıl	34	2,20	,8801	30	2,87	,8604
	21 ve Üstü	39	2,41	,8181	68	2,82	,7906
	Toplam	109	2,27	,8263	121	2,79	,8157
8.Sosyal Bilgilerin konuları amaçlarını gerçekleştirebilecek özelliktedir	1-10 Yıl	36	2,50	,8106	23	2,48	,8458
	11-20 Yıl	34	2,20	,8449	30	3,07	,7849
	21 ve Üstü	39	2,41	,9380	68	2,76	,7554
	Toplam	109	2,38	,8691	121	2,78	,7980
9.Sosyal Bilgilerin ezber yapmayı gerektirmemesi	1-10 Yıl	36	1,72	,7411	23	2,96	,8779
	11-20 Yıl	34	1,85	1,104	30	3,07	,9803
	21 ve Üstü	39	2,10	,9678	68	3,18	,8275
	Toplam	109	1,90	,9520	121	3,11	,8737
10.Sosyal Bilgiler dersi konularının kapsamının uygunluğu	1-10 Yıl	36	2,19	,8559	23	2,70	,7648
	11-20 Yıl	34	1,88	,6860	30	2,93	,9072
	21 ve Üstü	39	2,30	1,055	68	2,97	,8098
	Toplam	109	2,14	,8972	121	2,91	,8266
11.Sosyal Bilgileri öğrencilerin işbirliği ile öğrenmesi	1-10 Yıl	36	2,08	,8062	23	3,04	,7057
	11-20 Yıl	34	2,03	,7972	30	3,00	,8305
	21 ve Üstü	39	2,64	,9315	68	3,03	,8281
	Toplam	109	2,27	,8886	121	3,02	,8007

Çizelge 4.3.2.5.'te, içerik boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.3.2.5.'te görüldüğü gibi, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 109 öğretmenden 36'sı 1-10 yıl, 34'ü 11-20 yıl, 39'u 21 yıl ve üstü görev yapmaktadırlar. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamında yer alan toplam 121 öğretmenden 23'ü 1-10 yıl, 30'u 11-20 yıl, 68'i 21 yıl ve üstü görev yapmaktadırlar. Burada, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin içeriğiyle ilgili olarak ortaya koydukları görüşlerin aritmetik ortalamalarının davranışçı sosyal bilgiler

öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu, bu durumun Maddeleri toplamı için de geçerli olduğu dikkat çekmektedir.

Çizelge 4.3.2.5.'te davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların (3. madde hariç) 21 yıl ve üstü kıdemdeki öğretmenlerde; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise (5. ve 10. maddeler hariç) 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksek değere ulaşması dikkat çekicidir.

Çizelge 4.3.2.6. İçerik Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Öğr. Uygulaması	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe
Davranışçı	1-10 Yıl	36	2,15	,6263	2,028	,137	
	11-20 Yıl	34	2,09	,5485			
	21 ve Üstü	39	2,38	,7395			
	Toplam	109	2,21	,6536			
Yapılandırmacı	1-10 Yıl	23	2,74	,5760	,630	,534	
	11-20 Yıl	30	2,94	,6983			
	21 ve Üstü	68	2,87	,6619			
	Toplam	121	2,86	,6541			

Çizelge 4.3.2.6.'da içerik boyutu toplamında öğretmenlerin kıdemlerine göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları gösterilmektedir. İçerik boyutu toplamında aritmetik ortalamalar öğretmenlerin kıdemlerine göre karşılaştırıldığında davranışçı (F=2,028; p=,137) ve yapılandırmacı (F=,630; p=,534) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin içerik boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları 2,21 “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin içerik boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları ise 2,86 “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

4.3.3.Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının İçeriğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması

Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarının içeriğine ilişkin olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırılmaktadır.

Çizelge 4.3.3.1. İçerik Boyutunda Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Maddeler	Öğr. Uy.	ÖĞRETMEN			ÖĞRENCİ		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgilerde güncel konulara yeterince yer verilmektedir	Dav.çı	109	2,08	,9040	517	3,03	,9476
	Yap.cı	121	2,73	,8541	554	3,28	,8303
	Toplam	230	2,43	,9351	1071	3,16	,8967
2.Sosyal Bilgiler konularının çevre şartlarına uygun hale getirilmesi	Dav.çı	109	2,54	,9382	517	3,42	,8513
	Yap.cı	121	2,73	,8165	554	3,66	,6499
	Toplam	230	2,64	,8793	1071	3,55	,7633
3.Sosyal Bilgiler konuları rahatlıkla öğrenilebilmektedir	Dav.çı	109	2,19	,8869	517	3,30	,8109
	Yap.cı	121	2,83	,8132	554	3,52	,6754
	Toplam	230	2,53	,9045	1071	3,42	,7515
4.Sosyal Bilgiler konuları yaşam deneyimi kazandırmaktadır	Dav.çı	109	2,26	,8542	517	3,21	,8591
	Yap.cı	121	2,90	,7349	554	3,46	,7264
	Toplam	230	2,59	,8550	1071	3,34	,8032
5.Sosyal Bilgilerde öğrenilenler yararlıdır	Dav.çı	109	2,27	,8376	517	3,52	,7764
	Yap.cı	121	2,76	,7855	554	3,72	,5669
	Toplam	230	2,53	,8444	1071	3,62	,6847
6.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenlerin anlamlı olduğuna inanılması	Dav.çı	109	2,27	,8263	517	3,46	,7857
	Yap.cı	121	2,79	,8157	554	3,62	,6277
	Toplam	230	2,55	,8590	1071	3,55	,7127
7.Sosyal Bilgiler ezber yapmayı gerektirmez	Dav.çı	109	1,90	,9520	517	2,82	1,185
	Yap.cı	121	3,11	,8737	554	2,97	1,087
	Toplam	230	2,53	1,092	1071	2,89	1,137
8.Sosyal Bilgiler konuları öğrenci seviyesine uygundur	Dav.çı	109	2,14	,8972	517	3,39	,7888
	Yap.cı	121	2,91	,8266	554	3,67	,6092
	Toplam	230	2,54	,9417	1071	3,53	,7147
9.Sosyal Bilgiler, öğrencileri işbirliğine yöneltiyor	Dav.çı	109	2,27	,8886	517	2,83	1,045
	Yap.cı	121	3,02	,8007	554	3,14	,9321
	Toplam	230	2,66	,9233	1071	2,99	1,000

İçerik boyutunda yer alan maddelere ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretim uygulamalarının türüne göre Çizelge 4.3.3.1.'de karşılaştırılmıştır. İçerik boyutunda yer alan maddelerin tamamında öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin görüşlerine ait

aritmetik ortalamaların (1. madde hariç) “oldukça katılıyorum”; öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise (1.,7. ve 9. maddeler hariç) “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlere ait 1. maddedeki görüşlere ait aritmetik ortalamalar “biraz katılıyorum”; öğrencilere ait 1., 7. ve 9. maddelerdeki görüşlere ait aritmetik ortalamaların ise “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu da, sosyal bilgiler dersi içeriği konusunda öğrencilerin öğretmenlere göre daha iyimser olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.3.3.2. İçerik Boyutu Toplamında Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Öğretim Uy.	N	\bar{X}	ss	t	p
Öğretmen	Davranışçı	109	2,21	,6536	-7,539	,000
	Yapılandırmacı	121	2,86	,6541		
	Toplam	230	2,56	,7292		
Öğrenci	Davranışçı	517	3,22	,5155	-7,993	,000
	Yapılandırmacı	554	3,45	,4234		
	Toplam	1071	3,34	,4837		

Çizelge 4.3.3.2.’de içerik boyutu toplamında öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait t testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.3.3.2.’de, içerik boyutu toplamında öğretmen ve öğrenci görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, hem öğretmen (t= -7,539; p=,000) hem de öğrencilerin görüşleri (t= -7,993; p= ,000) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İçerik boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 2,21; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ise 2,86 olduğu görülmektedir. Boyut toplamında davranışçı program kapsamındaki öğretmenlerin görüşleri “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı program kapsamındaki öğretmenlerin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu, öğretmen görüşleri bakımından içerik boyutu toplamında sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında yapılandırmacı programın daha çok benimsendiğini göstermektedir.

İçerik boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 3,22; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 3,45 olarak bulunmuştur.

Boyut toplamında davranışçı programa göre ders alan öğrenci görüşleri “oldukça katılıyorum- tam katılıyorum” sınırında gerçekleşmişken; yapılandırmacı programa göre ders alan öğrencilerin görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. İçerik boyutu toplamında öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında öğretmenlere ait görüşlerin aritmetik ortalamaların 2,56; öğrencilerin görüşlerinin aritmetik ortalamaların 3,34 olduğu görülmektedir. Boyut toplamında öğretmenlerin görüşleri “oldukça katılıyorum”; öğrencilerin görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu durum, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin içerik boyutu toplamındaki karşılaştırılmasında öğrencilerin öğretilere göre daha iyimser olduğunu göstermektedir.

4.4.Eğitim Durumu Boyutuyla İlgili Bulgular

Eğitim durumu boyutuyla ilgili bulgularda öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin eğitim durumuna ilişkin görüşleri, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin eğitim durumuna ilişkin görüşleri ele alınmaktadır. Ayrıca, sosyal bilgiler dersinin eğitim durumuna ilişkin olarak öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması yer almaktadır.

4.4.1.Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Eğitim Durumuna İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin, sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının eğitim durumuyla ilgili görüşleri öğretim uygulamalarına, sosyal bilgiler dersini sevme sırasına, sosyal bilgiler dersi karne notlarına göre ele alınmaktadır.

Çizelge 4.4.1.1. Eğitim Durumu Boyutunda

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Öğ.Uy	N	\bar{X}	ss	t	p
1.Sosyal bilgilerde ders kitabının yanında başka kaynaklardan yararlanılması	Dav.çı	517	3,22	,9674	-5,781	,000
	Yap.cı	554	3,53	,7955		
	Toplam	1071	3,38	,8959		
2.Sosyal Bilgiler konularını yıl sonuna kadar yetiştirmek için büyük çaba harcanması	Dav.çı	517	3,63	,7022	-,884	,377
	Yap.cı	554	3,67	,6789		
	Toplam	1071	3,65	,7595		
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenle birlikte dersle ilgili oyunlar oynanması	Dav.çı	517	2,28	1,109	-9,676	,000
	Yap.cı	554	2,92	1,067		
	Toplam	1071	2,61	1,133		

Çizelge 4.4.1.1.'in Devamı

4.Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere sorumluluklar verilmesi	Dav.çı	517	2,98	1,016	-7,628	,000
	Yap.cı	554	3,41	,7839		
	Toplam	1071	3,20	,9274		
5.Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar ve internetten yararlanılması	Dav.çı	517	1,83	1,120	-16746	,000
	Yap.cı	554	2,97	1,108		
	Toplam	1071	2,42	1,251		
6.Sosyal Bilgiler dersi konularının ilgi çekici olması	Dav.çı	517	3,46	,8099	-1,535	,125
	Yap.cı	554	3,53	,6883		
	Toplam	1071	3,50	,7499		
7.Sosyal Bilgiler dersinde gerektiğinde, bireysel faaliyetlerde bulunulması	Dav.çı	517	2,94	,9767	-8,321	,000
	Yap.cı	554	3,39	,7720		
	Toplam	1071	3,17	,9043		
8.Sosyal Bilgiler dersinde etkileşim içinde öğrenme	Dav.çı	517	3,11	,9392	-4,916	,000
	Yap.cı	554	3,37	,8394		
	Toplam	1071	3,24	,8985		
9.Sosyal Bilgiler dersinde önceki öğrenmelerden yararlanma	Dav.çı	517	3,52	,8033	-3,183	,002
	Yap.cı	554	3,66	,6334		
	Toplam	1071	3,59	,7235		
10.Sosyal Bilgilerde diğer derslerde öğrenilenlerden yararlanılması	Dav.çı	517	2,98	,9872	-3,552	,000
	Yap.cı	554	3,19	,9026		
	Toplam	1071	3,09	,9495		
11.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmeye aktif olarak katılıma	Dav.çı	517	2,92	1,035	-3,648	,000
	Yap.cı	554	3,14	,9018		
	Toplam	1071	3,04	,9742		
12.Sosyal Bilgilerde bilginin aktarılmasından çok, bilgiye nasıl ulaşılabileceğinin öğretilmesi	Dav.çı	517	3,41	,8297	-4,846	,000
	Yap.cı	554	3,63	,6489		
	Toplam	1071	3,52	,7495		
13.Sosyal Bilgilerde Öğretmenle birlikte öğrenme	Dav.çı	517	3,28	,8927	-3,563	,000
	Yap.cı	554	3,45	,7831		
	Toplam	1071	3,36	,8423		

Öğrencilerin eğitim durumu boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretim uygulamalarının türüne göre Çizelge 4.4.1.1.'de karşılaştırılmıştır. Hem davranışçı, hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminin uygulandığı okullardaki öğrencilerin eğitim durumu boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamalar (3. ve 5. maddelerdeki davranışçı uygulamalar hariç) “oldukça katılıyorum” ve “tam katılıyorum” düzeylerinde gerçekleşmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşlerini yansıtan aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmektedir. Çizelge 4.4.1.1.'de, bu boyutta yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamaları davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamalarından

yüksek olduğu ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine manidar bir farklılaşmanın (6. madde hariç) olduğu görülmektedir. Bu, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarındaki eğitim durumunun davranışçı sosyal bilgiler uygulamalarındaki eğitim durumundan daha etkili ve verimli olduğu anlamına gelmektedir.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalara katılan öğrencilerin eğitim durumu boyutunda yer alan 3. ve 5. maddelerine ilişkin görüşleri “biraz katılıyorum”; 1., 4., 7., 8., 10. ve 11. Maddelerine ilişkin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşirken, bu boyutta yer alan diğer maddelere ilişkin görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrenciler ise 3., 5., 10. ve 11. maddelerdeki görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde; diğer maddelere ilişkin görüşleri ise “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.4.1.2. Eğitim Durumu Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları

Boyut Toplamı	Öğr. Uygulaması	N	\bar{X}	ss	t	p
	Davranışçı	517	2,99	,5200	-11,854	,000
	Yapılandırmacı	554	3,35	,4610		
	Toplam	1071	3,18	,5214		

Çizelge 4.4.1.2.’de eğitim durumu boyutu toplamında öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait t testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.4.1.2.’de, eğitim durumu boyutu toplamında öğrenci görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, öğrencilerin görüşleri arasında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine anlamlı bir fark ($t=-11,854$; $p=,000$) olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerden bazılarının açık uçlu sorulara verdikleri eğitim durumuyla ilgili cevaplar ilgi çekici bulunmuştur. Bir öğrenci, “bu derste çeşitli araştırmalar yapıyoruz. Bu derste hem ders işliyoruz hem de konu ile ilgili oyun oynuyoruz” derken bir başka öğrenci, “sosyal bilgiler dersinde birçok etkinlik yapıyoruz. Güzel bir ders” demektedir. Öğrencilerden biri, “Sosyal bilgiler çok kolay. Keşke yeni sistem olmasaydı da daha zor şeyler işleyeseydik.” demektedir. Bir başka öğrenci ise;

Bu dersi eğlenerek öğrendiğim için hiç sıkıntı çekmiyorum. Öğretmenimiz bize sorumluluklar veriyor. Sosyal bilgiler dersini iyi öğrenebilmemiz için öğretmen bize DVD, VCD seyrettiriyor. Konuyu daha iyi öğrenebilmek için drama çalışmaları yapıyoruz, demektedir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerden bazılarının açık uçlu sorulara verdikleri eğitim durumuyla ilgili cevaplara burada yer verilmektedir. Öğrencilerden biri, “sosyal bilgileri anlayamıyorum. Sosyal bilgiler kafamı çok yoruyor. Bu yüzden başarısızım” derken bir diğer öğrenci isteğini şöyle dile getiriyor: “Ben konuların yerlerinde işlenmesini istiyorum. Yani derste ne anlatılacaksa onu görerek ve giderek öğrenmek istiyorum.” Başka bir öğrenci ise “Sosyal bilgiler kitabının değiştirilmesini istiyorum” demektedir.

Eğitim durumu boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 2,99; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 3,35 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların “oldukça katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu durum, öğrenci görüşleri bakımından eğitim durumu boyutu toplamında sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında yapılandırmacı programın öğrenciler tarafından daha çok beğenildiğini göstermektedir. Bu, Keser (2003)’in yapılandırmacı tasarımı uygulamasını önerilebilir bulması sonucuyla benzerlik taşımaktadır.

Çizelge 4.4.1.3. Eğitim Durumu Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Sırasına Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Sevme Sırası	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal bilgilerde ders kitabının yanında başka kaynaklardan yararlanılması	1.Sıra	136	3,23	,9960	89	3,48	,7993
	2.Sıra	175	3,32	,8778	176	3,63	,6719
	3.Sıra	115	3,10	,9856	176	3,45	,8739
	4.veson	91	3,16	1,056	113	3,54	,8349
	Toplam	517	3,22	,9674	554	3,53	7955
2.Sosyal Bilgiler konularını yıl sonuna kadar yetiştirmek için büyük çaba harcanması	1.Sıra	136	3,67	,6891	89	3,61	,7480
	2.Sıra	175	3,71	,5858	176	3,75	,5781
	3.Sıra	115	3,61	,6971	176	3,64	,7109
	4.veson	91	3,44	,8845	113	3,62	,7111
	Toplam	517	3,63	,7022	554	3,67	,6789

Çizelge 4.4.1.3.'ün Devamı

3.Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenle birlikte dersle ilgili oyunlar oynanması	1.Sıra	136	2,41	1,164	89	3,07	1,042
	2.Sıra	175	2,44	1,101	176	2,85	1,141
	3.Sıra	115	2,23	1,126	176	3,05	,9697
	4veson	91	1,84	,8934	113	2,73	1,085
	Toplam	517	2,28	1,109	554	2,93	1,067
4.Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere sorumluluklar verilmesi	1.Sıra	136	3,03	1,067	89	3,46	,7080
	2.Sıra	175	3,19	,9122	176	3,46	,7701
	3.Sıra	115	2,88	,9286	176	3,35	,7851
	4veson	91	2,67	1,145	113	3,37	,8576
	Toplam	517	2,99	1,016	554	3,41	,7839
5.Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar ve internetten yararlanılması	1.Sıra	136	1,77	1,090	89	2,91	1,174
	2.Sıra	175	1,74	1,066	176	3,04	1,138
	3.Sıra	115	1,94	1,179	176	2,90	1,074
	4veson	91	1,99	1,178	113	3,04	1,063
	Toplam	517	1,83	1,120	554	2,97	1,108
6.Sosyal Bilgiler dersi konularının ilgi çekici olması	1.Sıra	136	3,51	,8777	89	3,57	,6890
	2.Sıra	175	3,67	,6195	176	3,58	,6364
	3.Sıra	115	3,32	,8116	176	3,50	,6928
	4veson	91	3,16	,9099	113	3,46	,7563
	Toplam	517	3,46	,8099	554	3,53	,6883
7.Sosyal Bilgiler dersinde gerektiğinde, bireysel faaliyetlerde bulunulması	1.Sıra	136	3,02	,9773	89	3,35	,7401
	2.Sıra	175	3,11	,8961	176	3,43	,8108
	3.Sıra	115	2,86	,9813	176	3,36	,7511
	4veson	91	2,59	1,032	113	3,40	,7739
	Toplam	517	2,94	,9767	554	3,39	,7720
8.Sosyal Bilgiler dersinin etkileşim içinde öğrenilmesi	1.Sıra	136	3,22	,9560	89	3,46	,8926
	2.Sıra	175	3,22	,8786	176	3,39	,8543
	3.Sıra	115	2,94	,9669	176	3,32	,7789
	4veson	91	2,92	,9455	113	3,37	,8680
	Toplam	517	3,11	,9392	554	3,37	,8394
9.Sosyal Bilgiler dersinde önceki öğrenmelerden yararlanılması	1.Sıra	136	3,61	,7810	89	3,70	,6106
	2.Sıra	175	3,61	,7411	176	3,69	,6737
	3.Sıra	115	3,55	,6913	176	3,63	,6187
	4veson	91	3,19	,9878	113	3,64	,6132
	Toplam	517	3,52	,8033	554	3,66	,6334
10.Sosyal Bilgiler dersinde diğer derslerde öğrenilenlerden yararlanılması	1.Sıra	136	3,08	,9817	89	3,41	,8231
	2.Sıra	175	3,12	,9544	176	3,17	,9162
	3.Sıra	115	2,87	,9690	176	3,16	,8334
	4veson	91	2,71	1,025	113	3,08	1,018
	Toplam	517	2,98	,9872	554	3,19	,9026
11.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmeye aktif olarak katılıma	1.Sıra	136	3,01	1,043	89	3,06	1,004
	2.Sıra	175	3,03	1,036	176	3,16	,8930
	3.Sıra	115	2,89	,9494	176	3,16	,8866
	4veson	91	2,65	1,089	113	3,15	,8615
	Toplam	517	2,93	1,035	554	3,14	,9018

Çizelge 4.4.1.3.'ün Devamı

12.Sosyal Bilgilerde bilginin aktarılmasından çok, nasıl ulaşılacağıının öğretildiği	1.Sıra	136	3,54	,6982	89	3,61	,6505
	2.Sıra	175	3,53	,7013	176	3,64	,6162
	3.Sıra	115	3,32	,8741	176	3,61	,6588
	4veson	91	3,10	1,069	113	3,67	,6871
	Toplam	517	3,41	,8297	554	3,63	,6489
13.Sosyal Bilgilerde Öğretmenle birlikte öğrenme	1.Sıra	136	3,30	,9134	89	3,55	,6910
	2.Sıra	175	3,35	,8578	176	3,54	,7549
	3.Sıra	115	3,29	,7833	176	3,39	,7998
	4veson	91	3,01	1,016	113	3,32	,8479
	Toplam	517	3,27	,8927	554	3,45	,7831

Çizelge 4.4.1.3.'te, eğitim durumu boyutunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırasına göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.4.1.3'te görüldüğü gibi, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 517 öğrenciden 136'sı Sosyal Bilgiler dersini diğer dersler içinde birinci sırada sevdiğini ifade etmektedir. Yapılandırmacı programı takip eden toplam 554 öğrencinin ise sadece 89'u Sosyal Bilgiler dersini, diğer dersler içinde, birinci sırada sevdiğini belirtmektedir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğrencilerden 175'i ikinci, 115'i üçüncü, 91'i dördüncü ve sonraki sıralarda Sosyal Bilgiler dersini sevdiğini ifade ederken yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğrencilerden 176'sı ikinci, 176'sı üçüncü, 113'ü dördüncü ve sonrasındaki sıralarda Sosyal Bilgiler dersini sevdiğini belirtmektedir.

Çizelge 4.4.1.3.'te yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan ve Sosyal Bilgiler dersini birinci sırada seven öğrencilerin, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları (2. madde hariç), davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılıp bu dersi birinci sırada seven öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; diğer sıralamalarda da benzer bir durum olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırası ile eğitim durumuna yönelik görüşleri arasında pozitif bir ilişkinin ortaya çıktığını göstermektedir.

Çizelge 4.4.1.4. Eğitim Durumu Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Sırasına Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Öğr. Uygulaması	Sev.Sır.	N	\bar{X}	ss	F	p	Scheffe
Davranışçı	1.Sıra	136	3,06	,5032	11,448	,000	
	2.Sıra	175	3,11	,4380			
	3.Sıra	115	2,93	,5002			
	4 ve son.	91	2,75	,6208			
	Toplam	517	2,99	,5200			
Yapılandırmacı	1.Sıra	89	3,39	,4336	,860	,462	
	2.Sıra	176	3,38	,4656			
	3.Sıra	176	3,32	,4782			
	4 ve son.	113	3,31	,4478			
	Toplam	554	3,35	,4610			

Çizelge 4.4.1.4.'te eğitim durumu boyutu toplamında öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırasına göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumu boyutu toplamında aritmetik ortalamalar dersi sevme sırasına göre karşılaştırıldığında davranışçı (F=11,448; p=,000) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı; yapılandırmacı (F=,860; p=,462) sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Eğitim durumu boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamında yer alan öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamasının 2,99 “oldukça katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamında yer alan öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamasının 3,35 “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum eğitim durumu bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarının daha etkili olduğunun öğrenciler tarafından teyit edilmesi anlamına gelmektedir.

Çizelge 4.4.1.5. Eğitim Durumu Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notuna Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Karne Notu	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal bilgilerde ders kitabının yanı sıra çeşitli kaynaklardan yararlanılması	Ortvealtı	129	3,00	1,060	54	3,17	,9265
	İyi	136	3,18	,9419	81	3,51	,7925
	Pekiyi	252	3,36	,9100	419	3,58	,7667
	Toplam	517	3,22	,9674	554	3,53	,7955
2.Sosyal Bilgiler konularını öğretmenin yıl sonuna kadar yetiştirmeye çalışması	Ortvealtı	129	3,42	,8900	54	3,30	,9640
	İyi	136	3,63	,6419	81	3,60	,7014
	Pekiyi	252	3,74	,5945	419	3,73	,6128
	Toplam	517	3,63	,7022	554	3,67	,6789
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenle birlikte dersle ilgili oyunlar oynanması	Ortvealtı	129	2,36	1,089	54	3,24	,9303
	İyi	136	2,45	1,080	81	2,86	1,069
	Pekiyi	252	2,15	1,121	419	2,90	1,078
	Toplam	517	2,28	1,109	554	2,93	1,067
4.Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere sorumluluklar verilmesi	Ortvealtı	129	2,81	,9903	54	3,24	,7754
	İyi	136	3,04	,9953	81	3,52	,7435
	Pekiyi	252	3,04	1,034	419	3,41	,7905
	Toplam	517	2,99	1,016	554	3,41	,7839
5.Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar ve internetten yararlanılması	Ortvealtı	129	1,85	1,118	54	2,48	1,269
	İyi	136	1,93	1,119	81	2,67	1,106
	Pekiyi	252	1,77	1,122	419	3,10	1,059
	Toplam	517	1,83	1,120	554	2,97	1,108
6.Sosyal Bilgiler dersinde ilgi çekici konuların olması	Ortvealtı	129	3,11	1,009	54	2,98	,9415
	İyi	136	3,40	,7725	81	3,47	,6908
	Pekiyi	252	3,67	,6290	419	3,61	,6136
	Toplam	517	3,46	,8099	554	3,53	,6883
7.Sosyal Bilgiler dersinde gerektiğinde, bireysel faaliyetlerde bulunulması	Ortvealtı	129	2,80	,9385	54	2,81	,9531
	İyi	136	2,93	,9522	81	3,22	,8216
	Pekiyi	252	3,02	1,003	419	3,49	,6964
	Toplam	517	2,94	,9767	554	3,39	,7720
8.Sosyal Bilgiler dersinde etkileşim içinde öğrenme	Ortvealtı	129	2,94	,9249	54	3,02	,9807
	İyi	136	3,19	,8904	81	3,28	,8694
	Pekiyi	252	3,15	,9646	419	3,44	,8023
	Toplam	517	3,11	,9392	554	3,37	,8394
9.Sosyal Bilgiler dersinde önceki öğrenmelerden yararlanma	Ortvealtı	129	3,23	,9561	54	3,46	,7703
	İyi	136	3,53	,7195	81	3,69	,5840
	Pekiyi	252	3,67	,7197	419	3,68	,6202
	Toplam	517	3,52	,8033	554	3,66	,6334
10.Diğer derslerde öğrenilenlerden Sosyal Bilgiler dersinde yararlanılması	Ortvealtı	129	2,85	,9770	54	3,30	,8384
	İyi	136	2,91	,9998	81	3,21	,9044
	Pekiyi	252	3,09	,9780	419	3,17	,9111
	Toplam	517	2,98	,9872	554	3,19	,9026

Çizelge 4.4.1.5.'in Devamı

11.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmeye aktif olarak katılıma	Ortvealtı	129	2,71	1,062	54	2,87	,9914
	İyi	136	2,81	1,014	81	3,06	,9663
	Pekiyi	252	3,10	1,007	419	3,19	,8713
	Toplam	517	2,93	1,035	554	3,14	,9018
12.Sosyal Bilgilerde bilgi aktarılmasından çok, bilgiye ulaşmanın öğretilmesi	Ortvealtı	129	3,15	,9609	54	3,15	,8775
	İyi	136	3,37	,8238	81	3,59	,6476
	Pekiyi	252	3,57	,7189	419	3,70	,5863
	Toplam	517	3,41	,8297	554	3,63	,6489
13.Sosyal Öğretmenle Bilgilerde birlikte öğrenme	Ortvealtı	129	3,06	,9980	54	3,22	,8392
	İyi	136	3,26	,8432	81	3,46	,7913
	Pekiyi	252	3,38	,8449	419	3,48	,7711
	Toplam	517	3,27	,8927	554	3,45	,7831

Çizelge 4.4.1.5.'te, eğitim durumu boyutunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersi karne notuna göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.4.1.5.'te görüldüğü gibi, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 517 öğrenciden 252'si sosyal bilgiler dersi karne notunun pekiyi, 136'sı iyi, 129'u orta ve ortanın altında olduğunu ifade etmektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan toplam 554 öğrenciden 419'u sosyal bilgiler dersi karne notunun pekiyi, 81'i iyi, 54'ü orta ve ortanın altında olduğunu belirtmektedirler. Yapılandırmacı sosyal bilgiler kapsamındaki 554 öğrenciden 500'ünün karne notunun iyi ve üzeri; davranışçı sosyal bilgiler kapsamındaki 517 öğrenciden 388'inin karne notunun iyi ve üzeri olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.4.1.5.'te yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan ve Sosyal Bilgiler dersi karne notu pekiyi olan öğrencilerin, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları (6. madde hariç), davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılıp bu dersten pekiyi alan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Benzer durum sosyal bilgiler dersi karne notu iyi, orta ve ortanın altında olan öğrenciler için de önemli ölçüde geçerlilik göstermektedir. 2. ve 6. maddelerde ise küçük sapmalar görülmektedir.

Çizelge 4.1.1.5.'te dikkat çeken bir başka durum hem davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarda (3., 5. ve 8. maddeler hariç), hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarda (3., 4., 10. ve 13. maddeler hariç) karne notları ile aritmetik ortalamalar arasındaki pozitif

ilişkidir. Yani, karne notları yükseldikçe öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar yükselmektedir. Bu da öğrencilerin başardıkça eğitim durumu ile ilgili görüşlerinin pozitif yönde bir eğilime yöneldiğini göstermektedir.

Çizelge 4.4.1.6. Eğitim Durumu Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notlarına Göre Öğretim Uygulamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Öğr. Uygula.	Karne Notu	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Davranışçı	Orta ve Altı	129	217,18	2	16,060	,000	1-2
	İyi	136	256,42				1-3
	Pekiyi	252	281,80				
	Toplam	517					
Yapılandırmacı	Orta ve Altı	54	191,48	2	20,377	,000	1-2
	İyi	81	258,51				1-3
	Pekiyi	419	292,26				
	Toplam	554					

Öğrencilerin eğitim durumu boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerine ait cevaplarının karne notlarına bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve test sonuçları Çizelge 4.4.1.6.'da gösterilmiştir. Analiz sonuçları, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin eğitim durumu boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların karne notlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($X^2_{(2)} = 16,060$; $P = ,000$) göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerden karne notu orta ve ortanın altında olanların eğitim durumu boyutunda yer alan maddelere karne notu iyi ve pekiyi olan öğrencilerden istatistiksel olarak daha az katıldıkları görülmüştür.

Analiz sonuçları, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin eğitim durumu boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların karne notlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($X^2_{(2)} = 20,377$; $P = ,000$) göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerden karne notu orta ve ortanın altında olanların eğitim durumu boyutunda yer alan maddelere karne notu iyi ve pekiyi olan öğrencilerden istatistiksel olarak daha az katıldıkları görülmüştür. Hem davranışçı hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin görüşlerine ait bu sonuç,

karne notu yükseldikçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki eğitim durumu ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

4.4.2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminin Eğitim Durumuna İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının eğitim durumuna ilişkin görüşleri; sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının eğitim durumuna, öğretmenlerin mezun oldukları okullara ve öğretmenlerin kıdemlerine göre ele alınmaktadır.

Çizelge 4.4.2.1. Eğitim Durumu Boyutunda
Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Öğr. Uy.	N	\bar{X}	ss	t	p
1.Sosyal bilgilerde ders kitabının yanında başka kaynaklardan da yararlanılması	Dav.ç1	109	2,81	,8869	-3,535	,000
	Yap.c1	121	3,21	,8258		
	Toplam	230	3,02	,8765		
2.Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenle birlikte dersle ilgili oyunlar oynanması	Dav.ç1	109	2,31	,9199	-4,889	,000
	Yap.c1	121	2,86	,7779		
	Toplam	230	2,60	,8895		
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere sorumluluklar verilmesi	Dav.ç1	109	2,23	,7774	-5,653	,000
	Yap.c1	121	2,81	,7780		
	Toplam	230	2,53	,8286		
4.Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar ve internetten yararlanılması	Dav.ç1	109	2,03	,8656	-7,113	,000
	Yap.c1	121	2,88	,9360		
	Toplam	230	2,47	,9964		
5.Sosyal Bilgiler dersinde ilgi çekici konuların olması	Dav.ç1	109	1,89	,8643	-4,946	,000
	Yap.c1	121	2,49	,9584		
	Toplam	230	2,20	,9608		
6.Sosyal Bilgiler dersinde gerektiğinde, bireysel faaliyetlerde bulunulması	Dav.ç1	109	2,31	,8131	-4,926	,000
	Yap.c1	121	2,85	,8432		
	Toplam	230	2,59	,8702		
7.Sosyal Bilgiler dersinde etkileşim içinde öğrenme	Dav.ç1	109	2,46	,7519	-4,693	,000
	Yap.c1	121	2,92	,7546		
	Toplam	230	2,70	,7872		
8.Sosyal Bilgiler dersinde önceki öğrenmelerden yararlanma	Dav.ç1	109	2,54	,8112	-2,844	,005
	Yap.c1	121	2,84	,7959		
	Toplam	230	2,70	,8155		
9.Sosyal Bilgilerde başka derslerde öğrenilenlerden yararlanılması	Dav.ç1	109	2,48	,8119	-3,761	,000
	Yap.c1	121	2,87	,7631		
	Toplam	230	2,68	,8089		

Çizelge 4.4.2.1.'in Devamı

10.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmeye aktif olarak katılma	Dav.çı	109	2,30	,9671	-6,283	,000
	Yap.cı	121	3,05	,8352		
	Toplam	230	2,69	,9728		
11.Sosyal Bilgilerde bilginin aktarılmasından çok, bilgiye nasıl ulaşılabileceğinin öğretilmesi	Dav.çı	109	2,74	,8650	-3,285	,001
	Yap.cı	121	3,10	,7789		
	Toplam	230	2,93	,8382		
12.Sosyal Bilgilerde Öğretmenle birlikte öğrenme	Dav.çı	109	2,81	,8869	-1,396	,164
	Yap.cı	121	2,96	,7572		
	Toplam	230	2,89	,8229		

Öğretmenlerin eğitim durumu boyutunda yer alan Maddelerine ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretim uygulamalarının türüne göre Çizelge 4.4.2.1.'de karşılaştırılmıştır. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin eğitim durumu boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamalar “biraz katılıyorum” ile “oldukça katılıyorum” düzeylerinde gerçekleşmiştir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 2., 3.,4., 5., 6., 7., 9. ve 10. maddelerde “biraz katılıyorum”, geriye kalan diğer maddelerde ise “oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ise (5. madde hariç) “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Eğitim durumu boyutunda yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine anlamlı bir farklılaşma (12. madde hariç) olduğu görülmektedir. Bu da, eğitim durumu yönünden yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminin öğretmenler tarafından daha çok benimsendiği ve kabul gördüğü anlamına gelmektedir.

Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğretmenlerden bazılarının açık uçlu sorulara verdikleri eğitim durumu ile ilgili cevaplar kayda değer bulunmuştur. Bir öğretmen, “Sosyal bilgiler dersi güncel konulara yer verdiğinden, araştırmaya yönelttiğinden dolayı öğretmen ve öğrenciyi aktif kılmaktadır.” görüşünü ileri sürerken başka bir öğretmen, “Bu program ezberden uzak, günlük hayatla ilişkili ve öğrencilerin zevkle öğreneceği konulardan seçilmiş. Özellikle grup çalışmaları

öğrenciler arasındaki ilişkileri güçlendiriyor.” derken bir başkası, “Toplum ihtiyaçlarına çok iyi cevap verecek nitelikte. Özellikle *Haklarımı Öğreniyorum* ünitesi demokratikleşme için çok önemlidir” derken bu anlamda bir diğer öğretmen,

Sosyal bilgiler programı (yapılandırmacı) gelecek yıllarda mutlaka uygulanmalıdır. Çünkü çocukları araştırmaya, teknolojiyi kullanmaya yönlendirdiği gibi öğrencileri hayata hazırlamaktadır. Öğrenciler ezbercilikten uzak eğlenerek öğreniyorlar. Grup çalışmaları başarılı oluyor.

derken bir diğer öğretmen,

Bu programı uygulamakla beraber bazı etkinliklerde öğrencilerin zorlandığı (araştırma) görülmektedir. Bazı temel bilgilerin verilmesi gerektiğine (tarih, bugüne nasıl geldik gibi) inanıyorum. Bu program gerçekten öğrenci merkezli olup yol göstermemiz halinde öğrencileri aktifleştiriyor. Konuşma, araştırarak öğrenme becerilerini geliştiriyor.

demektedir.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğretmenlerden bazılarının açık uçlu sorulara verdikleri eğitim durumuyla ilgili cevaplar kayda değer bulunmuştur. Bir öğretmen, “Konuların daha çok güncel hayatla bağlantılı olması , dersler ait VCD’lerin okullara gönderilmesi “ gerektiğini söylerken bir diğeri “konuların öğrencilere çok soyut geldiğini” ileri sürmektedir. Bir başka öğretmen bu konu ile ilgili olarak bazı isteklerde bulunmaktadır.

Ezbercilik yerine öğrenmeyi hedef alan bir program olabilir. Konular öğrencilerin anlayabileceği kolaylıkta ve hikaye tarzında anlatılabilir. Dikkat çekilmesi gereken konular soru yoluyla buldurulabilir. Öğrencilerin derse katılımı son derece sınırlıdır. Program, öğrenciyi hazırcılığa değil, araştırmacılığa sevk edici olmalıdır.

demektedir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının eğitim durumuyla ilgili olarak öğretmenlerin istekleri dikkate alındığında bazı sorunlara işaret ettikleri görülmektedir. Güncel konulara yeterince yer verilmeyişi, konuların soyut oluşu, aktif katılımın sağlanması konusundaki sıkıntılar, öğrencilerin hazırcılık anlayışı bunlar arasında sayılabilir. Bundan başka, davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin eğitim durumu ile ilgili görüşlerinin genel bir görünümüne bakıldığında araç gereç eksikliği, konuların ağır ve yoğun olması nedeniyle derse katılımı ile ilgili yaşanan sorunlar, ders saatinin yetersizliği dikkati çekmektedir. Bu durum Öztürk ve Otluoğlu (2002)’ nun “sosyal bilgiler dersi içeriğinin gereksiz ayrıntılarla dolu olduğu, yıl sonuna kadar mevcut programı bitirmek isteyen ve aslında kendisinden de bu beklenen öğretmene “ezberci” eğitimden başka bir yol

birakmamaktadır” yönündeki görüşünü desteklemektedir. Ayrıca, Paykoç (1987)’un “sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı, motivasyonu artırıcı faaliyetlerin azlığı dikkati çekmektedir” görüşüyle de örtüşmektedir.

Çizelge 4.4.2.2. Eğitim Durumu Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları

Boyut Toplamı	Öğr. Uyg.	N	\bar{X}	ss	t	p
	Davranışçı	109	2,40	,5847		
	Yapılandırmacı	121	2,90	,6246		
	Toplam	230	2,69	,6532		

Çizelge 4.4.2.2.’de eğitim durumu boyutu toplamında öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait t testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.4.2.2.’de, eğitim durumu boyutu toplamında öğretmenlerin görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görüşleri arasında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine anlamlı bir farklılık ($t=-6,171$; $p=,000$) olduğu görülmektedir. Eğitim durumu boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 2,40; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ise 2,90 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında davranışçı program kapsamındaki öğretmen görüşleri “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı program kapsamındaki öğretmenlerin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.4.2.3. Eğitim Durumu Boyutunda Öğretmenlerin

Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Mez.	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal bilgiler dersinde ders kitabının yanında başka kaynaklardan da yararlanılması	Eğ.F.	57	2,67	,8729	48	3,23	,8565
	Diğer	52	2,96	,8847	73	3,19	,8106
	Top.	109	2,81	,8869	121	3,21	,8258
2.Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenle birlikte dersle ilgili oyunlar oynanması	Eğ.F.	57	2,10	,7719	48	2,77	,8053
	Diğer	52	2,53	1,018	73	2,92	,7592
	Top.	109	2,31	,9199	121	2,86	,7779
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere sorumluluklar verilmesi	Eğ.F.	57	2,17	,7820	48	2,73	,7646
	Diğer	52	2,28	,7755	73	2,86	,7873
	Top.	109	2,23	,7774	121	2,81	,7780
4.Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar ve internetten yararlanılması	Eğ.F.	57	1,88	,7576	48	2,73	1,086
	Diğer	52	2,19	,9505	73	2,97	,8160
	Top.	109	2,03	,8656	121	2,88	,9360

Çizelge 4.4.2.3.'ün Devamı

5.Sosyal Bilgiler dersinde ilgi çekici konuların olması	Eğ.F.	57	1,70	,7062	48	2,46	,9666
	Diğer	52	2,10	,9753	73	2,50	,9592
	Top.	109	1,89	,8643	121	2,49	,9584
6.Sosyal Bilgiler dersinde gerektiğinde, bireysel faaliyetlerde bulunulması	Eğ.F.	57	2,14	,7425	48	2,73	,8688
	Diğer	52	2,50	,8517	73	2,93	,8220
	Top.	109	2,31	,8131	121	2,85	,8432
7.Sosyal Bilgiler dersinde etkileşim içinde öğrenme	Eğ.F.	57	2,44	,7563	48	2,87	,8154
	Diğer	52	2,48	,7538	73	2,96	,7156
	Top.	109	2,46	,7519	121	2,92	,7546
8.Sosyal Bilgiler dersinde önceki öğrenmelerden yararlanılması	Eğ.F.	57	2,46	,7089	48	2,77	,8313
	Diğer	52	2,63	,9081	73	2,89	,7739
	Top.	109	2,54	,8112	121	2,84	,7959
9.Sosyal Bilgiler dersinde diğer derslerde öğrenilenlerden yararlanılması	Eğ.F.	57	2,33	,7868	48	2,83	,7810
	Diğer	52	2,63	,8171	73	2,89	,7557
	Top.	109	2,48	,8119	121	2,87	,7631
10.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmeye aktif olarak katılıma	Eğ.F.	57	2,14	,7892	48	3,04	,8982
	Diğer	52	2,48	1,111	73	3,05	,7974
	Top.	109	2,30	,9671	121	3,05	,8352
11.Sosyal Bilgilerde bilginin aktarılmasından çok, bilgiye nasıl ulaşılabileceğinin öğretilmesi	Eğ.F.	57	2,56	,8455	48	3,14	,8749
	Diğer	52	2,94	,8497	73	3,07	,7135
	Top.	109	2,74	,8650	121	3,10	,7789
12.Sosyal Bilgilerde Öğretmenle birlikte öğrenme	Eğ.F.	57	2,72	,8814	48	2,92	,8711
	Diğer	52	2,90	,8913	73	2,98	,6768
	Top.	109	2,80	,8869	121	2,96	,7572

Çizelge 4.4.2.3.'te, eğitim durumu boyutunda öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.4.2.3.'te, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 109 öğretmenden 57'sinin eğitim fakültesi, 52'sinin de diğer adı altındaki çeşitli fakülte ve yüksekokullardan; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 121 öğretmenden 48'inin eğitim fakültesi, 73'ünün de diğer adı altındaki çeşitli fakülte ve yüksekokullardan mezun oldukları görülmektedir. Hem davranışçı hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki "diğer" adı altındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının eğitim fakültesi mezunlarına göre yüksek oluşu ilgi çekici bulunmuştur. Burada, öğretmenlerin beklentilerinin aritmetik ortalamaları etkilediği söylenebilir. Özellikle, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin diğer adı altındaki mezunlara göre daha yüksek olduğu, bu nedenle eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların daha düşük olduğu düşünülmektedir.

Çizelge 4.4.2.3.'te yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu, bu durumun maddeler toplamında da geçerli olduğu görülmektedir. Bu da, öğretmenlerin yapılandırmacı sosyal bilgiler programının eğitim durumunu davranışçı sosyal bilgiler programının eğitim durumundan daha çok beğendiği, öğrenciler için daha uygun bulduğu anlamına gelmektedir.

Çizelge 4.4.2.4. Eğitim Durumu Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Öğr. Uygulaması	Mezuniyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Davranışçı	Eğ.Fak	57	2,28	,4867	-2,543	,012
	Diğer	52	2,55	,6501		
	Top.	109	2,41	,5847		
Yapılandırmacı	Eğ.Fak	48	2,85	,6781	-,719	,473
	Diğer	73	2,93	,5891		
	Top.	121	2,90	,6246		

Çizelge 4.4.2.4.'te eğitim durumu boyutu toplamında öğretmenlerin mezuniyetlerine göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumu boyutu toplamında öğretmenlerin görüşleri mezuniyete göre karşılaştırıldığında davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin “diğer” mezunlar lehine manidar bir şekilde farklılaştığı ($t=-2,543$; $p=,012$) yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan farklılaşmadığı ($t=-,719$; $p=,473$) görülmektedir.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin eğitim durumu boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları 2,41 “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin eğitim durumu boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları ise 2,90 “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin eğitim durumu boyutu toplamındaki görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalarının “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiş olması

yarılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarının daha çok beğenildiğini göstermektedir.

Çizelge 4.4.2.5. Eğitim Durumu Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Kıdem	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal bilgilerde ders kitabının yanında başka kaynaklardan da yararlanılması	1-10 Yıl	36	2,75	,9063	23	3,13	,8149
	11-20 Yıl	34	2,76	,8549	30	3,43	,6261
	21 ve Üstü	39	2,90	,9118	68	3,13	,8962
	Toplam	109	2,81	,8869	121	3,21	,8258
2.Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenle birlikte dersle ilgili oyunlar oynanması	1-10 Yıl	36	2,30	,8886	23	2,61	,5830
	11-20 Yıl	34	2,15	,8214	30	3,13	,8996
	21 ve Üstü	39	2,46	1,022	68	2,82	,7519
	Toplam	109	2,31	,9199	121	2,86	,7779
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere sorumluluklar verilmesi	1-10 Yıl	36	2,28	,8146	23	2,78	,5997
	11-20 Yıl	34	2,06	,6937	30	2,87	,7761
	21 ve Üstü	39	2,33	,8057	68	2,79	,8386
	Toplam	109	2,23	,7774	121	2,81	,7780
4.Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar ve internetten yararlanılması	1-10 Yıl	36	1,86	,8333	23	2,52	,9941
	11-20 Yıl	34	2,00	,7385	30	2,83	1,019
	21 ve Üstü	39	2,20	,9782	68	3,01	,8551
	Toplam	109	2,03	,8656	121	2,88	,9360
5.Sosyal Bilgiler dersinde ilgi çekici konuların olması	1-10 Yıl	36	1,78	,8319	23	2,26	,6887
	11-20 Yıl	34	1,65	,7337	30	2,50	1,137
	21 ve Üstü	39	2,20	,9228	68	2,56	,9523
	Toplam	109	1,89	,8643	121	2,49	,9584
6.Sosyal Bilgiler dersinde gerektiğinde, bireysel faaliyetlerde bulunulması	1-10 Yıl	36	2,25	,8062	23	2,91	,7332
	11-20 Yıl	34	2,18	,7966	30	2,83	,8743
	21 ve Üstü	39	2,49	,8231	68	2,84	,8743
	Toplam	109	2,31	,8131	121	2,85	,8432
7.Sosyal Bilgiler dersinde etkileşim içinde öğrenme	1-10 Yıl	36	2,39	,7664	23	2,96	,7057
	11-20 Yıl	34	2,32	,7675	30	3,00	,7428
	21 ve Üstü	39	2,64	,7066	68	2,88	,7828
	Toplam	109	2,46	,7519	121	2,92	,7546
8.Sosyal Bilgiler dersinde önceki öğrenmelerden yararlanma	1-10 Yıl	36	2,39	,8028	23	2,74	,6887
	11-20 Yıl	34	2,47	,7876	30	2,93	,9444
	21 ve Üstü	39	2,74	,8181	68	2,84	,7651
	Toplam	109	2,54	,8112	121	2,84	,7959
9.Sosyal Bilgilerde başka derslerde öğrenilenlerden yararlanılması	1-10 Yıl	36	2,33	,6761	23	2,78	,5997
	11-20 Yıl	34	2,47	,7876	30	2,97	,8503
	21 ve Üstü	39	2,61	,9351	68	2,85	,7778
	Toplam	109	2,48	,8119	121	2,87	,7631

Çizelge 4.4.2.5.'in Devamı

10.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmeye aktif olarak katılıma	1-10 Yıl	36	2,11	,8204	23	3,04	,7674
	11-20 Yıl	34	2,03	,8699	30	3,17	,8339
	21 ve Üstü	39	2,72	1,050	68	3,00	,8639
	Toplam	109	2,30	,9671	121	3,05	,8352
11.Sosyal Bilgilerde bilginin aktarılmasından çok, ulaşmanın öğretilmesi	1-10 Yıl	36	2,64	,9305	23	3,04	,6381
	11-20 Yıl	34	2,65	,8486	30	3,17	,8743
	21 ve Üstü	39	2,92	,8074	68	3,09	,7867
	Toplam	109	2,74	,8650	121	3,10	,7789
12.Sosyal Bilgilerde Öğretmenle birlikte öğrenme	1-10 Yıl	36	2,72	,9743	23	2,87	,8149
	11-20 Yıl	34	2,59	,8916	30	3,07	,7397
	21 ve Üstü	39	3,08	,7393	68	2,94	,7508
	Toplam	109	2,81	,8869	121	2,96	,7572

Çizelge 4.4.2.5.'te, eğitim durumu boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.4.2.5.'te görüldüğü gibi, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 109 öğretmenden 36'sı 1-10 yıl, 34'ü 11-20 yıl, 39'u 21 yıl ve üstü görev yapmaktadırlar. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamında yer alan toplam 121 öğretmenden 23'ü 1-10 yıl, 30'u 11-20 yıl, 68'i 21 yıl ve üstü görev yapmaktadırlar. Burada, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin eğitim durumuyla ilgili olarak ortaya koydukları görüşlerin aritmetik ortalamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu, bu durumun maddeler toplamı için de geçerli olduğu dikkat çekmektedir.

Çizelge 4.3.2.5.'te davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin eğitim durumuna ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 21 yıl ve üstü kıdemdeki öğretmenlerde; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin eğitim durumuna ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise (4. ve 5. maddeler hariç) 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksek değere ulaşması dikkat çekicidir.

Çizelge 4.4.2.6. Eğitim Durumu Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Kıdemlerine

Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Öğr. Uygula.	Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p	Scheffe
Davranışçı	1-10 Yıl	36	2,32	,5466	3,777	,026	
	11-20 Yıl	34	2,28	,5041			
	21 ve Üstü	39	2,61	,6413			
	Toplam	109	2,41	,5847			
Yapılandırmacı	1-10 Yıl	23	2,80	,4624	,588	,557	
	11-20 Yıl	30	2,99	,6743			
	21 ve Üstü	68	2,90	,6517			
	Toplam	121	2,90	,6246			

Çizelge 4.4.2.6.'da eğitim durumu boyutu toplamında öğretmenlerin kıdemlerine göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları gösterilmektedir. Eğitim durumu boyutu toplamında aritmetik ortalamalar öğretmenlerin kıdemlerine göre karşılaştırıldığında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı ($F=3,777$; $p=,026$); yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin eğitim durumu boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları 2,41 “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin eğitim durumu boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları ise 2,90 “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin eğitim durumu boyutu toplamındaki görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin kıdemlerine göre “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalarının “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiş olması yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarının daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu da, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının eğitim durumuyla ilgili olarak öğretmenlerin umutlu olduğu anlamına gelmektedir.

4.3.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Eğitim Durumuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması

Sosyal bilgiler dersinin eğitim durumuyla ilgili olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına göre karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır.

Çizelge 4.4.3.1. Eğitim Durumu Boyutunda Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Maddeler	Öğr. Uy.	ÖĞRETMEN			ÖĞRENCİ		
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal bilgilerde ders kitabının yanında başka kaynaklardan da yararlanılması	Dav.ç1	109	2,81	,8869	517	3,22	,9674
	Yap.c1	121	3,21	,8258	554	3,53	,7955
	Toplam	230	3,02	,8765	1071	3,38	,8959
2.Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenle birlikte dersle ilgili oyunlar oynanması	Dav.ç1	109	2,31	,9199	517	2,28	1,109
	Yap.c1	121	2,86	,7779	554	2,93	1,067
	Toplam	230	2,60	,8895	1071	2,61	1,133
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere sorumluluklar verilmesi	Dav.ç1	109	2,23	,7774	517	2,99	1,016
	Yap.c1	121	2,81	,7780	554	3,41	,7839
	Toplam	230	2,53	,8286	1071	3,20	,9274
4.Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar ve internetten yararlanılması	Dav.ç1	109	2,03	,8656	517	1,83	1,120
	Yap.c1	121	2,88	,9360	554	2,97	1,108
	Toplam	230	2,47	,9964	1071	2,42	1,251
5.Sosyal Bilgiler dersinde ilgi çekici konuların olması	Dav.ç1	109	1,89	,8643	517	3,46	,8099
	Yap.c1	121	2,49	,9584	554	3,53	,6883
	Toplam	230	2,20	,9608	1071	3,50	,7499
6.Sosyal Bilgiler dersinde gerektiğinde, bireysel faaliyetlerde bulunulması	Dav.ç1	109	2,31	,8131	517	2,94	,9767
	Yap.c1	121	2,85	,8432	554	3,39	,7720
	Toplam	230	2,59	,8702	1071	3,17	,9043
7.Sosyal Bilgiler dersinde etkileşim içinde öğrenme	Dav.ç1	109	2,46	,7519	517	3,11	,9392
	Yap.c1	121	2,92	,7546	554	3,37	,8394
	Toplam	230	2,70	,7872	1071	3,24	,8985
8.Sosyal Bilgiler dersinde önceki öğrenmelerden yararlanma	Dav.ç1	109	2,54	,8112	517	3,52	,8033
	Yap.c1	121	2,84	,7959	554	3,66	,6334
	Toplam	230	2,70	,8155	1071	3,59	,7235
9.Sosyal Bilgiler dersinde diğer derslerde öğrenilenlerden yararlanılması	Dav.ç1	109	2,48	,8119	517	2,98	,9872
	Yap.c1	121	2,87	,7631	554	3,19	,9026
	Toplam	230	2,68	,8089	1071	3,09	,9495
10.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmeye aktif olarak katılıma	Dav.ç1	109	2,30	,9671	517	2,93	1,035
	Yap.c1	121	3,05	,8352	554	3,14	,9018
	Toplam	230	2,69	,9728	1071	3,04	,9742
11.Sosyal Bilgilerde bilginin aktarılmasından çok, bilgiye nasıl ulaşılabileceğinin öğretilmesi	Dav.ç1	109	2,74	,8650	517	3,41	,8297
	Yap.c1	121	3,10	,7789	554	3,63	,6489
	Toplam	230	2,93	,8382	1071	3,52	,7495
12.Sosyal Bilgilerde Öğretmenle birlikte öğrenme	Dav.ç1	109	2,81	,8869	517	3,27	,8927
	Yap.c1	121	2,96	,7572	554	3,45	,7831
	Toplam	230	2,89	,8229	1071	3,36	,8423

Öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim durumu boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretim uygulamalarının türüne göre Çizelge

4.4.3.1.'de karşılaştırılmıştır. Eğitim durumu boyutunda yer alan maddelerin tamamında öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu (4. madde hariç) görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların (4. ve 5. maddeler hariç) “oldukça katılıyorum”; öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise (2., 3., 4., 6., 7., 9. ve 10. maddeler hariç) “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlere ait 4. ve 5. maddelerdeki görüşlere ait aritmetik ortalamalar “biraz katılıyorum”; öğrencilere ait 2., 3., 6., 7., 9. ve 10. maddelerdeki görüşlere ait aritmetik ortalamaların “oldukça katılıyorum”; 4. maddeye ait aritmetik ortalamasının ise 2,42 “biraz katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Eğitim durumu boyutunda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine aritmetik ortalamalar sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında öğretmenlere göre öğrencilerin daha iyimser olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.4.3.1.'de, bu boyutta yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamaları davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu, benzer durumun öğretmenler için de geçerli olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki hem öğretmenlere hem de öğrencilere ait görüşlerin aritmetik ortalamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmen ve öğrencilere ait görüşlerin aritmetik ortalamalarından yüksek olması yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının öğretmen ve öğrenciler tarafından daha çok beğenildiği anlamına gelmektedir

Çizelge 4.4.3.2. Eğitim Durumu Boyutu Toplamında Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Öğretim Uygu.	N	\bar{X}	ss	t	p
Öğretmen	Davranışçı	109	2,41	,5847	-6,171	,000
	Yapılandırmacı	121	2,90	,6246		
	Toplam	230	2,67	,6532		
Öğrenci	Davranışçı	517	2,99	,5200	-11,854	,000
	Yapılandırmacı	554	3,35	,4610		
	Toplam	1071	3,18	,5214		

Çizelge 4.4.3.2.'de eğitim durumu boyutu toplamında öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait t testi

sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.4.3.2.'de, eğitim durumu boyutu toplamında öğretmen ve öğrenci görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, hem öğretmen ($t=-6,171$; $p=,000$) hem de öğrencilerin görüşleri ($t=-11,854$; $p=,000$) arasında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Eğitim durumu boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 2,41; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ise 2,90 olduğu görülmektedir. Boyut toplamında davranışçı program kapsamındaki öğretmenlerin görüşleri “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı program kapsamındaki öğretmenlerin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Eğitim durumu boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 2,99; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 3,35 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında davranışçı programa göre ders alan öğrenci görüşleri “oldukça katılıyorum”; yapılandırmacı programa göre ders alan öğrencilerin görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu durum, öğrenci görüşleri bakımından eğitim durumu boyutu toplamında sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında yapılandırmacı programı öne çıkarmaktadır.

Eğitim durumu boyutu toplamında öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında öğretmenlere ait görüşlerin aritmetik ortalamaları 2,67; öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaları 3,18 olduğu görülmektedir. Boyut toplamında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmalı birlikte öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3,18 “tam katılıyorum” düzeyine çok yakın olduğu gözden kaçmamaktadır.

4.5.Değerlendirme Boyutuyla İlgili Bulgular

Değerlendirme boyutuyla ilgili bulgularda; öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin değerlendirmesine ilişkin görüşleri, sosyal bilgiler dersinin değerlendirmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve sosyal bilgiler dersinin değerlendirmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması yer almaktadır.

4.5.1.Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin değerlendirmesine ilişkin görüşleri; sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırasına, sosyal bilgiler dersi karne notlarına göre ele alınmaktadır.

Çizelge 4.5.1.1. Değerlendirme Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Öğr. Uy	N	\bar{X}	ss	t	p
1.Sosyal Bilgilerde değerlendirme, dersin ayrılmaz bir parçasıdır	Dav.çı	517	3,54	,7395	-2,716	,007
	Yap.cı	554	3,66	,6480		
	Toplam	1071	3,60	,6957		
2.Sosyal Bilgiler dersinde derse olan ilgi ve katılım önemlidir	Dav.çı	517	3,54	,7369	-2,557	,011
	Yap.cı	554	3,65	,6442		
	Toplam	1071	3,60	,6923		
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci ürün dosyası önemlidir	Dav.çı	517	3,29	,8528	-5,712	,000
	Yap.cı	554	3,56	,6964		
	Toplam	1071	3,43	,7872		
4.Sosyal Bilgiler dersinde dönem içindeki performans önemlidir	Dav.çı	517	3,42	,8116	-5,002	,000
	Yap.cı	554	3,64	,6546		
	Toplam	1071	3,53	,7428		
5.Sosyal Bilgiler dersinde yazılı sınavlar önemlidir	Dav.çı	517	3,47	,8455	2,234	,026
	Yap.cı	554	3,35	,9563		
	Toplam	1071	3,41	,9062		

Öğrencilerin değerlendirme boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretim uygulamalarının türüne göre Çizelge 4.5.1.1.'de karşılaştırılmıştır. Hem davranışçı, hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminin uygulandığı okullardaki öğrencilerin değerlendirme boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları“tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının lehine (5. madde hariç) anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. “Sosyal bilgiler dersinde yazılı sınavlar önemlidir” ifadesinin yer aldığı 5. maddede ise davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları lehine manidar bir farklılaşma görülmektedir. Bu durum , yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının sürece; davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının sonuca göre değerlendirme yapmasıyla ilgili tipik bir durumu yansıtmaktadır.

Çizelge 4.5.1.2. Değerlendirme Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları

Boyut Toplamı	Öğr. Uyu.	N	\bar{X}	ss	t	p
	Davranışçı	517	3,45	,5427		
	Yapılandırmacı	554	3,57	,4995		
	Toplam	1071	3,52	,5240		

Çizelge 4.5.1.2.'de değerlendirme boyutu toplamında öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait t testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.5.1.2.'de, değerlendirme boyutu toplamında öğrencilerin görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, öğrencilerin görüşleri arasında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine anlamlı bir fark ($t=-3,738$; $p=,000$) olduğu görülmektedir. Bu, Keser (2003)'in yapılandırmacı tasarımı değerlendirme süreci açısından önerilebilir bulması sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Değerlendirme boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 3,45; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 3,57 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında hem davranışçı hem de yapılandırmacı programa göre ders alan öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar "tam katılıyorum" düzeyinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.5.1.3. Değerlendirme Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Sırasına Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Sevme Sırası	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgilerde değerlendirme, dersin ayrılmaz bir parçasıdır	1.Sıra	136	3,60	,7230	89	3,68	,5759
	2.Sıra	175	3,63	,6370	176	3,75	,5606
	3.Sıra	115	3,57	,6890	176	3,60	,7017
	4.veson	91	3,25	,9260	113	3,59	,7274
	Top.	517	3,54	,7395	554	3,66	,6480
2.Sosyal Bilgiler dersinde derse olan ilgi ve katılım önemlidir	1.Sıra	136	3,54	,7290	89	3,63	,7132
	2.Sıra	175	3,65	,6239	176	3,63	,6803
	3.Sıra	115	3,60	,6184	176	3,66	,6198
	4.veson	91	3,27	,9895	113	3,69	,5682
	Top.	517	3,54	,7369	554	3,65	,6442

Çizelge 4.5.1.3.'ün Devamı

3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci ürün dosyası önemlidir	1.Sıra	136	3,29	,9182	89	3,55	,7539
	2.Sıra	175	3,47	,7177	176	3,65	,6332
	3.Sıra	115	3,31	,7765	176	3,49	,7250

	4veson	91	2,93	,9725	113	3,56	,6927
	Top.	517	3,29	,8528	554	3,56	,6964
4.Sosyal Bilgiler dersinde dönem içindeki performans önemlidir	1.Sıra	136	3,48	,7598	89	3,64	,6784
	2.Sıra	175	3,60	,6423	176	3,72	,5311
	3.Sıra	115	3,31	,8519	176	3,68	,5882
	4veson	91	3,11	1,004	113	3,48	,8566
	Top.	517	3,42	,8116	554	3,64	,6546
5.Sosyal Bilgiler dersinde yazılı sınavlar önemlidir	1.Sıra	136	3,57	,8132	89	3,46	,8668
	2.Sıra	175	3,49	,7941	176	3,45	,8673
	3.Sıra	115	3,41	,7824	176	3,31	,9909
	4veson	91	3,36	1,038	113	3,15	1,070
	Top.	517	3,47	,8455	554	3,35	,9563

Çizelge 4.5.1.3.'te, değerlendirme boyutunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırasına göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.5.1.3'te görüldüğü gibi, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 517 öğrenciden 136'sı; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 554 öğrenciden 89'u Sosyal Bilgiler dersini, diğer dersler içinde, birinci sırada sevdiğini belirtmektedir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğrencilerden 175'i ikinci, 115'i üçüncü, 91'i dördüncü ve sonrasındaki sıralarda, Sosyal Bilgiler dersini sevdiğini ifade ederken yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğrencilerden 176'sı ikinci, 176'sı üçüncü, 113'ü dördüncü ve sonrasındaki sıralarda Sosyal Bilgiler dersini sevdiğini belirtmektedir.

Çizelge 4.5.1.3.'te yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan ve Sosyal Bilgiler dersini birinci sırada seven öğrencilerin, bu boyutta yer alan tüm maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılıp bu dersi birinci sırada seven öğrencilerin aritmetik ortalamalarından (5. madde hariç) yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersini 2., 3., 4 ve sonraki sıralarda seven öğrencilerin aritmetik ortalamalarındaki benzer durum gözden kaçmamaktadır. Söz konusu 5. maddede davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olması büyük önem taşımaktadır. Bu maddede "sosyal bilgiler dersinde yazılı sınavlar önemlidir" ifadesi yer almaktadır. Bu maddede davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların yüksek olması, davranışçı yaklaşımın değerlendirmelerde

sonuca önem vermesiyle ilgili olduğu, bu durumun öğrenci cevaplarına da yansıdığı düşünülmektedir. Hem davranışçı hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırası ile değerlendirme boyutuyla ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamaların doğru orantılı olarak artması yönündeki eğilim dikkatten kaçmamaktadır.

Çizelge 4.5.1.4. Değerlendirme Boyutu Toplamında Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersini Sevme Sırasına Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Öğr. Uygulaması	Sev.Sır.	N	\bar{X}	ss	F	p	Scheffe
Davranışçı	1.Sıra	136	3,50	,5024	10,991	,000	
	2.Sıra	175	3,57	,4346			
	3.Sıra	115	3,44	,4874			
	4veson.	91	3,19	,7362			
	Toplam	517	3,45	,5427			
Yapılandırmacı	1.Sıra	89	3,59	,4922	2,187	,089	
	2.Sıra	176	3,64	,4420			
	3.Sıra	176	3,55	,5306			
	4veson.	113	3,49	,5312			
	Toplam	554	3,57	,4995			

Çizelge 4.5.1.4.'te değerlendirme boyutu toplamında öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırasına göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin varyans analizi sonuçları görülmektedir. Değerlendirme boyutu toplamında aritmetik ortalamalar dersi sevme sırasına göre karşılaştırıldığında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı ($F=10,991$; $p=,000$); yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerinin manidar bir şekilde farklılaşmadığı ($F=2,187$; $p=,089$) görülmektedir.

Değerlendirme boyutu toplamında, sosyal bilgiler dersini sevme sırasına göre, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3,45 “tam katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3,57 “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir.

Çizelge 4.5.1.5. Değerlendirme Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notuna Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Karne Notu	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgilerde değerlendirme, dersin ayrılmaz bir parçasıdır	Ortvealtı	129	3,26	,9397	54	3,42	,8378
	İyi	136	3,51	,6884	81	3,56	,7071
	Pekiyi	252	3,71	,5930	419	3,71	,5992
	Toplam	517	3,54	,7395	554	3,66	,6480
2.Sosyal Bilgiler dersinde derse olan ilgi ve katılım önemlidir	Ortvealtı	129	3,32	,8568	54	3,31	,7727
	İyi	136	3,44	,7771	81	3,56	,7071
	Pekiyi	252	3,72	,5955	419	3,72	,5974
	Toplam	517	3,54	,7369	554	3,65	,6442
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci ürün dosyası önemlidir	Ortvealtı	129	3,05	,9671	54	3,25	,8052
	İyi	136	3,39	,7520	81	3,55	,6892
	Pekiyi	252	3,37	,8198	419	3,61	,6742
	Toplam	517	3,29	,8528	554	3,56	,6964
4.Sosyal Bilgiler dersinde dönem içindeki performans önemlidir	Ortvealtı	129	3,21	,9157	54	3,33	,8241
	İyi	136	3,39	,8090	81	3,47	,7919
	Pekiyi	252	3,54	,7321	419	3,72	,5803
	Toplam	517	3,42	,8116	554	3,64	,6546
5.Sosyal Bilgiler dersinde yazılı sınavlar önemlidir	Ortvealtı	129	3,32	,9533	54	3,02	,9998
	İyi	136	3,51	,8606	81	3,52	,8531
	Pekiyi	252	3,53	,7700	419	3,36	,9613
	Toplam	517	3,47	,8455	554	3,35	,9563

Çizelge 4.5.1.5.'te, değerlendirme boyutunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersi karne notuna göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.5.1.5.'te görüldüğü gibi, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 517 öğrenciden 252'si sosyal bilgiler dersi karne notunun pekiyi, 136'sı iyi, 129'u orta ve ortanın altında olduğunu ifade etmektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler programını takip eden toplam 554 öğrenciden 419'u sosyal bilgiler dersi karne notunun pekiyi, 81'i iyi, 54'ü orta ve ortanın altında olduğunu belirtmektedirler. Burada, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi karne notunun davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin karne notlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.5.1.5.'te yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan ve Sosyal Bilgiler dersi karne notu pekiyi olan öğrencilerin, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları (5. madde hariç), davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılıp bu dersten pekiyi alan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek (3. ve 4. maddeler) olduğu; 1. ve 2. maddelerde ise hem davranışçı hem de

yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan ve karne notu pekiyi olan öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise eşit olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.5.1.6. Değerlendirme Boyutunda Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notlarına Göre Öğretim Uygulamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Öğr. Uygula.	Karne Notu	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Davranışçı	Orta ve Altı	129	206,45	2	27,715	,000	1-2
	İyi	136	251,72				1-3
	Pekiyi	252	289,83				2-3
	Toplam	517					
Yapılandırmacı	Orta ve Altı	54	181,32	2	24,284	,000	1-2
	İyi	81	269,13				1-3
	Pekiyi	419	291,51				
	Toplam	554					

Öğrencilerin değerlendirme boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerine ait cevaplarının karne notlarına bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmış ve test sonuçları Çizelge 4.5.1.6.'da gösterilmiştir. Analiz sonuçları, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin değerlendirme boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların karne notlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($X^2_{(2)} = 27,715$; $P = ,000$) göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerden karne notu orta ve ortanın altında olanların değerlendirme boyutunda yer alan maddelere karne notu iyi ve pekiyi olan öğrencilerden; karne notu iyi olan öğrencilerin pekiyi olan öğrencilerden istatistiksel olarak daha az katıldıkları görülmüştür.

Analiz sonuçları, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin değerlendirme boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların karne notlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığını ($X^2_{(2)} = 24,284$; $P = ,000$) göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda öğrencilerden karne notu orta ve ortanın altında olanların değerlendirme boyutunda yer alan maddelere karne notu iyi ve pekiyi olan öğrencilerden istatistiksel olarak daha az katıldıkları görülmüştür.

4.5.2.Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarını Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Sosyal bilgiler dersindeki değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin görüşleri sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına, öğretmenlerin mezun oldukları okullara, öğretmenlerin kıdemlerine göre ele alınmaktadır.

Çizelge 4.5.2.1. Değerlendirme Boyutunda

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Öğr.Uy.	N	\bar{X}	ss	t	p
1.Sosyal Bilgilerde değerlendirme, dersin ayrılmaz bir parçasıdır	Dav.çı	109	3,35	,7376	1,243	,215
	Yap.cı	121	3,23	,6923		
	Toplam	230	3,29	,7150		
2.Sosyal Bilgiler dersinde derse olan ilgi ve katılım önemlidir	Dav.çı	109	3,28	,7465	1,340	,182
	Yap.cı	121	3,16	,6953		
	Toplam	230	3,22	,7213		
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci ürün dosyası önemlidir	Dav.çı	109	2,85	,7915	-1,959	,051
	Yap.cı	121	3,05	,7286		
	Toplam	230	2,96	,7637		
4.Sosyal Bilgiler dersinde dönem içindeki performans önemlidir	Dav.çı	109	3,16	,7955	-,331	,741
	Yap.cı	121	3,19	,7672		
	Toplam	230	3,17	,7792		
5.Sosyal Bilgiler dersinde yazılı sınavlar önemlidir	Dav.çı	109	2,68	,8151	1,600	,111
	Yap.cı	121	2,50	,8379		
	Toplam	230	2,59	,8300		

Öğretmenlerin değerlendirme boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretim uygulamalarının türüne göre Çizelge 4.5.2.1.'de karşılaştırılmıştır. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin değerlendirme boyutunda yer alan maddelerde belirttikleri görüşlere ilişkin aritmetik ortalamaların “oldukça katılıyorum”- “tam katılıyorum” düzeylerinde; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar 1. ve 2. maddelerde “tam katılıyorum düzeyinde; 3., 4. ve 5. maddelerde ise “oldukça katılıyorum” düzeyindedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ise tüm maddeler için “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğretmenlerden bazılarının açık uçlu sorulara verdikleri değerlendirmeyle ilgili cevaplar kayda değer bulunmuştur. Bir öğretmen, “Süreç değerlendirmelerinde objektif kriterler bulunmadığından endişem öğrenciler arasında değerlendirmelerin hakkaniyetle yapılmadığı”dır. Bir başka öğretmen, “Değerlendirme yapmada zorluk çekildiğini” dile getirmektedir. Bir başkası, “Değerlendirme ölçekleri kullanılmadı” derken bir diğeri, “Değerlendirme dışında her şey çok güzel uygulanmıştır” demektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarının değerlendirmesiyle ilgili bu tür cevapları burada sıralamak mümkün olmakla birlikte dikkat çekilmesi gereken noktanın “süreci değerlendirme” konusunda bilgi ve deneyim eksikliğinin öğretmenlerin intibakını zorlaştırdığıdır. Bu bulgular Aykaç ve Başar (2005)’ın yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretiminde en büyük sorunun değerlendirme boyutunda yaşandığı yönündeki görüşleriyle paralellik taşımaktadır. Bu boyutla ilgili olarak öğretmenler yeterli bilgilerinin olmadığını, değerlendirme formlarını fazla bulduklarını ifade etmişlerdir.

Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar arasında değerlendirmeyle ilgili olarak kayda değer bir görüş bulunamamıştır. Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarının değerlendirmesiyle ilgili olarak Dilek-Titreğ (2005), öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığını ileri sürmektedir.

Çizelge 4.5.2.2. Değerlendirme Boyutu Toplamında Öğretmenlerin

Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t testi Sonuçları

Boyut Toplamı	Öğr. Uy.	N	\bar{X}	ss	t	p
	Davranışçı	109	3,06	,5570	,510	,610
	Yapılandırmacı	121	3,03	,5639		
	Toplam	230	3,04	,5597		

Çizelge 4.5.2.2.’de değerlendirme boyutu toplamında öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait t testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.5.2.2.’de, değerlendirme boyutu toplamında öğretmenlerin görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t=,510$; $p=,610$). Değerlendirme boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 3,06; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim

uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ise 3,03 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında hem davranışçı hem de yapılandırmacı program kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir.

Çizelge 4.5.2.3. Değerlendirme Boyutunda Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Sevme Sırası	Davranışçı			Yapılandırmacı		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgilerde değerlendirme, dersin ayrılmaz bir parçasıdır	Eğ.Fak	57	3,26	,7912	48	3,25	,6358
	Diğer	52	3,44	,6690	73	3,22	,7311
	Top.	109	3,35	,7376	121	3,23	,6923
2.Sosyal Bilgiler dersinde derse olan ilgi ve katılım önemlidir	Eğ.Fak	57	3,21	,8180	48	3,19	,7339
	Diğer	52	3,36	,6576	73	3,14	,6732
	Top.	109	3,28	,7465	121	3,16	,6953
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci ürün dosyası önemlidir	Eğ.Fak	57	2,81	,7892	48	3,06	,7553
	Diğer	52	2,90	,7985	73	3,04	,7156
	Top.	109	2,85	,7915	121	3,05	,7286
4.Sosyal Bilgiler dersinde dönem içindeki performans önemlidir	Eğ.Fak	57	3,03	,8857	48	3,12	,8903
	Diğer	52	3,28	,6667	73	3,23	,6774
	Top.	109	3,16	,7955	121	3,19	,7672
5.Sosyal Bilgiler dersinde yazılı sınavlar önemlidir	Eğ.Fak	57	2,67	,8522	48	2,37	,8154
	Diğer	52	2,69	,7806	73	2,59	,8471
	Top.	109	2,68	,8151	121	2,50	,8379

Çizelge 4.5.2.3.’te, değerlendirme boyutunda öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.5.2.3.’te, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 109 öğretmenden 57’sinin eğitim fakültesi, 52’sinin de diğer adı altındaki çeşitli fakülte ve yüksekokullardan; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 121 öğretmenden 48’inin eğitim fakültesi, 73’ünün de diğer adı altındaki çeşitli fakülte ve yüksekokullardan mezun oldukları görülmektedir.

Çizelge 4.5.2.3.’te yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamalarının 3. ve 4. maddelerde davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan; davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının ise 1., 2. ve 5. maddelerde yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi

uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin değerlendirme konusunda eski alışkanlıklarını terk edemedikleri, süreci değerlendirme ve çoklu değerlendirmeler yapma konusunda zamana ihtiyaç duydukları biçiminde yorumlanmaktadır.

Çizelge 4.5.2.4. Değerlendirme Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Öğr. Uygulaması	Mezuniyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Davranışçı	Eğ.Fak	57	3,00	,6041	-,163	,871
	Diğer	52	3,14	,4955		
	Toplam	109	3,06	,5570		
Yapılandırmacı	Eğ.Fak	48	3,00	,5979	-,417	,678
	Diğer	73	3,04	,5439		
	Toplam	121	3,03	,5639		

Çizelge 4.5.2.4.'te değerlendirme boyutu toplamında öğretmenlerin mezuniyetlerine göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Hem davranışçı ($\bar{X}=3,06$) hem de yapılandırmacı ($\bar{X}=3,03$) sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin değerlendirme boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. “Diğer” adı altında eğitim fakültesi dışında kalan yüksekokul ya da fakülteden mezun olan öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Bunlar fen edebiyat fakültesi, eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu, ziraat fakültesi gibi okullardan mezun olan öğretmenlerdir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretiminin uygulandığı okullarda “diğer” adıyla yer alan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının 3,14 ve eğitim fakültesi mezunlarının aritmetik ortalamalarının 3,00 “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarındaki öğretmenlerden eğitim fakültesi mezunlarının görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3,00 ve “diğer”lerinin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3,04 “oldukça katılıyorum” biçiminde gerçekleştiği görülmektedir.

Çizelge 4.5.2.5. Değerlendirme Boyutunda Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Kıdem	Davranışçı	Yapılandırmacı
----------	-------	------------	----------------

		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgilerde değerlendirme, dersin ayrılmaz bir parçasıdır	1-10 Yıl	36	3,41	,7700	23	3,35	,4870
	11-20 Yıl	34	3,29	,7988	30	3,23	,6261
	21 ve Üstü	39	3,33	,6623	68	3,19	,7776
	Toplam	109	3,35	,7376	121	3,23	,6923
2.Sosyal Bilgiler dersinde derse olan ilgi ve katılım önemlidir	1-10 Yıl	36	3,39	,6449	23	3,26	,5408
	11-20 Yıl	34	3,20	,8083	30	3,17	,6477
	21 ve Üstü	39	3,24	,7853	68	3,12	,7635
	Toplam	109	3,28	,7465	121	3,16	,6953
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci ürün dosyası önemlidir	1-10 Yıl	36	2,86	,8993	23	3,09	,7332
	11-20 Yıl	34	2,73	,8279	30	3,10	,7589
	21 ve Üstü	39	2,95	,6468	68	3,01	,7226
	Toplam	109	2,85	,7915	121	3,05	,7286
4.Sosyal Bilgiler dersinde dönem içindeki performans önemlidir	1-10 Yıl	36	3,22	,7216	23	3,35	,5728
	11-20 Yıl	34	3,06	,9192	30	3,20	,7611
	21 ve Üstü	39	3,18	,7564	68	3,13	,8269
	Toplam	109	3,16	,7955	121	3,19	,7672
5.Sosyal Bilgiler dersinde yazılı sınavlar önemlidir	1-10 Yıl	36	2,64	,7983	23	2,62	,7141
	11-20 Yıl	34	2,56	,8596	30	2,53	,8996
	21 ve Üstü	39	2,82	,7905	68	2,44	,8531
	Toplam	109	2,68	,8151	121	2,50	,8379

Çizelge 4.5.2.5.'te, değerlendirme boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir. Çizelge 4.5.2.5.'te görüldüğü gibi, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki toplam 109 öğretmenden 36'sı 1-10 yıl, 34'ü 11-20 yıl, 39'u 21 yıl ve üstü görev yapmaktadırlar. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamında yer alan toplam 121 öğretmenden 23'ü 1-10 yıl, 30'u 11-20 yıl, 68'i 21 yıl ve üstü görev yapmaktadırlar.

Çizelge 4.5.2.5.'te hem davranışçı hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 1., 2. ve 4. maddelerde 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde yüksek olduğu; diğer maddelerde ise aritmetik ortalamaların değişiklik gösterdiği görülmektedir

Çizelge 4.5.2.6. Değerlendirme Boyutu Toplamında Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Öğr. Uygulaması	Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p	Scheffe
Davranışçı	1-10 Yıl	36	3,10	,4910	,694	,502	
	11-20 Yıl	34	2,97	,6346			
	21 ve Üstü	39	3,11	,5465			
	Toplam	109	3,06	,5570			
Yapılandırmacı	1-10 Yıl	23	3,14	,4408	,712	,493	
	11-20 Yıl	30	3,05	,5575			
	21 ve Üstü	68	2,98	,6036			
	Toplam	121	3,03	,5639			

Çizelge 4.5.2.6.'da değerlendirme boyutu toplamında öğretmenlerin kıdemlerine göre sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları gösterilmektedir. Hem davranışçı ($\bar{X}=3,06$) hem de yapılandırmacı ($\bar{X}=3,03$) sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin değerlendirme boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin değerlendirme boyutu toplamındaki görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalarının 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3,10$), 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=2,97$), 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3,11$) olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin değerlendirme boyutu toplamındaki görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamalarının 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3,14$), 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3,05$), 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=2,98$) olduğu görülmektedir.

4.5.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması

Sosyal bilgiler dersinin değerlendirilmesiyle ilgili olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına göre karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır.

Çizelge 4.5.3.1. Değerlendirme Boyutunda Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Maddeler	Öğr. Uy.	ÖĞRETMEN			ÖĞRENCİ		
		N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
1.Sosyal Bilgilerde değerlendirme, dersin ayrılmaz bir parçasıdır	Dav.çı	109	3,35	,7376	517	3,54	,7395
	Yap.cı	121	3,23	,6923	554	3,66	,6480
	Toplam	230	3,29	,7150	1071	3,60	,6957
2.Sosyal Bilgiler dersinde derse olan ilgi ve katılım önemlidir	Dav.çı	109	3,28	,7465	517	3,54	,7369
	Yap.cı	121	3,16	,6953	554	3,65	,6442
	Toplam	230	3,22	,7213	1071	3,60	,6923
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci ürün dosyası önemlidir	Dav.çı	109	2,85	,7915	517	3,29	,8528
	Yap.cı	121	3,05	,7286	554	3,56	,6964
	Toplam	230	2,96	,7637	1071	3,43	,7872
4.Sosyal Bilgiler dersinde dönem içindeki performans önemlidir	Dav.çı	109	3,16	,7955	517	3,42	,8116
	Yap.cı	121	3,19	,7672	554	3,64	,6546
	Toplam	230	3,17	,7792	1071	3,53	,7428
5.Sosyal Bilgiler dersinde yazılı sınavlar önemlidir	Dav.çı	109	2,68	,8151	517	3,47	,8455
	Yap.cı	121	2,50	,8379	554	3,35	,9563
	Toplam	230	2,59	,8300	1071	3,41	,9062

Öğretmenlerin ve öğrencilerin değerlendirme boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretim uygulamalarının türüne göre Çizelge 4.5.3.1.'de karşılaştırılmıştır. Değerlendirme boyutunda yer alan maddelerin tamamında öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların (1. madde hariç) “oldukça katılıyorum”; öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlere ait 1. maddedeki görüşlere ait aritmetik ortalamaların “tam katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Değerlendirme boyutunda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları dikkate alındığında öğrenciler lehine bir durum göze çarpmaktadır.

Çizelge 4.5.3.2. Değerlendirme Boyutu Toplamında Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Öğretim Uy.	N	\bar{X}	ss	t	p
Öğretmen	Davranışçı	109	3,06	,5570	,510	,000
	Yapılandırmacı	121	3,03	,5639		
	Toplam	230	3,04	,5597		
Öğrenci	Davranışçı	109	3,45	,5427	-3,738	,000
	Yapılandırmacı	121	3,57	,4995		
	Toplam	230	3,52	,5240		

Çizelge 4.5.3.2.'de değerlendirme boyutu toplamında öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait t testi sonuçları görülmektedir. Çizelge 4.5.3.2.'de, değerlendirme boyutu toplamında öğretmen ve öğrenci görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, hem öğretmen ($t=,510$; $p=,000$) hem de öğrencilerin görüşleri ($t= -3,738$; $p=,000$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Değerlendirme boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 3,06; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının ise 3,03 olduğu görülmektedir. Boyut toplamında hem davranışçı hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Değerlendirme boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 3,45; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 3,57 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında hem davranışçı hem de yapılandırmacı programa göre ders alan öğrenci görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Değerlendirme boyutu toplamında öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında öğretmenlere ait görüşlerin aritmetik ortalamaların 3,04; öğrencilerin görüşlerinin aritmetik ortalamaların 3,52 olduğu görülmektedir. Boyut toplamında öğretmenlerin görüşleri “oldukça katılıyorum”; öğrencilerin görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu da, değerlendirme boyutunda öğrencilerin öğretmenlerine göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları anlamına gelmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1.Sonuçlar

Elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre motivasyon, amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları olmak üzere beş alt başlıkta toplanmıştır.

5.1.1.Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Motivasyon Düzeyleriyle İlgili Sonuçlar

5.1.1.1.Motivasyon boyutunda yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu görülmüş; motivasyon boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 3,25; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 3,45 olarak bulunmuştur. Motivasyon boyutu toplamında davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($t=-6,576$; $p= ,000$) görülmüştür. Bu da, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerinin davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin motivasyon düzeylerinden yüksek olduğunu göstermiştir.

5.1.1.2.Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin, sosyal bilgiler dersini sevme sıraları ile sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; davranışçı programı takip eden öğrencilerin motivasyon boyutuyla ilgili maddelere ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların dersi sevme sırasıyla orantılı olarak artış gösterdiği; motivasyon boyutu toplamında aritmetik ortalamalar dersi sevme

sırası ile karşılaştırıldığında hem davranışçı ($F=18,271$; $p=,000$), hem de yapılandırmacı ($F=12,941$; $p=,000$) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sıraları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

5.1.1.3.Öğrencilerin motivasyon boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerine ait cevaplarının karne notlarına bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda hem davranışçı ($X^2_{(2)} =54,269$; $P=,000$), hem de yapılandırmacı ($X^2_{(2)} =19,589$; $P=,000$) sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin motivasyon boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların karne notlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu durum, davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin karne notu yükseldikçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerinin yükseldiğini; karne notu düştükçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerinin düştüğünü göstermiştir.

5.1.1.4.Motivasyon boyutunda yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeyleriyle ilgili görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; motivasyon boyutu toplamında davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşleri arasında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu ($t=5,075$; $p=,000$), yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha üst düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarını öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmada davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre daha etkili bulduklarını göstermektedir.

5.1.1.5.Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin mezuniyetleri ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu

bulunmuştur. Motivasyon boyutu toplamında öğretmenlerin mezuniyetleri ile sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ait aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında davranışçı ($t = -1,267$; $p = ,208$), ve yapılandırmacı ($t = -,927$; $p = ,356$) sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.1.6.Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin kıdemleri ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Motivasyon boyutu toplamında öğretmenlerin kıdemleri ile sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ait aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında yapılandırmacı ($F = ,4,175$; $p = ,018$) sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı; davranışçı ($F = 1,445$; $p = ,240$) sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin ise istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.1.7.Motivasyon boyutunda yer alan maddelerin tamamında öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu; motivasyon boyutu toplamında öğretmen ve öğrenci görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, hem öğretmen ($t = -5,075$; $p = ,000$) hem de öğrenci görüşleri ($t = -6,576$; $p = ,000$) arasında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüş, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları öğrencilerin motivasyon düzeylerini yükseltmede daha etkili bulunmuştur. Motivasyon boyutu toplamında öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 2,63; öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3,35 olduğu; boyut toplamında öğretmenlerin görüşlerinin “oldukça katılıyorum”; öğrencilerin görüşlerinin “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyon düzeyleriyle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine ait bulgulardan, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından daha çok beğenildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu, yapılandırmacı programa göre sosyal bilgiler

dersi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin davranışçı programa göre sosyal bilgiler dersi alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

5.1.2.Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Amaçlarıyla İlgili Sonuçlar

5.1.2.1.Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin amaç boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamalarının “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının ise “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği; bu boyutta yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğretmenlere ait aritmetik ortalamaların davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğretmenlere ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Amaç boyutu toplamında öğretmenlerin görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görüşleri arasında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($t=-5,670$; $p=,000$); amaç boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının 2,31 “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ise 2,57 “oldukça katılıyorum” olduğu görülmüştür.

5.1.2.2.Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu, bu durumun maddeler toplamında da geçerli olduğu görülmüştür. Amaç boyutu toplamında öğretmenlerin görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görüşleri arasında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine anlamlı bir farklılaşma ($t=-5,670$; $p=,000$) olduğu, öğretmenlerin yapılandırmacı sosyal bilgiler programının amaçlarını daha uygulanabilir buldukları görülmüştür. Boyut toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmen görüşleri “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim

uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşleri “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

5.1.2.3.Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin amaçlarıyla ilgili olarak ortaya koydukları görüşlerin aritmetik ortalamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu, bu durumun maddeler toplamı için de geçerli olduğu; davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların (6. madde hariç) 21 ve üstü yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise istisnasız 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksek değere ulaştığı; amaç boyutu toplamında aritmetik ortalamalar öğretmenlerin kıdemlerine göre karşılaştırıldığında davranışçı ($F=,837$; $p=,436$) ve yapılandırmacı ($F=1,677$; $p=,191$) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin amaç boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları 2,31 “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin amaç boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları ise 2,80 “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür.

5.1.3.Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının İçeriği İle İlgili Sonuçlar

5.1.3.1.İçerik boyutunda yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamaları davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; içerik boyutu toplamında öğrencilerin görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu ($t=-,7,993$; $p=,000$) görülmüş; içerik boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 3,22; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 3,45 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında davranışçı programa göre

ders alan öğrenci görüşleri “oldukça katılıyorum”; yapılandırmacı programa göre ders alan öğrencilerin görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür.

5.1.3.2.Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin, sosyal bilgiler dersini sevme sıraları ile sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; davranışçı programı takip eden öğrencilerin içerik boyutuyla ilgili maddelere ilişkin aritmetik ortalamalarının dersi sevme sırasıyla orantılı olarak artış gösterdiği; içerik boyutu toplamında aritmetik ortalamalar dersi sevme sırası ile karşılaştırıldığında hem davranışçı ($F=10.723$; $p=,000$), hem de yapılandırmacı ($F=3,819$; $p=,010$) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı görülmüş; hem davranışçı hem de yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevme sırası ile içerik boyutuyla ilgili görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamaların doğru orantılı olarak artması yönündeki eğilim dikkatten kaçmamıştır.

5.1.3.3. Öğrencilerin içerik boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerine ait cevaplarının karne notlarına bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analiz sonucunda hem davranışçı ($X^2(2) =56,643$; $P=,000$), hem de yapılandırmacı ($X^2(2) =26,660$; $P=,000$) sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin içerik boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların karne notlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

5.1.3.4. İçerik boyutunda yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin içeriğiyle ilgili görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; içerik boyutu toplamında davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($t=-7,539$; $p=,000$) görülmüştür. İçerik boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 2,21 “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise 2,86 “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği

bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimine ait içeriği davranışçı sosyal bilgiler öğretime ait içeriğe tercih ettikleri, daha çok beğendikleri biçiminde yorumlanmıştır.

5.1.3.5.Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin içerik boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaların “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. İçerik boyutunda yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; içerik boyutu toplamında öğretmenlerin mezuniyetleri ile sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların manidar bir şekilde farklılaştığı ($t = -2,148$; $p = ,034$); yapılandırmacı ($t = -,494$; $p = ,622$) sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.3.6.Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin içeriğiyle ilgili olarak ortaya koydukları görüşlerin aritmetik ortalamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. İçerik boyutu toplamında öğretmenlerin kıdemleri ile sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının içeriğine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında yapılandırmacı ($F = 2,028$; $p = ,137$) ve davranışçı ($F = ,630$; $p = ,534$) sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.3.7.İçerik boyutunda yer alan maddelerin tamamında öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu; içerik boyutu toplamında öğretmen ve öğrenci görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, hem öğretmen ($t = -7,539$; $p = ,000$) hem de öğrencilerin görüşleri ($t = -7,993$; $p = ,000$) arasında anlamlı bir fark olduğu

görülmüştür. İçerik boyutu toplamında öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında öğretmenlere ait görüşlerin aritmetik ortalamalarının 2,56 “oldukça katılıyorum” düzeyinde; öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının ise 3,34 “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersinin içeriği ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine ait bulgulardan, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından daha çok beğenildiği, tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4.Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarında Eğitim Durumu İle İlgili Sonuçlar

5.1.4.1.Eğitim durumu boyutunda yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamaları davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; eğitim durumu boyutu toplamında öğrencilerin görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu ($t=-11,854$; $p=,000$) görülmüş; eğitim durumu boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 2,99; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 3,35 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında davranışçı programa göre ders alan öğrenci görüşleri “oldukça katılıyorum”; yapılandırmacı programa göre ders alan öğrencilerin görüşleri “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür.

5.1.4.2.Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin, sosyal bilgiler dersini sevme sıraları ile sosyal bilgiler dersinin eğitim durumuna ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının, davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; eğitim durumu boyutu toplamında aritmetik ortalamalar dersi sevme sırası ile karşılaştırıldığında davranışçı ($F=11,448$; $p=,000$) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı; yapılandırmacı ($F=,860$; $p=,462$) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına

katılan öğrencilerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.4.3. Öğrencilerin eğitim durumu boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerine ait cevaplarının karne notlarına bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda hem davranışçı ($X^2(2) = 16,060$; $P = ,000$), hem de yapılandırmacı ($X^2(2) = 20,377$; $P = ,000$) sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin eğitim durumu boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların karne notlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığını görülmüştür. Bu durum davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin görüşlerinin karne notuna bağlı olarak yükselip düştüğünü; öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki eğitim durumu ile ilgili görüşlerinin karne notundaki yükselmeye bağlı olarak olumlu yönde seyrettiğini göstermiştir.

5.1.4.4. Eğitim durumu boyutunda yer alan maddelerin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin eğitim durumuyla ilgili görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; eğitim durumu boyutu toplamında da davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşleri arasında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları lehine anlamlı bir farklılaşma ($t = -6,171$; $p = ,000$) olduğu, yapılandırmacı sosyal bilgiler eğitim durumunun daha çok beğenildiği görülmüştür. Eğitim durumu boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 2,40 “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise 2,90 “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimine ait eğitim durumunu davranışçı sosyal bilgiler öğretime ait eğitim durumuna tercih ettikleri, daha çok beğendikleri biçiminde yorumlanmıştır.

5.1.4.5. Davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin eğitim durumu boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamaları 2,41 “biraz katılıyorum”; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim

uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ise 2,90 “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Eğitim durumu boyutunda yer alan maddelerinin tamamında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; eğitim durumu boyutu toplamında öğretmenlerin mezuniyetleri ile sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin mezun oldukları okullara göre “diğer” mezunlar lehine farklılaştığı ($t = -2,148$; $p = ,034$); yapılandırmacı ($t = -,719$; $p = ,473$) sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.4.6.Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin eğitim durumuyla ilgili olarak ortaya koydukları görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim durumu boyutu toplamında öğretmenlerin kıdemleri ile sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının eğitim durumuna ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı ($F = 3,777$; $p = ,026$); yapılandırmacı ($F = ,588$; $p = ,557$) sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.4.7.Eğitim durumu boyutunda yer alan maddelerin tamamında öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek (4. madde hariç) olduğu; eğitim durumu boyutu toplamında öğretmen ve öğrenci görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, hem öğretmen ($t = -6,171$; $p = ,000$) hem de öğrencilerin görüşleri ($t = -11,854$; $p = ,000$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Boyut toplamında hem öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,67$) hem de öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmakla birlikte

öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3,18 “tam katılıyorum” düzeyine çok yakın olduğu görülmüştür..

Sosyal bilgiler dersinin eğitim durumu ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine ait bulgulardan, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından daha çok beğenildiği, tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5.Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarında Değerlendirme İle İlgili Sonuçlar

5.1.5.1.Değerlendirme boyutunda yer alan maddelerde (5. madde hariç) yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamaları davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının yapıldığı okullardaki öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; değerlendirme boyutu toplamında öğrencilerin görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, öğrencilerin görüşleri arasında yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları lehine anlamlı bir farklılaşma ($t=-3,738$; $p=,000$) olduğu, yapılandırmacı değerlendirmenin öğrenciler tarafından daha çok beğenildiği görülmüş; değerlendirme boyutu toplamında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 3,45; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 3,57 olarak bulunmuştur.

5.1.5.2.Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin, sosyal bilgiler dersini sevme sıraları ile sosyal bilgiler dersinin değerlendirmesine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalarının (sosyal bilgiler dersinde yazılı sınavlar önemlidir maddesi hariç), davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu; değerlendirme boyutu toplamında aritmetik ortalamalar dersi sevme sırası ile karşılaştırıldığında davranışçı ($F=10,991$; $p=,000$) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaştığı; yapılandırmacı ($F=2,187$; $p=,089$) sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına katılan öğrencilerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.5.3.Öğrencilerin değerlendirme boyutunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerine ait cevaplarının karne notlarına bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda hem davranışçı ($X^2_{(2)}=27,715$; $P=,000$), hem de yapılandırmacı ($X^2_{(2)}=24,284$; $P=,000$) sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğrencilerin değerlendirme boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevapların karne notlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

5.1.5.4. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalamalarının 3. ve 4. maddelerde davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan; davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların ise 1., 2. ve 5. maddelerde yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu görülmüştür. Değerlendirme boyutu toplamında öğretmenlerin görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t=,510$; $p=,610$); davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 3,06; yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ise 3,03 olarak bulunmuştur. Boyut toplamında hem davranışçı hem de yapılandırmacı program kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür.

5.1.5.5.Hem davranışçı ($\bar{X}=3,06$) hem de yapılandırmacı ($\bar{X}=3,03$) sosyal bilgiler öğretimi kapsamındaki öğretmenlerin değerlendirme boyutu toplamındaki aritmetik ortalamaları “oldukça katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Değerlendirme boyutunda yer alan 3. ve 4. maddelerde yapılandırmacı; 1., 2. ve 5. maddelerde davranışçı sosyal bilgiler öğretimi uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların yüksek olduğu görülmüştür. “Sosyal bilgiler dersinde ürün dosyası önemlidir” ve “sosyal bilgiler dersinde dönem içindeki performans önemlidir” maddelerinde öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarında yüksek olması dikkat çekici bulunmuştur. Çünkü, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi

uygulamalarında sonucu değerlendirmekten çok süreci değerlendirmek önemszenmektedir. Değerlendirme boyutu toplamında öğretmenlerin mezuniyetleri ile sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında davranışçı ($t=-,163$; $p=,871$) ve yapılandırmacı ($t=-417$; $p=,678$) sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin mezun oldukları okullara göre farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.5.6.Sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamında yer alan öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin değerlendirme boyutunda yer alan 3. ve 4. maddelerinde yapılandırmacı; 1., 2. ve 5. maddelerinde ise davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar yüksek bulunmuştur. Değerlendirme boyutu toplamında öğretmenlerin kıdemleri ile sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında davranışçı ($F=,694$; $p=,502$) ve yapılandırmacı ($F=,712$; $p=,493$) sosyal bilgiler öğretim uygulamaları kapsamındaki öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel açıdan manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.5.7.Değerlendirme boyutunda yer alan maddelerin tamamında öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalardan yüksek olduğu; değerlendirme boyutu toplamında öğretmen ve öğrenci görüşleri sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına göre karşılaştırıldığında, hem öğretmen ($t=,510$; $p=,000$) hem de öğrencilerin görüşleri ($t=-3,738$; $p=,000$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Boyut toplamında öğretmenlerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3,04 “oldukça katılıyorum”; öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamaların 3,52 “tam katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür..

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda öğrenci görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının motivasyon, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından; öğretmen görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirme boyutu dışında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından daha etkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte Türk Eğitim Sisteminde 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları yerini yapılandırmacı

sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarına bırakmaya başlamıştır. Bu nedenle, ileri sürülecek önerilerde yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları temel alınmış ve aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Bu araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevdiği ölçüde motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle, sosyal bilgiler dersinin öğrenciler tarafından sevilmesi ve öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla sosyal bilgiler derslerinde eğitici ve eğlendirici yöntem ve tekniklerden yararlanılması sağlanmalıdır.

2. Sosyal bilgilerle ilgili etkinliklerin yapılmasında zaman sorunu yaşandığı görülmektedir. Bunun için sosyal bilgiler ders saati artırılarak etkinlikleri gerçekleştirme ile ilgili zaman sıkıntısının ortadan kaldırılması sağlanmalıdır.

3. Sosyal bilgilerle ilgili eğitim durumlarının gerçekleştirilmesinde araç- gereç sıkıntısı çekildiği gözlenmektedir. Sosyal bilgiler derslerinde yararlanılabilecek nitelik ve nicelikte araç-gereç bulundurulması sağlanmalı, bunlardan sosyal bilgiler derslerinde yararlanılması teşvik edilmelidir.

4. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında, öğrencilerin yaşam deneyimi kazanabilmeleri için gözlem gezilerinin yapılması önem taşımaktadır. Ancak, gereksiz bürokratik işlemler öğretmenlerin gözlem gezisi yapmasını engellemektedir. Bürokratik engeller ortadan kaldırılarak ve kaynaklar oluşturularak öğrencilerin gözlem gezileri yoluyla yaşam deneyimi kazanmaları ve birinci elden bilgi edinmeleri sağlanmalıdır.

5. Bir önceki öneriyle bağlantılı olarak yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının gerçekçi ve sürekli olabilmesi için kurum ve kuruluşların bilgilendirilmesi, bilgi teknolojilerinin alt yapısının oluşturulması, eğitim kurumları içinde ve kurumlar arasında iletişim ve koordinasyonun geliştirilmesi sağlanmalıdır.

6. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları sırasında öğrencilerin kaynak bulmakta zorluk yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin hem kaynak bulma zorluğunun ortadan kaldırılması hem de başvuru kaynaklarına ulaşmalarının kolaylaştırılması amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için öğrencilerin araştırma, inceleme yapmalarına imkan sağlayacak, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına kaynaklık edecek niteliklerde başvuru kaynakları hazırlanmalı

sınıf kitaplıklarında ya da okul kütüphanelerinde söz konusu kaynaklara yer verilerek öğrencilerin bu kaynaklara ulaşmaları sağlanmalıdır.

7. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretimi uygulamalarında bilgisayar ve internetten yararlanma büyük önem taşımaktadır. Okullarda öğrencilerin bu imkanlardan tam anlamıyla yararlanamadıkları da bir gerçektir. Bu nedenle, bilgisayar ve internet imkanının öğrencilere öğretmenlerin gözetim ve kontrolleri altında sunulması sağlanmalıdır.

8. Mevcut öğretmenlerin geleneksel anlayışla yetiştikleri ve bugünlere kadar da bu anlayışla geldikleri bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretmen merkezli anlayışı terk etmekte zorluk çekebilecekleri dikkate alınarak sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında verimliliğin artırılmasında zamana ihtiyaç duyulduğu göz ardı edilmemelidir. Bu düşünceden hareketle sabırsız davranılmamalı, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmeli, bu faaliyetlerde alan uzmanı öğretim elemanlarının görevlendirilmeleri sağlanmalıdır.

9. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarında öğretmenlerin değerlendirmeye ilgili bir takım sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sonuca dayalı değerlendirme ile birlikte sürece dayalı ve çoklu değerlendirme yapabilmeleri hizmet içi eğitim faaliyetleriyle sağlanmalıdır.

10. Yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının motivasyon, amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutuyla ilgili ortaya çıkan sonuçlarla ilgili olarak kamuoyu, özellikle de, öğretmenler bilgilendirilerek öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin yeni sosyal bilgiler öğretim uygulamalarına yönelik olarak olumlu tutum geliştirmeleri, yeni uygulamaları desteklemeleri sağlanmalıdır. Bunun için basın yayın organları aracılığıyla kamuoyu oluşturulmalıdır. Bunun yanında sistemli bir biçimde öğretmenlerin ve velilerin bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- ACAT, M. Bahaddin ve Arzu Ekinci. “Yapılandırmacı Felsefe ve Yeni Müfredat Programına Etkileri”, **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, (28-30 Eylül), 2005.
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün. **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 2003.
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün. “Tarih Derslerinde Öğrencileri Güdüleme Stratejileri”, **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları** (Hazırlayan: Salih Özbaran), Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.
- AKAR, Cüneyt. “İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2001.
- AKAR, Hanife ve Ali Yıldırım. “Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması”, **Sabancı Üniversitesi, İyi Örnekler Konferansı**, 2004.
- AKBABA, Sırrı. **Öğrenme Psikolojisi**, Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum, 1995.
- AKBABA, Toper. “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, (Ağustos-Eylül), 2004.
- AKINOĞLU, Orhan. (Editörler: Cemil Öztürk ve Dursun Dilek) “Gelişim ve Öğrenme”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 2005.
- AKPINAR, Ercan ve Ömer Ergin. “Yapılandırmacı Kuram ve Fen Öğretimi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:15, 2004.
- ALTUN, Murat. **Matematik Öğretimi**, Aktüel Alfa Akademi Basım Yayın Dağıtım, Bursa, 2005.
- ALIM, Mete. “Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum, 2003.
- ALTINIŞIK, Sertel ve Feza Orhan. “Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 23, 2002.

- ARSEVEN, Ali. **Alan Araştırma Yöntemleri**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2001.
- ASAN, Aşkın ve Gönül Güneş. “Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği”, **Milli Eğitim**, Sayı: 147, 2000.
- ATKINSON, Rita L., Richard C. Atkinson ve Ernest R. Hilgard. **Psikolojiye Giriş**, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1995.
- AYAS, Ali Paşa ve Diğer. **Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi**, (Editör: Salih Çepni) Pegem A Yayınları, Ankara, 2005.
- AYAS, Alipaşa. “Ölçme ve Değerlendirme: Temel Kavramlar”, **Karadeniz Teknik Üniversitesi Sürekli Eğitim Etkinlikleri**, Trabzon, 2005.
- AYKAÇ, Necdet ve Erdoğan Başar. “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi”, **Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi & Tekişik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Vakfı Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Kayseri, (14-16 Kasım), 2005.
- AYVAZ, Zeynep. “Eğitim Programı ve Unsurları”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum, 2001.
- BAĞCI- KILIÇ, Gülşen. “Oluşturmacı Fen Öğretimi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt: I/1, 2001.
- BALABAN-SALI, Jale. “Öğrenmede Güdülenme”, **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, (Ed., Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu), Nobel Yayınları, Ankara, 2004.
- BALCI, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma**, Pegem A Yayınları, Ankara, 2004.
- BARTH, James ve Abdullah Demirtaş. **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi**, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara, 1997.
- BAYSAL, Z. Nurdan. “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen Tutumlarının Problem Çözmeye Dayalı Öğrenmeye Etkisi”, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, 2003.
- BAYSAL, Z. Nurdan. “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Uygulama Sorunları ve Çözüm Önerileri”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Ed., Abdurrahman Tanrıöğen), Lisans Yayınları, İstanbul, 2005.
- BELET, Dilek. “İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 9, Sayı:1-2, (Güz) 1999.

- BEYDOĞAN, Hacı Ömer. **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, Erzurum, 1998.
- BEYDOĞAN, Hacı Ömer. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Eser Ofset, Erzurum, 2002.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. **Genel Öğretim Bilgisi**, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1994.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. “Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları”, **75 Yılda Eğitim**, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 1999.
- BROOKS, Jacqueline G. & Martin G. Brooks. **In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms**, Association for Supervision and Curriculum Development, New York, 1999.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener ve Diğer., “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Sayı: 4/2, Kasım, 2004.
- CAN, Tuncer. “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım”, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2004.
- CAN, Gürhan. “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”, **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (Editör: Gürhan Can) Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 1998.
- ÇAĞLAR, Adil. “75. Yılında Cumhuriyet’in İlköğretim Birikimi”, **75 Yılda Eğitim**, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 1999.
- ÇAĞLAR, Adil. “İlkokul 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Üzerine Bazı Görüşler”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 4, 1992.
- ÇEPNİ, Salih ve Diğer., “Fen Bilimleri Öğretiminde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Örnek Rehber Materyallerin Geliştirilmesi”, Fırat Üniversitesi, **Türk Fizik Derneği 19. Fizik Kongresi**, Elazığ, (26-29 Eylül), 2000.
- DEMİRCİOĞLU, İsmail Hakkı. “Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Oluşturmacı Yaklaşım”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Ed., Abdurrahman Tanrıoğen), Lisans Yayınları, İstanbul, 2005.
- DEMİREL, Özcan. **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**, Pegem Yayınları, Ankara, 1999.

- DEMİREL, Özcan. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem Yayınları, Ankara, 2004.
- DEMİREL, Özcan ve Arkadaşları. “Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrenme Sürecine Etkileri”, **IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Erzurum, (27-30 Eylül), 2000.
- DEMİRKAYA, Hilmi. “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programında İçerik ve Kazandırılacak Beceriler”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Ed., Abdurrahman Tanrıöğen), Lisans Yayınları, İstanbul, 2005.
- DIJKSTRA, Sanne. “The Integration of Instructional Systems Desing Models and Constructivistic Desing Prenciples”, **Instructional Science**, 25, 1997.
- DİLEK, Dursun ve Mehmet Bozcan. “İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretimine Kavramsal Açıdan Bir Yaklaşım”, Marmara Üniversitesi, **Uluslar arası Katılımlı 2000’li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu**, İstanbul, 2002.
- DİLEK, Dursun. **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**, Pegem A Yayınları, Ankara, 2001.
- DİLEK-TİTREK, Arzu. “Öğretmenlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme Araçlarının Niteliksel Özellikleri”, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2005.
- DOĞANAY, Ahmet. “Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları Ne Olmalıdır?”, Dokuz Eylül Üniversitesi, **I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğleri**, İzmir, (15-17 Mayıs), 2004.
- DÖNMEZ, Cengiz. “1998 Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi ve Ders Kitapları”, **Sosyal Bilgiler Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**, (Editör: Cemalettin Şahin) Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003.
- DUFFY, Thomas M. & David H. Jonassen. “Constructivism: New Implications for Instructional Technology”, **Educational Technology**, 31/5, 1991.
- DUMAN, Bilal. **Öğrenme Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
- ERDEM, Eda. “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, **Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2001.

- ERDEM, Eda ve Özcan Demirel. “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 23, 2002.
- ERDEM, Mukaddes ve Buket Akkoyunlu. “ İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma”, **İlköğretim-Online E-Dergi** 1(1), 2002.
- ERDEN, Münire. **Eğitimde Program Değerlendirme**, Pegem Yayınları, Ankara, 1993.
- ERDEN, Münire. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Alkım Yayınları, Ankara, 1996.
- ERDEN, Münire ve Yasemin Akman. **Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınları, Ankara, 1995.
- ERSANLI, Kurtman. “Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar”, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi** (Editör: Binnur Yeşilyaprak), Pegem A Yayınları, Ankara, 2004.
- FİDAN, Nurettin. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Alkım Yayınları, Ankara, 1985.
- FOSNOT, Catherine. “Constructivism: A Psychological Theory of Learning”, (Ed:C. T. Fosnot), **Constructivism: Theory, Perspectives and Practice**, Amsterdam Avenue, New York, Teacher College Press, 1996.
- GÜLTEKİN, Mehmet. “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**”, Sayı: 5(2), Kasım, 2005.
- GÜNEY, Salih. **Davranış Bilimleri**, Nobel Yayınları, Ankara, 2000.
- GÜROL, Mehmet. “Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Elazığ, 2002.
- GÜVEN, Semra. “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına Göre Hazırlanan 2004 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programının Uygulanmasında Sınıf Öğretmeninin Rolü”, **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, (28-30 Eylül), 2005.
- HOLT-REYNOLDS, Diane. “What Does Teacher Do ? Constructivist Pedagogies and Prospective Teachers’ Beliefs About The Role of Teacher”, **Teaching and Teacher Education**, 16, 2000.
- İŞMAN, Aytakin. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Sempati Yayınları, Ankara, 2005.
- İŞMAN, Aytakin ve Diğer. “Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım”, **The Turkish Online Journal Of Educational Technology**, Cilt: 1, October, 2002.

- JADALLAH, E. "Constructivist Learning Experience for Social Studies Education", **The Social Studies**, 9, 2000.
- JONASSEN, David H. "Learning With Media: Restructuring The Debate", Educational Technology Research and Development, Volume: 42/2, 1994.
- KABAPINAR, Filiz. "Yapılandırmacı Öğrenme Sürecine Katkıları Açısından Fen Derslerinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Kavram Karikatürleri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**", Sayı: 5(I), Mayıs, 2005.
- KABAPINAR, Yücel. "Bir Öğretim Materyali Olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları", **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Ed., Cemil Öztürk ve Dursun Dilek), Pegem A Yayınları, Ankara, 2003.
- KAPTAN, Fitnat ve H. Korkmaz. "Yapısalcılık (Constructivism) Kuramı ve Fen Öğretimi", **Çağdaş Eğitim**, Sayı: 265, (Mayıs), 2000.
- KARAKAYA, Şerafettin. **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler**, Asil Yayınları, Ankara, 2004.
- KARASAR, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemi, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara, 1994.
- KESER, Ömer Faruk. "Fizik Eğitimine Yönelik Bütünleştirici Bir Öğrenme Ortamı Tasarımı ve Uygulaması", **KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trabzon, 2003.
- KILIÇ, Durmuş. "İlkokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretmenlerin Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 221, Ankara, 1996.
- KISAKÜREK, Mehmet Ali. **Program ve Öğretim Açısından Üniversitelerimizde Yenileşme**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1976.
- KOÇ, Gürcü ve Melek Demirel. "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 27, Ankara, 2004.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Nobel Yayınları, Ankara, 2003.
- MEB, **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programı**, Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2004.

- MEB, **Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı**, Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2005.
- NAS, Recep. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa, 2000.
- OKTAY, Ayla ve Adil Çağlar. **Türk Eğitim Sisteminde İlköğretimde Yeniden Yapılandırma**, MEF Eğitim Kurumları Eğitim Dizisi, Sayı: 2, 1997.
- ÖNCÜ, Hüseyin. (Editör: Leyla Küçükahmet) “Motivasyon”, **Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayınları, Ankara, 2003.
- ÖZÇELİK, Durmuş Ali. **Eğitim Programları ve Öğretim**, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1998.
- ÖNCÜL, Remzi. **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2000.
- ÖZBARAN, Salih. “Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretimi”, **Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları**, Türk Eğitim Derneği Yayınları, (13-15 Mayıs), 1987.
- ÖZDEMİR, Mustafa. **Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri**, Pegem Yayınları, Ankara, 1998.
- ÖZDEN, Yüksel. **Öğrenme ve Öğretme**. Pegem Yayınları, Ankara, 2003.
- ÖZDEN, Yüksel. **Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem Yayınları, Ankara, 2002.
- ÖZEL, Şahin. “Etkili Öğretmen Özellikleri Açısından İlköğretim Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Karşılaştırılması”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van, 2003.
- ÖZMEN, Haluk. “Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı Öğrenme”, *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, Cilt: 3, January 2004.
- ÖZOĞLU, Süleyman Çetin. “Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimine Genel Bir Bakış ve Ülkemizdeki Durum”, **Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları**, Türk Eğitim Derneği Yayınları, (13-15 Mayıs), 1987.
- ÖZTÜRK, Cemil ve Dursun Dilek (Editörler: Cemil Öztürk ve Dursun Dilek). “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 2005.

- ÖZTÜRK, Cemil ve Rahmi Otluoğlu. **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller**, Pegem A Yayınları, Ankara, 2002.
- ÖZTÜRK, Cemil ve Diğer., **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı 4**, Sürat Yayınları, İstanbul, 2005a.
- ÖZTÜRK, Cemil ve Diğer., **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı 5**, Sürat Yayınları, İstanbul, 2005b.
- PALABIYIK, M. Hanefi. “Bilim ve Eğitim Paradigmamız Üzerine”, **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 9, 2004.
- PAYKOÇ, Fersun. “Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar”, **Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları**, Türk Eğitim Derneği Yayınları, (13-15 Mayıs), 1987.
- PAYKOÇ, Fersun. “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Programları”, **Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu**, (www.erg.sabanciuniv.edu), 2005.
- PERKINS, David. “The Many Faces of Constructivism”, **Educational Leadership**, Vol., 57, Nov., 1999.
- PRESTON, Ralph C. **Teaching Social Studies in The Elementary School**, Printed in The United States of America, New York, 1962.
- SAFRAN, Mustafa. “Sosyal Bilgiler”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, (Ağustos-Eylül), 2004.
- SAĞLAM, Halil İbrahim. “İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi”, **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 1997.
- SAĞLAMER, Emin. “Sosyal Bilgiler”, **Çağdaş Eğitim**, Sayı: 232, Ankara, (Mayıs), 1997.
- SEMERCİ, Çetin. “Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**”, Sayı: I/2, Aralık 2001.
- SEMERCİ, Çetin ve Nuriye Semerci. “Oluşturmacılık ve Eleştirel Düşünme”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Bolu, (7-9 Haziran), 2001.
- SENEMOĞLU, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2000.
- SEVER, Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayınları, Ankara, 1997.

- SO, Winnie Wing-Mui. "Constructivist Teaching In Primary Science", **Asia Pasific Forum On Science Learning and Teaching**, Volume 3, Issue 1, (June), 2002.
- SÖNMEZ, Veysel. **Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu**, Anı Yayınları, Ankara, 2005.
- SÖNMEZ, Veysel. **Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu**, Anı Yayınları, Ankara, 1998.
- SÖZER, Ersan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme", **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (Editör: Gürhan Can). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 1998.
- ŞAHİN-YANPAR, Tuğba. "İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı Çalışma Yolları ile Başarı İlişkisi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 10, 1994.
- ŞAŞAN, Hasan H. "Yapılandırmacı Öğrenme", **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı: 74-75, 2002.
- ŞİMŞEK, Nurettin. "Yapılandırmacı Öğrenme ve öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım", **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, Cilt:3, Sayı:5, Haziran 2005.
- ŞİMŞEK, Ahmet. "İlköğretimde Tarih Öğretimi Açısından 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması", **II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**, Van, (26-28 Mayıs), 2005.
- TEKELİ, İlhan. **Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin**, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul, 2002.
- TEKİNDAL, Satılmış. "Hedefler İle Hedef Davranışları Belirleme ve Yazma", **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (Editörler: Cemil Öztürk ve Dursun Dilek) Pegem Yayınları, Ankara, 2005.
- TEZCİ, Erdoğan. "Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi", **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ, 2002.
- TEZCİ, Erdoğan ve Aysun Gürol. "Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık", **The Turkish Online Journal Of Educational Technology**, Cilt: 2, January 2003.
- TOZLU, Necmettin. **Eğitim Felsefesi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2003.
- TOZLU, Necmettin. **İnsandan Devlete Eğitim**, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2003a.
- ÜLGEN, Gülten. **Kavram Geliştirme**, Pegem Yayınları, Ankara, 2001.

- VARIŞ, Fatma. **Program Geliştirme**, Alkım Yayınları, Ankara,1994.
- VENÇ, Emrah. “Sosyal Bilgiler Öğretimine Dair Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Sayı: 59, (Ocak), 2005.
- VON GLASERSFELD, Ernst.. (Ed. M. Larochelle, N. Bednarz ve J. Garrison) “Why Constructivism Must Be Radical ?” **Constructivism and Education**, Cambridge University Press, New York, 1998.
- VURAL, Mehmet. **İlköğretim Okulu Programı**, Yakutiye Yayıncılık ve Bilgi İşlem Merkezi, Erzurum, 2002.
- VYGOTSKY, L.S. **Düşünce ve Dil**, (Çev., Semih Koray), Kaynak Yayınları, Ankara, 1985.
- WINDSCHITL, Mark. “A Vision Educators Can Put Into Practice: Portraying the Constructivist Classroom as a Cultural System”, *School Science and Mathematics*, Volume: 99 (4), April, 1999.
- YANPAR, Tuğba. “Öğretimde Planlama”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (Editörler: Cemil Öztürk ve Dursun Dilek) Pegem Yayınları, Ankara, 2005.
- YANPAR-ŞAHİN, Tuğba. “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımın Otantik Değerlendirme Süreçlerini Kullanarak Öğrenciler Üzerinde Etkisinin Belirlenmesi”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 10.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, (7-9 Haziran), 2001a.
- YANPAR-ŞAHİN, Tuğba. “Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Sayı: I/2, Aralık 2001b.
- YANPAR-ŞAHİN, Tuğba. “Opinions Of 5th Grade Students About Different Kind Of Materials And Concept Maps Prepared By Themselves Based On Constructivist Approach In Social Studies”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:2, Sayı: 3, Haziran 2002.
- YAŞAR, Şefik. “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:8, Sayı: 1-2, (Güz), 1998.
- YAŞAR, Şefik. “Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi”, **Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi & Tekışık Eğitim Araştırma ve Geliştirme Vakfı Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Kayseri, (14-16 Kasım), 2005.

- YURDAKUL, Bünyamin. “Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş İçin Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4/8, (Haziran), 2004.
- YURDAKUL, Bünyamin. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık Ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları”, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 2004.
- YURDAKUL, Bünyamin. “Yapılandırmacılık”, **Eğitimde Yeni Yönelimler**, (Editör: Özcan Demirel), Pegem Yayınları, Ankara, 2005.

ÖZGEÇMİŞ

1970 yılında Trabzon'un Yomra ilçesinde dünyaya geldi. İlkokulu Yomra'da, ortaokulu ve liseyi Trabzon'da tamamladı. 1994'te Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olduktan sonra 21 Eylül 1994'te Mardin ili, Kızıltepe ilçesi, Hacıhasan Köyü İlkokulu'nda göreve başladı ve bir yıldan fazla bir süre burada "müdür yetkili öğretmen" olarak çalıştı. 1995-1996 Eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı. Öğrenim durumu nedeniyle İstanbul'a nakledildi. 27 Ekim 1997'de "İlköğretim Okullarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans teziyle mezun oldu.

Vatani görevini Yedek Subay Öğretmen olarak Siirt ili Şirvan ilçesinde, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda yaptı. 2000 yılında Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda doktora başladı. Evlidir; İhsan Salih ve Nihan adlı iki çocuğun babasıdır.

EKLER

Ek 1:Geçerlilik Güvenirlilik Sonuçları

Ek 2: Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamaları Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen Formu)

Ek 3: Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamaları Değerlendirme Ölçeği (Öğrenci Formu)

Ek 4: EARGED Araştırma Önerisi Kabul Yazısı

Ek 5:EARGED Eğitim Araştırmaları Destek Protokolü

GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK SONUÇLARI

Çizelge Ek-1: Öğrenci Cronbach Alpha Sonuçları

N	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
253	46	.8949

Çizelge Ek-2: Öğrenci Item-Total ve Item-Remainder Sonuçları

Sıra No	Maddeler	N	\bar{X}	ss	Item Remainder		Item Total	
					R	p	R	P
1	Sosyal Bilgiler dersi ilgimi çekiyor	253	3.23	.8527	.4922	.01	.532	.000
2	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenirken eğleniyorum	253	2.98	.9257	.4264	.01	.476	.000
3	Sosyal Bilgiler dersindeki faaliyetlere katılmak hoşuma gidiyor	253	3.20	.9126	.4222	.01	.469	.000
4	Sosyal Bilgiler beni değişik kaynaklardan araştırma yapmaya yönlendiriyor	253	3.07	.9733	.4293	.01	.479	.000
5	Sosyal Bilgiler dersinde kendimi mutlu ve rahat hissediyorum	253	3.18	.8675	.4348	.01	.480	.000
6	Sosyal Bilgiler dersi benim için çok önemlidir	253	3.46	.7318	.4557	.01	.492	.000
7	Sosyal Bilgiler dersinin ünite adları ilgimi çekiyor	253	2.79	1.022	.2826	.01	.322	.000
8	Sosyal Bilgiler dersine çalışmak hoşuma gidiyor	253	3.43	.7720	.5126	.01	.547	.000
9	Sosyal Bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenmek için farklı yollara başvuruyorum	253	2.90	.9380	.3011	.01	.357	.000
10	Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin daha sonra öğreneceklerimi kolaylaştıracağını düşünüyorum	253	3.35	.8458	.3519	.01	.373	.000
11	Sosyal Bilgiler dersine çalışmayı diğer derslere çalışmaya tercih ederim	253	2.43	1.050	.0867	-	.149	.017
12	Sosyal Bilgiler konularını isteyerek öğreniyorum	253	3.43	.8068	.4487	.01	.489	.000
13	Sosyal Bilgiler dersinin amaçları benim için önemlidir	253	3.43	.7293	.5335	.01	.557	.000
14	Sosyal Bilgilerin amaçları benim ihtiyaçlarıma uygundur	253	3.07	.8745	.4322	.01	.478	.000
15	Sosyal Bilgilerin amaçları toplumun ihtiyaçlarına uygundur	253	3.29	.8027	.2931	.01	.331	.000
16	Sosyal Bilgilerin amaçlarıyla diğer derslerin amaçları uyum içindedir	253	2.98	1.009	.3363	.01	.394	.000
17	Sosyal Bilgiler dersinin amaçları benim ulaşabileceğim bir seviyededir	253	3.27	.8169	.4550	.01	.487	.000
18	Sosyal Bilgiler dersiyle hangi amaçlara ulaşacağımı biliyorum	253	3.13	.9526	.2968	.01	.352	.000
19	Sosyal Bilgiler dersinde güncel konulara yeterince yer verilmektedir	253	3.05	.9068	.3415	.01	.385	.000
20	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler konularını çevre şartlarına uygun hale getirmektedir	253	3.34	.8199	.4306	.01	.471	.000
21	Sosyal Bilgiler konularını rahatlıkla öğrenebiliyorum	253	3.30	.8251	.4743	.01	.505	.000
22	Sosyal Bilgiler konularıyla yaşam deneyimi kazanıyorum	253	3.24	.8804	.4517	.01	.488	.000
23	Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin yararına inanıyorum	253	3.52	.7320	.5074	.01	.541	.000
24	Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimiz bana anlamlı geliyor	253	3.47	.7481	.4850	.01	.511	.000

Çizelge Ek-2'nin Devamı

25	Sosyal Bilgiler dersinin konuları sosyal bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirebilecek özelliktedir	253	3.15	.8537	.5061	.01	.547	.000
26	Sosyal Bilgiler dersinde ezber yapmak gerekmiyor	253	2.90	1.128	.3375	.01	.394	.000
27	Sosyal Bilgiler dersi konularını öğrenebilecek bir seviyedeyim	253	3.34	.8288	.4566	.01	.497	.000
28	Sosyal Bilgiler dersinde konulara arkadaşlarımla birlikte çalışıyoruz	253	2.96	.9732	.3427	.01	.390	.000
29	Sosyal Bilgiler dersinde, ders kitabının yanı sıra dergi, gazete, ansiklopedi gibi kaynaklardan da yararlanıyoruz	253	3.04	1.006	.4476	.01	.491	.000
30	Sosyal Bilgiler dersinin konularını yıl sonuna kadar yetiştirmek için öğretmenimiz büyük çaba harcıyor	253	3.36	.9141	.2799	.01	.310	.000
31	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimizle birlikte dersle ilgili oyunlar oynuyoruz	253	2.35	1.105	.2096	.01	.273	.000
32	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen bana bazı sorumluluklar veriyor	253	2.82	1.021	.4111	.01	.465	.000
33	Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar ve internetten yararlanıyoruz	253	1.91	1.127	.1441	.01	.213	.001
34	Sosyal Bilgiler dersinde benim ilgimi çeken konular var	253	3.22	.9587	.4016	.01	.437	.000
35	Sosyal Bilgiler dersinde, gerektiğinde, bireysel faaliyetlerde bulunabiliyorum	253	2.89	.8849	.4223	.01	.454	.000
36	Sosyal Bilgiler dersinde etkileşim içinde arkadaşlarımızla birbirimizden öğrenebiliyoruz	253	3.12	.8290	.4198	.01	.447	.000
37	Sosyal Bilgiler dersinde, önceden öğrendiklerim işime yarıyor	253	3.36	.8696	.4296	.01	.457	.000
38	Diğer derslerde öğrendiklerimden Sosyal Bilgiler Dersinde yararlanabiliyorum	253	2.97	.9551	.3202	.01	.361	.000
39	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenebilmem için bana çok görev düşüyor	253	2.75	.9704	.2784	.01	.322	.000
40	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimiz, bilgiyi aktarmaktan çok, bize bilgiye nasıl ulaşacağımız konusunda yol göstermektedir	253	3.33	.8509	.4140	.01	.441	.000
41	Sosyal Bilgiler dersinde, öğretmenimizle birlikte öğrendiğimiz zamanlar oluyor	253	3.13	.8624	.3966	.01	.426	.000
42	Öğretmenimiz Sosyal Bilgiler dersinde neler öğrendiğimizi anlamak için çeşitli sorular soruyor	253	3.39	.8084	.3456	.01	.371	.000
43	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler başarı notumuzun belirlenmesinde derse olan ilgimizi ve katılımımızı göz önünde bulunduruyor	253	3.24	.7749	.4115	.01	.434	.000
44	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler başarı notumuzun belirlenmesinde öğrenci çalışma dosyamızı dikkate alıyor	253	2.92	.9119	.3707	.01	.407	.000
45	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler başarı notumuzun belirlenmesinde dönem içinde gösterdiğimiz performansı önemsiyor	253	3.24	.8470	.3726	.01	.418	.000
46	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler başarı notumuzun belirlenmesinde yazılı sınavları önemsiyor	253	3.47	.7692	.2182	.01	.263	.000

Çizelge Ek- 3: Öğrenci Alt Çeyrek-Üst Çeyrek Karşılaştırması İle İlgili t-Testi Sonuçları

S.N.	Maddeler	Grup	N	\bar{X}	ss	t	Sd	p
1	Sosyal Bilgiler dersi ilgimi çekiyor	Alt çeyrek	68	2.54	.78100	-10.715	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.77	.54212			
2	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenirken eğleniyorum	Alt çeyrek	68	2.38	.91471	-7.052	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.39	.75587			
3	Sosyal Bilgiler dersindeki faaliyetlere katılmak hoşuma gidiyor	Alt çeyrek	68	2.63	.92888	-7.381	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.63	.62065			
4	Sosyal Bilgiler beni değişik kaynaklardan araştırma yapmaya yöneltiyor	Alt çeyrek	68	2.41	1.0255	-7.932	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.60	.69411			
5	Sosyal Bilgiler dersinde kendimi mutlu ve rahat hissediyorum	Alt çeyrek	68	2.55	.90409	-8.830	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.70	.57456			
6	Sosyal Bilgiler dersi benim için çok önemlidir	Alt çeyrek	68	2.92	.83427	-8.271	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.85	.39643			
7	Sosyal Bilgiler dersinin ünite adları ilgimi çekiyor	Alt çeyrek	68	2.38	1.0370	-5.050	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.20	.85621			
8	Sosyal Bilgiler dersine çalışmak hoşuma gidiyor	Alt çeyrek	68	2.75	.79879	-9.803	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.82	.42113			
9	Sosyal Bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenmek için farklı yollara başvuruyorum	Alt çeyrek	68	2.55	.95233	-5.482	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.38	.79230			
10	Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin daha sonra öğreneceklerimi kolaylaştıracağını düşünüyorum	Alt çeyrek	68	2.88	.92283	-5.834	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.69	.67487			
11	Sosyal Bilgiler dersine çalışmayı diğer derslere çalışmaya tercih ederim	Alt çeyrek	68	2.22	1.0051	-2.707	134	.008
		Üst çeyrek	68	2.72	1.1440			
12	Sosyal Bilgiler konularını isteyerek öğreniyorum	Alt çeyrek	68	2.73	.87447	-8.489	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.77	.51386			
13	Sosyal Bilgiler dersinin amaçları benim için önemlidir	Alt çeyrek	68	2.72	.68775	-10.180	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.76	.49226			
14	Sosyal Bilgilerin amaçları benim ihtiyaçlarıma uygundur	Alt çeyrek	68	2.48	.74298	-8.310	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.52	.72216			
15	Sosyal Bilgilerin amaçları toplumun ihtiyaçlarına uygundur	Alt çeyrek	68	2.94	.94446	-4.987	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.61	.59924			
16	Sosyal Bilgilerin amaçlarıyla diğer derslerin amaçları uyum içindedir	Alt çeyrek	68	2.42	.99725	-6.008	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.39	.88334			
17	Sosyal Bilgiler dersinin amaçları benim ulaşabileceğim bir seviyededir	Alt çeyrek	68	2.69	.79659	-8.629	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.67	.50197			
18	Sosyal Bilgiler dersiyle hangi amaçlara ulaşacağımı biliyorum	Alt çeyrek	68	2.63	.97589	-5.149	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.47	.92188			
19	Sosyal Bilgiler dersinde güncel konulara yeterince yer verilmektedir	Alt çeyrek	68	2.58	.86792	-6.263	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.48	.80098			
20	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler konularını çevre şartlarına uygun hale getirmektedir	Alt çeyrek	68	2.77	.84369	-7.555	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.73	.61372			
21	Sosyal Bilgiler konularını rahatlıkla öğrenebiliyorum	Alt çeyrek	68	2.70	.84745	-9.071	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.77	.48394			
22	Sosyal Bilgiler konularıyla yaşam deneyimi kazanıyorum	Alt çeyrek	68	2.77	1.0051	-8.002	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.82	.38405			
23	Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin yararına inanıyorum	Alt çeyrek	68	2.91	.92616	-8.080	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.89	.39169			
24	Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimiz bana anlamlı geliyor	Alt çeyrek	68	2.88	.82007	-8.600	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.83	.40923			
25	Sosyal Bilgiler dersinin konuları sosyal bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirebilecek özelliktedir	Alt çeyrek	68	2.51	.83742	-9.375	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.66	.56278			
26	Sosyal Bilgiler dersinde ezber yapmak gerekmiyor	Alt çeyrek	68	2.27	1.0768	-6.536	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.42	.96686			
27	Sosyal Bilgiler dersi konularını öğrenebilecek bir seviyedeyim	Alt çeyrek	68	2.80	.88533	-8.087	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.79	.47501			
28	Sosyal Bilgiler dersinde konulara arkadaşlarımla birlikte çalışıyoruz	Alt çeyrek	68	2.45	.98396	-6.261	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.42	.81618			

Çizelge Ek 3'ün Devamı

29	Sosyal Bilgiler dersinde, ders kitabının yanı sıra dergi, gazete, ansiklopedi gibi kaynaklardan da yararlanıyoruz	Alt çeyrek	68	2.29	.96288	-8.499	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.55	.76064			
30	Sosyal Bilgiler dersinin konularını yıl sonuna kadar yetiştirmek için öğretmenimiz büyük çaba harcıyor	Alt çeyrek	68	2.88	1.0584	-4.195	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.57	.85197			
31	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimizle birlikte dersle ilgili oyunlar oynuyoruz	Alt çeyrek	68	2.10	1.0386	-3.593	134	.000
		Üst çeyrek	68	2.76	1.1078			
32	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen bana bazı sorumluluklar veriyor	Alt çeyrek	68	2.26	.94027	-7.285	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.42	.91938			
33	Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar ve internetten yararlanıyoruz	Alt çeyrek	68	1.70	.93136	-3.871	134	.000
		Üst çeyrek	68	2.45	1.2979			
34	Sosyal Bilgiler dersinde benim ilgimi çeken konular var	Alt çeyrek	68	2.73	.95601	-6.826	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.72	.70912			
35	Sosyal Bilgiler dersinde, gerektiğinde, bireysel faaliyetlerde bulunabiliyorum	Alt çeyrek	68	2.38	.91471	-7.128	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.39	.73586			
36	Sosyal Bilgiler dersinde etkileşim içinde arkadaşlarımızla birbirimizden öğrenebiliyoruz	Alt çeyrek	68	2.66	.80317	-7.666	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.63	.66701			
37	Sosyal Bilgiler dersinde, önceden öğrendiklerim işime yarıyor	Alt çeyrek	68	2.86	.97589	-5.954	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.72	.66570			
38	Diğer derslerde öğrendiklerimden Sosyal Bilgiler Dersinde yararlanabiliyorum	Alt çeyrek	68	2.58	.86792	-6.162	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.47	.80057			
39	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenebilmem için bana çok görev düşüyor	Alt çeyrek	68	2.39	.93265	-5.505	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.22	.80753			
40	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimiz, bilgiyi aktarmaktan çok, bize bilgiye nasıl ulaşacağımız konusunda yol göstermektedir	Alt çeyrek	68	2.88	.92283	-7.051	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.79	.53417			
41	Sosyal Bilgiler dersinde, öğretmenimizle birlikte öğrendiğimiz zamanlar oluyor	Alt çeyrek	68	2.73	.89138	-6.688	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.61	.62365			
42	Öğretmenimiz Sosyal Bilgiler dersinde neler öğrendiğimizi anlamak için çeşitli sorular soruyor	Alt çeyrek	68	3.02	.96151	-5.733	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.79	.53417			
43	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler başarı notumuzun belirlenmesinde derse olan ilgimizi ve katılımımızı göz önünde bulunduruyor	Alt çeyrek	68	2.82	.75194	-7.066	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.63	.57053			
44	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler başarı notumuzun belirlenmesinde öğrenci çalışmamızı dikkate alıyor	Alt çeyrek	68	2.52	.81900	-6.327	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.42	.83427			
45	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler başarı notumuzun belirlenmesinde dönem içinde gösterdiğimiz performansı önemsiyor	Alt çeyrek	68	2.82	.89678	-6.253	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.67	.67892			
46	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler başarı notumuzun belirlenmesinde yazılı sınavları önemsiyor	Alt çeyrek	68	3.25	.85300	-4.245	134	.000
		Üst çeyrek	68	3.76	.52170			

Çizelge Ek-4: Öğretmen Cronbach Alpha Sonuçları

N	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
50	46	.9322

Çizelge Ek-5: Öğretmen Item-Total ve Item-Remainder Sonuçları

Sıra No	Maddeler	N	\bar{X}	ss	Item Remainder		Item Total	
					R	p	r	p
1	Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin ilgisini çekiyor	50	3.00	.6701	.5400	.01	.565	.000
2	Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlıyor	50	2.70	.8144	.5869	.01	.615	.000
3	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler derse aktif katılıyor	50	3.00	.9476	.4533	.01	.493	.000
4	Sosyal Bilgiler öğrencileri değişik kaynaklardan araştırma yapmaya yönlendiriyor	50	2.84	.8889	.3644	.01	.405	.000
5	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler öğrenirken mutlu ve rahat görünüyorlar	50	3.08	.7239	.6235	.01	.647	.000
6	Öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersine çok önem veriyorlar	50	2.66	.7722	.6456	.01	.669	.000
7	Sosyal Bilgiler dersinin ünite adları öğrencilerin ilgisini çekiyor	50	2.78	.8873	.5294	.01	.563	.000
8	Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersine çalışmaktan zevk alıyorlar	50	2.94	.8901	.6785	.01	.704	.000
9	Öğrenciler Sosyal Bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenmek için farklı yollara başvuruyorlar	50	2.66	.7453	.3958	.01	.429	.000
10	Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerinin daha sonra öğreneceklerini kolaylaştıracağına farkındadırlar	50	2.52	.9739	.5971	.01	.630	.000
11	Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersine çalışmayı diğer derslere çalışmaya tercih ediyorlar	50	2.42	.9495	-.0398	-	.011	.939
12	Öğrenciler Sosyal Bilgiler konularını isteyerek öğreniyorlar	50	2.84	.7656	.6700	.01	.692	.000
13	Sosyal Bilgilerin amaçları ulaşılabilir niteliktedir	50	2.94	.8668	.3541	.01	.394	.005
14	Sosyal Bilgilerin amaçları öğrenci ihtiyaçlarına uygundur	50	2.72	.8581	.3186	.05	.360	.010
15	Sosyal Bilgilerin amaçları toplumun ihtiyaçlarıyla uygundur	50	2.60	.7559	.3686	.01	.403	.004
16	Sosyal Bilgilerin amaçlarıyla ifade ve beceri derslerinin amaçları uyum içindedir	50	2.82	.8003	.5892	.01	.617	.000
17	Sosyal Bilgiler dersinin amaçları öğrencilerin seviyesine uygundur	50	2.58	.8104	.6211	.01	.647	.000
18	Sosyal Bilgilerin amaçları açık ve anlaşılır özelliktedir	50	2.90	.7354	.4710	.01	.501	.000
19	Sosyal Bilgiler dersinde güncel konulara yeterince yer verilmektedir	50	2.30	.7626	.2669	.05	.305	.031
20	Sosyal Bilgiler konularını çevre şartlarına göre genişletip daraltabilmekteyim	50	3.06	.7931	.2638	.05	.303	.032
21	Sosyal Bilgiler dersinin konuları öğrenci seviyesine uygundur	50	2.76	.7440	.5682	.01	.595	.000
22	Öğrenciler Sosyal Bilgiler konularıyla yaşam deneyimi kazanıyorlar	50	2.86	.9037	.6837	.01	.709	.000
23	Öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerinin kendilerinin yararına olduğunu bilincindedir	50	2.58	.9495	.6876	.01	.714	.000
24	Sosyal Bilgiler dersi konuları öğrencilerin anlamlı öğrenmesine imkan sağlıyor	50	2.48	.7624	.7189	.01	.738	.000
25	Sosyal Bilgiler dersinin konuları sosyal bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirebilecek özelliktedir	50	2.70	.8864	.6584	.01	.685	.000
26	Sosyal Bilgiler dersi konuları öğrencileri ezber yapmaya yönlendiriyor	50	2.40	.8330	.6157	.01	.643	.000

Çizelge Ek-5'in Devamı

27	Sosyal Bilgiler dersi konularının kapsamı öğrencilerin seviyesine uygundur	50	2.52	.8628	.6332	.01	.661	.000
28	Sosyal Bilgiler konuları öğrencileri işbirliği yapmaya yönlendiriyor	50	2.76	.9806	.7116	.01	.737	.000
29	Sosyal Bilgiler dersinde, ders kitabının yanı sıra dergi, gazete, ansiklopedi gibi kaynaklardan da yararlanıyoruz	50	3.36	.5980	.3322	.05	.361	.010
30	Sosyal bilgiler dersinin konularını yıl sonuna kadar yetiştirmek için büyük çaba harcıyorum	50	3.24	.8221	.0729	-	.117	.420
31	Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerle birlikte dersle ilgili oyunlar oynuyoruz	50	2.58	.7848	.6561	.01	.680	.000
32	Sosyal Bilgiler öğrencilerin öğrenme sorumluluğu üstlenmesini sağlıyor	50	2.34	.7982	.5660	.01	.595	.000
33	Sosyal Bilgiler, bilgisayar ve internet kullanımına öncülük ediyor	50	2.12	.5990	.3320	.05	.262	.010
34	Sosyal Bilgiler Programı'nda öğrencilerin bireysel ayrıntılarına önem verilmektedir	50	2.42	.8352	.5381	.01	.570	.000
35	Sosyal Bilgiler dersi, gerektiğinde, öğrencilerin bireysel öğrenmelerini sağlıyor	50	2.80	.8330	.6748	.01	.699	.000
36	Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin etkileşim içinde birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlıyor	50	2.98	.6848	.4815	.01	.510	.000
37	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler, önceki öğrenmelerinden yararlanıyorlar	50	2.88	.7183	.4222	.01	.454	.001
38	Öğrenciler, diğer derslerde öğrendiklerinden Sosyal Bilgiler Dersinde yararlanabiliyorlar	50	2.92	.7783	.5450	.01	.574	.000
39	Sosyal Bilgiler dersinin öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum	50	2.72	.9697	.6583	.01	.687	.000
40	Sosyal Bilgiler dersinde, bilgiyi aktarmaktan çok, öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösteriyorum	50	3.06	.9348	.6992	.01	.724	.000
41	Sosyal Bilgiler dersi, biz öğretmenlerin öğrencilerle birlikte öğrenmesine imkan sağlıyor	50	3.02	.8449	.4964	.01	.530	.000
42	Değerlendirme, Sosyal Bilgiler dersinin ayrılmaz bir parçasıdır	50	3.32	.7126	.0133	-	.051	.723
43	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarı puanının belirlenmesinde öğrencinin derse olan ilgisine ve katılımına önem veririm	50	3.38	.6354	-.0234	-	.011	.942
44	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarı puanının belirlenmesinde öğrenci çalışma dosyasına önem veririm	50	2.78	.8154	-.0335	-	.010	.944
45	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarı puanının belirlenmesinde dönem içinde öğrencinin gösterdiği performansa önem veririm	50	3.38	.6354	.3266	.05	.357	.011
46	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarı puanının belirlenmesinde yazılı sınavlarının sonuçlarına önem veririm	50	3.06	.7398	-.0416	-	-.002	.989

Çizelge Ek-6: Öğretmen Alt Çeyrek-Üst Çeyrek Karşılaştırması İle İlgili t-Testi Sonuçları

S.N.	Maddeler	Grup	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
1	Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin ilgisini çekiyor	Alt Çeyrek	13	2.30	.48038	-4.334	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.23	.59914			
2	Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlıyor	Alt Çeyrek	13	1.84	.68874	-4.718	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.07	.64051			
3	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler derse aktif katılıyor	Alt Çeyrek	13	2.15	1.0681	-3.548	24	.002
		Üst Çeyrek	13	3.38	.65044			
4	Sosyal Bilgiler öğrencileri değişik kaynaklardan araştırma yapmaya yönlendiriyor	Alt Çeyrek	13	2.15	1.0681	-2.539	24	.018
		Üst Çeyrek	13	3.07	.75955			
5	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler öğrenirken mutlu ve rahat görünüyorlar	Alt Çeyrek	13	2.38	.50637	-3.920	24	.001
		Üst Çeyrek	13	3.38	.76795			

Çizelge Ek-6'nın Devamı

6	Öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersine çok önem veriyorlar	Alt Çeyrek	13	1.84	.55470	-5.237	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.07	.64051			
7	Sosyal Bilgiler dersinin ünite adları öğrencilerin ilgisini çekiyor	Alt Çeyrek	13	2.07	.75955	-3.518	24	.002
		Üst Çeyrek	13	3.15	.80064			
8	Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersine çalışmaktan zevk alıyorlar	Alt Çeyrek	13	2.00	.70711	-5.447	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.46	.66023			
9	Öğrenciler Sosyal Bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenmek için farklı yollara başvuruyorlar	Alt Çeyrek	13	2.15	.98710	-2.205	24	.037
		Üst Çeyrek	13	2.84	.55470			
10	Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerinin daha sonra öğreneceklerini kolaylaştıracağını farkındadırlar	Alt Çeyrek	13	1.53	.87706	-4.398	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.00	.81650			
11	Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersine çalışmayı diğer derslere çalışmaya tercih ediyorlar	Alt Çeyrek	13	2.23	1.0919	-.621	24	.540
		Üst Çeyrek	13	2.46	.77625			
12	Öğrenciler Sosyal Bilgiler konularını isteyerek öğreniyorlar	Alt Çeyrek	13	2.07	.86232	-3.962	24	.001
		Üst Çeyrek	13	3.23	.59914			
13	Sosyal Bilgilerin amaçları ulaşılabilecek niteliktedir	Alt Çeyrek	13	2.53	1.0500	-2.683	24	.013
		Üst Çeyrek	13	3.46	.66023			
14	Sosyal Bilgilerin amaçları öğrenci ihtiyaçlarına uygundur	Alt Çeyrek	13	2.30	.94733	-3.379	24	.002
		Üst Çeyrek	13	3.38	.65044			
15	Sosyal Bilgilerin amaçları toplumun ihtiyaçlarıyla uygundur	Alt Çeyrek	13	2.23	.59914	-2.739	24	.011
		Üst Çeyrek	13	3.00	.81650			
16	Sosyal Bilgilerin amaçlarıyla ifade ve beceri derslerinin amaçları uyum içindedir	Alt Çeyrek	13	2.15	.89872	-2.996	24	.006
		Üst Çeyrek	13	3.15	.80064			
17	Sosyal Bilgiler dersinin amaçları öğrencilerin seviyesine uygundur	Alt Çeyrek	13	2.00	.91287	-3.895	24	.001
		Üst Çeyrek	13	3.15	.55470			
18	Sosyal Bilgilerin amaçları açık ve anlaşılır özelliktedir	Alt Çeyrek	13	2.53	.77625	-2.774	24	.011
		Üst Çeyrek	13	3.30	.63043			
19	Sosyal Bilgiler dersinde güncel konulara yeterince yer verilmektedir	Alt Çeyrek	13	2.15	.89872	-2.996	24	.006
		Üst Çeyrek	13	3.14	.80064			
20	Sosyal Bilgiler konularını çevre şartlarına göre genişletip daraltabilmekteyim	Alt Çeyrek	13	2.76	1.0127	-1.465	24	.156
		Üst Çeyrek	13	3.30	.85485			
21	Sosyal Bilgiler dersinin konuları öğrenci seviyesine uygundur	Alt Çeyrek	13	2.30	.94733	-2.969	24	.007
		Üst Çeyrek	13	3.23	.59914			
22	Öğrenciler Sosyal Bilgiler konularıyla yaşam deneyimi kazanıyorlar	Alt Çeyrek	13	1.92	.64051	-6.030	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.46	.66023			
23	Öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerinin kendilerinin yararına olduğunun bilincindedir	Alt Çeyrek	13	1.69	.63043	-8.575	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.61	.50637			
24	Sosyal Bilgiler dersi konuları öğrencilerin anlamlı öğrenmesine imkan sağlıyor	Alt Çeyrek	13	1.69	.48038	-7.223	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.23	.59914			
25	Sosyal Bilgiler dersinin konuları sosyal bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirebilecek özelliktedir	Alt Çeyrek	13	2.15	.98710	-4.750	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.61	.50637			
26	Sosyal Bilgiler dersi konuları öğrencileri ezber yapmaya yöneltmiyor	Alt Çeyrek	13	1.76	.83205	-4.064	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.00	.70711			
27	Sosyal Bilgiler dersi konularının kapsamı öğrencilerin seviyesine uygundur	Alt Çeyrek	13	1.84	.80064	-3.917	24	.001
		Üst Çeyrek	13	3.15	.89872			
28	Sosyal Bilgiler konuları öğrencileri işbirliği yapmaya yöneltiyor	Alt Çeyrek	13	1.69	.85485	-6.141	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.38	.50637			
29	Sosyal Bilgiler dersinde, ders kitabının yanı sıra dergi, gazete, ansiklopedi gibi kaynaklardan da yararlanıyoruz	Alt Çeyrek	13	3.15	.55470	-2.646	24	.014
		Üst Çeyrek	13	3.69	.48038			
30	Sosyal bilgiler dersinin konularını yıl sonuna kadar yetiştirmek için büyük çaba harcıyorum	Alt Çeyrek	13	2.84	.98710	-1.274	24	.215
		Üst Çeyrek	13	3.30	.85485			
31	Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin etkileşiminde birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlıyor	Alt Çeyrek	13	1.76	.72501	-5.603	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.23	.59914			
32	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler, önceki öğrenmelerinden yararlanıyorlar	Alt Çeyrek	13	1.76	.83205	-3.064	24	.005
		Üst Çeyrek	13	2.76	.83205			
33	Öğrenciler, diğer derslerde öğrendiklerinden Sosyal Bilgiler Dersinde yararlanabiliyorlar	Alt Çeyrek	13	2.53	.87706	-2.774	24	.011
		Üst Çeyrek	13	3.32	.48038			

Çizelge Ek-6'nın Devamı

34	Sosyal Bilgiler dersinin öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum	Alt Çeyrek	13	1.76	.72501	-4.788	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.00	.57735			
35	Sosyal Bilgiler dersinde, bilgiyi aktarmaktan çok, öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösteriyorum	Alt Çeyrek	13	1.92	.75955	-5.376	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.23	.43853			
36	Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin etkileşim içinde birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlıyor	Alt Çeyrek	13	2.53	.87706	-2.774	24	.011
		Üst Çeyrek	13	3.30	.48038			
37	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler, önceki öğrenmelerinden yararlanıyorlar	Alt Çeyrek	13	2.46	.77625	-3.286	24	.003
		Üst Çeyrek	13	3.38	.65044			
38	Öğrenciler, diğer derslerde öğrendiklerinden Sosyal Bilgiler Dersinde yararlanabiliyorlar	Alt Çeyrek	13	2.38	.96077	-3.810	24	.001
		Üst Çeyrek	13	3.53	.51887			
39	Sosyal Bilgiler dersinin öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum	Alt Çeyrek	13	1.76	.72501	-6.223	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.46	.66023			
40	Sosyal Bilgiler dersinde, bilgiyi aktarmaktan çok, öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösteriyorum	Alt Çeyrek	13	2.07	.75955	-7.529	24	.000
		Üst Çeyrek	13	3.84	.37553			
41	Sosyal Bilgiler dersi, biz öğretmenlerin öğrencilerle birlikte öğrenmesine imkan sağlıyor	Alt Çeyrek	13	2.23	.92681	-3.064	24	.005
		Üst Çeyrek	13	3.23	.72501			
42	Değerlendirme, Sosyal Bilgiler dersinin ayrılmaz bir parçasıdır	Alt Çeyrek	13	3.30	.63043	-.258	24	.798
		Üst Çeyrek	13	3.38	.86972			
43	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarı puanının belirlenmesinde öğrencinin derse olan ilgisine ve katılımına önem veririm	Alt Çeyrek	13	3.38	.65044	-.667	24	.511
		Üst Çeyrek	13	3.53	.51887			
44	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarı puanının belirlenmesinde öğrenci çalışma dosyasına önem veririm	Alt Çeyrek	13	2.92	.75955	-.291	24	.774
		Üst Çeyrek	13	3.00	.57735			
45	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarı puanının belirlenmesinde dönem içinde öğrencinin gösterdiği performansa önem veririm	Alt Çeyrek	13	3.23	.72501	-2.291	24	.031
		Üst Çeyrek	13	3.76	.43853			
46	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarı puanının belirlenmesinde yazılı sınavlarının sonuçlarına önem veririm	Alt Çeyrek	13	3.07	.75955	-.223	24	.826
		Üst Çeyrek	13	3.15	.98710			

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM UYGULAMALARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ÖĞRETMEN FORMU)

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, İlköğretim Sosyal bilgiler Öğretimiyle ilgili durum tespiti yapmayı ve sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili sorunların çözümüne katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla görüşlerinizin alınmasına ihtiyaç duyulmuş ve elinizdeki anket hazırlanmıştır. Ankette size en uygun olan seçeneğin önüne (X) işareti koyunuz ve cevapsız soru bırakmayınız.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Halil İbrahim SAĞLAM
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD Doktora Öğrencisi
e-mail: saglamhalil@mynet.com

I. KİŞİSEL BİLGİLER

- | | |
|---|---|
| 1.Cinsiyetiniz ? | () 36-40 |
| () Erkek | () 41'den fazla |
| () Kadın | 5.Okulunuzda hangi program uygulanmaktadır ? |
| 2.Mezun olduğunuz yükseköğrenim kurumu? | () 1998 İlköğretim Programı |
| () Eğitim Fakültesi | () 2004 Taslak Programı |
| () Fen-Edebiyat Fakültesi | 6.Uygulamakta olduğunuz "Program"la ilgili bir hizmet içi kursa/seminere katıldınız mı? |
| () Diğer (belirtiniz)..... | () Evet, katıldım |
| 3.Öğretmenlikteki kıdeminiz ? | () Hayır, katılmadım |
| () 1-5 yıl | 7.Görev yaptığınız ilin adı:..... |
| () 6-10 yıl | |
| () 11-15 yıl | |
| () 16-20 yıl | |
| () 21 yıldan fazla | |
| 4. Sınıf mevcudunuz ? | |
| () 20-25 | |
| () 26-30 | |
| () 30-35 | |

II. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM UYGULAMALARI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Aşağıda, Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili görüşleriniz sorulmaktadır. Bu konudaki görüşünüzü, “Hiç katılmıyorum”, “Biraz katılıyorum”, “Oldukça katılıyorum”, “Tam katılıyorum” Maddelerinden size en uygun olanını **kutucuğun içindeki yuvarlağı karalayarak** belirtiniz.

		Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin ilgisini çekiyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlıyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler derse aktif katılıyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Sosyal Bilgiler öğrencileri değişik kaynaklardan araştırma yapmaya yöneltiyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler öğrenirken mutlu ve rahat görünüyorlar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersine çok önem veriyorlar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Sosyal Bilgiler dersinin ünite adları öğrencilerin ilgisini çekiyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersine çalışmaktan zevk alıyorlar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Öğrenciler Sosyal Bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenmek için farklı yollara başvuruyorlar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerinin daha sonra öğreneceklerini kolaylaştıracağına farkındadırlar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Öğrenciler Sosyal Bilgiler konularını isteyerek öğreniyorlar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Sosyal Bilgilerin amaçları ulaşılabilecek niteliktedir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Sosyal Bilgilerin amaçları öğrenci ihtiyaçlarına uygundur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Sosyal Bilgilerin amaçları toplumun ihtiyaçlarıyla uygundur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Sosyal Bilgilerin amaçlarıyla ifade ve beceri derslerinin amaçları uyum içindedir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Sosyal Bilgiler dersinin amaçları öğrencilerin seviyesine uygundur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Sosyal Bilgilerin amaçları açık ve anlaşılır özelliktedir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularının Sosyal Bilgiler dersi adı altında ele alınması, her birinin ayrı dersler olarak okutulmasından daha yararlıdır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19	Sosyal Bilgiler dersinde güncel konulara yeterince yer verilmektedir	O	O	O	O
20	Sosyal Bilgiler konularını çevre şartlarına göre genişletip daraltabilmekteyim	O	O	O	O
21	Sosyal Bilgiler dersinin konuları öğrenci seviyesine uygundur	O	O	O	O
22	Öğrenciler Sosyal Bilgiler konularıyla yaşam deneyimi kazanıyorlar	O	O	O	O
23	Öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerinin kendilerinin yararına olduğunu bilincindedir	O	O	O	O
24	Sosyal Bilgiler dersi konuları öğrencilerin anlamlı öğrenmesine imkan sağlıyor	O	O	O	O
25	Sosyal Bilgiler dersinin konuları sosyal bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirebilecek özelliktedir	O	O	O	O
26	Sosyal Bilgiler dersi konuları öğrencileri ezber yapmaya yöneltmiyor	O	O	O	O
27	Sosyal Bilgiler dersi konularının kapsamı öğrencilerin seviyesine uygundur	O	O	O	O
28	Sosyal Bilgiler konuları öğrencileri işbirliği yapmaya yöneltiyor	O	O	O	O
29	Sosyal Bilgiler dersinde, ders kitabının yanı sıra dergi, gazete, ansiklopedi gibi kaynaklardan da yararlanıyoruz	O	O	O	O
30	Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerle birlikte dersle ilgili oyunlar oynuyoruz	O	O	O	O
31	Sosyal Bilgiler öğrencilerin öğrenme sorumluluğu üstlenmesini sağlıyor	O	O	O	O
32	Sosyal Bilgiler, bilgisayar ve internet kullanımına öncülük ediyor	O	O	O	O
33	Sosyal Bilgiler Programı'nda öğrencilerin bireysel ayrılıklarına önem verilmektedir	O	O	O	O
34	Sosyal Bilgiler dersi, gerektiğinde, öğrencilerin bireysel öğrenmelerini sağlıyor	O	O	O	O
35	Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin etkileşim içinde birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlıyor	O	O	O	O
36	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler, önceki öğrenmelerinden yararlanıyorlar	O	O	O	O
37	Öğrenciler, diğer derslerde öğrendiklerinden Sosyal Bilgiler Dersinde yararlanabiliyorlar	O	O	O	O
38	Sosyal Bilgiler dersinin öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum	O	O	O	O
39	Sosyal Bilgiler dersinde, bilgiyi aktarmaktan çok, öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösteriyorum	O	O	O	O
40	Sosyal Bilgiler dersi, biz öğretmenlerin öğrencilerle birlikte öğrenmesine imkan sağlıyor	O	O	O	O
41	Öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinde, neler öğrendiklerini anlamak için çeşitli sorular sorarım	O	O	O	O

42	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarı puanının belirlenmesinde öğrencinin derse olan ilgisine ve katılımına önem veririm	O	O	O	O
43	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarı puanının belirlenmesinde öğrenci çalışma dosyasına önem veririm	O	O	O	O
44	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarı puanının belirlenmesinde dönem içinde öğrencinin gösterdiği performansa önem veririm	O	O	O	O
45	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarı puanının belirlenmesinde yazılı sınavlarının sonuçlarına önem veririm	O	O	O	O

46.Sosyal Bilgiler Programı'nın gelecek senelerde uygulanmasına dair görüş ve önerilerinizi yazar mısınız ?

47.Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaştığımız sorunları maddeler halinde yazar mısınız?

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM UYGULAMALARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ÖĞRENCİ FORMU)

Kıymetli Öğrencim,

Bu bir sınav değildir. Vereceğiniz cevaplar notlarınızı herhangi bir şekilde etkilemeyecektir. Sadece sizin, Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili düşünceleriniz öğrenilmek istenmektedir. Böylece, Sosyal Bilgiler dersinin daha ilgi çekici hale geleceği düşünülmektedir. Bu nedenle anket sorularını dikkatli bir biçimde okuyup cevaplamanız büyük önem taşımaktadır. Ankette size en uygun olan seçeneğin önüne (X) işareti koyunuz ve cevapsız soru bırakmayınız.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Halil İbrahim SAĞLAM
Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD Doktora Öğrencisi
e-mail: saglamhalil@mynet.com

I. KİŞİSEL BİLGİLER

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1.Okulunuzun adı:..... | () İlkokul mezunu |
| | () Ortaokul mezunu |
| 2.Kaçıncı sınıftasınız ? | () Lise mezunu |
| () 4. Sınıftayım | () Üniversite mezunu |
| () 5. Sınıftayım | |
| 3.Cinsiyetiniz ? | 8. Derslerinizi sevme sırasına göre sıralasanız, Sosyal Bilgiler dersini kaçınıcı sıraya koyarsınız ? |
| () Kız | () Birinci Sıraya koyarım |
| () Erkek | () İkinci sıraya koyarım |
| 4.Anneniz ne iş yapıyor ? | () Üçüncü sıraya koyarım |
| () Memurdur | () Dördüncü sıraya koyarım |
| () İşçidir | () Beşinci sıraya koyarım |
| () Ev hanımıdır | |
| () Başka (belirtiniz)..... | 9. Bu yıl I. Dönemki Sosyal Bilgiler dersi karne notunuz? |
| 5.Babanız ne iş yapıyor ? | () Bir |
| () Memurdur | () İki |
| () İşçidir | () Üç |
| () Çiftçidir | () Dört |
| () Başka (belirtiniz)..... | () Beş |
| 6.Annenizin Eğitim Durumu ? | 10.Bu yıl I. Dönemki başarı durumunuz aşağıdakilerden hangisine en uygundur? |
| () Okuma yazma bilmez | () Takdirname aldım |
| () İlkokul mezunu | () Teşekkür aldım |
| () Ortaokul mezunu | () Başarısız notum yok |
| () Lise mezunu | () Başarısız notum vardı |
| () Üniversite mezunu | |
| 7.Babanızın Eğitim Durumu ? | 11.Okulunuzun bulunduğu ilin adı:..... |
| () Okuma yazma bilmez | |

II. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM UYGULAMALARI İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Aşağıda, Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili görüşleriniz sorulmaktadır. Bu konudaki görüşünüzü, “Hiç katılmıyorum”, “Biraz katılıyorum”, “Oldukça katılıyorum”, “Tam katılıyorum” Maddelerinden size en uygun olanını **kutucuğun içindeki yuvarlağı karalayarak** belirtiniz.

		Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Sosyal Bilgiler dersi ilgimi çekiyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenirken eğleniyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Sosyal Bilgiler dersindeki faaliyetlere katılmak hoşuma gidiyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Sosyal Bilgiler beni değişik kaynaklardan araştırma yapmaya yöneltiyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Sosyal Bilgiler dersinde kendimi mutlu ve rahat hissediyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Sosyal Bilgiler dersi benim için çok önemlidir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Sosyal Bilgiler dersinin ünite adları ilgimi çekiyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Sosyal Bilgiler dersine çalışmak hoşuma gidiyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Sosyal Bilgilerle ilgili bir konuyu öğrenmek için farklı yollara başvuruyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin daha sonra öğreneceklerimi kolaylaştıracağını düşünüyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Sosyal Bilgiler konularını isteyerek öğreniyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Sosyal Bilgiler dersinde güncel konulara yeterince yer verilmektedir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler konularını çevre şartlarına uygun hale getirmektedir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Sosyal Bilgiler konularını rahatlıkla öğrenebiliyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Sosyal Bilgiler konularıyla yaşam deneyimi kazanıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin yararına inanıyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimiz bana anlamlı geliyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Sosyal Bilgiler dersinde ezber yapmak gerekmiyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Sosyal Bilgiler dersi konularını öğrenebilecek bir seviyedeyim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Sosyal Bilgiler dersinde konulara arkadaşlarımla birlikte çalışıyoruz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21	Sosyal Bilgiler dersinde, ders kitabının yanı sıra dergi, gazete, ansiklopedi gibi kaynaklardan da yararlanıyoruz	O	O	O	O
22	Sosyal Bilgiler dersinin konularını yıl sonuna kadar yetiştirmek için öğretmenimiz büyük çaba harcıyor	O	O	O	O
23	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimizle birlikte dersle ilgili oyunlar oynuyoruz	O	O	O	O
24	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen bana bazı sorumluluklar veriyor	O	O	O	O
25	Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar ve internetten yararlanıyoruz	O	O	O	O
26	Sosyal Bilgiler dersinde benim ilgimi çeken konular var	O	O	O	O
27	Sosyal Bilgiler dersinde, gerektiğinde, bireysel faaliyetlerde bulunabiliyorum	O	O	O	O
28	Sosyal Bilgiler dersinde etkileşim içinde arkadaşlarımızla birbirimizden öğrenebiliyoruz	O	O	O	O
29	Sosyal Bilgiler dersinde, önceden öğrendiklerim işime yarıyor	O	O	O	O
30	Diğer derslerde öğrendiklerimden Sosyal Bilgiler Dersinde yararlanabiliyorum	O	O	O	O
31	Sosyal Bilgiler dersinde öğrenebilmem için bana çok görev düşüyor	O	O	O	O
32	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimiz, bilgiyi aktarmaktan çok, bize bilgiye nasıl ulaşacağımız konusunda yol göstermektedir	O	O	O	O
33	Sosyal Bilgiler dersinde, öğretmenimizle birlikte öğrendiğimiz zamanlar oluyor	O	O	O	O
34	Öğretmenimiz Sosyal Bilgiler dersinde neler öğrendiğimizi anlamak için çeşitli sorular soruyor	O	O	O	O
35	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler başarı notumuzun belirlenmesinde derse olan ilgimizi ve katılımımızı göz önünde bulunduruyor	O	O	O	O
36	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler başarı notumuzun belirlenmesinde öğrenci çalışma dosyamızı dikkate alıyor	O	O	O	O
37	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler başarı notumuzun belirlenmesinde dönem içinde gösterdiğimiz performansını önemsiyor	O	O	O	O
38	Öğretmenimiz, Sosyal Bilgiler başarı notumuzun belirlenmesinde yazılı sınavları önemsiyor	O	O	O	O

39.Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili başka düşünceleriniz varsa lütfen yazınız.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.00-311-88/1355
Konu : Araştırma

27/04/2005

Sayın, Halil İbrahim SAĞLAM

Çaykent Sitesi J Blok
No: 7

Çayeli / RİZE

İlgi: 22.03.2005 tarih ve 907 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz eki, Türkiye'deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi konulu araştırma öneriniz Başkanlığımızca incelenmiş ve desteklenmesi uygun bulunmuştur.

Ek-1'de gönderilen protokolün imzalanarak Başkanlığımıza gönderilmesi hâlinde, araştırma resmen başlatılmış olacaktır.

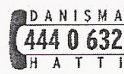
Ayrıca, destek verilen araştırmalarla ilgili olarak araştırmacılar tarafından, protokol gereği hazırlanmış olan ve Ek-2'de gönderilen "Destek Araştırmaları Gelişim Raporu" formunun her altı ayda bir doldurularak, Başkanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini rica ederim.

Dr. Ruhi KILIÇ
Bakan a.
Daire Başkanı

EKLER :

- EK-1: Protokol (1 Adet-1 Sayfa)
EK-2: Destek Araştırmaları Gelişim
Raporu Örneği (1 Adet-1 Sayfa)



G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
e-posta: earged@meb.gov.tr

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
EĞİTİMİ ARAŞTIRMA ve GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI

EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DESTEK PROGRAMI İÇİN
EARGED-ÜNİVERSİTE İŞ BİRLİĞİ ESASLARI

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Üniversitelerle iş birliği ile yapılacak araştırmalar için kabul edilen Eğitim Araştırmaları Destek Programı çerçevesinde, doktora öğrencileri ile üniversitelerde doktora ve üstü araştırma yapacak öğretim elemanlarının, EARGED’ce belirlenen eğitim konuları üzerinde yapacakları araştırmalara ilişkin esaslar şunlardır.

1. Araştırmacı EARGED’in belirlediği araştırma konularından birisini seçtikten sonra EARGED Başkanlığı’na araştırmanın amacı ve önemi, problem ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve çalışma takvimi başlıklarını içeren bir “Araştırma Önerisi” ile başvurur.
2. Araştırma önerileri ve veri toplama araçları (Anketlerin içeriği) Türk Millî Eğitimi’nin genel amaçlarına uygun olmalıdır.
3. Araştırmacının araştırma önerisinin kabulü ve kendisiyle protokol yapılması durumunda araştırma önerisi ve veri toplama aracı ile birlikte Microsoft Word programında yazılı olarak hazırlanan disketi ile teslim edilecektir.
4. Araştırmacı başka bir kurumdan da aynı ve nakdî destek alıyorsa bunu da belirtmek durumundadır.
5. Araştırmacı kurumumuzla resmî yazışma, elektronik posta ve faks ile iletişim kurabilir ve başvurular şahsen ya da posta yoluyla yapılabilir.
6. Eğitim Araştırmaları Destek Programına her zaman başvuru yapılabilir.
7. Her araştırmacı bir takvim yılında kişisel olarak tek araştırma için başvurabilir. Aynı araştırmacı bir çalışma grubu ile ikinci kez başvurabilir.
8. Araştırmaların uygulamaları eğitim-öğretim takvimi ile sınırlı olduğu için tatil dönemlerinin uygulama plânlarında dikkate alınması gerekir.
9. EARGED tarafından Araştırma Önerisinde yapılması istenen değişikliklerin belirtilen süre içerisinde yapılmaması durumunda ilgili araştırma konusunu talep eden başka bir araştırmacıya verilebilir ve araştırma başvurusu iptal edilir.
10. EARGED’in araştırmacılara desteği protokolda belirtilen esaslarla sınırlıdır. Protokol dışındaki nakdî destek, araç-gereç temini, veri giriş, verilerin analizi vb. gibi konulardaki taleplere cevap verilemez.
11. Araştırmalarla ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacının kendi sorumluluğundadır.
12. EARGED’ de Türkiye genelinde yapılan eğitim araştırmalarına destek verildiğinden il düzeyinde çalışmalar için İl Millî Eğitim Müdürlüklerine müracaat edilebilir.
13. Destek araştırmaları ile ilgili işlemler EARGED Araştırma Şubesi Müdürlüğü’nce yapılır.
14. Dairemizce desteklenmeye uygun görülmeyen araştırma önerileri araştırmacıya teslim edilmez.

EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DESTEK PROTOKOLÜ

Bu protokol, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)'nda gerçekleştirilecek araştırmalar için kabul edilen Eğitim Araştırmaları Destek Programı çerçevesinde, doktora öğrencilerinin ve üniversitelerde doktora ve doktora üstü araştırma yapacak öğretim elemanlarının, EARGED'ce belirlenen eğitim konuları üzerinde yapacakları araştırmalara destek sağlamak ve bu konuda EARGED'in ve araştırmacıların yükümlülüklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu protokol çerçevesinde araştırmacı:

1. Araştırması ile ilgili gelişmeleri, EARGED tarafından düzenlenmiş "Destek Araştırmaları Gelişim Raporu"na uygun olarak üç ayda bir EARGED Başkanlığı'na bildirecektir.
2. Araştırmasını EARGED tarafından kabul edilen ve araştırma önerisinde belirtilen süre içerisinde teslim edecektir. Herhangi bir süre uzatma söz konusu olduğunda, gerekçesiyle birlikte EARGED'e bildirecektir.
3. Tamamlanan araştırma raporunun son halini Microsoft -Word programlarında yazarak CD ortamında ve bilgisayar çıktısı olarak teslim edecektir
4. Araştırmacı tamamladığı araştırmanın en az 10 (on) slaytlık Power Point programında hazırlanmış sunusunu araştırma raporu ile birlikte CD ortamında teslim edecektir.
5. Yabancı dilde tez hazırlayanlar araştırmanın kuramsal çerçevesi, yöntemi, bulguları ve önerilerini kapsayan geniş bir raporu Türkçe olarak teslim edecektir.
6. Tamamladığı araştırmayı, EARGED bir panel veya seminer düzenlediği takdirde Bakanlığın ilgili birimlerine sunacaktır.
7. Tamamladığı araştırmanın rapor kapağına "Bu Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Desteği ile Yapılmıştır" ibaresi konulacaktır. Araştırmanın verileri kullanılarak yapılacak çalışmalarda EARGED kaynak olarak belirtilecektir.
8. Araştırmasını kitap olarak yayımlandığı takdirde basılan kitapların beş (5) adedi EARGED'e verecektir.
9. Araştırmasını birden fazla araştırmacı ile tamamlaması halinde araştırmacıların hepsi EARGED'e karşı eşit derecede sorumludur.
10. Araştırmacı / Araştırmacılar araştırmalarını EARGED'e teslim etmeden herhangi bir yerde yayımlayamaz ve sunamazlar.
11. Öğrenci ise yukarıda belirtilen yükümlülükleri yerine getirmesine ilişkin sorumluluk danışmanına aittir.

EARGED tarafından araştırmasına destek sağlanması için protokol imzalanan araştırmacı veya araştırma grubuna aşağıdaki destekler sağlanacaktır:

1. Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçlarının çoğaltılması,
2. Veri toplama araçlarının postalama işlemleri için gerekli olan kağıt, zarf ve pul masraflarının karşılanması,
3. Veri toplama araçlarının resmi bir yazı ile uygulama alanına gönderilmesi ve geri dönüşlerinin sağlanması,
4. Veri toplama araçlarının geri dönüşünün tamamlandığının araştırmacıya bildirilmesi,
5. Araştırmacının uygulama için alana gidişinde ilgili birimlerle iletişim kurmasına yardımcı olunması,
6. Araştırmacının araştırmasını tek başına bitirmesi durumunda -6 adet-, grup çalışması ile bitirilmesi durumunda -10 adet- çoğaltılarak araştırmacılara teslim edilir (Teslim yeri Ankara'dır. Araştırmacının talep etmesi durumunda ödemeli olarak kargo ile adresine gönderilir).
7. Araştırmanın Bakanlık ilgili birimlerine dağıtılması
8. Tamamlanan araştırmanın Bakanlığa dağıtılan nüshalarına EARGED Başkanlığı tarafından hazırlanan EARGED logolu kapak ve bir Sunuş sayfası eklenecektir.
9. Araştırmacının yükümlülüğünü yerine getirmemesi veya aksatması halinde EARGED ilgililerden açıklama isteyebilir ayrıca protokolü iptal edebilir.
10. Destek Araştırmaları Programının kapsamı EARGED'in imkânlarıyla sınırlıdır.

Ruhi KILIÇ
Dr. Ruhi KILIÇ
Bakan a.
Daire Başkanı

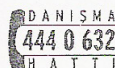
Araştırmanın Adı : Türkiye'deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Protokol No : 2005 /

Halil İbrahim SAĞLAM
Araştırmacı
Halil İbrahim SAĞLAM

Protokol Tarihi : .../.../200..

Ali Sinan BİLGİLİ
Danışman
Yard.Doç.Dr. Ali Sinan BİLGİLİ



06570 Maltepe/ANKARA
İnt. Adresi : www.meb.gov.tr

Adres: GMK. Bulvarı No:109

Fax: 231 62 05
E-posta: earged@meb.gov.tr

Tel: (0312) 230 36 44-230 39 26