



**T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI
SINIF İÇİ UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
(TOKAT İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tülay COŞKUN CİMBİZ

TOKAT

Ağustos, 2016



**T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI
SINIF İÇİ UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
(TOKAT İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tülay COŞKUN CİMBİZ

Danışman: Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR

TOKAT

Ağustos, 2016

JÜRİ ONAY SAYFASI

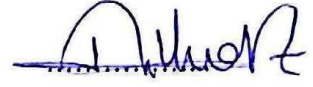
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Tülay COŞKUN CIMBIZ'ın Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri (Tokat İli Örneği) adlı çalışması 29/08/2016 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR



Üye: Doç. Dr. Ali MEYDAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Şevki BABACAN



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

29/08/2016


Doç. Dr. Adem İŞCAN
Enstitü Müdürü

ETİK SÖZLEŞMESİ

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 29/08/2016

Tülay COŞKUN CİMBİZ

TEŞEKKÜR

Tez konumun seçiminden çalışmamın bitimine kadar her aşamada değerli bilgi ve tecrübesinden yararlandığım; sonsuz sabrı ve hoşgörüsü ile desteğini her an yanımda hissettiğim değerli danışmanım, Sayın, Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR'e minnet ve şükranlarımı sunarım.

Araştırmamın her aşamasında değerli bilgileriyle bana katkıda bulunan hocam, Yrd. Doç. Dr. Fatma BUDAK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bana rahat bir çalışma ortamı sağlayan, göstermiş olduğu fedakârlıklarla hayatımı kolaylaştıran hayat arkadaşım Ahmet Turan CİMBİZ'a tüm kalbimle teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca yanımda olan değerli arkadaşım Müberra ELİK'e teşekkür ederim.

Ve son olarak, benim bugünlere gelmemde katkısı olan, her zaman maddi ve manevi desteğini esirgemeyen değerli babam ve annem başta olmak üzere tüm aileme teşekkür ederim.

Tülay COŞKUN CİMBİZ



Sevgili kızım Buket'e...

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI SINIF İÇİ UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ (TOKAT İLİ ÖRNEĞİ)

COŞKUN CİMBİZ, Tülay

Yüksek Lisans, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR

Ağustos, 2016, xvi + 112 sayfa

Bu araştırmada, Tokat ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin belirttiği görüşler doğrultusunda; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamaların ne düzeyde olduğu, ne tür sorunlar yaşandığı, yaşanan sorunlara yönelik ortaya konulan çözüm önerileri ile Sosyal Bilgiler dersinin niteliğini artırmaya yönelik öneriler belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma gurubu, 2015 – 2016 eğitim ve öğretim yılında Tokat ilinde görev yapmakta olan 30 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre seçilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, yapılandırmacı yaklaşımı benimsediklerini belirten Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinden anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini; öğretim teknolojisi ve materyallerinden ders ve çalışma kitabını; ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yazılı yoklamayı sık kullandıkları görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin haftalık ders saatinin yetersiz olması, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması, müfredatın ağır olması, velilerin ilgisiz olması, öğrenci seviyelerinin yetersiz olması, okulun fiziki

durumlarının yetersiz olması, yapılandırmacı eğitimin öğretmenlere iyi bir şekilde tanıtılmaması gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenleri belirtilen bu sorunlara yönelik çözüm önerileri de getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Dersi, Sosyal Bilgiler Öğretim Süreci, Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı, Öğretmen Görüşleri



ABSTRACT

OPINIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS ON CONSTRUCTIVIST APPROACH BASED IN-CLASS PRACTICES (EXAMPLE OF TOKAT PROVINCE)

COŞKUN CİMBİZ, Tülay

The Msc, Department of Social Studies Education

Thesis Supervisor: Professor Dr. Eren YÜRÜDÜR

August, 2016, xvi + 112 pages

In this research, it is aimed to put forward the opinions of Social Studies teachers, working in the city of Tokat, on constructivist approach based in-class practices. In line with the views stated by Social Studies teachers, it has been tried to determine to what level constructivist approach based in-class practices are, what type of problems arise, solution proposals that are put forward for arising problems and suggestions for improving the quality of Social Studies courses .

Case study pattern, which is a qualitative research method, has been used in the study. The study group consists of 30 Social Studies teachers working in Tokat province in 2015 – 2016 academic year .Teachers are selected according to criterion sampling out of purposive sampling methods.

The data collected through semi-structured interview form developed by the researcher has been analyzed and interpreted using descriptive analysis approach, which is a kind of qualitative data analysis approach.

As a result of the findings obtained from the study, it is seen that Social Studies teachers ,who stated adopting constructivist approach, frequently use narration method and question-answer technique of teaching methods and techniques; course books and workbooks of teaching technologies and materials; written exams of assessment and evaluation techniques . It is seen that social studies teachers have such problems as inadequate weekly hours, high number of students in classes, a heavy curriculum,

indifferent parents, students with insufficient academic levels, inadequate physical utilities of schools, failure in efficiently introducing constructivist education to teachers. They have also proposed solutions for these stated problems.

Key Words: Social Studies Course, Social Studies Teaching Process, Constructivist Teaching Approach, Teacher Opinions



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK SÖZLEŞMESİ.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	3
Alt Problemler.....	3
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Sayıtlar	4
Sınırlılıklar	4
Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
Sosyal Bilgiler Öğretimi	6
Sosyal Bilimler Kavramı	6
Sosyal Bilgiler Kavramı	7
Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler İlişkisi.....	9
Sosyal Bilgilerdeki Belli Başlı Disiplinler	10
Dünya’da Sosyal Bilgiler	14
Türk Eğitim Sistemi’nde Sosyal Bilgiler	16
Sosyal Bilgiler Öğretiminin Önemi ve Amaçları	19
Eğitimde Geleneksel Ve Yapılandırmacı Yaklaşım	22
Geleneksel Yaklaşım	22

Yapılandırmacı Yaklaşım	24
Yapılandırmacı Yaklaşımın Felsefi Temelleri	25
Yapılandırmacılık Kavramı	26
Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri	28
Yapılandırmacılığın Temel Özellikleri Ve İlkeleri	32
Yapılandırmacılığın Faydaları	33
Yapılandırmacılığın Sınırlılıkları	34
Yapılandırmacı Öğretmenin Rolü	34
Yapılandırmacı Öğrencinin Rolü	37
Yapılandırmacı Sınıf Ortamı	39
Yapılandırmacı Sınıf Yönetimi	41
Yapılandırmacı Değerlendirme	43
Geleneksel Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşımın Karşılaştırılması	45
Yapılandırmacı Yaklaşım Ve Sosyal Bilgiler	46
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	46
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri	47
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.....	48
BÖLÜM III	51
YÖNTEM	51
Araştırmanın Modeli	51
Çalışma Grubu	51
Ölçme Aracı	53
Veri Toplama Süreci	54
Verilerin Analizi.....	54
BÖLÜM IV	56
BULGULAR.....	56
Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	56
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarda Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine Ait Görüşleri.....	56
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarda Kullandıkları Öğretim Teknolojileri Ve Materyallerine Ait Görüşleri.....	60

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Kullandıkları Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerine Ait Görüşleri	63
İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	66
Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	72
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar	72
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	75
Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	78
BÖLÜM V	82
TARTIŞMA	82
Birinci Alt Probleme Ait Tartışma	82
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarda Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine Ait Tartışma.....	82
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarda Kullandıkları Öğretim Teknolojileri Ve Materyallerine Ait Tartışma	84
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Kullandıkları Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerine Ait Tartışma	85
İkinci Alt Probleme Ait Tartışma.....	87
Üçüncü Alt Probleme Ait Tartışma.....	89
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara Ait Tartışma.....	89
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Tartışma	90
Dördüncü Alt Probleme Ait Tartışma	90
BÖLÜM VI.....	92
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
Sonuçlar.....	92
Öneriler	93
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	106

Ek 1. Araştırma İzni Başvuru ve Onay	106
Ek 2. Uygulanan Ölçme Aracı	110
Ek 3. Özgeçmiş	112



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel Sınıf Ortamı ile Yapılandırmacı Yaklaşımaya Dayalı Sınıf Ortamının Kıyaslanması.....	39
Tablo 2. Yapılandırmacı ve Geleneksel Görüşlerin Karşılaştırılması	45
Tablo 3. Katılımcılara Ait Bilgiler.....	52
Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	57
Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Sebeplerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	58
Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyallerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı	60
Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyallerine Ulaşırken Zorluk Durumlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı	61
Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyallerine Ulaşamama Sebeplerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı	62
Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı	63
Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılmama Sebeplerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı	64
Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Geleneksel Eğitim ile Yapılandırmacı Eğitim Arasındaki Tercih Durumlarını Belirten Görüşlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	66
Tablo 12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı	67
Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitimin Olumsuz Yanlarına Ait Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	69
Tablo 14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Geleneksel Eğitimin Olumlu Yanlarına Ait Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	70
Tablo 15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Geleneksel Eğitimin Olumsuz Yanlarına Ait Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	71
Tablo 16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımaya Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	73

Tablo 17. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	75
Tablo 18. Sosyal Bilgiler Dersinin Niteliğinin Artırılması İlişkin Görüşlere Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	78



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Bilimlerin Sosyal Bilgilere Katkısı	10
Şekil 2. Geleneksel Yapıdaki Öğrenme-Öğretme Anlayışı	23
Şekil 3. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri	28



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

Çev.: Çeviren

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council of the Social Studies (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi)

SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Sınavı)

f: Frekans

%: Yüzde

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları (varsayımlar), sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

21. yüzyıl toplumlarında müthiş bir şekilde bilgi patlaması yaşanmaktadır. Bilimsel ve teknolojik alanlarda ortaya çıkan hızlı gelişmeler, günümüzde bilgi patlamasının tetikçisi haline gelmiştir. Bu bilgi dünyası içerisinde tüm bilgilere sahip olmak ise imkânsız bir hale gelmiştir. Bundan dolayı bireyler, bilgi depolamaktan ziyade bilgiyi elde etme, elde ettiği bilgileri yorumlama ve gereksinimlerini dikkate alarak kullanabilmeleri ihtiyaç haline gelmiştir.

Dünyada sabit ve tek bir eğitim sisteminden söz etmek mümkün değildir. Eğitim sistemi sürekli olarak sorgulanan ve geliştirilen bir yapıya sahiptir. Dünyada yaşanan hızlı değişim ve gelişim eğitim sistemini farklı bir boyuta taşımaktadır. Bundan dolayı toplumların beklentileri ve çağa ayak uyduran bireylerin yetiştirilmek istenmesi eğitim sistemindeki değişimi kaçınılmaz hale getirmektedir.

Eğitim sistemlerindeki değişimin en belirgin ve somut adımı olarak geleneksel eğitim anlayışının sona erdirilmesi gelmektedir. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenden beklenen davranış, belirli kaynaklarda var olan bilgiyi öğrenen kişilere aktarmak olurken; öğrenciden beklenen davranış ise kaynaklardan elde ettiği bilgiyi hiçbir değişikliğe uğratmadan almaktır. Burada öğrenen kişilerin bilgiyi özümsemesi ve anlaması beklenen bir davranış olarak görülmemektedir. Ayrıca geleneksel yaklaşımda öğrenen kişi pasif durumdadır. Ancak, günümüz eğitim anlayışında kişinin bilgiyi alırken öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımı gerekmektedir. Çünkü birey, bilgiyi elde ederken aktif katılımı öğrenmenin kalıcılığını arttırmaktadır. Bu da yapılandırmacı yaklaşım ile mümkün olmaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışında birey araştıran, sorgulayan, problem çözen, öğrenme sürecinde aktif olan, yeni öğreneceği bilgileri var olan bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlı öğrenmeyi sağlayan, işbirlikçi öğrenmeyi önemseyen, nasıl öğrenilmesi gerektiğini kavrayan durumundadır. Günümüz toplumları, bu şekilde bireyler yetiştirilmesini istemektedir.

Eğitim sistemlerindeki değişim ihtiyacı, Türkiye'yi de etkisi altına almıştır. Değişimin ilk somut adımı, öğretim programlarının değişimi ile atılmıştır. Bu değişim, diğer alanlarda olduğu gibi Sosyal Bilgiler alanında da gerçekleşmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 30.06.2005 tarih ve 188 sayılı kararı ile İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hazırlanmış ve kabul edilmiştir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2005). O günden bugüne, Türk Eğitim Sistemi'nde yapılandırmacı yaklaşım anlayışı hâkim olmuştur. Hazırlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ile ilgili açıklamalar şu şekilde ifade edilmiştir:

Bilgi, önemini insanlık tarihi boyunca korumuştur. Günümüz dünyasında ise iletişim imkânlarının küçülmesiyle birlikte en önemli faktör haline gelmiştir. Yaşadığımız bu devirde üstün olan güç, bilgiyi üreten ve bilgiyi kullanan insanlardadır. Bilginin elde edilmesinde, kullanılmasında ve istenen niteliklere sahip insan gücüne sahip olunabilmesinde en önemli vazifeyi eğitim sistemimiz üstlenmektedir. Tüm dünyada meydana gelen toplumsal, bireysel ve ekonomik değişim ve gelişmeler, ülkemizde de süreç içerisinde kendini göstermektedir. Bütün bu değişme ve gelişmeleri eğitim sistemimize ve programlarımıza aksettirmek bir mecburiyet durumuna gelmiştir. Türk Eğitim Sistemi'nde hazırlanmış olan programlar, tüm dünyada meydana gelen bu gelişme ve değişmeleri, Avrupa Birliği düzgülerini ve eğitime bakış açısını, var olan programların değerlendirmelerine ait neticeleri ve ihtiyaç çözümlenmelerini dikkate almaktadır (MEB, 2005b).

İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2005 – 2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren yürürlüğe konulmuştur. Burada dikkati çeken, programın denenmesi ve sınanmasıdır. Buradan hareketle, yapılandırmacı yaklaşım anlayışına göre hazırlanan bu öğretim programının sürekli olarak araştırılması gerektiği kanısına varmak pek de yanlış bir durum olmaz. Programın eksik yönlerinin iyileştirilmesi aşamasında kilit nokta, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, bu işin sahasında yer almaktadır. Öğretmenlerden gelecek olan dönütler, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programının geleceğini tayin edecektir.

Yapılandırmacı yaklaşım, Türkiye Cumhuriyeti'nde uygulanmaya konulduğundan bu yana on yıl geçmiştir. Geçen bu zaman zarfında yapılandırmacı yaklaşım, Türkiye'de öğretmenler tarafından istenilen şekilde uygulanıp uygulanmadığı merak edilen bir konudur. İşte buradan hareketle bu araştırmanın yapılması gerektiğine inanılmıştır. Çünkü bir takım dönütleri, programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerden almak gereklidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına ait görüşlerinin tespit edilmesi araştırmanın temel amacıdır. Öğretmenlerin, öğretim programını kullanma durumlarının

tartışılması gerektiğine inanılmaktadır. Buna ek olarak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıf içerisinde uygularken yaşadıkları sıkıntıların da bilinmesi gerekli görülmektedir. Geleneksel ile yapılandırmacı yaklaşım arasında tercih durumlarının ne olduğu da öğrenilmesi gereken önemli bir noktadır. Son olarak da yapılandırmacı yaklaşım anlayışına göre hazırlanan sosyal bilgiler dersinin niteliğinin artırılmasına ait düşüncelerinin bilinmesi de gerekli görülmektedir. Bu önemli görülen noktaların son zamanlarda araştırılması gerektiği bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

Tokat ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

Bu probleme dayalı olarak geliştirilen alt problemler şunlardır:

Alt Problemler

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarda kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri; öğretim teknolojileri ve materyalleri ile ölçme tekniklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin geleneksel eğitim ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki tercih durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinde sorun yaşanmakta mıdır? Yaşanılan sorunlar ile ilgili çözüm önerileri nelerdir?
4. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Tokat ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programı, Türk Eğitim Sistemi'nde 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Uygulamaya girmesinin

ardından geçen zaman zarfında istenilen düzeyde verim alınıp alınamaması araştırılması gereken bir konudur. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik öğretmen görüş ve önerilerinin alınması oldukça önemli görülmektedir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında, Sosyal Bilgiler dersi ve yapılandırmacı yaklaşımla ilgili araştırmaların var olduğu görülmüştür. Fakat yapılan bu araştırmalar, genelde SBDÖP'nin değerlendirilmesi (öğretmen, öğrenci ve müfettiş) ve yaşanan sorunlar olarak göze çarpmaktadır. Yani sadece program boyutunda kalmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içindeki uygulamalarına dair çok az araştırmaya rastlanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretim sürecinin boyutlarını (yöntem-teknik, araç-gereç, ölçme-değerlendirme) içeren herhangi bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır.

Eğitim programlarının okullardaki en önemli uygulayıcıları olan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içinde yapılandırmacı yaklaşımı ne ölçüde uyguladıkları, ne tür sıkıntıların yaşandığı ve Sosyal Bilgiler dersinin niteliğinin artırılması için ne tür önerilerin getirilebileceği araştırılmıştır.

Yukarıda belirtilen amaçlara sahip olan bu araştırmanın bulguları ve sonuçları, bu dersi veren öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına ve bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara katkıda bulunması ve dönüt vermesi açısından önem taşımaktadır.

Sayıtlar

1. Görüşmecilerin sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
2. Araştırmacı ve görüşmecilerin görüşme sırasında tarafsız oldukları,
3. Görüşme sorularının amaca hizmet ettiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalar ile sınırlıdır.

2. Araştırma, 2015 – 2016 eğitim ve oğretim yılında Tokat il merkezi, ilçeler ve bunlara bağlı köylerde yer alan ortaokullarda görev yapmakta olan 30 Sosyal Bilgiler oğretmeniyle sınırlıdır.
3. Araştırmada veri toplama aracı, yarı yapılandırılmış görüşme formunun içeriği ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal Bilgiler Dersi: Bireyin toplumsal olarak var oluşunu ortaya koyabilmesine yardımcı olan; sosyal bilimler ile vatandaşlık konularını yansıtan; insanın fiziki ve sosyal etkileşimini zaman kavramı içerisinde inceleyen bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005b).

Sosyal Bilgiler Oğretmeni: Ortaokul eğitim kademesinde Sosyal Bilgiler dersinden sorumlu olan branş oğretmeni.

Sosyal Bilgiler Oğretim Süreci: Sosyal Bilgiler Dersi Oğretim Programı doğrultusunda uygun yöntem ve teknikler ile oğretim teknolojisi ve materyallerin kullanıldığı; son olarak da lme ve değerlendirme etkinliklerini kapsayan bir süreçtir.

Yapılandırmacı Yaklaşım: Yapılandırmacılık, bilginin bireyler tarafından oluşturulmasını ve bu bilgi oluşumunun zihinsel tutanağının bulunduğunu ima eden bir yaklaşımdır (Aydın, 2012, s. 14).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Kuramsal çerçeve, “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, “Eğitimde Geleneksel ve Yapılandırmacı Yaklaşım” ve Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sosyal Bilgiler” şeklinde üç ana başlık etrafında sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal Bilimler Kavramı

Sosyal Bilim, insan bilimi olarak nitelendirilmektedir. Toplumu ve insanı inceleyen, insan gruplarının analizini yapan, sosyal hadiseleri ve insanların sosyal niteliklerini araştıran ve inceleyen ilimler şeklinde tanımlandığı gibi; gruplar içerisinde oluşan insan etkinliklerini araştıran ve sosyal problemlere çözüm yolları bulan bilim dalı şeklinde de tanımlanabilir. Yapılan tanımlardan yol çıkıldığında, sosyal bilimlerin yalnız bir başına bilim dalı olmadığı, türlü türlü disiplinlerden meydana geldiği görülmektedir (Bilgili, 2010, s. 2).

Konuyla ilgili literatür taraması yapıldığında karşımıza bir takım tanımlar çıkmaktadır. Sosyal bilimler ile ilgili bu tanımlardan ilki, insanlar tarafından meydana getirilen hakikatle ispat etmeye dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin neticesinde sahip olunan dirik bilgilerdir (Sönmez, 2010, s. 2). Köstüklü (2006, s.9) ise; sosyal bilimleri, bilimsel bir bakış açısıyla toplumların incelenmesinden ortaya çıkan disiplinler olarak tanımlarken; konusu itibariyle gruplar içinde meydana gelen insan etkinliğini içerdiğini belirtmiştir. Son olarak ise Kabapınar (2014, s. 2) sosyal bilimleri, insan ile toplumla ilişkili incelemeler yapan disiplinler birliği şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca, insan ve toplumla ilişkili mevzularda belirli yöntem bilimsel ilkeler boyutunda oluşturulan bilimsel bilgiyi anlatmaktadır şeklinde de tanımlamaktadır.

Sosyal Bilimler, insanların önemli olan davranışlarını inceleyen ve bu davranışları analiz eden disiplinlerin oluşturduğu genel bir çerçevedir. Ayrıca, çalışma alanının bir disiplin olabilmesi için kendi bilgisini kendisinin ürettiği olması gerekmektedir. Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Psikoloji, Antropoloji gibi disiplinler,

Sosyal Bilimlerin çerçevesinde olan ve kendi bilgilerini üreten bilim dallarıdır (Tanrıöğen, 2006, s. 13).

Sosyal bilimler diğer bir adıyla insan bilimleri, insan davranışları ile ilgilenmektedir. Sosyal bilimler insanları fiziksel ve sosyal gereksinimler, değerler, inançlar, eğitim ve alışkanlıklar gibi davranışlar açısından ele almaktadır. Buradan hareketle, sosyal bilimleri, biraz önce saydığımız öğeler tarafından insanların tutum ve davranışlarının nasıl etkilendiğini ve yönlendirildiğini anlamaya dayalı gerçekleştirilen çalışmalardır diyebiliriz (Aksoy, 2000, s.3).

Tüm bu yapılan tanımlardan yola çıkılarak sosyal bilimleri, çeşitli disiplinlerden oluşmuş bir bilim dalı olarak tanımlayabiliriz. Sosyal bilimler insanlar tarafından ortaya konulan gerçeklerle ilgilenmektedir. İnsanlar arasında yaşanan tüm olaylar, sosyal bilimlerin konusu olmaktadır. Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere sosyal bilimler insanın olduğu her alanda kendisine konu bulabilmektedir. Bu kadar geniş bir alanda çalışma alanı bulan sosyal bilimlerin tek bir başlık altında yoğunlaşması çok zordur. Bundan dolayı da çeşitli alt dallara ayrılmıştır. Bu alt dallardan tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, felsefe, ekonomi, hukuk en çok adı geçen sosyal bilimlerdir (Aydın, 2007).

Sosyal Bilgiler Kavramı

Bireyin sosyalleşmesi ve toplumun önemli bir ögesi olarak etkili bir vatandaş olması için sosyal bilimler çok önemlidir. Bireyin sosyal bilimleri kazanması ise ancak ve ancak eğitimle olmaktadır. İşte bu noktada karşımıza sosyal bilgiler çıkmaktadır (Aslan, 2009). Sosyal Bilgiler kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için yapılan literatür taramasında karşımıza çıkan tanımlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Sosyal bilgiler, sosyal bilimler alanında uygulanan çalışmalar sonucunda sahip olunan bilgilerin öğrencilere öğretilmesi gerekmekte ve bunların öğretilmesi için gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin bulunduğu ders kümesinin adıdır Karagözoğlu (1966, s. 7). Güngördü'ye (2001, s. 130) göre ise sosyal bilgiler, kültürel mirası, onun geçmiş ve günümüzdeki niteliklerini ve bunların hayatımıza tesirlerini, insanların toplumsal ve fiziki muhitleriyle olan münasebetlerini temel alan derstir. C. Öztürk'e (2009, s. 4) göre ise, değişen ya da değiştirilen dünya ve ülke şartlarında sorunlarını

çözebilen aktif yurttaşlar yetiştirmek maksadıyla sosyal bilimlerden aldığı bilgi ve metotları bir araya getirerek kullanan öğretim programıdır. Bilgili (2010, s. 5), ise, sosyal bilimler içerisinde yer alan disiplinlerin bir araya getirilmesi sonucunda meydana gelen bir öğretim programı şeklinde tanımlamıştır.

Sever (2015, s. 6) ise sosyal bilgileri şöyle tanımlamıştır:

Sosyal bilgiler, temel eğitim öğrencilerinin değişen ve sürekli gelişen dünya üzerinde, hayatlarında gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmek amacıyla, içeriğini temelde sosyal ve beşeri bilimlerden alan ve bunun yanında yeri geldiğinde insana dair her türlü disiplin ve çalışma alanından da yararlanma yoluna giden bir öğretim programı, bir temel eğitim dersi ve çalışma alanıdır.

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında ortak noktalardan birisinin, sosyal bilgilerin bir ders ve öğretim programı olduğudur. Diğer ortak nokta ise insan, çevre, toplum ve vatandaş kelimeleridir. Ayrıca sosyal bilimler içerisinde bulunan disiplinlerden meydana gelmesidir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal bilgilerle ilgili bilgiler meydana getiren ve en etkin milletlerarası kuruluşlardan birisi Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [National Council of the Social Studies (NCSS)]'dir. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) sosyal bilgiler kavramını, vatandaş yeterliklerini kazandırmak için beşeri bilimler ve sosyal bilimleri kaynaştıran bir çalışma şeklinde tanımlar. Sosyal bilgiler, okul programı çerçevesinde, beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimleri içerisinden yarasır içeriklerin yanında coğrafya, ekonomi, siyasi bilimler, tarih, antropoloji, psikoloji, sosyoloji, hukuk ve din gibi çeşitli disiplinlerden seçilmiş koordineli ve sistematik bir çalışma sunar. Sosyal bilimlerin temel amacı gençleri, bağımsız dünyada kültürel çeşitliliğe malik demokratik bir cemiyetin vatandaşları olarak kamunun faydası için bilgilenmelerine ve mantıksal hükümler vermelerine yardımcı olmaktır (<http://www.socialstudies.org>).

Türkiye'de, 2005 yılında sosyal bilgiler ile ilgili en kapsamlı tanım sosyal bilgiler öğretim programında şu şekilde yapılmıştır:

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaş bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmişi,

bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005a).

Safran (2011, s. 3), yukarıda yer alan tanımda sosyal bilgiler kavramı ile ilgili bazı önemli noktaların göze çarptığını belirtmiştir. Bunları, sosyal bilgilerin amacının bireyin toplum içindeki varlığını gerçekleştirmeye çalışması, sosyal bilgilerin vatandaşlık bilgisi konularını duyurmaya çalışması ve bunları sağlarken de kombine bir şekilde öğretim sağlayan bir ders şeklinde sıralamak mümkündür.

Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler İlişkisi

Sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasında sıkı bir ilişki vardır. Dönmez (2003, s. 31), bu iki kavramında ortak noktasının insan ilişkileri olduğuna vurgu yapmaktadır. Sosyal bilimler, insanların birbirleriyle aynı zamanda da çevreleriyle olan ilişkilerini incelerken; sosyal bilgiler de bu incelemeler neticesinde ortaya çıkan bilgileri etkili vatandaş yetiştirme amacı ile kullanmaktadır. Fakat sosyal bilimler disiplinler topluluğu iken sosyal bilgiler bir müfredat programıdır. Benzer bir ifadeyle sosyal bilimler, eğitim bilimleri de dâhil olmak üzere disiplinlerin oluşturduğu bir öğretim programıdır. Sosyal bilgiler de disiplinler arası bir öğretim programıdır. Bu alan sosyal bilimlerin içerisinde yer almaktadır. “Sosyal Bilimler” ile “Sosyal Bilgiler” kavramları bilimsel anlamda aynı değildir. Esasen bu iki kavram arasında ortak olan sadece “sosyal” kelimesidir. Diğerleri ise “bilim” ve “bilgi”dir. Bu iki kavram ise birbirinden oldukça farklı anlamlar taşırlar (Bilgili, 2010, s. 32).

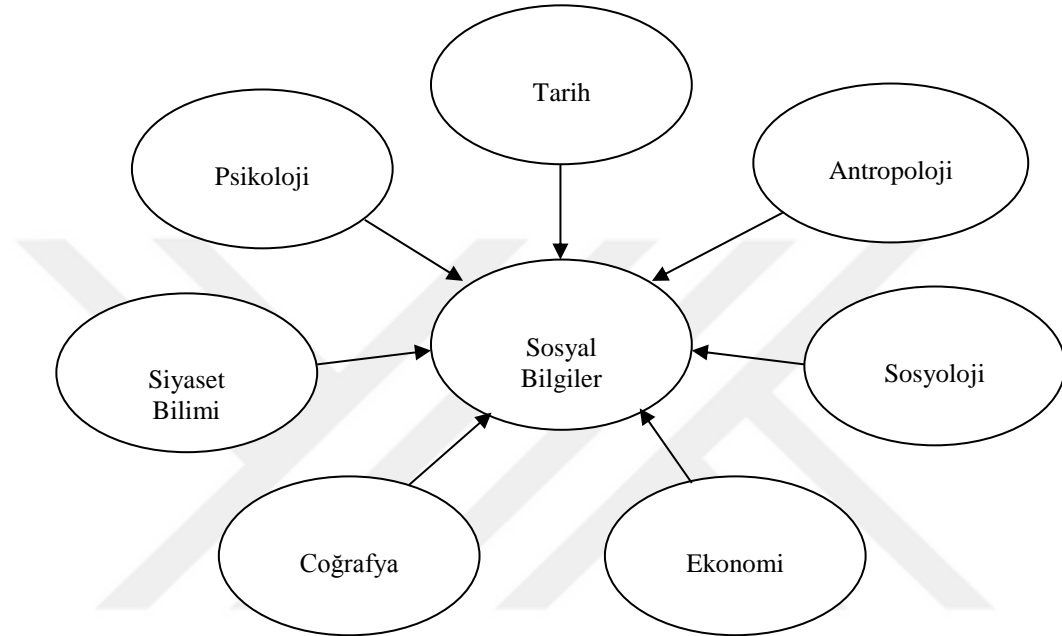
Sosyal bilgilerin temel kaynağı sosyal bilimlerdir. İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan konuların birçoğu sosyal bilimlerden alınmıştır (Köstüklü, 2014, s. 18). Sadece içerik değil, aynı zamanda içeriğin dayandığı sosyal bilimlerin yöntemleri de kullanılmaktadır (C. Öztürk, 2009, s. 18).

Sosyal bilgiler alanında çalışma yapanlar, sosyal bilgiler öğreticisi olarak nitelendirilirken; sosyal bilimlerle ilgili çalışma yapanlar ise sosyal bilimci, daha özel bir şekilde tarihçi, coğrafyacı, psikolog ve sosyolog olarak nitelendirilmektedir (Safran, 2011, s. 10).

Sosyal Bilgilerdeki Belli Başlı Disiplinler

Martorella'ya (1998, s. 22) göre, sosyal bilgiler programlarında bilginin yapı taşlarını oluşturan sosyal bilimler Şekil 1.'de gösterilmiştir (Akt. C. Öztürk, 2009, s. 18-19).

Şekil 1. Sosyal Bilimlerin Sosyal Bilgilere Katkısı



Tarih. Tarih, kaynaklara bağlı olarak, geçmişteki hadiseleri; mekân, devir ve faileri göstermek kaydıyla kaynaklara bağlı olmak şartıyla neden – sonuç bağlantısı içerisinde araştıran ve inceleyen bilim dalıdır (Köstüklü, 2006, s. 12). Tarih, insana ait olanı, ona bağlı olanı, ona hizmet edeni, onu anlatanı, onun varlığına işaret edenleri ve insani varlığın biçimlerini konu edinir. Ayrıca tarih, sosyal bilimler içerisinde önemli bir yere sahiptir ve konusu da insandır. Tarihin amacı, geçmiş zamanda meydana gelmiş insan etkinliklerini bilimsel metotlarla ortaya koymak, elde ettiği bilgilerle bugüne ışık tutmak ve geleceğe yön vermektir (Çapa, 2010, s. 122-132).

Tarih, sosyal bilimler şemsiyesi altında en baskın olarak öne çıkan ve okul düzeyindeki sosyal bilgiler öğretimine temel anlamı veren disiplinlerden birisidir (Kabapınar, 2014, s. 12) ve XX. yüzyıl boyunca sosyal bilgiler programında farklı bir ehemmiyete sahiptir. Disiplinler arası sosyal bilgiler geleneğinin ortaya çıktığı ABD’de bile, kültürel mirasın iletilmesinde önemini korumuştur. Bu durum, aynı zamanda Türkiye için geçerlidir. Tarih, hiç şüphesiz vatandaşlık eğitiminde de çok önemli bir

yere sahiptir. Çünkü öğrenciler, tarih konuları üzerine yapılan öğrenme – öğretme etkinlikleri sayesinde kendi ülkelerinin tarihlerinin yanı sıra başka ülkelerin tarihlerini de öğrenme imkânı bulurlar. Ayrıca tarih, vatandaşlık eğitiminde kültürel mirasın yeni nesillere aktarılmasını da gerçekleştirir (C. Öztürk, 2009, s. 21).

Karagözoğlu'na (1966, s. 67) göre, dünyadaki olaylara geçmiş olayların verdiği yaşantıların ışığı altında bakmayı öğreten tarih, geçmişteki olayları anlatır, günlük olayları tasvir eder ve gelecekteki olaylara ışık tutar. Koçoğlu'na (2015, s. 52) göre ise, Sosyal Bilgiler Programı'ndaki tarih mevzularının öğretimi, öğrencilerdeki tarihsel sorgulama maharetinin gelişmesini sağlamaya odaklanmıştır. Öğrenciler, kazanılan bu beceri sayesinde geçmişî doğru analiz ederek bugünü de doğru yorumlayabilir.

Coğrafya. Coğrafya, en yalın anlamıyla yeryüzü ilmi ve Dünya'yı açıklayan ve tanıtan bilimdir. Fakat Dünya'nın açıklanması ve tanıtımı ifadesi coğrafyanın en basit tabiridir. Çünkü bilim betimleme ile değil, bilimsel konuların oluşma sebepleri ile bunların meydana getirdiği neticeleri araştırmakla uğraşır. Bu işi yaparken de odak merkezine nüfus dediğimiz toplumu almaktadır. Coğrafya görüşünün esas amacı, coğrafi fenomenlerin oluşma nedenlerini, sonuçlarını, toplum ile olan karşılıklı ilişkilerini, dağılım nedenlerini ve yeryüzü genelindeki ya da belirli bir bölgedeki dağılımı araştırmaktır. Bu açıklamalardan sonra coğrafyayı genel anlamda; yeryüzünde yer alan beşeri, ekonomik ve doğal vakaları inceleyen, incelerken insanla ilgi kuran bir bilim dalıdır, şeklinde tanımlayabiliriz (Doğanay, 2002, s. 12-17).

Sosyal bilgiler öğretiminde, coğrafya bilimi, öğrencilerin hem yaşadıkları yerin hem de yaşadıkları yere uzak olan bölgelerin özellikleri hakkında bilgi edinmesini sağlar. Coğrafya konularına dayalı sınıf içi etkinlikler, öğrencilerin bu yer ya da bölgelerin fiziksel ve nüfus bilimsel özellikleri hakkında bilgi edinmelerine, kavram ve genellemeler oluşturmalarına olanak verir (C. Öztürk, 2009, s. 20).

Sosyoloji. “Sosyoloji, insanların birbirleriyle ilişkilerinin bilimsel açıdan incelenmesidir” (Fichter, 2012, s. 1). Sosyoloji, “insan davranışlarını topluma yönelik, modele uygun ve örnekleşmiş tavır ve hareketler olarak değerlendirilir” (İşçi, 1999, s. 2).

Başka bir ifade ile sosyoloji; insanın, toplum yaşamının aynı zamanda da insan grupları ile toplumların bilimsel olarak incelenmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyoloji, toplumdaki olgu ve sorunlarda toplumun etkisini açıklamaya çalışır. Birey ve içerisinde yaşadığı çevre arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi, bireyin davranışlarını değerlendirebilmek için büyük önem taşımaktadır (Yaylacı, 2013, s. 13).

Toplumların sahip olduğu ortak değerler, toplumsal bütünlüğü saptayan en önemli olgulardan birisidir. Toplumların yetişmekte olan bireylere bu ortak değerleri öğretmesi gerekmektedir. Bunların öğrenilmesi sosyal hayatın devamlılığını sağlayacaktır. Bu değerler bireylere öğretilirken sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerden faydalanılır. Ayrıca bireylerde düşünme ve karar verme becerisi geliştirilmeye çalışılır (Akhan, 2011, s. 129).

Öğrenciler için sosyoloji çalışmalarına aile araştırması ile başlanması uygundur. Araştırma alanı daha sonra komşular, içinde yaşanılan toplum ve daha geniş grupları kapsayacak şekilde düzenlenebilir (C. Öztürk, 2009, s. 22). Sosyoloji disiplini ile bireye, günlük hayat içerisinde sürekli etkileşim halinde bulunduğu aile, komşuluk, okul, arkadaşlık ve devlet gibi toplumsal kurumlar ve kendisinin bunların içerisindeki konumu kazandırılabilir (Koçoğlu, 2015, s. 54).

Psikoloji. “Psikoloji, insan davranışını ve bu davranışın gerisindeki yapı ve süreçleri inceleyen bir bilim dalıdır.” (Külahoğlu 2004, s. 26). Psikoloji, gözlenmesi ve incelenmesi mümkün olan tüm varlıkların vermiş oldukları tepkileri kendisine konu edinmektedir. Buradan hareketle psikoloji, davranış bilimlerinden birisidir. Kısaca belirtmek gerekirse psikoloji bilimi, canlıların davranışını incelemektedir. Tanımlardan yola çıkıldığında üç temel terim göze çarpmaktadır. Bunlar: bilim, organizma ve davranıştır (Yılmaz, 2010, s. 66).

İnsan davranışlarının çözümlenmesi, psikoloji biliminin en genel amacıdır. Buradan hareketle psikolojinin amaçlarını; insanların davranışlarını anlama, açıklama, önceden tahmin edebilme, etkileme ve denetleme başlıklarında özetleyebiliriz (İşçi, 1999, s. 61).

Sosyal bilgiler öğretiminde, psikoloji biliminin veri ve araçları kullanılarak yapılan öğrenme-öğretme etkinlikleri sayesinde, öğrenciler kendilerine, hatta diğer

bireylere ait olan kişilik özellikleri ile davranışları fark etmelerini ve izah etmelerine sahip olabilir (C. Öztürk, 2009, s. 21). Ayrıca psikoloji disiplininin, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, derse uyum sürecinde yaşanacak problemlerin ortadan kaldırılmasına katkı sağladığı da söylenebilir. Bu problemlerin ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesinde empatinin kullanılması, öğrencilerin anlamasını ve anlaşılmasını kolaylaştıran bazı tedbirlerin alınmasına katkı sağlayabilir (Koçoğlu, 2015, s. 57).

Antropoloji. Antropoloji, toplumsal sorunların anlaşılıp bunlara çözümler sunulmasını, insanın kendisinin ve oluşturduğu toplumun anlaşılmasından geçtiğine inanan bir bilim olarak ortaya çıkmıştır. Antropoloji, en genel anlamda insan bilimi demektir. Antropoloji, salt bireyi değil, özel olarak bir grup içinde yer alan bireyi ele alan bir anlayışa sahiptir. İnsanlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılır. Sonucunda veriler elde edilir, irdelenir ve yorumlanır. Buradan hareketle antropolojiyi, insanla ilgili düzenli bilgiler elde etme yolu diye tanımlayabiliriz. Antropolojinin amacı kısaca; insanla ilgili olduğu, yaptığı her şeyi nerede olursa olsun, yaşadığımız ya da yaşayan tüm insan ırkını incelemektir (Akpınar, 2010, s. 98-103).

Siyaset Bilimi. Siyaset, toplumun tamamıyla alakalı olan ilişkileri nihai basamakta yasal yollara dayanarak düzenleyen fiiller birliği olarak tanımlanmaktadır (Dursun, 2004, s. 33). Sarısamam (2010, s. 74), ise siyaseti, “insanın içinde yaşadığı topluma kendi sosyal görüşleri (kültürel, ekonomik, tarihi, ideolojik, dini) doğrultusunda bir düzen verme sürecidir.” şeklinde tanımlamıştır.

Siyaset biliminin öncelikli amaçlarından birisi, toplumsal bir yapı içerisinde meydana gelen siyasal düşünce ve siyasal kurumların öteki alanlarla olan etkileşimini saptamaktır. Diğer bir ifadeyle siyaset bilimi, toplumsal yaşam içerisinde yer alan siyasal olguları analiz etme gayesi güder (Sarısamam, 2010, s. 77).

İlköğretim okullarının birinci kademesinde, çocukların devlet ve hükümet işlerinin yürütülüş biçimlerini kavraması, politik sistemlerin incelenmesi ile sağlanabilir. Öğretmenin yaratacağı demokratik bir sınıf ortamında yapılan etkinliklerle öğrenciler, adım adım demokratik süreçlere dâhil edilebilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin ileriki yıllarda etkin ve duyarlı vatandaşlar haline gelmesine yardımcı olabilir (C. Öztürk, 2009, s. 22).

Ekonomi. Ekonomi, belirlenen bir hedefe ulaşmaya ilişkin insan davranışlarını; mal, hizmetlerin üretimi ile dağıtımın ve bu sürecin nasıl daha iyi işleyeceğini inceleyen bir disiplindir (Yaylacı, 2013, s. 16). Ekonominin konuları arasında, kıt kaynakların çeşitli kullanım alanları arasında dağılımı, bu kaynakların nasıl kullanıldığı, ekonominin büyüme ve kalkınma sorunları gelmektedir. Bu kapsam dâhilinde ekonomi biliminin amacı, kapsamına giren olayların nedenleri ile sonuçları arasındaki bağlantıların kalıcı olanlarını ortaya çıkarmak yoluyla birtakım ilkelere ulaşmak, kuralları oluşturmaktır (Gürler, 2013, s. 2-8).

Seiter (1989), ekonomi disiplininin sosyal bilgiler müfredatında bulunması gerektiğini, etkili yurttaş kavramından yola çıkarak açıklamaya çalışmıştır. Etkili bir yurttaş yetiştirmek için toplumsal, ekonomik ve siyasal mevzulara ait bilgi ve beceriler öğrencilere küçük yaşlarda sistemli bir biçimde öğretilmelidir. Eğer öğretilmezse, sonradan öğrenilmesi zorlaşacaktır. Bu sebepten dolayı ekonomi, etkili bir yurttaş için son derece ayrı bir önem arz etmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde olması gerekir (Akt. Keçe ve Merey, 2011).

Sosyal bilgiler öğretiminde, ekonomi biliminin konuları üzerine yapılan öğrenme-öğretme etkinlikleri ile mallar, hizmetler, para, takas, arz ve talep ile ekonominin diğer kavram ve ilkelerini kavramada öğrencilere yardımcı olunur (C. Öztürk, 2009, s. 20).

Dünya’da Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgilerin kaplamı içerisinde giren konular, Roma ve Eski Yunan gibi batı topluluklarda ilkçağlardan bu yana okullar tarafından öğretilmiştir. Herodotes, Thukydides (ykl. M.Ö.460-395), Eflatun ve Aristo, öğretmen olarak öğrencilerine ders anlatmışlardır. Çin’de ise Sima Qian (ykl.M.Ö.145-86) ile Du-Yu (732-812) tarih dersleri vermişlerdir. Arap İslam dünyasında da Taberi (839-923) önemli bir şahsiyettir. Selçuklu Nizamiye medreselerinde, ardından Türk-İslam devletleri ile Osmanlı medreseleri içerisinde sosyal bilgilerle ilgili mevzulara değinilmiştir. Osmanlı medreselerinde özellikle tarih ve coğrafya konularına ağırlık verilmiştir. Avrupa’da ise bu derslere 13. yüzyıldan başlanarak Oxford, Paris ve Bologna gibi okullarda rastlanılmıştır (Bilgili, 2010, s. 19).

Sosyal bilgiler dersinin okul programlarında varoluğu, Kuzey Amerika ve Batı Avrupa devletlerinde XX. yüzyılda olmuştur. Kısa zaman içerisinde ise Osmanlı Türkiyesi, bu tür gelişmeleri öğretim programlarına aktarmıştır. Ancak, bütün devletlerde, adı geçen bu dersler, XX. yüzyıla kadar, coğrafya ve tarih isimleriyle tek disiplinli bir programa göre oluşturulmuştur (C. Öztürk, 2009, s. 23).

Sosyal bilgiler kavramına ilk olarak ABD’de rastlanılmaktadır. Amerika kıtasına dünyanın çeşitli yerlerinden yapılan göçler, toplumda çok-kültürlülük yaratmıştı. Bununla birlikte sanayi inkılâbı sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan birçok problem ortaya çıkarmıştı. 19. yüzyıl Amerika’ında liderler toplumdaki çok-kültürlülüğü iyi bir şekilde yönetmek amacıyla “yeni Amerikan toplumu yaratmak” için eğitimi bir araç olarak görmüşlerdir. Böylece 1892’de Ulusal Eğitim Konseyi toplanarak, Anglo-sakson kültür temelli milli cemiyet anlayışını meydana getirmek için sosyal bilgiler programı hazırlamışlardır. Bu programın içeriği, sosyal bilimlerden tarih ve coğrafya disiplini ile Amerika’da vatandaşlık bilincini oluşturmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu program 1916 yılında resmen kabul edilen “Sosyal Bilgiler” terimiyle bu günü kadar gelmiştir. Ancak, hazırlanan müfredatta zaman zaman değişiklikler yapılmıştır (Bilgili, 2010, s. 19-20). 1916 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler programında, coğrafya, vatandaşlık bilgisi ve tarih dersleri çok disiplinli yaklaşımla okutulmuştur. ABD’de 1930 ve 1940 yıllarında yeniden kurmacılık akımı ile çocuk merkezli eğitim yaklaşımını kabullenen eğitimci çalışanları sosyal bilgilerin gelişimi için çok gayret sarf etmişlerdir. Yine de sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya ağırlıklı olarak 1960’lı yıllara kadar devam etmiştir (Safran, 2011, s. 11). Ancak öğrenme-öğretme anlayışındaki yenilikler ile sosyal ve siyasi alanda meydana gelen gelişmeler ve değişimlerden dolayı 1970’li yıllarda köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliğin sonucunda ortaya çıkan sosyal bilgiler programına sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi gibi diğer sosyal bilimler eklenmiştir. Ayrıca tarih ve coğrafya konularının ağırlığı azaltılmıştır. Tümünden yaklaşım yerine tüme varım ve anlatım yöntemi yerine araştırma yöntemi konulmuştur. Aktif öğrenme hayata geçirilmiştir. Fakat bu yaklaşım öğrencide başarısızlığa yol açtığı gerekçesiyle 1980’li yıllarda bırakılmıştır. Geleneksel yaklaşıma dönüşmüştür (Bilgili, 2010, s. 20).

1990’ların ikinci yarısında NCSS, ABD’de sosyal bilgiler öğretiminin “yeni sosyal bilgiler” hareketinin önermelerine yakın bir amaç, içerik ve yöntemle yapılmasını

kararlaştırmıştır. XX. yuzyıla girerken ABD’de sosyal bilgiler programlarının, sosyal yapılandırıcılık kuramına bağlı, disiplinler arası, bütunleşmiş, tematik bir karakter taşıdığı, problem çözme yöntemi ve işbirlikli öğrenmeyi öngördüğü gözlenmektedir (C. Öztürk, 2009, s. 26).

ABD’den örnek alınan sosyal bilgiler programı, Güney Kore, İrlanda, Japonya, Danimarka ve Finlandiya ülkelerinde uygulanmaktadır (Bilgili, 2010, s. 20).

Dünyada sosyal bilgilerin gelişimini genel çerçevesiyle özetlemek mümkündür. 1892 yılında Winconsin Madison’da toplanan İdare, Ekonomi ve Tarih Eğitimi Konferansı’nda, bu alanlar “sosyal bilgiler” başlığında toplandı; 1916 yılında “Sosyal Bilgiler” terimi ilk kez kullanıldı; 1930-1940 yılları arasında ABD’de Yeniden Kurmacılık akımı ve çocuk merkezli eğitimin etkileri görüldü; 1960-1970 yılları arasında yeni Sosyal Bilgiler Hareketi ortaya çıktı; 1980 yılında ABD’de geleneksel sosyal bilgiler anlayışına tekrar geçildi ve 1994 yılında da ABD Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS) sosyal bilgiler dersi için standartlar belirledi (Yalçınkaya ve Uslu, 2015, s. 31).

Türk Eğitim Sistemi’nde Sosyal Bilgiler

Türk Eğitim Tarihi’nde, toplumsal hayatla alakalı bilgi ve kurallar ile gelenek ve görenekler, Türklerin İslamiyet’i kabul etmelerinden önce çocuklara ve gençlere aktarılmaya çalışılmıştır. İslam dininin kabul edilmesinden sonra ise, İslam dini ile ilgili mevzuların öğretilmesi amaçlanmıştır. Osmanlı Devleti’nde bilhassa dine dayalı bilgiler medreseler ile sıbyan mekteplerinin programlarında yer almıştır. Sosyal bilgiler içerisinde bulunan bazı dersler ise belirli saat ve sürelerde okutulmuştur (Sözer, 1998; akt. Kılıçoğlu, 2010, s. 8).

Sosyal bilimler kapsamında yer alan tarih ve coğrafya ders olarak ilk defa Tanzimat dönemindeki okul programlarında yer almıştır. Tanzimat döneminde 1869 tarihinde yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi kapsamında erkek rüştiyeleri programında, Tarih-i Umumi ve Tarih-i Osmanî okutulmuş olup; kız rüştiyeleri programında, Muhtasar Tarih ve Coğrafya okutulmuştur. İdadiyelerin programlarında ise Coğrafya ve Tarih-i Umumi okutulmuştur. 1869 tarihinde yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, öğretmen okulları ve bunların programları hususunda detaylı

kararlar getirmiştir. 1874'te İstanbul Darülmualimin-i Sıbyan şubesinde Muhtasar Tarih-i Osmanî ve Muhtasar Coğrafya; Darülmualimin-i Rüşdiye şubesinde Tarih ve Coğrafya; İdadiye şubesinde ise Tarih-i Umumi ve Osmanî okutulmuştur (Akyüz, 2005, s. 152-166). II. Abdülhamit döneminde Protestanlara ait iptidaiye, rüşdiye ve idadiyelerde de tarih ve coğrafya dersleri okutulmuştur. İttihat ve Terakki Fırkası döneminde yani 1913 yılında ilköğretim yeniden düzenlenmeye çalışılmıştır. Tedrisat-I İptidaiye Kanun-i Muvakkati ile iptidaiyeler ve rüştiyeler birleştirilerek öğrenim süresi 6 seneye çıkarılmış. Ayrıca “mekatib-i iptidaiye-i umumiye” kurulmuştur. İttihat ve Terakki Fırkası'nın yürüttüğü politika gereği vatanını seven ve milliyetçi bir gelecek yetiştirme amacıyla coğrafya, medeni bilgiler ile tarih derslerinin okutulduğu görülmüştür (Bilgili, 2010, s. 21).

Sosyal bilgiler, Türkiye’de ilk defa 1968 yılında bir ders olarak benimsenmiştir. 1968’ten önce sosyal bilgiler dersinin muhtevasını oluşturan coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi ilkökul kapsamındaki okullarda ayrı ayrı dersler olarak okutulmuştur (Bilgili, 2010, s. 20).

Cumhuriyet’in ilan edilmesinden sonra 1968 yılında İlkokul Programı yürürlüğü konmuştur. Bu ana kadar Türkiye’de tek disiplinli program anlayışı süregelmiştir. Bu durumda 1926, 1936 ile 1948 yıllarında yürürlükte olan programlara göre Coğrafya, Vatandaşlık ve Tarih dersleri ayrı ayrı okutulmuştur. Aynı zaman dilimi içerisinde ortaokullarda da bahsi geçen derslerin aynı isimlerle okutulduğu görülmüştür. Bu dersler, Cumhuriyet’in dayandığı Kemalist ideolojinin ilkelerine ve 1920’li yıllarda Batıda ve özellikle de ABD’de etkili olan eğitim akımlarına göre yapılandırılmıştır. John Dewey’in öncüsü olduğu ilerlemecilik akımı, Türk eğitim sisteminin yeniden inşasında yönlendirici rol oynamıştır. Aynı zamanda diğer derslerle birlikte sosyal bilgiler kapsamına giren dersleri de etkilemiştir (C. Öztürk, 2009, s. 26).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 9. Milli Eğitim Şurasında bazı kararlar almıştır. Sosyal Bilgilerin, 15.11.1974 tarihinde 459 sayılı karar ile 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ders olarak okutulma kararı alınmıştır. Böylece Sosyal Bilgiler, ilköğretimde 1968 yılından itibaren okutulmaya başlandı. Bunu takiben 1975 yılında ise ortaokullarda okutulmaya başlandı. Bu uygulama 1985 yılında kadar devam etmiştir. Sosyal Bilgiler dersi, bu tarihten sonra ilköğretim II. kademesinde Milli Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi ve Milli Tarih adlarıyla verilmeye başlanmıştır. Sosyal

Bilgiler dersi, daha sonra 1997-1998 öğretim yılında 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda yeniden okutulmaya başlanmıştır (Safran, 2011, s. 13). 1998 yılındaki bu yeni programın amacı, ezberci eğitimi bir kenara bırakarak, zamanın gereksinimlerine yanıt vererek, yapılan öğretimin niteliğini arttırmak olarak belirlenmiştir (Bilgili, 2010, s. 22). 1998 yılından itibaren dünyadaki gelişmeler takip edilmeye başlanmış ve yoğun bir şekilde program geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Bu yoğun çalışmalar nihayet 2005 senesinde ürününü vermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nca 4-5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2005 – 2006 eğitim – öğretim yılından başlamak kaydıyla bütün şehirlerde uygulamaya konmuştur. Uygulamaya konulan bu programın geliştirilmesi aşamasında sosyal yapılandırıcılık temel alınmıştır. Sosyal yapılandırıcılığın içeriğinde ise işbirlikli öğrenme ve problem çözme vardır (C. Öztürk, 2009, s. 27). 1968 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı kapsamında bulunan Sosyal Bilgiler dersi, 1989, 1998 ve 2005 programlarında da aynı adla yer almıştır. Fakat 2005 yılında yürürlüğe konulan ilköğretim programlarına sosyal bilgiler açısından bakıldığında önceki programlarla farklılık göstermektedir (Safran, 2011, s. 13).

Türkiye'deki sosyal bilgilerin gelişimini genel çerçevesiyle özetlemek mümkündür. 1876-1909 yılları arasında, ilk kez Osmanlı'da sosyal bilgiler kapsamındaki dersler ilköğretim programlarına girdi; 1913 senesinde Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati ile tarih, coğrafyadan başka malumatı medeniye ve ahlakiye ve iktisadiye dersleri programlarda yer aldı; 1926-1962 yılları arasında coğrafya, yurttaşlık ve tarih dersleri ilköğretim programlarında ders olarak okutuldu; 1962 yılında Toplum ve Ülke incelemeler dersi okutulmaya başlandı; 1968 yılında ilköğretimde, ardından da 1975 yılında ortaokulda Sosyal Bilgiler dersi okutulmaya başlandı; 1985 yılında ortaokulda Milli Coğrafya, Yurttaşlık ve Milli Tarih okutulmaya başlandı; 1998 senesinde Sosyal Bilgiler tekrar 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda okutulmaya başlandı ve son olarak da 2005 yılında Sosyal Bilgiler Müfredatı yapılandırıcılığa göre yeniden hazırlandı (Yalçınkaya ve Uslu, 2015, s. 31).

Ülkemizde sosyal bilgiler dersini, ilköğretimde sınıf öğretmenleri, ortaokullarda ise sosyal bilgiler öğretmenleri okutmaktadır. Türkiye'de 2012 – 2013 eğitim – öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu eğitim sistemi kapsamında 5 yıl olan ilköğretim 4 yıla çıkarken; 3 yıl olan ortaokul 4 yıla yükseldi. 4 yıl olan liseler de eğitimine yine aynı şekilde devam etmiş oldu. Dolayısıyla ilköğretim 5. sınıftaki sosyal bilgiler

dersini sınıf öğretmenleri değil, sosyal bilgiler öğretmenleri okutmaya başlamıştır. 5.sınıfların öğretim programlarında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir (Yalçınkaya ve Uslu, 2015, s. 38).

Sosyal Bilgiler Öğretiminin Önemi ve Amaçları

Bireyin toplum içerisinde diğer insanlarla ve kurumlarla uyum içerisinde yaşaması oldukça güçtür. Birey, insan ilişkilerin ve kurumların işleyişinin kolay olduğu toplumlarda uyum içerisinde yaşamak için gerekli olan davranışları ailesi tarafından hatta içerisinde bulunduğu çevresinden yaparak ve yaşayarak öğrenmektedir. Fakat günümüzdeki toplum yapısında çocukların insani ilişkilerini; bireylerin birbirinden farklı olduğunu; aile ile başlayıp daha büyük örgütlere (devlet gibi) kadar varan kurumları öğrenmesi gerekmektedir. Bu tür öğrenmeleri ya da çocukların sosyalleşmesini sağlayan kurumlar okullardır (Erden, tarihsiz; akt. Kılıçoğlu, 2009, s. 5). Bireyin toplumsallaşması, aile ile başlayan ve eğitim kurumları ile devam eden bir süreçtir.

Ülkemizde Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere, yurttaşlık bilgisi ile hayatları için lüzumlu görülen değerler ve davranışlar öğretilmeye çalışılmaktadır. İlköğretim çağındaki öğrencilerin, sosyal bilgiler içerisinde yer alan sosyal bilim disiplinlerini (tarih, coğrafya, ekonomi gibi) ayrı bir ders içerisinde anlaması ve özümsemesi çok güçtür. İlköğretim zamanlarında kazanılan değer, davranış ve yurttaşlık bilgilerindeki tesirin diğer yıllarda da devam edeceği göz önüne alındığında, sosyal bilgiler dersinin ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır (Safran, 2011, s. 14). Sosyal bilimlerin temelini, sosyal bilgiler eğitimi ile atılmaya başlandığını söylemek mümkündür.

Sosyal bilgiler eğitiminin genel amacını, erdemli insan olmaya rehberlik etmek, etkili vatandaş yetiştirmek, demokrasiye katılma sürecini öğretebilmek ve temel tarih, mekân ve sosyal düşünme becerileri kazandırmak şeklinde ortaya koymak mümkündür (İnan, 2014, s. 9). Benzer görüşe sahip olan Karagözoğlu (1966, s. 11) da, “sosyal bilgilerin en başta gelen ödevi demokrasiye inanmış, demokratik yaşama düzenine uyabilen ve buna sahip olmuş İYİ VATANDAŞ’lar yetiştirmektir” demiştir. Aynı düşüncelere sahip olan bir diğer kişi Kabapınar’a (2014, s. 3) göre ise, sosyal bilgilerden hareketle üstüne basılarak belirtilmek istenen en önemli husus, demokratik toplum düzeninin sağlama ve geliştirme istek ve donanımına sahip vatandaşlar

yetiştirmektedir. Bu sebepten dolayı hazırlanan eğitim programları doğrultusunda bireylere, demokratik yurttaşlık değerlerinin kazandırılması amaçlanmıştır.

Yeşiltaş'a (2006) göre, sosyal bilgiler dersi, milli kültür, tarih ve değerlerini benimseyen, insanlara saygılı, yaşadığı çevreye karşı duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bu çerçevede yetişen bireylerin, tecrübeleri sonucunda edindiği bilgileri yorumlayabilen ve hayatında bu bilgileri kullanabilen, eleştirel düşünebilen üretken, toplumsal sorumluluklarının, haklarının farkında olan, vatandaşlık bilinci gelişmiş, çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilen, dünyada meydana gelen olay ve olguları anlamlandırabilen, bilgiye ulaşma yöntemlerini bilen ve bunları uygulayabilen bireyler olması amaçlanmıştır.

Sözer'e (2005) göre, Sosyal Bilgiler dersi öğretimi sonucunda hedeflenen en önemli kazanım, toplumsal kişiliktir. Toplumsal kişilikten kastedilen iyi vatandaşdır. Görevlerini, sorumluluklarını bilen, çevresine karşı duyarlı ve sorumluluklarının bilincinde olan birey, iyi bir vatandaş olarak nitelendirilmektedir. Birey, sosyal bilgiler dersi sayesinde ilk başta kendisine sonra ailesine daha sonra çevresine hatta yasalara ve devlete karşı olan vazife ve sorumluluklarını öğrenir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin Genel amaçları şu şekilde izah edilmiştir:

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal

ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 2005a; MEB, 2005b).

Diğer bir deyişle, sosyal bilimler çerçevesinde yer alan tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi derslerinin milli eğitimin amaçları çerçevesindeki ortak amacına bakıldığı zaman, iyi insan, iyi vatandaş ve bilgili insan yetiştirmek olduğu görülmektedir. Bu derslerin amaçlarına baktığımızda ortak olan nokta, değişen toplum ve gelişen şartlar içinde insanın gelişimini ve vatandaşlık eğitimini temel almalarıdır. Bu amaçlar, ilköğretim seviyesindeki öğrencilere, sosyal bilgiler dersi çerçevesinde kazandırılmaktadır (Köstüklü, 2014, s. 27).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programının vizyonu, öğretim programlarında aşağıdaki biçimde izah edilmektedir (MEB, 2005a; MEB, 2005b):

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.

7. sınıfın sonunda öğrencilerin sahip olması gereken özellikler ve sosyal bilgiler dersinin genel amaçları ise şunlardır (MEB, 2005a; MEB, 2005b):

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 İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, 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, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.

9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara 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, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

Eğitimde Geleneksel Ve Yapılandırıcı Yaklaşım

Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım denildiğinde, akla genel olarak şartlandırıcı ve davranışçı yaklaşımlar gelmektedir (Güneş, 2007, s. 33). Şartlandırıcı yaklaşımda yer alan öğrenme teorileri klasik şartlandırma teorisi, edimsel şartlandırma teorisi, bitişiklik teorisi ve bağ kurma teorisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Güneş, 2004). Bu teoriler incelendiğinde şartlandırıcı yaklaşımın, öğrencilerin davranışlarının şartlandırmayla değiştirilmeye çalışıldığı, pekiştirildiği ve bu sayede de öğrencilerin davranışı alışkanlık haline getirilmesi üzerinde durduğu görülmektedir (Güneş, 2007, s. 35). Davranışçı yaklaşımın öğretim ilkelerine bakıldığı zaman birinci olarak yaparak ve yaşayarak öğrenme; ikinci olarak öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar. Üçüncü olarak ise tekrar önemlidir. Son aşamada ise öğrenme esnasında güdülenmenin apayrı bir ehemmiyeti vardır. Bundan dolayı öğrencilerin öğrenmeyi tam olarak gerçekleştirmesi için o davranışı yapmaya istekli olmaları gerekmektedir (Yanpar, 2009, s. 53). Davranışçı yaklaşıma göre öğrenmenin gerçekleşmesi, bireyin davranışlarındaki gözle görülebilir değişimlerin olmasına bağlıdır. Öğrenci sunulan uyarıcıya karşı istenen tepkiyi gösteriyorsa öğrenme gerçekleşmiştir. Ayrıca davranışçı yaklaşım öğrenmeyi açıklarken zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenememesini sebep göstererek öğrencinin zihinsel etkinliklerine çok fazla yer vermemektedir (Taştan,

2009). Diğer bir ifadeyle davranışçı öğrenme yaklaşımında, bilginin nicel yönüne odaklanılmaktadır. Sahip olunan bilginin değişik durumlar karşısında nasıl kullanılacağı hususunda öğrencilere öğrenmede mesuliyet kazandıramamaktadır (Karatay, 2010).

Biggs'in (1996) görüşünü aktaran Yurdakul'a (2011, s. 40) göre, pozitivist felsefeyi esas alan davranışçı kuramı savunanlar, bilginin kişiden bağımsız olduğunu onaylamaktadır. Öğrenmeyi, bilginin kişiye aktarımı şeklinde tanımlamaktadır. Bilginin bilen kişilerden bağımsız olduğunu savunmaktadır.

Geleneksel eğitim anlayışı, Türkiye'nin eğitim sisteminde uzun seneler etkili olmuştur. Kişisel farklılıklardan ziyade öğrenmenin gerçekleştiği çevrenin düzenlenmesine önem verir ve öğretmen merkezlidir (Ağlagül, 2009). Ortada öğretmen, öğrenci ve bilgi vardır. Burada bilgiyi aktarma görevi öğretmenin olurken, bilgiyi alma görevi öğrencinindir. Bundan dolayı geleneksel eğitim anlayışı öğretmeni aktif kılarken öğrenciyi de pasif kılmaktadır. Bu eğitim anlayışının temelinde bilgi objektif olarak kabul görmektedir. Bu bilgilerin öğretmen tarafından öğrencilere iletilmesi gerekmektedir (Özden, 2011, s. 54). Bu görüşe göre öğrenciler, öğretmenlerinin öğretmesine bağlı olarak öğrenirler (Ersoy, 2008, s. 238).

Şekil 2. Geleneksel Yapıdaki Öğrenme-Öğretme Anlayışı (Saban, 2009, s. 166.)



Geleneksel yaklaşımda, sınıf içerisindeki yaşantı ve etkinliklerde öğretmen etkin ve yönetken, kural koyucu; öğrenci ise kabul edici, uyum sağlayıcı ve ezilendir. Öğretmen direkt olarak, öğrenciler ile olan ilişkilerine, öğrencilerin birbirleriyle olan

ilişkilerine ve sınıf kurallarına önem vermiştir. Sınıf kuralları ise çok sert ve her zaman tek yönlüdür. Öğretmen tarafından belirlenen kurallar tartışılmaz ve olduğu gibi doğru kabul edilir. Öğretmen, bir takım sınıf içi davranış kurallarını eğitimsel amaç olarak görür ve öğrencilere nasıl yaptırabileceğine odaklanır. Öğrenci davranışlarına bağlı olarak da tepkisel, önlemsel ve baskıcı modeller geliştirir. Bir bakıma da otokratik yönetim sergileyen öğretmen, öğretim sürecine ilişkin kararları alır ve uygular. Öğretmenin bu yöndeki bir sınıf yönetim anlayışı, onun öğrencilerini algılama tarzına ve kendi düşünce sistemine göre değişiklik gösterebilir. Öğrenciler açısından bakıldığında pek de mümkün görünmemektedir. Emirlere alıştırmış, araştırmayan, sorgulamayan, düşünmeyen ve her şeyi olduğu gibi kabul eden öğrenciler ortaya çıkmış olacaktır. Böylece bir tarafta benim dediğim olur anlayışında tatmin olan bir öğretmen, diğer yanda ise ne bireysel ne de sosyal yönden gelişimini sağlayabilmiş öğrenciler... Çünkü böyle eğitim ortamları öğrenciler açısından kaçınılması gereken ve birçok davranış problemini oluşturan yerlerdir (Özel ve Bayındır, 2008, s. 40). Öğretmen merkezli yaklaşım, öğrencileri ezber yapmaya yöneltmektedir. Ayrıca bireylerin eleştirel düşünmesini ve karşılaştıkları problemleri çözebilmesi konusunda başarı sağlayamamaktadır (Driel, Verloop, Werven & Dekkers, 1997; akt. Koç ve Demirel, 2004).

Sonuç olarak, geleneksel eğitim anlayışında esas amaç; yıllık plan ve müfredata bağlı bir biçimde öğretmen merkezli anlayış içerisinde bilgileri öğrencilere vermektir. Öğrenciler, burada dış uyaranların pasif alıcısı konumundadır (Aslan, 2009).

Yapılandırmacı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşımı ve bilgi işleme yaklaşımlarını kullanarak öğretimi düzenleyen nesnelci görüşe karşı çıkan (Tüfekçi Aslim, 2014, s. 337) ve eğitim dünyasında 20. Yüzyıla damgasını veren en önemli gelişmelerden birisi şüphesiz yapılandırmacılıktır (Dilaver ve Akyürek Tay, 2011, s. 100).

Sürekli bir değişim içerisinde yer alan dünyada, yenilikleri ve gelişmeleri kavrayan, bunları içselleştirebilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Günümüzde bireylerin doğru bilgilerle donatılması çağdaş dünyaya ayak uydurabilmesi için yeterli görülmemektedir. Bireylerin bilgileri tüketmesinden çok sentezlemesi ve yeni bilgiler

üretmesi beklenmektedir. Bütün bu gereksinimleri karşılayabilecek olan yapılandırmacı yaklaşımdır (Erdem, 2013).

Dünyada 20. yüzyılın sonlarına doğru, öğrencinin sürekli koşullandırıldığı, bilgilerin öğrencilere pasif bir şekilde aktarıldığı, zihinden daha çok davranışlarla ilgilenildiği bir öğretim anlayışıyla, gelecek yüzyılın insanının iyi bir şekilde yetiştirilemeyeceği ortaya çıkmıştır. Eğitim alanında istenilen verimin alınamaması ve problemlerin gittikçe çoğalması eğitimcileri bilinmeyen arayışlara yönlendirmiştir. Bir yandan geleneksel yaklaşımın olumsuzluklarını gidermek, diğer yandan da ortaya çıkan problemleri halletmek için çalışmalar başlamıştır. Ayrıca beyin ile ilgili çalışmaların yaygınlaşması, bunun neticesinde elde edilen bulguların eğitime aktarılması ve bunların öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili olması üzerine yapılandırmacı yaklaşım gündeme gelmiştir. Jean Piaget, Bruner, Vygotsky ve John Dewey gibi teorisyenler, bu yaklaşımın temsilcileri olarak gösterilmektedir. Jean Piaget ve Bruner, yapılandırmacı yaklaşımın temsilcileridir (Güneş, 2007, s. 49).

Yapılandırmacı Yaklaşımın Felsefi Temelleri

Bilginin ve doğrunun doğasına ait sualler yalnızca felsefecilerin değil aynı zamanda eğitimcileri de alakadar etmektedir. Neden mi? Çünkü bilgiye ve doğruya ait yapılan araştırmalar ve sonucunda elde edilen veriler, tüm eğitim anlayışı içerisinde köklü değişiklikler meydana getirir (Özden, 2011, s. 55).

İtalya'da 18. yüzyılda hayatını sürdüren Giambatista Vico, yapılandırmacı anlayışı kabullenen ilk eğitimcidir (Duffy ve Cunningham, 1996; akt. Yaşar, 1998). Giambatista Vico, herhangi bir şeyi bilen insanın onu açıklayabilmesi gerektiğini dile getirmiştir (Özden, 2011, s. 56).

Emmanuel Kant, Giambatista Vico'nun ileri sürdüğü fikri geliştirmiştir (Özden, 2011, s. 56). Alman filozof Kant, öğrenenin bilgiyi pasif olarak almadığını ifade etmiştir. Öğrenen bilgiyi aktif bir şekilde alır, bunu daha sonra mevcut olan bilgileriyle ilişkilendirerek ve ona kendi yorumunu katarak kendi bilgisini yapar. Pozitivist bilgi felsefesine göre çevreden, toplumun inanç ve değerlerinden bağımsız olan bilimsel bilgiler değişmez ve mutlaktır. Bu anlayışa göre bilgi, formaldır. Öğretmen bilgiyi veren, öğrenci ise bilgiyi alan durumundadır. Burada da anlaşılacağı üzere pozitivist

anlayış ile yapılandırmacı yaklaşım birbirinden net bir biçimde ayrılmaktadır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen, bilgiyi aktif bir şekilde özümseyerek yapılandırır (Ersoy, 2008, s. 235).

Felsefeciler ve eğitimciler yukarıda bahsedilen fikirler ile ilgili birçok çalışma yapmıştır. Fakat yapılandırmacılığın detaylı bir şekilde açıklamasını yapmaya kalkışan ilk kişiler Jean Piaget ile John Dewey'dir (Özden, 2011, s.56).

Yapılandırmacılık Kavramı

Yapılandırmacılık (constructivism), diğer bir tabirle yapılanmacılık, bilginin doğasına ait bir kavramdır (Demirel, 2004, s.233). Yapılandırmacılık kelimesi Türkçe'de, İngilizce "*structuralism*", Almanca "*strukturalismus*" ve Fransızca "*structuralisme*" terimlerinin karşılığı olarak kullanılmaktadır (Oğuzkan, 1993, s. 158). Jean Piaget, yapılandırmacılık kavramını ilk kez ortaya koyan kişidir (Özel ve Bayındır, 2008, s. 4).

Yapılandırmacılık, kavramsal olarak bilginin insanlar tarafından oluşturulması anlamına gelmektedir. Ayrıca bilgi oluşumunun zihinsel tutanağının bulunduğunu anırtmaktadır (Aydın, 2012, s. 14).

Yapılandırmacılıkta öğrenme, bireyin zihninde oluşan zihinsel bir süreçtir (Akpınar, B. 2010). Başka bir ifadeyle yapılandırmacılık terimi, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade etmektedir. Öğrenciler, bir şeyi öğrenirken anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırmış olur. Bundan dolayı öğrenmeyi, anlamlandırma ve anlam yapılandırma süreci olarak tanımlayabiliriz. Kullanılan eğitim kavramlarından bazılarını "düşünmeyi öğrenme" , " anlamlı öğrenme" , "bağlamsal öğrenme" keşfederek öğrenme" ile "problem çözme" şeklinde sayabiliriz (Özden, 2011, s. 55).

Yapılandırmacılık kuramı, öğretim ile alakalı bir kuram değildir; bilgi ve yanı sıra öğrenmeyle alakalı bir kuramdır. Yapılandırmacılık, bilgiyi tabandan kurmaya dayanmaktadır. Yapılandırmacılık, ilk başlarda bilginin insanlar tarafından nasıl öğrenildiğine ilişkin bir kuram şeklinde ortaya çıkmasına rağmen, sonraları insanların elde ettikleri bilgileri hangi şekilde yapılandırdıklarına ait bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2004).

Yapılandırmacılıkta öğrenme, var olan bir bilgiyi herhangi bir kişiden ya da yerden elde etmesi anlamına gelmiyor. Öğrenen kişinin, kendi yanıtlarını, kavramlarını keşfettiğinde ve kendi yorumlarını oluşturduğunda öğrendiğini ve bilgiyi inşa ettiğini savunur (Koç, 2006). Başka bir ifadeyle, yapılandırmacılıkta öğrenmenin oluşabilmesi için bireyin bilgiyi zihinsel olarak yapılandırması gereklidir. Öğrenen kişi, yeni bir bilgiyle karşılaştığı anda o bilgiyi tanımlamak için daha önceden oluşturduğu kuralları kullanarak yeni öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur. Öğrenen, bunun sonucunda da yine yeni kurallar oluşturur (Şentürk, 2009). Öğrenme bu şekilde devam eder.

Steffe (1990)'dan aktaran Pekcan (2009) yapılandırmacılığı, bireylerin kendi dünyaları ile etkileşimleri sonucu ortaya çıkan karışıklıkları dengelemek için şemalar oluşturarak uyum sağlamak olarak tanımlamaktadır.

Yapılandırmacılık, “gerçek” , “dil” ve “insanın anlaması” ile ilgili sorulara pragmatik bir yaklaşım sağlayan bilme kuramıdır (Senemoğlu, 2009, s. 586)

Hein (1991)'den aktaran Aydın'ın (2012, s. 14) yapılandırmacılık olgusunu aşağıdaki saptamalardan yakalamak mümkündür:

“Yapılandırmacılık terimi, öğrenenlerin bilgiyi kendilerinin yapılandığında gönderme yapmaktadır. Öğrenen kişi ister erkek ister kadın olsun, bireysel (ve toplumsal) olarak anlamı yapılandırır. Anlamının yapılandırılması öğrenmedir ve öğrenmenin başka türü de bulunmaktadır.”

Yapılandırmacılık, bilgiyi ve öğrenmeyi öznel arası olduğunu onaylarken pozitivist geleneği kabul etmemektedir (Yurdakul, 2011, s. 40). Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi, kişinin dışında değildir. Diğer bir ifadeyle öznedir. Burada bilgi, kişinin bizzat kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve düşünceleri sonucunda oluşur. Ayrıca burada dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan bir tanesi de birey bilgileri direkt olarak almaz; kendisinde var olan bilgileri yeniden meydana getirir. (Özden, 2011, s. 54).

Yapılandırmacılığı meydana getiren önemli unsurlar vardır. Bu unsurlardan ilki, kişinin bilgiyi etkin bir şekilde yapılandırmasıdır. Bu yapılandırılan bilgi kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. Diğer önemli bir unsur da evrende katıyen yegâne bir doğrunun olmamasıdır. Kişiler kendi tecrübeleri yoluyla dünyayı anlamaya çalıştıkları için, doğrular sadece her kişinin kendi anlayışına göre farklılık gösterir (Wheatley, 1991; akt.

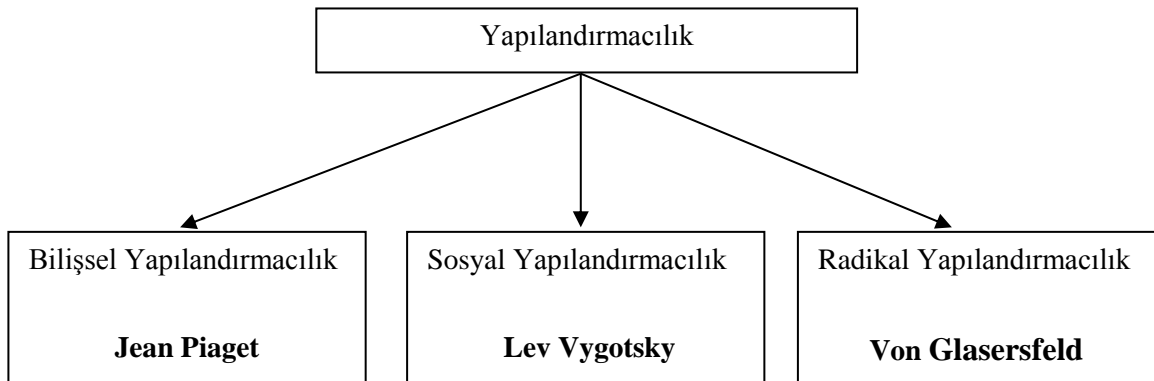
Dilaver ve Akyürek Tay, 2011, s. 100). Ersoy'a (2008, s. 231) göre de yapılandırmacılık, bilginin bireysel olarak elde edildiğini kabul eder. Hatta nesnelere ile etkileşen kavramları oluşturan öğrenendir ve bundan dolayı da yapılandırmacılık öğrenen üzerinde durur. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin çevresiyle etkileşerek var olan bilgilerini değiştirip yeni bilgiler elde ettiğini kabul eder. Ayrıca bilginin doğasına ait yeni fikirleri öğrenme-öğretme aşamasına dâhil etmiştir. Bu nedenle yapılandırmacılık, pozitivistten sonra meydana gelen bilgiye perspektifinin öğrenmeye uyarlanması şeklinde tarif edilebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öncülerinden birisi olan Jean Piaget, insanların yeni olan bir bilgiye sahip olabilmesi için eski bilgilerine dayandırarak yeni bir bilgiyi özümsemesi gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla Piaget, yeni bir bilginin meydana getirilme sürecini, aktif zihinsel süreçlerle uyumsama ve özümleme ile varılan bir sonuç yani dengeleme olarak görmektedir. Bu bağlamda, kişiye ulaşan her veri, işlenmesi ve değer katılarak anlamlandırılması beklenen birer öncül niteliğindedir (Özel ve Bayındır, 2011, s. 4).

Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri

Geçen her zaman diliminde ilerleyen ve birçok bilim adamının araştırmasına konu olan yapılandırmacılık, 20. yüzyılda Jean Piaget, John Dewey ve Vygotsky tarafından derinlemesine incelenmiştir. Yapılandırmacılık, Piaget'in öncülüğünü yaptığı "Bilişsel Yapılandırmacılık"; Vygotsky'nin yaptığı "Sosyal Yapılandırmacılık" ve Von Glasersfeld'in öncülüğündeki "Radikal Yapılandırmacılık" olmak üzere üç kısımda toplanabilir (Ocak ve Çınar, 2010, s. 57).

Şekil 3. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri



Bilişsel yapılandırıcılık. Priburn ve Baker'e (1997) göre, bilişsel yapılandırıcılığın temelinde Piaget'in bilişsel gelişim kuramı yer almaktadır ve bu kuram çerçevesinde bilginin oluşumu açıklanır (Akt. Dilaver ve Akyürek Tay, 2011, s. 100). Piaget'e göre öğrenmenin ilk basamağı keşiftir. Bunun için öğrenciler, ilgilerini çeken etkinlikler yardımıyla karşılaştıkları yeni bilgileri keşfederek anlamlandırır. Piaget, zihinsel gelişim sürecinin merkezine bireyi yerleştirmiştir. Birey, ilk defa karşılaştığı bilgileri çevresiyle etkileşerek keşfeder. Ayrıca zihinde yapılandırmak için ise anlamlandırır. Piaget, zekâyı, bireyin çevreye uyum sağlayabilme gücü şeklinde tanımlamıştır (Güneş, 2007, s. 50).

Piaget'in inanarak vurgulamaya çalıştığı nokta, çocukların evreni tanımaya çalışan bilim adamları olarak kabul edilmesidir. Piaget'e göre evreni tanımak ve anlamak için yapılan deneyler, doğumdan itibaren başlıyor ve hayat boyunca devam ediyordu. Çocuklar, yapılan küçük deneylerin sonucunda şemalar oluşturuyordu. Şema, dünyayı tanımak için bebeğin zihinde oluşturduğu algı çerçevesidir. Yeni karşılaşılan bir nesne ya da durum önceki şemalara dayanarak anlaşılır. Yeni tanınan bir nesnenin varolan şemaya yerleştirilmesi de özümsemedir. Piaget'e göre çocuk için yeni olan her şey bilişsel dengeyi bozmaktadır. Bozulan bu denge, özümseme ve uyum süreçleri ile tekrar sağlanır. Yeni duruma göre şemayı değiştirme işlemine uyma denir. Böylece dünyayı tanıma ve anlama sürecine bağlı olarak davranışlar yeniden organize edilmektedir. Böylece insanlar hayatlarını devam ettirebilmek için dünyayı tanımak ve anlamak için; yeni şemalar oluşturarak, özümleme ve uyum sağlayarak, öğrenilenleri organize ederek sürer (Küçükkaragöz, 2004, s. 81-82).

Piaget, bilişsel gelişim dönemlerini dört döneme ayırmıştır. Bu dönemler şu sıralamayla gösterilmiştir: Duyusal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemi. Piaget, tüm çocukların bu gelişim evrelerini, gelişim dönemini atlayıp diğerine geçmeden sırasıyla geçirmesi gerektiğine inanmaktadır. Duyusal-motor dönemi tahmini olarak 0 ile 2 yaş aralığındadır. Bu dönemin sonunda varılan temel özellikler, kişi kendisini dış uyarıcılardan ayırt eder; istemsiz tepkilerden kontrollü ve amaç içeren davranışlara başlar ve son olarak da nesne devamlılığı elde eder. Bir sonraki aşama olan işlem öncesi dönem ise tahmini olarak 2 ile 7 yaş aralığındadır. Bu dönemin sonunda varılan temel özellikler ise kişinin simge kullanmaya başlaması, ilk kez sınıflama ve sıralama yapmaya başlaması ve son olarak da kendine odaklanmadaki azalmanın

başlamasıdır. Diğer bir aşama ise tahmini olarak 7 ile 11 yaş aralığında olan somut işlemler dönemidir. Birey, bu dönemin sonunda ise akıl yürütmeye başlar, korunum kazanır, detaylı sınıflandırma yapar, ben merkezlikten uzaklaşır ve somut düşünmeye başlar. Son aşama ise tahmini olarak 11 yaş ve üstündeki insanları kapsayan soyut işlemler dönemidir. Bu dönemin sonunda kişiler, soyut düşünür, etkin olarak düşünür ve fikirlerini herkese sunar, problem çözer ve son olarak değer ile inançları anlamaya çalışır ve yapılandırır (Senemoğlu, 2009, s. 39).

Houde (2004)'den aktaran Güneş'in (2007) belirttiğine göre, Piaget'in bilişsel gelişim ile ilgili yaptığı açıklamaların üstünden yaklaşık olarak 40 sene geçmiştir. Piaget'in bahsi geçen bilgileri alanda sınanmış ve bazılarında çok önemli değişimler meydana gelmiştir. Sonradan bazı bilim adamları (Robbie Case, Robert Siegler, Houde ve Kurt Fischer) bu alanda yapmış olduğu araştırmalar neticesinde bir takım yeni bilgiler elde etmiştir. Bu bilim adamları, Piaget'in bazı görüşlerinin günümüze uymadığını açıklamışlardır.

Sosyal yapılandırıcılık. Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, temel ilke ve görüşlerini Vygotsky'nin araştırma ve çalışmalarına dayandırmaktadır. İnsan sosyal bir birey olarak, diğer insanlarla devamlı bir şekilde iletişim ve etkileşim içerisinde yer alır. İşte bu etkileşim süreci içerisinde bireylerin öğrenme aktiviteleri ve kişilikleri şekillenmektedir (Tural, 2011).

Vygotsky, Piaget'in ileri sürdüğü kendi başına oluşturulmuş şemaların aksine, öğrenilenlerin birçoğunun başkalarından öğrenildiğini vurgulamıştır (Akınoğlu, 2012, s. 433). Ayrıca bireyin, "diğer bilgililerle" etkileşim içerisinde olduğunda öğrenme ortaya çıkar. (Özden, 2011, s. 60). Benzer görüşlere sahip olan Ocak ve Çınar (2010), öğrenmenin sadece kişinin kendi tarafından yapılandırıldığına karşı çıkmış ve öğrenmenin hem bilişsel hem de sosyal bir süreç olduğunu benimsemiş ve bu noktaya dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrenme ortamının, arkadaş çevresinin ve öğretmenin önemine de dikkat çekmiştir. Ersoy'a (2008, s. 239) göre de, öğrenme, özümleme ve dengeleme durumlarıyla açıklanamaz. Ayrıca öğrenmenin oluşabilmesi için birey çevresini ve düşüncelerini öğrenme ortamına sokmalı ve dili kullanmalıdır. Birey bu sayede başkalarının düşüncelerini de öğrenir.

Günümüz yapılandırmacıları ve eğitimciler; bir meseleye ilişkin çıkarılabilecek anlamın tek başına çıkarılabilecekten ziyade, birlikte çalışıldığında çıkarılabilecek olanın daha iyi olduğuna inanarak işbirliğinin önemini vurgulamışlardır (Baysen ve Silman, 2012, s. 207). Bireyin öğrenmesinde başkalarıyla “işbirliği” içerisinde olmasının payı büyüktür. Bu model eğitim literatürüne bakıldığında “işbirlikli öğrenme” adını almaktadır (Özden, 2011, s. 60). Bu noktada Vygotsky, öğrenme süreci içerisinde sadece öğretimi değil, bunun yanı sıra sosyal etkileşimi ve en önemlisi de iletişimi yani dili vurgulamaktadır (Tural, 2011).

Vygotsky'nin görüşleri: anlamlandırma, bilişsel gelişim araçları ve yakınsal gelişim alanı olmak üzere 3 temel noktadan oluşmaktadır. Bu noktalardan en dikkat çeken yakınsal gelişim alanıdır. Çünkü bireyin sosyal gelişiminde, etkileşimin ve sosyal çevrenin önemini vurgulayan alandır (Tural, 2011).

Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramının temel varsayımlarını özet bir biçimde vermek mümkündür. Vygotsky, bireylerin bilişle ilgili faaliyetlerinin biyolojik yapı, psikolojik gelişim ve bunun neticesinde ortaya çıkan süreçler ile tarihsel ve kültürel gelişim temelleri üzerinde yapılandırdığını izah etmiştir. Ayrıca bilginin sosyo-kültürel bir durumda kurulduğunu, insanların çevreye uyum sağlamaya başladığında dilsel ve simgesel sistemler geliştirdiğini, kültür ve dilin insanların dünyanın manasını anlamasına etki yaptığını, bireylerin öğrenmesinin toplumsal etkileşim sonucunda meydana geldiğini, öğrenmelerin sadece gelişim dönemlerine bağlamayacağını, gelişimin önünde yer alacağını belirterek gelişimi etkileyen ve yönlendirenin öğrenme olduğunu belirtmiştir (Aydın, 2012, s. 23)

Radikal yapılandırmacılık. Radikal yapılandırmacılığın lideri olarak kabul gören isim Ernst von Glasersfeld'tir (Dilaver ve Akyürek Tay, 2011, s. 105). Phillips (2000)'den aktaran Yurdakul'a (2004) göre Ernst von Glasersfeld radikal yapılandırmacılığa açıklık getirmiştir. Bilgi, bireylerin kafasının içerisinde yer alır. Düşünülen bu konunun başka bir seçeneği yoktur. Radikal yapılandırmacılık, bireyin kendi tecrübelerine dayanarak bilgiyi meydana getirir varsayımından hareketle oluşturulmuş yaklaşımdır. Her türlü tecrübe kişiseldir. Tecrübelerimiz, içerisinde yaşadığımız evreni oluşturur. Tezci'ye göre (2002) Ernst von Glasersfeld, bunlara ek olarak, radikal oluşturmacılığın, mevcut olan bilgiler ile gerçeklik arasında yeni ve daha somut ilişkiler sunduğunu belirtmiştir. Bu ilişkilerin uygulanabilir özelliği vardır.

Uygulanabilirlik, kişinin kendi amacını gerçekleştirmesinde yararlı olduğu zaman dilimi boyunca uygulanabilirliğinin bulunduğu eylem ve kavramsal yapıyı anlatmaktadır.

Radikal yapılandırmacılıkta geçmişte yaşadıklarımız, yeni yaşantıların oluşmasına yardımcı olur. İçsel ve dışsal zorlamadan dolayı başarısızlık yaşandığında ortaya problem durumu ortaya çıkar ve birey yeni yaşantı oluşturarak yapılarını değiştirmeyi dener. Bilgi, bireyin nesnelere ile olan ilişkisinden ve birey tarafından aktif bir şekilde oluşturulur (Ersoy, 2008, s. 239). Bireyler tarafından yeni yaşantı oluşturulurken, herkesin geçmiş yaşantısı farklı olduğundan ortaya çıkan anlamlar da farklı olmaktadır (Hançer, 2005). Ayrıca, bilginin birey tarafından aktif bir şekilde oluşturulması, bilişsel yapılandırmacılığa benzer. Ama yapılandırma işinde söz sahibini tamamen birey yapmıştır (Ocak ve Çınar, 2010).

Staver (1997)'den aktaran Demirci (2003), radikal yapılandırmacılar ile sosyal yapılandırmacılar arasında sadece çalışma alanı olarak farkın bulunduğunu belirtirken; öğrenme konusunda, radikal yapılandırmacıların bireyin algılaması üzerine odaklanırken, sosyal yapılandırmacıların dil ve toplumun tesiri üzerine odaklandıklarını vurgulamıştır.

Sonuç olarak, bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılığa göre bilgi pasif bir şekilde dışarıdan alınmaz. Bilginin ortaya çıkabilmesi için bireyin kendisinin oluşturması gerekir. Yani bu üç yaklaşımda ortak olan nokta, bilgilerin hafıza içinde oluşturulmasıdır (Yanpar, 2009, s. 59).

Yapılandırmacılığın Temel Özellikleri Ve İlkeleri

Yapılandırmacı yaklaşımın temel özellikleri vardır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmeden ziyade öğrenme daha ön plana çıkmaktadır. Öğrenen kişide öğrenmeye karşı istek uyandırmak gerekir. Öğrenme aşamasında yaşantı çok önemlidir. Öğrenenlerin bağımsızlığı ve girişimciliği cesaretlendirilmelidir. Öğrenenin tutum ve inançları öğrenmesini etkilemektedir. Öğrenen kişi bilgiyi sorgulamalıdır. Öğrenenin merakı desteklenmelidir. Öğrenme, öğrenenin bilişsel modeli üzerinde yapılır. Öğretmen öğrenenlerin nasıl öğrendiği ile alakadar olmalıdır. Öğrenmenin içinde meydana geldiği durum önemlidir. Öğrenenlere, kendi tecrübelerinden öğrenme imkânı

sunulmalıdır. Öğrenme aşamasında kestirim yapma, çözümlenme ve yaratma önemlidir (Özden, 2011, s. 57).

Yukarıda da görüldüğü üzere, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına genel olarak bakıldığında zaman öğrencinin merkeze yerleştirildiği görülmektedir. Öğrenme yaşam içerisinde ve sosyal etkileşim yoluyla, bireyin ilgi, ihtiyaç ve önbilgilerine göre gerçekleştirilir (Dilaver ve Akyürek Tay, 2011, s. 107).

Demirel'e (2004, s. 235) göre, yapılandırmacılığı daha iyi anlayabilmek ve eğitimcileri öğrenen üzerinde odaklaştırmak için yönlendirici temel ilkeler vardır. Bu ilkeler şunlardır: Öğrenenlerin görüşlerine değer vermek, öğrenenleri konuya karşı merak ve ilgi uyandıracak sorular sormaya yöneltmek, bilginin yapılandırılabilmesi için öğrenmeyi ana kavramlar etrafında gerçekleştirmek, öğretim programlarını öğrenenlerin öngörülerine göre düzenlemek ve son olarak da öğrenmelerin değerlendirilmesini süreç bağlamında yapmak.

Savery ve Duffy'den (1995) aktaran Akay'a (2005) göre yapılandırmacı yaklaşımın sekiz ana ilkesi vardır. Bu temel ilkeler şu şekilde vurgulanmıştır: Öğrenen her zaman desteklenmeli, gerçeğe yakın bir sınıf ortamı oluşturulmalı, öğrenenleri düşünmeye yönlendiren sınıf ortamı oluşturulmalı, öğrenme faaliyetleri daha kapsamlı vazifelere ve problemlere çevrilmeli, öğrenen sınıf ortamında aktif hale getirilmeli, her zaman öğrencilerin bildirdiği düşünce ve fikirler dikkate alınmalı, öğrenenlerin kendilerini ifade edebilecekleri imkânlar verilmeli.

Yapılandırmacılığın Faydaları

Eğitimsel açıdan bakıldığında bilgilerin katlanarak büyük bir hızla fazlaştığı çağımızda, belli bir konuyla alakalı olan tüm bilgileri öğrenmek imkânsızdır. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım, bilgiyi ezberlemekten ziyade bilginin nasıl kullanılacağı ve var olan bir bilginin üstüne ilk defa karşılaşılan bilginin nasıl oluşturulacağı konusunda büyük bir fayda sağlamaktadır (Kaya, Topçu ve Kop, 2014).

Öğrenenler öğrenme sürecine etkin bir şekilde katıldıkları için öğrenmeyi daha fazla sevmektedir. Anlama ve düşünme hususuna yoğunlaşma daha fazla olduğundan eğitim daha etkili olur. Öğrenenler, sınıf dışındakine benzer öğrenme etkinlikleri ile sınıf içerisinde karşılaştığında daha etkin olur. yapılandırmacılıkta kişi öğrendiklerinden

sorumlu olduğu için değerlendirme aşamasında da söz sahibi olur. Öğrenenler, öğrenme ortamında sürekli olarak fikir alış verişinde bulunduğu için iletişim yetenekleri gelişir ve sosyalleşirler (Gürses, Yalçın ve Doğar, 2003).

Öğretmen, öğrenenlerin bilgi arayış arzusunu, düşünce ve fikirlerini sunma ile liderlik niteliklerini geliştirir. Ayrıca öğretmen, öğrenenlerin başkalarının fikirlerine saygı göstermelerini sağlar ve öğrenenlerin suallerini ve yanıtlarını sunacağı özgür tartışmaları özendirir (Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010).

Yapılandırıcılığın Sınırlılıkları

Yapılandırıcı yaklaşım, uluslararası kaynaklarda kabul edenlerin olduğu kadar kabul etmeyenler de vardır. Yapılandırıcı yaklaşımı kimileri hayal gücü, kimileri ise test dahi edilemeyen bir hipotez olarak özetledi. Yapılandırıcı yaklaşım, felsefi temelleri ve kuramsal açıklamaları ile ciddi tenkitlere maruz kaldı. Ara sıra ise bilimsellikten uzaklaştığı bile söylendi (Şimşek, 2004).

Yapılandırıcılık, bilgi kavramında doğruluğu koparmaktadır. Onu inanç ile aynı pozisyona indirgemektedir. Diğer bir eleştirisi ise yapılandırıcılığın realiteyi öznellesitirmesidir. Şüphesiz yapılandırıcılık, bilimin can alıcı noktası olan objektif gerçekliği yok saymaktadır. Bilimin araştırma alanını insanların bilişine kadar indirgemektedir (Aydın, 2012, s. 98).

Klein (2002)'den aktaran Şimşek'e (2002) göre, yapılandırıcılık, öğrenme-öğretme sürecinde daha çok zaman alıcıdır. Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme-öğretme ortamlarındaki etkinlikler çok fazla zamanda harcatmakta ve artı masraf yaratmaktadır. Bu yaklaşım, buna değer mi?

Brooks ve Brooks (2001)'den aktaran Tüfekçi Aslim'e (2014, s. 348) göre, yapılandırıcılığa yapılan eleştirilerden birisi de, eğitim programlarının öğrencinin ilgilerine bağımlı hale getirmesidir.

Yapılandırıcı Öğretmenin Rolü

Yapılandırıcı bir öğretmen olma, öğretmenin yetişme tarzından dolayı, çok zor bir dönüşüm olabilir (Özden, 2011, s. 72.). Fakat ne kadar zor olursa olsun

öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması aşamasında kilit rol oynadıkları bilinciyle hareket ederek, bu anlayışın gerektirdiği gerekli eğitimi almaları gerekmektedir (Günel, 2011). Ağlagül (2009), benzer görüşe sahip olarak öğretmenlerin yapılandırmacılığı sınıflarda etkili bir şekilde uygulayabilmesi için önce öğrenmesini ve uygulama yapmasını şart görmektedir. Çünkü yapılandırmacı öğrenme kuramını temel alan bir eğitim programının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmen adayları modern, kendisini sürekli olarak geliştiren, alan bilgisi çok iyi olan, öğrencilere bilgiyi direkt olarak aktaran konumda değil, onlara en uygun öğrenme ortamlarını sağlayarak yaşantı kazandıran kişi olmalıdır. (Slavin, 1994; akt. Gürdal, 2007). Hazırlamış olduğu bu ortamda öğrencileri gözlemler ve ihtiyaç duydukları anda onları yönlendirir. Fakat öğretmen, yönlendirme aşamasında öğrencilere doğru yanıtı söylemez. Öğrencilerin doğru yanıtı bulmasını sağlar (Ersoy, 2002). Öğrencileri çok iyi tanır, onların ön bilgilerini ortaya çıkararak, ön bilgilerinden haberdar olmalarını sağlar, öğrencileri araştırma ve iş birliği içerisine sokar ve öğrenme için gerekli materyalleri sağlayan rehber konumunda olur (Hançer, 2005). Ayrıca öğrencilere uygun etkinlikler yaratır, öğrencilerin düşüncelerini, fikirlerini paylaşabilecekleri ve sorularını rahatlıkla sorabilecekleri ortamları oluşturur. Bireysel farklılıklara uygun seçenekler sunar (S. Öztürk, 2009). Öğretmen aynı zamanda öğrenme-öğretme ortamında kullanacağı yöntemleri, yapacağı etkinlikleri, öğretim materyallerini hatta ölçme ve değerlendirme çalışmalarını öğrencilerle birlikte oluşturmalıdır. Fakat bunu yaparken, dersin kazanımlarına hatta öğretim programına bağlı kalmaya dikkat ederek, tutarlılığı sağlamayı da unutmamalıdır (Kerem, 2011). Ayrıca yapıcı öğretmenin, diğer öğretmenlerle ve diğer öğrenenlerle iletişim kurması ve fikirleri tartışması gerekir. Böylelikle diğer bireylerin gelişimine de katkıda bulunur (Gürdal, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü geleneksel eğitime göre oldukça farklılık göstermektedir. Öğretmenin rolleri açısından bu farklılıkların temelinde, öğrenme-öğretme ortamını düzenleme ve rehberlik etme başta gelmektedir (Çandar ve Şahin, 2013). Öğretmeni her bakımdan öğrenci gibi düşünmeye zorlamıştır. Öğretmen, geleneksel anlayıştaki mutlak hâkimiyetini bırakmış, hem akademik hem de duygusal anlamda kendinden çok öğrencisiyle birlikte düşünmeye başlamıştır. Öğrencinin nasıl öğreneceğine dair merak edilen sorular, empatik düşünmeye sevk ettiğinden öğretmeni öğrenci merkezli yapmıştır. Öğrenci merkezli düşünen öğretmen nasıl olursa, öğrenci de kaçınılmaz olarak öyledir. Öğretmenlik mesleği uzmanlık isteyen bir meslektir. Her tür

uzmanlık alanında olduğu gibi öğretmenlik de temel bilgi, görgü ve beceri isteyen bir meslektir. Yani öğretmenin nasıl olduğundan daha çok öğrencisine nasıl yansıdığı ve öğrencilerini nasıl etkilediği önem taşımaktadır (Özel ve Bayındır, 2008, s. 50-51).

Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerine düşündürücü sorular sorarak onların problem çözme gücünü arttırmalı ve dolayısıyla onları cesaretlendirmelidir (Ersoy, 2008, s. 232). Hatta öğrencilere günlük hayatın karmaşasını, gerçek problemleri ve zorlukları yaşatmalıdır (Güven, 2006). Yaşamın içerisinde seçilen örnek problemleri, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak ve merak duygularını harekete geçirecek öğrenme ortamı içerisinde verir. Böylelikle öğrenciler, hem öğrenmeye duyarlı hale getirilmiş olacak hem de örnek problemlerle, problem çözme ve süreçleri hakkında yeterlilik kazanacaktır (Tural, 2011).

Yapılandırmacı anlayışa göre, her bireyin, öğrenme-öğretme ortamında etkin bir hale getirilmesi gerekir. Buradaki amaç öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını sağlamaktır. Bundan ötürü öğretmenin, sınıf içerisinde yöntem çeşitliliğine gitmesi gerekmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme ve proje temelli öğrenme gibi modern öğretim stratejilerini daha fazla kullanması gereklidir. Zaten bunları sağlarken öğretmenin sahip olduğu roller ister istemez değişmektedir. Yani öğretmen artık öğrencilerin öğrenmelerinin kolaylaştırmak için rehber olacaktır (Saban, 2009, s. 179). Burada öğretmen rehber ve kılavuz rolünde iken dikkat edilirse öğrenme süreci, öğrenci üzerine odaklıdır. Yani yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli bir öğrenme modelidir (Köseoğlu ve Kavak, 2001).

Öğretmen, sınıf içerisinde bir gözlemcidir. Yapılandırmacı öğretmen, sınıfı yönetirken emir veren değildir. Sınıfın denetimi, duygusal ve zihinseldir (Taştan, 2009). Emir veren otoriter bir öğretmenin yaptığı gibi görevini yerine getirmeyen ya da getiremeyen öğrenciye ceza uygulamamalıdır. Öğrenciye kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu hissi verilmeli ve derse katılımı teşvik edilmelidir. Öğrencilerin etkinliklerden hoşlanmaları sağlanarak kendi özgüvenlerini kazanmaları için cesaretlendirilmelidirler (Güven, 2006). Öğrencilerin mevcut potansiyellerini ortaya çıkarmalı, kendilerini tanımalarına fırsat vererek yeteneklerini en verimli şekilde kullanmaları için teşvik etmelidir (Güven, 2006).

Brook ve Brooks (2001), yapılandırmacı bir öğretmenin aşağıdaki özellikleri göstermesi gerektiğini belirtmiş ve bunları on iki maddede ifade etmiştir (Akt. Tüfekçi Aslim, 2014, s. 345):

1. Öğrenci özerkliğini ve girişimini teşvik ve kabul eder.
2. Manüpülatif, etkileşimsel ve fiziksel materyallerle ham verileri ve birincil kaynakları kullanır.
3. Etkinlikleri oluştururken; sınıfla, analiz et, incele, öngör, yarat gibi bilişsel terminolojiyi kullanır.
4. Öğrenci yanıtlarının dersleri yönlendirmesine, öğretim stratejilerini ve içeriği değiştirmesine izin verir.
5. Kavramlara ilişkin kendi anlayışlarını paylaşmadan önce bu kavramlara ilişkin öğrencilerin anlayışlarını araştırır.
6. Öğrencilerin kendileriyle ve diğer öğrencilerle etkileşime girmelerini teşvik eder.
7. Açık uçlu sorular sorarak ve öğrencilerin birbirine soru sormasını teşvik eder, öğrencilerin araştırma yapmasına destek olur.
8. Öğrencilerin ilk yanıtlarını ayrıntılandırmasını amaçlar.
9. Öğrencilerin ilk hipotezlerinde çelişkiler yaratan ve tartışmalar yaratan deneyimler sunar.
10. Soru sorduktan sonra bekler, öğrenciye yanıtlarını oluşturmaları için yeterince zaman tanır.
11. Öğrencilerin bilgiler arasında ilişki kurması ve metaforlar oluşturması için zaman verir.
12. Çoğunlukla keşfetme, kavram öğrenme ve kavramları uygulama olarak belirtilebilecek öğrenme döngüsünü kullanarak öğrencinin doğal merakını besler.

Görüldüğü üzere, eğitimden beklentiler artmış ve öğretmenlerin geleneksel rolleri değişmiştir. Değişen bu roller, yerini vizyon sahibi olan, eğitimi yöneten, alanıyla ilgili çoklu becerilerle donanımlı lider öğretmenlere bırakmıştır (Gençtürk ve Sarpkaya, 2009, s. 61).

Sonuç olarak, uygulanan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda Türkiye'nin geleceğini yeniden inşa edecek, araştırma yapan, sürekli olarak düşünen, anlayan ve problem çözebilen kişiler yetiştirme hedeflenmektedir. Bu durumun sağlanabilmesi için öğretmen, öğrencilere ve diğer tüm eğitim çalışanlarına çok önemli vazifeler düşmektedir (Güneş, 2010).

Yapılandırmacı Öğrencinin Rolü

Yapılandırmacı yaklaşım, bireylerin aktif oldukları (Akınoğlu, 2012, s. 436; Erdem ve Demirel, 2002; Ekinci, 2007; Ersoy, 2008, s. 232; Gürdal, 2007; Güven, 2006; S. Öztürk, 2009; Tural, 2011) öğrenme ortamlarını destekleyen bir eğitim

anlayışına sahiptir. Bu yaklaşımın temelinde, bireylerin “Öğrenen Bireyler” oldukları bilinmektedir. Öğrenen bireyler, yapılandırmacı öğrenme ortamında her zaman özgürce, bireysel ya da işbirliği içerisinde çalışan ve yaptıkları çalışmaların her türlü sorumluluğunu taşıyan, değerli bireylerdir. Ayrıca öğrencilerin, öğrenme ortamlarına kendi bireysel ve farklılıkları ile geldikleri ve öğretmen tarafından herkese hitap eden zengin ve gelişmiş bir süreç ortaya konulmaktadır. Bireyler ise, bu tür zengin süreçlerde kendilerini özgürce ve istedikleri şekilde rahatça ifade edebilmekte ve öğrenme sürecinde bire bir aktif olarak yer almaktadır (Tural, 2011). Birey, sınıf içerisinde sürekli olarak soru sorar. Sınıftaki diğer arkadaşlarıyla ve öğretmenle iyi bir iletişim ortamı sağlar. Düşüncelerini rahatlıkla izah eder ve fikirleriyle tartışmalara katılır. Bunları yaparken de aynı zamanda kendi gelişiminin yanı sıra arkadaşlarının gelişimine de katkı sağlamış olur (Gürdal, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme süreci bir karar verme sürecidir. Bu karar verme süreci, öğrencinin kendi yetenekleri, güdeleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden etkilenir. Yapılandırmacı sınıf ortamında yer alan birey, sürekli ve daha fazla sorumluluk alır. Kişisel kararlarını kendisi alır. Yapılandırmacı öğrenci, meraklıdır. Meraklı olan öğrenci, öğrenmeye güdülenmiş olur. Güdülenen öğrenci ise rahat bir biçimde derinlemesine araştırma yapmaya başlar (Erdem ve Demirel, 2002).

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrencilerin yapması gereken çok önemli görevler vardır. Programların başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin de bu eğitim anlayışı hakkında yeterince bilgilendirilmesi gerekmektedir (Günel, 2011).

Brooks ve Brooks’dan (1993) aktaran Akınoğlu’na (2012, s. 436) göre yapılandırmacılıkta öğrenci, öğrenen, araştıran, kaynaklardan bilgi toplayan, yeni elde ettiği bilgiyi eski bilgiyle ilişkilendirerek zihninde yapılandıran, problemlere çözüm üreten, projeler geliştiren, kendini ve arkadaşlarını değerlendiren bir birey olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci, bilgiyi yapılandırarak alır, öğrenmeden bizzat kendisi sorumludur ve öğrenmede aktif rol oynar. Öğrenmenin gerçekleşme aşaması ve denetimi öğrencinin kontrolündedir. Öğrenme aşamasında öğrencinin sabırlı ve girişimci olması beklenir (Ersoy, 2008, s. 232; Şaşan, 2002). Kısacası öğrencilerin küçük araştırmacılar olması beklenmektedir (Ekinci, 2007).

Yapılandırmacı Sınıf Ortamı

Yapılandırmacı öğrenme, yapılandırmacı öğretmen ve yapılandırmacı öğrencinin yapılandırmacı bir sınıfa ihtiyacı ile ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı bir sınıfın özelliklerini, onun geleneksel sınıf ile karşılaştırılmasından daha iyi anlaşılacaktır (Dilaver ve Akyürek Tay, 2011, s. 112). Brooks ve Brooks (1999), geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıfların niteliklerini aşağıda yer alan tabloda karşılaştırmıştır (Akt. Ekinci, 2007).

Tablo 1. Geleneksel Sınıf Ortamı ile Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Sınıf Ortamının Kıyaslanması

Geleneksel Sınıf Ortamı	Yapılandırmacı Sınıf Ortamı
Tümevarım yoluyla müfredat verilmekte ve temel beceriler üzerinde durulmaktadır.	Tümdengelim yoluyla müfredat verilmekte ve ana kavram üzerinde durulmaktadır.
Belirli bir müfredata sıkıca sadık kalmak çok önemli.	Öğrenen kişilerin suallerini izlemek önemli.
Kitap ile çalışma, kitabı program uygulamalarında önemlidir	Bilgi kaynakları ile el becerisine yönelik materyaller, program uygulamalarında önemlidir.
Öğrenenler, boş bir levha gibi görünmektedir.	Öğrenenler, düşünür gibi görünmektedir.
Öğretmen, bilgileri öğrenenlere yayan öğretici bir deyişle davranmaktadır.	Öğretmen, öğrencilerin bilgileri almasında aracılık yapar ve etkileşim içerisinde olur.
Öğrenen kişilerin öğrenmesinin tasdiki için öğretmen doğru yanıtı aramaktadır.	Öğretmenler, öğrenenlerin o zamandaki öğrendiği kavramları başka derslerde kullanıp kullanmayacağını aramaktadır.
Öğrencilerin öğrenmesi, imtihanlarla değerlendirilmektedir.	Öğrencilerin öğrenmesi, istenen vazifelerin yapılıp yapılmadığı öğretmen gözlemiyle değerlendirilmektedir.
Öğrenen, yalnız çaba göstermektedir.	Öğrenen, grup çalışmalarıyla çaba göstermektedir.

Saban'a (2009) göre, bir sınıfın fiziksel organizasyonu, o sınıfta yer alan öğrenmenin dinamiğini etkileyen en önemli etmenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, sınıfın tertip ve düzeni, öğrencilerde istenilen bilgilerin, anlayışların ve becerilerin kazandırılmasında bir öğretim materyali olarak kullanılabilir. Sınıfın fiziki ortamının, öğrencilerin öğrenme yerine enerjilerinin öğrenmeye dönüşmesi

için bir avantaj olabileceğini belirten Şahinel (2011), seçilecek tekniklerin uygulanmasında sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesinin önemli olduğu söylemiştir. Çünkü sınıfın fiziki ortamı, öğrenciler için etkin öğrenmenin gerçekleştirilebilmesine ya da yok edilmesine neden olabilir. Bireylerin rahat ve etkili bir şekilde iletişim süreci içerisinde, öğrenmeleri gerçekleştirebileceği en önemli yerin sınıf ortamı olduğunu belirtirken Tural (2011), sınıf ortamının zengin süreçleri içermesi ve her bireyin rahat bir şekilde öğrenebileceği fırsatları barındırması gerektiğini ifade eder.

Balcı (2007), yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş olan bir sınıfın derslik sistemi ile kurulması gerektiğini belirtmiştir. Her öğretmenin, elinin altında malzeme ve kaynakları olan bir sınıf ortamı olması gerektiğini; sınıfın genel düzeni, öğrencilere rahat bir şekilde çalışma fırsatı vermesi ve grup çalışmalarına uygun bir şekilde olması gerektiğini belirtmiştir.

Yapılandırmacı sınıfın nasıl olması gerektiğini analiz etmeye çalışan Yapıcı (2007) şunları belirtmiştir:

1. Sınıf mevcutlarının az olması gerekmektedir. Çünkü her öğrencinin bireysel gelişimi tek tek izlenmesinin sağlıklı olabilmesi sınıftaki öğrenci sayısının azlığıyla mümkündür.
2. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir sınıfın teknolojik olarak donanımlı olması gerekir. Yeni bilgilerin ortaya çıkabilmesi için dünyaya açılması şarttır.
3. Tüm sınıflar branş bazında ayrılmalıdır. Branş olarak ayrılmış sınıfların öğretim materyalleri hep aynı olmalıdır.
4. Sınıflar iki bölümden oluşmalıdır. Birinci bölüm derslerin işlendiği yer, ikinci bölüm ise ders araç ve gereçlerinin bulunduğu bir depo.
5. Tüm öğretmenlerin bir sınıfının olması gerekli. Ayrıca sınıfın bir kısmı, öğretmenin bürosu haline getirilmelidir.
6. Okul çantası olmamalı ve ödev verme işi bitirilmelidir. Ayrıca sınıf ortamı, öğrencilerin her türlü faaliyeti yapabilecek şekilde getirilmelidir.
7. Öğrencilerin ayır ayrı sınıf dolabı, masası ve olabilirse her öğrenciye bir bilgisayar olmalıdır.
8. Yapılandırmacı bir sınıf ayırışık olmalıdır. yeni bilgi meydana getirmek için çeşitlilik her zaman iyi olur.

9. Sınıfın tertip ve düzeni her zaman aynı olmamalıdır. Bunun sürekli olarak sağlanabilmesi için taşınabilir masa ve sandalye ile sınıf araç-gereçlerinin olması gerekir.
10. Sınıflar ses geçirmemelidir.
11. Eğer öğrenci okula gelememişse, evinde eğitime devam edilebilmelidir. Öğrenciye uzaktan eğitim fırsatı sağlanabilir.
12. Sınıfları tasarlarken öğrencilerde aitlik duygusu oluşturmaya dikkat edilmesi gereklidir.

Yapılandırıcı Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek kaydıyla öğrenmesini sağlamak ve her yönden gelişimini sağlamak için yapılan tüm eğitim-öğretim etkinliklerinin yönetilmesi şeklinde tanımlanabilir (Güneş, 2007, s. 26).

Yapılandırıcı sınıf yönetimi yaklaşımı, hem öğrenenin hem de grubun sosyopsikolojik beklentilerine hitap etmektedir. Kazanımları niteleyen öğrenme yaşantıları ve ilerlemenin değerlendirilme anlayışı, öğrenciyi yargılamadan, demokratik ölçütler ışığında takip etmeyi ya da yönetmeyi içermektedir. Sınıf yönetimi, öğretim sürecini yönetmek anlamına gelmektedir. Buradan hareketle sınıf yönetimini, öğrenme ve öğretmeyi yönetmeye dair genel ilke ve kuralların bütünleştirilerek sınıf ortamına uyarlaması şeklinde tanımlamak mümkündür. Sınıf yönetiminin oldukça geniş bir alanı kapsadığı görülmektedir. Üzerinde durulan en önemli konu ise; öğrenmenin yönlendirilmesini sağlayan öğeleri ve değişkenleri işleyerek ortamdaki davranışın bu yönde disipline edilmesidir (Özel ve Bayındır, 2008, s. 44).

Yapılandırıcı bir sınıfın demokratik şekilde yönetilmesi ve sınıftaki kuralların öğrenciler doğrultusundan rahat bir şekilde içselleştirilmesinin sağlanması için (Şentürk ve Baş, 2010), yapılandırıcı sınıf yönetiminde öğretmen ve öğrenciler birlikte karar alırlar. Öğretmen ve öğrenciler öğretim etkinliklerini birlikte planlar ve bu planları sabır ve başarıyla uygularlar. Öğretmen zaman yönetimi konusunda önemli sınırlamalar ile karşı kaşıya kalmamaktadır. Amaç, öğrencilere kısa zamanda fazla bilgi yüklemek ya da konularının tamamını işlemek değil, onlara ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşma, araştırma yapma, sorgulama, eleştirel düşünme ve benzeri yeterlikleri kazandırmaktır. Ayrıca, yapılandırıcı sınıf yönetiminde tüm bunlar gerçekleştirilmeye çalışılırken,

sınıf kurallarının ve sınıf içi ilişkilerin odak noktasında bireye saygıyı yerleştirmek gerekmektedir. Oluşturulan bu odakla, öğrencilerin birbirleri ile ve öğretmenle olan ilişkilerinde saygılı olması sağlanmış olunur (Demirtaş, 2010).

Yapılandırmacı sınıf yönetimi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözeten; isteklerine, beklentilerine ve problemlerine rehberlik eden; çalışkanlığı, işbirliğini ve yardımlaşmayı destekleyen; olumlu davranışı teşvik eden; benimsediği davranış kurallarına önem veren; öğretmen ve öğrenci iletişime güvenen olumlu bir düzendir. Tüm öğretmenlerin sınıfında yönetimle alakalı düzenlemeyi elde etmede başarılı olması gereklidir. Ayrıca, öğretmenlerin, özgür olarak, kendine ait sınıftaki öğrencilerin beklentileri, davranış normları, zaman, sınıfın fiziksel koşulları, sınıfın iklimi, görülen ve beklenen davranışların niteliği vb. nitelikleri dikkate alarak, yeni stratejiler geliştirmelerini gerekli kılmaktadır (Çubukçu, 2010).

Sınıf ortamında öğretmen, öğrencilere düşünmeyi sağlayıcı geniş açılı sorular sormalı ve cevapları sabırla beklemelidir. Ayrıca sınıfta tarafsız olmalı, öğrenci fikir ve düşüncelerini önemsemeli ve ecele etmeden hareket etmelidir (Özel ve Bayındır, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşım, sınıf yönetiminde öğretmene üç önemli rol yüklemektedir. Bunlardan ilki, bilgileri düzenlemeyi içeren düzenleme rolü; ikincisi, öğrencinin zihni düzenlemesini içeren düşündürme rolü ve üçüncüsü ise sınıfta iletişimi düzenlemeyi içeren iletişim rolüdür (Güneş, 2007, s. 83).

Bloom (1991)'a göre yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen sınıflarda öğretim faaliyetlerinin uygulanması ve devam ettirilmesinde en ehemmiyetli faktör, iletişim faktörüdür (Yanpar, 2009, s. 68). Yapılandırmacı iletişimde, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamalarına odaklanılır. Bu amaçla, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik bir takım sorular yöneltilir. Öğrenme ile ilgili sorunlarını çözmek için öğrencilerin karşılıklı konuşmaları özendirilir. Ayrıca, yapılandırmacı iletişim ile birlikte öğrenme sürecinde bilgilerin zihinde yapılandırılması ve farklı durumlara aktarılması kolaylaştırılır. Başka bir ifadeyle yapılandırmacı iletişim ile öğrencinin zihinsel süreçlerinin geliştirilmesine ve netleştirilmesine katkı sağlanmış olunur (Güneş, 2007, s. 88-89).

Karacaoğlu (2008), yapılandırmacı anlayışa uygun sınıf yönetiminde öğretmenlerin dikkat etmesi gerek bir takım noktaların olduğunu belirtmiştir. Bunlar şu şekildedir:

- Yapılandırmacı yaklaşımda da öğretmenin anlatımı ve konu ile ilgili açıklamaları önemlidir.
- Öğretmen, sadece konuyu anlatan rolünü terk ederek rehber ve kılavuzluk etme rolü geçmeye başlamalıdır.
- Öğretmen, sınıf içerisinde yapılacak olan etkinliği öğrencilere sunabilir. Daha sonra ise öğrencilerin özelliklerine göre sunum esnasında her türlü tedbirleri almalı.
- Öğretmen, yapılandırmacı bir sınıfta öğrenme-öğretme ortamında yapılacak olan etkinlikler sırasında öğrenciler arasında iletişimi başlatarak, güçlü bir etkileşim ortamı sağlamalıdır.

Yapılandırmacı Değerlendirme

Yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel yaklaşımın ölçme ve değerlendirmelerinde bir takım farklılıklar vardır. Bu farklılıkların başında, geleneksel yaklaşımda ürün odaklı bir değerlendirme yapılırken, yapılandırmacı yaklaşımda süreç odaklı bir değerlendirme yapılması gelmektedir (Dilaver ve Akyürek Tay, 2011, s. 113; Demirel, 2004, s. 236). Hemen hemen benzer olan bir görüşü Kılıç (2001), yapılandırmacı yaklaşımda ölçme-değerlendirmenin öğrenme sürecine entegre edildiği ve sonuçtan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme sürecinin değerlendirildiği şeklinde dile getirmiştir. Yanpar'da (2009, s. 69) aynı farklılığa dikkat çekerek bunların dereceleme ölçekleri, portfolyo, performans değerlendirme ve proje değerlendirme gibi öğrenenin gayret göstererek oluşturması gereken değerlendirmeleri içerdiğini belirtmiştir. Dilaver ve Akyürek Tay (2011, s. 113), diğer farklılığı ise geleneksel yaklaşımda öğrencilere sadece sınav ile değerlendirme yapılırken, yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirmenin çok boyutlu yapılması olarak göstermiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin öğrenmeleri anlamasına çalışılır. Öğrenciye kendisini değerlendirme imkânı tanınır. Öğrencilerin neleri bilmekte, neleri anlamakta ve neleri yapabilmekte oldukları belirtilir.

Öğrencilerin ortak hatalarını fark etmelerini ve bunları düzeltmelerini sağlamanın yanı sıra zayıf ve güçlü yönlerini de ortaya çıkarır (Damlapınar, 2008).

Güngör (2005), yapılandırmacı yaklaşımda yapılan değerlendirmelerin bazı özelliklere sahip olmasını beklemektedir. Öğrencilerin derste aktif olmasını, hedeflenen kazanımların net bir şekilde öğrencilere aktarılmasını, öğrencilerin hedeflenen kazanımların tüm yönlerinden haberdar olmalarını, öğrencilerin öğrendiklerini sınıfta gerçekçi ortamlarda sunmasını sağlayacak şekilde ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencileri düşünmeye, uygulamaya ve beyin fırtınası yapmaya zorlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Jonassen (1992, s. 137)'den aktaran Erdem'e (2001) göre yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme ölçütleri aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Değerlendirme aşamasında hedefler kıstas olamaz.
- Öğrenci, değerlendirmenin gayesini tayin etmede yetkilidir.
- Değerlendirme, orijinal çalışmalara göre gerçekleştirilir.
- Süreç değerlendirmesi yapılır.
- Vaziyete göre çoklu değerlendirme tekniklerinden gerekli olan kullanılır.

Özden (2011, s. 73), yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme çalışmalarının özelliklerini yedi maddede şöyle belirtmiştir:

1. Değerlendirme aşamasında sonuçlardan daha fazla, öğrencilerin geçirdiği öğrenme süreçleri dikkate alınmalıdır.
2. Grup içerisinde yapılan faaliyetler ve ürünler değerlendirilir.
3. Ölçme ve değerlendirme ölçütleri, sadece öğretmen tarafından değil, öğretmen ve öğrenciler beraber belirler.
4. Öğrencilerin başarısını değerlendirebilmek için, öğrencilerin sınıf içerisindeki halleri ile hazırladıkları ödev, rapor ve projeler dikkate alınarak yapılır.
5. Öğrencilerin göstermiş oldukları bilimsel becerilerini değerlendirmek için performansa dayalı ölçme değerlendirme yapılabilir.
6. Öğrencilerin gelişimlerini uzun süre izleyebilmek için kişisel gelişim dosyalarından faydalanılabilir.

7. Öğretmen, öğrencileri değerlendirebilmek için bireysel görüşme de yapar.

Ersoy'a göre (2008, s. 234), öğretmen ve öğrenci ölçme-değerlendirme kıstaslarını birlikte ortaya koyarlar. Yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş bir öğretmen yukarıdakilere ek olarak aşağıdaki etkinlikleri de yapılabilir:

1. Öğrencilerden gelen tepkilere göre derslere yön verilmeli.
2. Öğrenilecek konular öğrencilerle birlikte belirlenmeli.
3. Öğrencilere konular bütün olarak verilmeli.
4. Öğrencilere, onların ilgisini çekecek sorular yöneltilmeli.
5. Öğrencilere açık uçlu sorular sorulmalı.
6. Öğrencilere yöneltilen sorulara zaman verilmeli.
7. Öğrenciler arasındaki diyaloglar desteklenmeli.
8. Öğrencilerin keşfetme ve uygulama merakları giderilmeli.

Geleneksel Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşımın Karşılaştırılması

Özden (2011, s, 57), geleneksel ile yapılandırmacı görüşler arasındaki farklılıkları tespit etmiş ve aşağıda yer alan Tablo 2'de belirtmiştir.

Tablo 2. Yapılandırmacı ve Geleneksel Görüşlerin Karşılaştırılması

Geleneksel Görüş	Yapılandırmacı Görüş
Bilgi, kişiden bağımsızdır. Öğretmen, bilgiyi öğrencilere aktarabilen kişi konumundadır.	Bilgi, bireysel bir anlam içerir. Bilgi, kişisel olarak öğrencilerce meydana getirilir.
Öğrenci, okuduğunu ve duyduğunu öğrenir. Öğretmenler, iyi anlatırsa öğrenciler de iyi öğrenir.	Öğrenci, kendi bilgisini meydana getirir. Öğrenci, okuduğu ve duyduğu bilgileri, var olan bilgisine göre yorumlar.
Öğrenci, kendisine aktarılan bilgileri yinelediği an başarıyı yakalamış olur.	Öğrenci, kavramla ilgili anlamasını gösterebildiğinde başarıyı yakalamış olur.

Geleneksel yaklaşım öğretmen merkezlidir. Bundan dolayı öğretmen, kalıplaşmış olan bilgileri öğrencilere aktarır. Öğrenci de kalıplaşmış olan bilgileri sorgulamadan pasif bir şekilde alır. Zekâ, yetenek ve öğrenme hızı gibi bireysel özellikler dikkate alınmaz. Yapılandırmacı yaklaşım ise öğrenci merkezlidir. Burada öğrenme, öğrencinin aktif bir rol oynayarak, eski bilgilerle yeni bilgilerin bir araya getirilmesi sonucu meydana gelir (Balcı, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, sınıf yönetimi hususunda, öğrenme-öğretmen faaliyetleri için sınıfı düzenleme ile danışmanlık görevine sahip olunarak geleneksel yaklaşımdan değişik uygulamalara yönelme gereksinimi duymuştur (Çandar ve Şahin, 2013). Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımı temel almış olan bir öğretmen, öğrenen kişiye yardımcı olarak ona öğrenme arkadaşı, kolaylaştırıcı ve kaynak danışmanı olarak görev yapar (Sağlam, 2006).

Yapılandırmacı Yaklaşım Ve Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler öğretiminde, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri ve ölçme - değerlendirme teknikleri aşağıda yer alan başlıklar altında incelenmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yöntem kavramını, Demirel (2011, s. 115), öğrenme-öğretme sürecinde kazandırılması gereken davranışların öğrencilere nasıl verileceği hususunda izlenmesi gerekli düzen bir yol olarak tanımlarken; Çoban (2008, s. 44), hedefe varmak için izlenecek en kısa ya da en kestirme yol ya da düzgün, planlı ve akılcı düzenleme şeklinde tanımlamaktadır. Teknik kavramı ise, öğretim yöntemlerinin uygulamaya konma şeklidir (Demirel, 2011, s. 92; Çoban, 2008, s. 44).

Okulda öğrenilen konular, günlük yaşamdan kopuk kalmaktadır. Bu olumsuzluğun düzeltilmesi ve tüm öğrenmelerin anlamlı kılınabilmesi için çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması gerekir. Ayrıca öğretmenlerin çeşitli etkinlikler oluşturması gerekir. Bu amaçla geliştirilen yöntem ve teknikler, öğrenmenin meydana gelmesini kolay kılmakta, ayrıca öğrenilen yeni bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktadır (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2011, s. 62). Esas olan, öğretmenler tarafından öğretim süreci içerisinde uygulanacak yöntem ve tekniklerden en uygunun belirlemektir. Bundan dolayı öğretim sürecini yöneten öğretmenin, yöntem ve tekniklerin yararlarını ve sınırlılıklarını bilmesi çok önemlidir (Yaşar ve Gültekin, 2009a, s. 89).

Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan belli başlı öğretim yöntem ve teknikleri; soru-cevap, gösteri, anlatım, panel, beyin fırtınası, münazara, zıt panel, seminer, tartışma, forum, açık oturum, konferans, kollegyum, sempozyum, altı şapka düşünme

tekniki, yaratıcı drama, rol oynama, istasyon tekniği, simülasyon, kavram karikatürleri, analogi, metafor, zihin haritaları, kavram haritaları, balık kılığı, sözlü tarih yöntemi, gözlem, araştırma inceleme gezileri (örnek: müzeler), gözlem gezisi yöntemi, görsel okuma: görsel sembollerin ardındaki anlamların keşfi, öykü oluşturma, öğretim amaçlı oyunlar, vızıltı grupları, brifing, workshop (çalıştay), görüşme, öğrenme halkası, deney yöntemi, bilgisayar destekli öğretim (bdö), ev ödevleri, proje ve proje tabanlı öğrenme yöntemi, örnek olay, problem çözme şeklinde sıralanabilir (Alaz Şeyihoğlu ve Kartal, 2015, s. 177-242; Kabapınar, 2014, s. 69-105; Yaşar ve Gültekin, 2009a, s. 89-105; Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2011, s. 65-80).

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri

Yalın (2005, s. 4), öğretim teknolojisini, öğretmen, yazı tahtası ve kitapların yanı sıra kullanılan öğretimsel bir amacı olan kitlesel iletişim aracı şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca, yine Yalın (2005, s. 92), öğretim aracını, iletişim kanalı olarak adlandırmakta ve öğretimsel açıdan öğretmen ve öğrenciler arasındaki bilgi paylaşımına fırsat tanıyan ortamlar şeklinde tanımlamaktadır. Öğretim materyalini ise değişik araçlarla sunulmaya çalışılan bilgiler ve malzemeler şeklinde tanımlamaktadır.

Sosyal bilgiler öğretiminde 2005 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulan yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyin bilişsel şemalarını yapılandırması gerekir. Bu bilişsel şemaların birey tarafından yapılandırılabilmesi için eğitim, yaşantılar, deneyimler, gözlemler ve deneme-yanılma yoluyla sürecin tamamlanması gerekir. Sosyal bilgiler programına göre öğrencilerden beklenen beceri, değer ve kavramların öğrencilere kazandırılması açısından öğretim materyallerinin kullanılması ayrı bir önem kazanmaktadır (Meydan ve Akdağ, 2011, s. 154).

Öğretim materyalleri kullanımı, öğrenme-öğretme ortamını etkili kılarken farklı öğrenme hız ve isteklerine sahip öğrencilerin öngörülen hedeflere kolay ulaşılmasını sağlar. Öğretim faaliyetlerinde materyal kullanımı, algılamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırırken öğrencilerin dikkatini çekerek derse olan ilgilerini artırır. Materyaller sayesinde, öğrencilerin daha fazla duyu organlarına hitap edilmiş olunur. Öğretim aşamasında daha fazla duyu organına hitap edildiğinde öğrencilerin öğrenmesi hızlı, kalıcı ve bir o kadar da başarılı olur. İlköğretim programları arasında büyük bir öneme

sahip olan Sosyal Bilgiler dersinde materyal kullanımının ne derece önemli olduğu ortadadır (Yeşiltaş, 2009, s. 224).

Öğretimde kullanılan araç ve gereçlerden istenilen yararın sağlanmasının, öğretmenlerin araç ve gereçleri çok iyi tanımalarına ve öğrenme ortamlarında etkili kullanmalarına bağlı olduğu unutulmamalıdır. Bundan dolayı, öğretmenlerin öğretim süreci esnasında kullanacağı araç ve gereçlerin eğitsel özelliklerini tanımaları, bunları nerede ve ne zaman kullanacaklarını bilmeleri çok önemlidir (Yaşar ve Gültekin, 2009b, s.313).

Sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim sürecinde kullanabileceği öğretim materyalleri; ders kitapları, gazeteler, çalışma yaprakları, atlaslar, sözlü ve yazılı edebi ürünler (hikâyeler, masallar, fıkralar, efsaneler, söylenceler, atasözü, bilmeceler, seyahatnameler, destanlar, denemeler, şiirler, biyografi ve anı), iki boyutlu görseller, resimler, levhalar, posterler, afişler, grafikler, tarih şeridi, diyagramlar (blok diyagramlar, klimatik diyagramlar, mevsim diyagramları), akıllı tahta, gerçek eşyalar, maketler, koleksiyonlar, haritalar, küre, kum masası, yeryüzü şekilleri, tepegöz projektörü, opak projektörü, video projektörü, data show projektörü, konferans projektörü, radyo, ses oynatıcılar (kasetçalar, CD çalar, mp3 çalar), slayt ve film şeritleri, televizyon, video oynatıcısı, animasyon, kamera, fotoğraf makinesi, bilgisayar, dijital materyaller, eğitim CD'si, internet ve kaynak kişiler şeklinde sıralanabilir (Aküzüm, 2015, s. 280-298; Meydan ve Akdağ, 2011, s. 162-185; Yaşar ve Gültekin, 2009b, s. 315-334; Yeşiltaş, 2009, s. 230-237).

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Tüysüz (2014, s. 4) ölçme kavramını, “değişkenin belirlenmesi, gözlemlenmesi ve sayı ya da sembolle ifade edilmesini içeren bir süreçtir” şeklinde tanımlamaktadır. Benzer bir tanım yapan Yaşar (2010, s. 13) ise, yapılan tanıma bakıldığında ölçmenin belirli bir özelliğin saptanması işlemi olarak görülebileceğini belirtmiştir. Tüysüz (2014, s. 12) değerlendirme kavramını ise, “belirlenen sınır değere göre ölçme sonuçlarının yeterli olup olmadığıyla ilgili bir yargıya varma işidir” şeklinde tanımlamıştır. Yaşar (2010, s. 29) değerlendirme tanımından yola çıkıldığında, değerlendirmenin iki ögeye ve bu iki ögenin karşılaştırılmasına dayandığını; bu ögelerin ise ölçme sonuçları ve ölçüt olduğunu belirtmiştir.

Ölçme araçlarının taşınması gereken iki temel özellik güvenilirlik ve geçerliktir. Bu ikisine ek olarak ölçme araçlarında aranan diğer özellik ise kullanılabilirlik (Başol, 2013, s. 117-175; Baştürk, 2014, s. 51-52; Özbek, 2010, s. 84-85). Güvenirlik, “ölçme aracının hatadan arınık, kararlı, tutarlı ve duyarlı ölçümler yapması” şeklinde tanımlanırken (Başol, 2013, s. 130); geçerlik, ölçme araçlarının ölçmek istediği niteliği diğer etkenlerle karıştırmasına fırsat vermeden ölçme derecesi şeklinde tanımlanmaktadır (Başol, 2013, s. 159). Kullanışlık ise, testin hazırlanması, uygulanması ve puanlanması esnasındaki kolaylığı ve ekonomikliğini işaret etmektedir (Özbek, 2010, s. 85).

Ölçme ve değerlendirme, öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgilerin, tutumların ve becerilerin gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini ve eğitim programlarında istenilen başarının yakalanıp yakalanamadığını tespit eder. Ölçme ve değerlendirme, bu bakımdan eğitim ve öğretimin en önemli parçalarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan ölçme-değerlendirme çalışmalarıyla öğretim süreci devamlı olarak izlenmektedir. Ayrıca her etapta meydana gelen sorunlar saptanmakta, gerekli düzeltmeler yapılmaktadır (MEB, 2005b).

Eğitimde son yıllarda ortaya çıkan yeni yönelimler ve çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda sosyal bilgiler öğretiminde ve bunun doğal bir sonucu olarak da ölçme ve değerlendirme anlayışlarında ciddi değişimler meydana gelmiştir. Sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilecek olan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının son zamanlarda yapılandırıcı, çok yönlü, tamamlayıcı, performansa yönelik ve otantik olması gerektiği ifade edilmektedir (Yalçınkaya, 2015, s. 446).

Ölçme-değerlendirme çalışmaları iki grupta incelenmektedir. Bunlar, geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarıdır (Çalışkan ve Yiğittir, 2011, s. 287). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında sadece bilgiye yönelik davranışların ölçülmesi esastır. Sosyal Bilgiler dersinde ise bu durumun yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2009, s. 579). İnsan ve sosyal yaşamı ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırmayı ve çocuğun sosyal yaşama uyum sağlamasına yardımcı olmayı amaçlayan sosyal bilgilerde, öğrencilerin aktif olması gerekir. Bu nedenle sosyal bilgilerde öğrenci başarısının sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçmek ve değerlendirmek, yapılandırıcı yaklaşımla örtüşmemektedir. Bunun yanında yapılandırılmış alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle öğrenci başarısının

ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bununla, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin gerçek yaşam becerileri de değerlendirilmiş olur (Yalçınkaya, 2015, s. 426).

Eğitimin her kademesinde kullanılan ve en çok bilinen geleneksel ölçme-değerlendirme araçları; eşleştirme, yazılı yoklamalar, boşluk doldurmalı, kısa cevaplı, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli soru türlerini kapsayan araçlardır (Çalışkan ve Yiğittir, 2011, s. 232-240; MEB, 2005b; Şimşek, 2009, s. 579-586; Yalçınkaya, 2015, s. 419-426; Yılmaz, 2009, s.445-467). En fazla kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme araçları ise; öğrenci ürün dosyası (portfolyo değerlendirme), sözlü sunum, performans değerlendirme, posterler, proje, dereceli puanlama anahtarı (rubrik), gözlem formları, grup değerlendirme, kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA), kontrol listeleri, tutum ölçekleri, derecelendirme ölçekleri, kelime ilişkilendirme testi, öz değerlendirme, görüşme (mülakat), yapılandırılmış grid ve akran değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2011, s. 241-285; Kabapınar, 2014, s. 339-350; MEB, 2005b; Şimşek, 2009, s. 588-620; Yalçınkaya, 2015, s. 426-443; Yılmaz, 2009, s. 468-497).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçme aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel özellik taşıyan nitel bir araştırmadır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşlerine ilişkin sonuçları ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Durum çalışması deseninde bir duruma ilişkin etkenler (bireyler, ortam, olaylar, süreç, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ya da ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 77).

Çalışma Grubu

Araştırmada öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme dikkate alınarak seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel unsur önceden oluşturulmuş olan ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır. Burada bahsedilen ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir ya da önceden hazırlanmış olan bir ölçüt listesi kullanılabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 112). Bu doğrultuda 2015 – 2016 eğitim ve öğretim yılında Tokat ilinde görev yapmakta olan 30 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle görüşme yapılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan 30 sosyal bilgiler öğretmenin araştırılmaya katılabilmesi için araştırmacı tarafından dört ölçüt temel alınmıştır. Birinci ölçüt, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan resmi okullarda görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmasıdır. İkinci ölçüt, sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az bir yıl hizmet süresine sahip olmasıdır. Üçüncü ölçüt, Tokat ili geneline dağılımının nasıl yapılacağı olmuştur. Çalışma grubu Tokat ili geneline yayıldığı için dağılım, il merkezine 8 ve ilçelere 2 şer tane katılımcı gelecek şekilde yapılmıştır. Çalışma grubu Tokat ili geneline yayıldığı için dağılım, il merkezine 8 ve ilçelere 2 şer tane katılımcı

gelecek şekilde yapılmıştır. Bu sayede bir il merkezi (8 katılımcı) ve 11 ilçede (22 katılımcı) toplam 30 katılımcı belirlenmiştir. Buradaki amaç il geneline eşit oranda hitap edebilmektir. Dördüncü ölçüt ise çalışma grubunu oluşturacak 30 öğretmenden 15'inin kadın 15'inin de erkek olmasıdır. Amaç cinsiyetin eşit şekilde dağılımını sağlamaktır.

Araştırmada gizlilik esasına uygun olarak her katılımcıya bir kod verilmiştir. Katılımcılar; SBÖ-1E, SBÖ-2E, SBÖ-3E, SBÖ-4E, SBÖ-5E, SBÖ-6E, SBÖ-7E, SBÖ-8E, SBÖ-9E, SBÖ-10E, SBÖ-11E, SBÖ-12E, SBÖ-13E, SBÖ-14E, SBÖ-15E, SBÖ-1K, SBÖ-2K, SBÖ-3K, SBÖ-4K, SBÖ-5K, SBÖ-6K, SBÖ-7K, SBÖ-8K, SBÖ-9K, SBÖ-10K, SBÖ-11K, SBÖ-12K, SBÖ-13K, SBÖ-14K, SBÖ-15K olarak isimlendirilmiştir. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcılara Ait Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olduğu Fakülte	Mezun Olduğu Bölüm	Hizmet Süresi (Yıl)	Görev Yeri
SBÖ-1E	Erkek	40 ve üzeri	Fen Ed. Fak.	Coğrafya	20 ve üstü	İl Merkezi
SBÖ-2E	Erkek	40 ve üzeri	Fen Ed. Fak.	Tarih	11 – 20	İl Merkezi
SBÖ-3E	Erkek	30 - 40	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	11 – 20	İl Merkezi
SBÖ-4E	Erkek	30 - 40	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İl Merkezi
SBÖ-5E	Erkek	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-6E	Erkek	30 - 40	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-7E	Erkek	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-8E	Erkek	30 - 40	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	11 – 20	İlçe
SBÖ-9E	Erkek	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-10E	Erkek	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-11E	Erkek	30 - 40	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-12E	Erkek	30 - 40	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-13E	Erkek	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-14E	Erkek	30 - 40	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	11 – 20	İlçe
SBÖ-15E	Erkek	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-1K	Kadın	40 ve üzeri	Fen Ed. Fak.	Coğrafya	20 ve üstü	İl Merkezi
SBÖ-2K	Kadın	40 ve üzeri	Fen Ed. Fak.	Tarih	11 – 20	İl Merkezi
SBÖ-3K	Kadın	30 - 40	Fen Ed. Fak.	Tarih	11 – 20	İl Merkezi
SBÖ-4K	Kadın	30 - 40	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İl Merkezi
SBÖ-5K	Kadın	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-6K	Kadın	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe

SBÖ-7K	Kadın	30 - 40	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-8K	Kadın	30 - 40	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	11 – 20	İlçe
SBÖ-9K	Kadın	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-10K	Kadın	30 - 40	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	11 – 20	İlçe
SBÖ-11K	Kadın	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-12K	Kadın	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-13K	Kadın	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-14K	Kadın	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe
SBÖ-15K	Kadın	22 – 30	Eğitim Fak.	Sosyal Bilgiler	1 – 10	İlçe

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubu, 15’i kadın ve 15’i erkek olmak üzere toplam 30 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Bu katılımcıların 4’ü 40 ve üzeri yaşlarda yer alırken, 12’si 30 – 40 ve 14’ü ise 22 – 30 yaşları arasında yer almaktadır. Ayrıca yaşları 40 ve üzeri olan katılımcılar il merkezinde görev yapmaktadır. Katılımcıların 25’i Eğitim Fakültesi ve 5’i ise Fen Edebiyat Fakültesi mezundur. Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının yaşlarının ve hizmet sürelerinin en fazla olduğu ve görev yerlerinin il merkezi olduğu görülmektedir. Katılımcıların mezun oldukları bölüme bakıldığında 3’ü Tarih, 2’si Coğrafya bölümü ve 25’i Sosyal Bilgiler öğretmenliği olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 2’si 20 ve üstü yıl, 8’i 11 – 20 yıl ve 20’sinin ise 1 – 10 yıl gibi hizmet sürelerine sahip oldukları görülmektedir. Son olarak da katılımcıların görev yerlerine bakıldığında 8’i il merkezi ve il merkezine bağlı köylerde; 22’sinin ise ilçe ve ilçe merkezlerine bağlı köylerde görev yaptıkları görülmektedir.

Ölçme Aracı

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalara yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (bkz. Ek 2). Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 119). Görüşme, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılagelmiştir (Karasar, 2013, s. 166).

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken konunun ve alt problemlerin dışına çıkmamaya; kolay anlaşılabilir ve katılımcıları yönlendirmeyen sorular sormaya özen gösterilmiştir.

Araştırmada kullanılacak olan görüşme formunun içerik geçerliliği ile ilgili uzman iki kişiden fikir alınmıştır. Alınan fikirler sonrasında gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Görüşme formunun ilk sayfasında katılımcılara ait birtakım bilgiler yer almaktadır (bkz. Ek 2). Araştırmacı, görüşmüş olduğu her bir katılımcıya ilk olarak çalışmayı tanıtmış ve çalışmanın amacını söylemiştir. Sonrasında araştırmacı, katılımcılara görüşme yapmasının sebebini, elde edilecek olan bilgilerin araştırma dışında herhangi bir yerde kullanılmayacağını ve isimlerinin hiçbir şekilde rapora yansıtılmayacağını belirtmiştir.

Görüşmeler, 1 Ocak 2016 ile 16 Şubat 2016 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerden randevu alındıktan sonra belirlenen tarihlerde gerçekleştirilmiştir. 2015 – 2016 eğitim ve öğretim yılı yarıyıl tatiline denk gelen zamanda öğretmenlerle daha rahat görüşme fırsatı bulunmuştur. Görüşmelerin bazıları okulda bazıları da Tokat Öğretmenevi'nde yapılmıştır.

Araştırma süresi boyunca yapılan tüm görüşmeler, araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme formundaki sözleşme, görüşmeye başlamadan önce katılımcılara okunmuştur. Sorular tüm öğretmenlere sırasıyla sorulmuştur. Görüşmeler, katılımcıların onayı ile birlikte ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Gerçekleştirilen her bir görüşme, ortalama 20 – 25 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşme süresi boyunca ses kaydına alınan görüşmeler, bilgisayarda metin haline dönüştürülmüştür. Araştırmacı tarafından, metin haline dönüştürülen veriler dikkatli bir şekilde okunmuş ve önemli olan boyutlar belirlenerek her bir boyutun ne anlama geldiği saptanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizde esas amaç, elde edilen bulguları dzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Önceden tespit edilen veriler, önceden belirlenen temalara ya da görüşme soruları dikkate alınarak okuyucuya sunulur. Görüşülen kişilerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık yer verilir (Yıldırım ve şimşek, 2008, s. 224).

Buradan hareketle görüşme soruları tek tek alınmış ve her soru için verilen cevaplar ayrı ayrı okunmuştur. Görüşme sorularından yola çıkılarak verilerin hangi temada sunulacağına dair bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan bu çerçeve, araştırmanın alt problemlerini kapsamaktadır. Bu çerçeveye göre elde edilen veriler dzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Ayrıca bu veriler, doğrudan ya da dolaylı alıntılarla açıklanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma neticesinde ortaya çıkan veriler gruplandırılmış ve sayısallaştırılarak katılımcılarla ilgili frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşlerine ait bulgular, araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına ait görüşleri olan birinci alt problem, üç alt başlık altında sunulmuştur. Bu başlıklar aşağıdaki gibidir:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarda kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ait görüşleri.
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarda kullandıkları öğretim teknolojileri ve materyallerine ait görüşleri.
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarda kullandıkları ölçme tekniklerine ait görüşleri.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarda Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine Ait Görüşleri

Araştırma kapsamında katılımcılara sınıf içerisinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğu sorulmuş ve verdikleri yanıtlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Ait Frekans ve Yüzde *

Öğretim Yöntem ve Teknikler	<i>f</i>	%
Anlatım	30	21
Soru-cevap	30	21
Örnek Olay	17	11.9
Drama	13	9.1
Beyin Fırtınası	12	8.4
Tartışma	7	4.9
Altı Şapkalı Düşünme	6	4.2
Kavram Haritası	5	3.5
Problem Çözme	5	3.5
Eğitsel Oyunlar	4	2.8
Gösteri	3	2.1
Simülasyon	2	1.4
Balık Kılıcı	2	1.4
Gezi ve Gözlem	2	1.4
Öykü Oluşturma	2	1.4
Proje	2	1.4
İstasyon	1	0.7
Toplam	143	100

*Görüşmeciler bu soruya birden fazla yanıt vermiştir.

Katılımcılar, sınıf içerisinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğuna ait sorulan soruya birden fazla yanıt vermiştir. Bundan dolayı yukarıda yer alan tabloda satır yüzdeleri kullanılmıştır.

Tablo 4'te ortaya çıkan veriler incelendiğinde katılımcıların 30'u da anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini kullanarak ders işlediklerini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılardan 17 kişi, örnek olay yöntemini kullandığı belirtmiştir. Katılımcılardan 2 kişi öykü oluşturma tekniğini; 2 kişi proje yöntemi ve 1 kişi de istasyon tekniğini kullandığını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılara, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sebepleri de sorulmuştur. Katılımcıların bununla ilgili görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Sebeplerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sebepleri	f	%
Öğrenme düzeylerini belirlemek	5	13.2
Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak ve artırmak	5	13.2
Öğrencilerin akademik bilgi seviyelerini artırmak	4	10.5
Farklı seviye ve zekâya sahip olan öğrencilerin gelişimlerini sağlamak	4	10.5
Öğrencilerin ilgisini çekmek	3	7.9
Okuma ve yazmasında sıkıntı olan öğrencilerin gelişimini sağlamak	2	5.3
Eğlenceli ve zevkli bir öğrenme ortamı sağlamak	2	5.3
Öğrenmelerin kalıcılığını artırmak	2	5.3
Zaman yönünden uygun olanları seçmek	2	5.3
Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasını sağlamak	2	5.3
Öğrencileri derse hazırlamak	1	2.6
Uygulanışları kolay olanlarını seçmek	1	2.6
Öğrencileri derse karşı daha çok güdülemek	1	2.6
Güncel bilgileri konularımızda kullanmak	1	2.6
Öğrencilerin iletişimsel becerilerini artırmak	1	2.6
Öğrencilerin araştırma duygularını geliştirmek, düşünme ve sorgulamalarını sağlamak	1	2.6
Öğrencilerin konuyu daha iyi içselleştirebilmelerini sağlamak	1	2.6
Toplam	38	100

* Görüşmeciler bu soruya birden fazla yanıt vermiştir.

Tablo 5’te ortaya çıkan veriler incelendiğinde katılımcılardan 5 kişi öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek, 5 kişi öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamak, artırmak ve 4 kişi öğrencilerin akademik bilgi seviyelerini artırmak için kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca 2 kişi zaman yönünden uygun olanları seçmek, 2 kişi öğrencilerin bilgiyi yapılandırmacı sağlamak ve 1 kişi de öğrencileri derse hazırlamak için kullandıklarını belirttikleri görülmektedir.

Bununla ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

SBÖ-10(K) kodlu katılımcı görüşünü şöyle açıklamıştır:

“Sosyal Bilgiler dersinde daha çok düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, proje yöntemi ve projeksiyon aletini kullanıyorum. Bunları kullanmamın sebebi öğrencilerin seviyesinden kaynaklanmaktadır.”

SBÖ-11(K) kodlu katılımcı öğrencilerin konuyu daha iyi içselleştirebilmeleri ve farklı zekâya sahip olan öğrencilerin özel durumlarına yönelik düşüncesini şöyle açıklamıştır:

“Anlatım, soru-cevap, altı şapka, beyin fırtınası, tartışma, gösteri, örnek olay, yaratıcı drama, kavram haritaları, ev ödevleri gibi yöntem ve teknikleri kullanmaktayım. Öğrencilerin konuyu daha iyi içselleştirebilmesi için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekli. Çünkü öğrenciler çok farklı zekâ yapılarına sahipler. Tek bir yöntemle bütün öğrencilere hitap etmek mümkün değil.”

SBÖ-4(K) kodlu katılımcı okuma ve yazma becerisine sahip olmayan öğrencilerle ilgili düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

“...Çalıştığım okullarda öğrenci seviyeleri oldukça düşük hatta okuma ve yazma bilmeyen öğrenci sayısı çok fazla olduğu için yapılandırmacı öğretime ait yöntem ve teknikleri uygulamak oldukça zor. Sene başında öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini ölçerken geçen yıla ait bilgilere de değinmek zorunda kalıyorum. Bu durumda derse daha fazla zaman ayırmak gerekmektedir. Yapılandırmacı eğitimin yöntem ve tekniklerini kullanabilmek için Sosyal Bilgiler dersinin saati artırılmalıdır.”

SBÖ-3(E) kodlu katılımcı anlatım yöntemi, eğitsel oyunlar ve drama teknikleri kullanmasıyla ilgili açıklamasını aşağıdaki gibi yapmıştır:

“...EBA'daki zengin doküman, öğrencilerin oldukça dikkatini çekiyor. Okulumuzda internet sıkıntısı olduğu için genellikle dokümanları kendi imkânlarımla indirip sınıfta öğrencilerime sunuyorum. Bu sunumlarda sadece öğretmen merkezli kalmayıp öğrencilerin de interaktif olarak eğitim-öğretim sürecine katılabilecekleri bulmaca, eğitsel oyun vb. dokümanlara da yer veriyorum. Drama tekniğinin ise tarih konularında öğrencileri daha çok güdülediğini gözlemledim. Bu nedenle konu içeriğinin de uygun olması durumunda drama tekniğinden faydalanıyorum.”

SBÖ-11(E) kodlu katılımcı anlatım yöntemi ve örnek olay tekniğini kullanmasının gerekçelerini şöyle izah etmiştir:

“...Sunum ağırlıklı anlatımları daha fazla kullanıyorum. Zaman yönünden daha uygun. Sosyal Bilgiler sözel ağırlıklı bir ders olduğu için daha çok anlatım yöntemini kullanıyorum. Aksi halde zamanı yetiştiremiyorum. Bir de örnek olay incelemesini kullanıyorum. Güncel bilgiler konularımızda sıkça yer aldığından bol bol güncel olay örneklerini kullanarak ders işliyorum.”

SBÖ-9(E) kodlu katılımcı ise düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

“...Yöntem ve teknikler derste işlenecek kazanımlara, içeriğe, öğrenci düzeyine, zamana, imkânlara göre farklılık gösterir. Yöntem ve tekniklerde amaç istenen hedef davranışları öğrencilere en kısa sürede kazandırmaktır.”

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarda Kullandıkları Öğretim Teknolojileri Ve Materyallerine Ait Görüşleri

Araştırma kapsamında katılımcılara ilk olarak sınıf içinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim teknolojileri ve materyallerini kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlara bakıldığında katılımcıların tamamı, öğretim teknolojileri ve materyallerini kullandıklarını belirtmiştir. Katılımcıların sınıf içerisinde kullandıkları öğretim teknolojileri ve materyallerine ait verdikleri yanıtlar aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyallerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri	<i>f</i>	%
Ders ve Çalışma Kitabı	30	17.9
Bilgisayar	21	12.5
İnternet	21	12.5
Çalışma Yaprakları	19	11.3
Projeksiyon	11	6.5
Akıllı Tahta	11	6.5
Küre	10	6
Video	9	5.4
Harita	7	4.2
Resim	7	4.2
Slayt	7	4.2
Eğitim CD'leri	4	2.4
Maketler	3	1.8
Zaman Şeridi	2	1.2
Atlas	2	1.2
Poster	2	1.2
İki Boyutlu Görseller	1	0.6
Puzzle	1	0.6
Gazete	1	0.6
Toplam	168	100

* Görüşmeciler bu soruya birden fazla yanıt vermiştir.

Katılımcılar, “Hangi öğretim teknolojileri ve materyallerini kullanıyorsunuz?” sorusuna birden fazla yanıt vermiştir. Bundan dolayı yukarıda yer alan tabloda satır yüzdeleri kullanılmıştır.

Tablo 6’da ortaya çıkan veriler incelendiğinde katılımcıların 30’u da ders ve çalışma kitabını kullandıklarını belirtirken; 21 kişi bilgisayar ve 21 kişi de internet kullandıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan 1’er kişi, yapılandırmacı yaklaşıma has olan iki boyutlu görseller, puzzle ve gazeteleri kullandıklarını belirtmiştir.

Katılımcılara sınıf içerisinde kullandıkları öğretim teknolojileri ve materyallere ulaşırken herhangi bir zorluk yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Bu soruya yönelik belirtilen görüşler aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyallerine Ulaşırken Zorluk Durumlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğretim teknolojisi ve materyallerine ulaşma durumu	<i>f</i>	%
Zorluk yaşamıyorum	21	70
Zorluk yaşıyorum	9	30
Toplam	30	100

Tablo 7’de ortaya çıkan veriler incelendiğinde katılımcıların 21’i Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğretim teknolojileri ve materyallerine ulaşabilme konusunda herhangi bir zorluk yaşamadığını söylerken, 9’u zorluk yaşadığını dile getirmiştir.

Herhangi bir zorluk yaşamadığını belirten katılımcılar genel olarak, gerekli olan öğretim teknoloji ve materyallerinin okullarında mevcut olduğunu, mevcut olmayanları ise öğrencilerle birlikte yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyallerine Ulaşamama Sebeplerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğretim teknolojisi ve materyallerine ulaşamama nedenleri	f	%
Okulun imkânlarının yetersiz olması	6	60
Okulun internet bağlantısının olmaması	1	10
MEB tarafından materyal olarak çok fazla desteklenmemesi	1	10
Akıllı tahtaların alt yapısının hazır olmaması	1	10
Okulların ekonomik yönden yetersiz olması	1	10
Toplam	10	100

Tablo 8’de ortaya çıkan veriler incelendiğinde katılımcılardan 6 kişi okulun imkânlarının yetersiz olmasını, 1 kişi okulun internet bağlantısının olmamasını, 1 kişi akıllı tahtaların alt yapısının hazır olmamasını ve 1 kişi de okulların ekonomik yönden yetersiz olmasını öğretim teknolojisi ve materyallerine ulaşamama sebepleri olarak belirtmişlerdir.

Bununla konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

SBÖ-7(E) kodlu katılımcı kullandığı öğretim teknolojisi ve materyalleri ile okulunun imkânlarının yetersiz olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Ders kitabı ve çalışma sayfalarını çok fazla kullanıyorum. Özellikle projeksiyon ondan yararlanıyorum. Öğrencileri video, slayt, animasyon, sanal 3D, geziler v.s. gibi gösterimler yapıyorum. Boş haritalar vererek, örneğin dağları, iklimleri vb. gibi konularda doldurmalarını istiyorum. Yine madenler konusunda aldığım maden setini kullanıyorum. Bunları yakından görmelerini hatta dokunarak öğrenmelerini istiyorum. Bazen öğrenciler ile araç-gereçler hazırlıyorum. Örneğin pinpon topu ile paralel ve meridyenleri yaparak öğrenmeye çalışıyoruz. Oyun hamurlarıyla kilden tablet yaptırıyorum. Zorluk elbette yaşıyoruz. Ama var olanlarla da idare ediyoruz. Gönül daha fazla materyal istiyor ama okulumuzun şartları malum. Sıkıntı yaşıyorum.”

SBÖ-15(E) ise yaşadığı zorlukları şöyle dile getirmiştir:

“...Teknoloji yeni yeni okullara girmeye başladı. Onun da eksiklikleri var. Tam olarak rayına oturmadı. Teknoloji var, ama kullanamıyoruz. Her konuda materyal bulmak çok zor.”

SBÖ-8(E) kodlu katılımcı ise düşüncesini ve herhangi bir zorluk yaşamadığını şöyle dile getirmiştir:

“...Akıllı tahtaların gelmesiyle Sosyal Bilgiler dersinin daha zevkli olacağını düşünüyorum. Pek sıkıntı yok.”

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Kullandıkları Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerine Ait Görüşleri

Araştırma kapsamında katılımcılara öncelikle yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak derste hangi ölçme tekniklerini kullandıkları sorulmuş ve buna ait veriler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Ölçme Araçları	<i>f</i>	%
Yazılı yoklama (Eşleştirme soruları, açık uçlu sorular, boşluk doldurma, doğru ve yanlış sorular, çoktan seçmeli sorular)	30	42.9
Sözlü sunum	8	11.4
Proje ödevi	7	10
Performans değerlendirme	4	5.7
Dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)	4	5.7
Öz değerlendirme	4	5.7
Kavram haritaları	3	4.3
Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo değerlendirme)	3	4.3
Gözlem formları	3	4.3
Görüşme (Mülakat)	1	1.4
Kontrol listeleri	1	1.4
Tanılayıcı dallanmış ağaç	1	1.4
Akran değerlendirme	1	1.4
Toplam	70	100

* Görüşmeciler bu soruya birden fazla yanıt vermiştir.

Katılımcılar, “Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak derste hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz ve nasıl değerlendirme yapıyorsunuz?” sorusuna birden fazla yanıt vermiştir. Bundan dolayı yukarıda yer alan tabloda satır yüzdeleri kullanılmıştır.

Tablo 9’da ortaya çıkan veriler incelendiğinde katılımcılardan 30’u da ölçme aracı olarak yazılı yoklamayı kullandığını belirtmiştir. Katılımcılardan 8 kişi sözlü sunumu ve 7 kişi proje ödevini kullandıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan 1’er kişi ise yapılandırmacı yaklaşıma ait olan kontrol listelerini, tanılayıcı dallanmış ağaç ve akran değerlendirmeyi kullandıklarını belirtmiştir.

Katılımcıların nasıl bir değerlendirme yaptıkları ve kullanmadıkları ölçme tekniklerinin kullanılmama nedenleri sorulmuştur. Bu nedenler aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılmama Sebeplerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Ölçme tekniklerini kullanamama sebepleri	<i>f</i>	%
Zamanın yetmemesi	11	26.8
Sınıfların kalabalık olması	9	22
TEOG sınavından dolayı sonuç temelli ölçme araçların kullanmak zorunda kalınması	6	14.6
Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibi olunmaması	3	7.3
Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında uygulama deneyimlerinin olmaması	2	4.9
Öğrencilerin yorum yapma ve kendilerini ifade etme konusunda yetersiz kalması	2	4.9
Hata yapma korkusundan dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmaması	2	4.9
Öğrencilerin ciddiye almaması	2	4.9
Aşırı iş yükü oluşturması	2	4.9
Öğrencilerin düzgün bir şekilde yapmamaları ve bilgi eksiklerinin olması	1	2.4
Okul idaresinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine gereken önemi vermemesi	1	2.4
Toplam	41	100

* Görüşmeciler bu soruya birden fazla yanıt vermiştir.

Katılımcılar, “Kullanamadığınız ölçme tekniklerini neden kullanamıyorsunuz?” sorusuna birden fazla yanıt vermiştir. Bundan dolayı yukarıda yer alan tabloda satır yüzdeleri kullanılmıştır.

Tablo 10’da ortaya çıkan veriler incelendiğinde katılımcılardan 11 kişi zamanın yetmemesini, 9 kişi sınıfların kalabalık olmasını, 6 kişi TEOG sınavından dolayı sonuç temelli ölçme araçlarını kullanmak zorunda kalınmasını sebep olarak göstermiştir. Ayrıca katılımcıların 2 kişi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin aşırı iş yükü oluşturmasını, 1 kişi öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarını düzgün bir şekilde yapmamasını, bu konularda bilgi eksiklerinin olmasını ve 1 kişi de

okul idaresinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine gereken önemi vermemesini sebep olarak belirttiği görülmektedir.

Bununla konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

SBÖ-15(K) kodlu katılımcı zamanın yetmemesi, iş yükü olması ve idarecilerin bu konuyu önemsememesi ile ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

“Çeşitli sorulardan oluşan yazılı sınav, Tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritaları, proje, rubrik, gözlem, sözlü sunum gibi yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olanları kullanıyorum. Ayrıca öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi de sık sık olmasa da kullanıyorum. Diğerlerini kullanamıyorum. Çünkü vakit sıkıntısı çekiyorum. Kullanımları zaman alıcı, fazla iş yükü oluyor. Bundan dolayı kullanmıyorum. Ayrıca diğer öğretmenler de pek kullanmıyor. Bu durum da ister istemez bizi hatta herkesi etkiliyor. Bir de idare bu işin üstüne çok düşmüyor.”

SBÖ-9(E) kodlu katılımcı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgisinin olmamasını aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“Çoktan seçmeli test, klasik sınav, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme testleri. Diğer ölçme teknikleri hakkında uygulamalı bir tecrübem yok. Yapsam da ne işime yarayacağını açıkçası bilmiyorum.”

SBÖ-4(E) kodlu katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yapılandırmacı yaklaşımda süreç temelli değerlendirme var. Çocuklara sözlü notlarını verirken gözlem tekniğiyle veriyorum onun dışında testler kullanıyorum açık uçlu, boşluk doldurma, doğru yanlış soruları, çoktan seçmeli test soruları ve bir de sözlü sunumu kullanıyorum. Süreç temelli ölçme değerlendirme yöntemi olan öğrenci ürün dosyası tekniğini kullanmakta zorlanıyorum. Çünkü öğrencilerdeki ödev yapma alışkanlığının tam olarak yerleşmemesi nedeniyle ürün dosyasına etkinliklerini yapıtırmıyorlar. Hepsini toplu halde görmek zor oluyor. TEOG’da süreç temelli ölçme değerlendirme yöntemi kullanılmadığı için ben de öğretmen olarak çocukların TEOG sınavına hazırlamak için sonuç temelli ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanıyorum.”

SBÖ-12(E) kodlu katılımcı, TEOG sınavından dolayı test kullanması gerektiğini şöyle izah etmiştir:

“5-6-7’lerde test, yazılı yoklama, doğru yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma gibi çeşitli yöntemleri, 8. sınıflarda ise sadece test yöntemini kullanarak ölçme yapmaktayım. Çünkü girmeleri gereken bir TEOG sınavı var. Bu yüzden test kullanmak zorundayım. Klasik değerlendirme yöntemine başvuruyordum.”

SBÖ-3(K) kodlu katılımcı, test kullandığı halde ve öz değerlendirme formlarını kullanmayışının sebeplerini şu şekilde açıklamıştır:

“...Öğrenci kendini ifade etmede sıkıntı yaşıyor. Klasik soru tarzını kullanamıyorum. Geri dönüt zor. Okumada sıkıntı yaşıyorum. Öz değerlendirme formları hazırlıyorum ama öğrenciler yazdıktan sonra okumada zorlandığımdan dolayı yapamıyorum. Çok uygulayamıyorum.”

SBÖ-14(K) kodlu katılımcı, performans ödevi ve ürün dosyası kullanmadığını şöyle belirtmiştir:

“...Performans ödevleri zaten bu yıl kalktı. Zaten kullanmıyordum. Çünkü öğrenci zayıf notunu kurtarmak amacıyla kullanıyordu. Uygulama aşamasında Yapılandırmacılıkla pek alakası yoktu zaten. Ürün dosyası da kullanamıyorum. Sebebi ise, bazı öğrencilerin dosyayı hazırlarken bazılarının hiç umurunda dahi olmuyor.”

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında katılımcılara geleneksel eğitim ile yapılandırmacı eğitim arasında tercih yapma durumlarında hangisini seçecekleri sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Geleneksel Eğitim ile Yapılandırmacı Eğitim Arasındaki Tercih Durumlarını Belirten Görüşlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Tercih Durumu	<i>f</i>	%
Yapılandırmacı eğitimi tercih ederim.	20	66.7
Her ikisini de tercih ederim.	8	26.7
Geleneksel eğitimi tercih ederim.	2	6.6
Toplam	30	100

Tablo 11 incelendiğinde katılımcılardan 20 kişi yapılandırmacı eğitimi tercih ettiğini belirtmiştir. Katılımcılardan 8 kişi hem geleneksel hem de yapılandırmacı yaklaşımın birlikte kullanılmasını tercih ettiklerini belirtirken; 2 kişi ise sadece geleneksel eğitimi tercih ettiklerini belirtmiştir.

Katılımcıların yapılandırmacı ve geleneksel yaklaşımın olumlu ve olumsuz yanlarına ait görüşleri tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda belirtilen görüşlerin, katılımcı sayısına (30 kişi) göre frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Çünkü tercih

durumları ne olursa olsun, yapılandırmacı ve geleneksel yaklaşımın olumlu ve olumsuz yanları hakkında tüm katılımcılar görüş bildirmiştir.

Yapılan görüşmelerde katılımcılar, yapılandırmacı eğitimi tercih etmelerinin nedenini yöntemin birçok olumlu yanının olmasıyla açıklamışlardır. Katılımcıların yapılandırmacı eğitimin olumlu yanlarına ait görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Olumlu Yanlar	<i>f</i>	%
Öğrencilerin aktif olması	21	25.3
Ezberin olmaması	12	14.5
Yaparak ve yaşayarak öğrenmenin olması	9	10.8
Öğrenme düzeyi yüksek ve öğrenmeler kalıcı olması	9	10.8
Öğrenilenlerin hayatla bağlantılı olması	7	8.4
Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmesi	5	6
Öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırması	4	4.8
Derslerin eğlenceli bir hale dönüşmesi	4	4.8
Öğrenmelerin sürekli bir hale gelmesi	4	4.8
Bireysel farklılıkları önemsemesi	3	3.6
Öğrenciyi genel olarak (süreç değerlendirmesi) değerlendirmesi	2	4.4
Bireysel eğitime önem vermesi	1	1.2
Öğrencilere çok yönlü bir bakış açısı kazandırması	1	1.2
Yapılandırmacı yaklaşımın anlaşılır ve uygulanabilir olması	1	1.2
Toplam	83	100

* Görüşmeciler bu soruya birden fazla yanıt vermiştir.

Tablo 12’de ortaya çıkan veriler incelendiğinde katılımcılardan 21 kişi öğrencilerin aktif olduğunu; 12 kişi ezberin olmadığını ve 9 kişi de yaparak yaşayarak öğrenmenin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca 1 kişi bireysel eğitime önem verildiği; 1 kişi öğrencilere çok yönlü bir bakış açısı kazandırdığını; 1 kişi de yapılandırmacı yaklaşımın anlaşılır ve uygulanabilir olduğunu belirtmiştir.

Bununla konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

SBÖ-3(E) kodlu katılımcı yapılandırmacı eğitimin olumlu yanlarına ait düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yapılandırmacı eğitimi tercih ederdim. Bireysel öğrenmeye önem vermesi, öğretmenin rehber, öğrencinin ise öğrenme sürecine etkin olarak katılması, bireysel farklılıkları önemsemesi, sonucun değil de sürecin değerlendirilmesi yapılandırmacı yaklaşımı seçmemdeki nedenler arasındadır...”

SBÖ-4(K) kodlu katılımcı düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

“...Yapılandırmacı eğitimde çocukların öğrendikleri daha kalıcı olmakta. Öğrenciler etkin. Ezber yok. Hayatla bağlantılı. Öğrenmenin her zaman devam etmesi. Bunlardan dolayı elbette yapılandırmacı yaklaşım diyorum.”

SBÖ-13(E) kodlu katılımcı sorumluluk ve araştırma becerisine dikkat çeken düşüncesini şu şekilde izah etmiştir:

“Tabi ki yapılandırmacı yaklaşım. Çünkü, öğrenciler araştırma yapma becerisi kazandırıyor, yaparak ve yaşayarak öğreniyor ve öğrenme hayat boyu devam ediyor...”

SBÖ-7(E) kodlu katılımcı yapılandırmacı eğitim ile derslerin daha zevkli ve öğrenilenlerin kalıcılığına dikkat çeken görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

“...Yapılandırıcı yaklaşım kullanılarak sıkıcı olarak görülebilen Sosyal Bilgiler dersini zevkli ve kalıcı bir hale getirebiliriz.”

SBÖ-5(K) kodlu katılımcı öğrencilere çok yönlü bir bakış açısı kazandırmasını şu şekilde belirtmiştir:

“...Yapılandırmacı eğitim sitemini tercih etmemin sebebi ise özellikle tarih öğretiminde etkililiği, öğrencileri pasif değil aktif kılıyor olmasıdır. Çok yönlü bakış açısını dersimize de yansıtabiliyoruz.”

Katılımcıların yapılandırmacı eğitimin olumsuz yanlarına ait görüşleri aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitimin Olumsuz Yanlarına Ait Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Olumsuz Yanlar	f	%
Uygulama aşamasında zaman sıkıntısının olması	8	28.6
Sınıf mevcudunun fazla olması uygulamayı zorlaştırması	5	17.9
Öğretmenlere iş yükü çıkarması	3	10.7
Okulun imkânlarından dolayı uygulama aşamasında sıkıntıların yaşanması	3	10.7
TEOG sınavı ile amaçlarının farklı olması	3	10.7
Uygulanmasında ek bütçeye ihtiyaç duyması	2	7.1
Uygulama aşamasında öğrenci seviyelerinin yetersiz kalması	2	7.1
Öğrencilerin sorumsuz davranışlarında uygulamanın aksamaması	1	3.4
Okul idaresinin yapılandırmacılığı yeterince benimsememesi	1	3.4
Toplam	28	100

Tablo 13’te ortaya çıkan veriler incelendiğinde katılımcılardan 8 kişi uygulama aşamasında zaman sıkıntısının olduğunu; 5 kişi sınıf mevcutlarının fazla olmasının uygulamayı zorlaştırdığını ve 3 kişi de öğretmenlere iş yükü çıkardığı belirtmiştir. Ayrıca katılımcılardan 2 kişi uygulama aşamasında öğrenci seviyelerinin yetersiz kaldığını; 1 kişi öğrencilerin sorumsuz davranışlarında uygulamanın aksadığını ve 1 kişi de okul idaresinin yapılandırmacılığı yeterince benimsemediğini belirtmiştir.

Bununla konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

SBÖ-6(K) kodlu katılımcı uygulama aşamasında zaman sıkıntısının olmasını şöyle ifade etmiştir:

“Okullarımızda öğrencilerimizle bire bir öğrenme ve aktif öğrenme gerçekleştirebilmemiz için ders saatlerimizin daha fazla olmalı...”

SBÖ-2(K) kodlu katılımcı sınıfların kalabalık olmasının yapılandırmacı eğitimi zorlaştırmasını şu şekilde izah etmiştir:

“...Bu bir bahane değil ama sınıf mevcutları biraz daha az olsa mesela onar kişi. Ders süresi olarak da sıkıntılar oluyor. Yapılandırmacı eğitimin bu tarz sınıflarda belki tek tercih olarak kullanılabilir...”

SBÖ-8(K) kodlu katılımcı TEOG sınavı ile yapılandırmacı eğitimin amaçlarının farklı olmasına dikkat çeken düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

“...İstenilenle yapılan farklı oluyor. Yani şunu demek istiyorum. Öğrenci yapsın yaşasın öğrensin. Ama TEOG sınavında da sadece test çözsün. Bu doğru değil...”

SBÖ-7(K) kodlu katılımcı ek bütçe, öğrenci bilgi düzeylerinin yapılandırmacı eğitim açısından yetersiz kalması ve öğretmenlere iş yükü çıkarması ile ilgili düşüncelerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“...Okullarda ek bütçeye ihtiyaç duyuluyor. Öğrencilerin bilgi düzeyleri yetersiz. En ciddi sıkıntı da öğretmenlere fazla iş çıkıp derslerle ilgilenmemesi.”

Katılımcıların, geleneksel eğitimin olumlu yanlarının olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu görüşler aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

Tablo 14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Geleneksel Eğitimin Olumlu Yanlarına Ait Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Olumlu Yanlar	f	%
Sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda daha kullanışlı olması	6	46.2
Bilgileri öğrencilere kazandırmada etkili olması	4	30.8
Sınavlarda istenen başarıyı sağlamada etkili olması	2	15.4
Disiplini sağlamada etkili olması	1	7.7
Toplam	13	100

Tablo 14’te ortaya çıkan veriler incelendiğinde 6 kişi sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda daha kullanışlı olduğunu; 4 kişi bilgileri öğrencilere kazandırmada etkili olduğunu; 2 kişi sınavlarda istenen başarıyı sağlamada etkili olduğunu ve 1 kişi de disiplini sağlamada etkili olduğunu belirtmiştir.

Bununla konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

SBÖ-1(E) kodlu katılımcı sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda daha kullanışlı olması ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“...Ama klasik eğitimde ise bilhassa sınıf mevcudu kalabalık olan sınıflarda öğrencilere zaten söz hakkı fazla düşmüyor. Ondan dolayı öğretmen hep anlatmaya da devam ediyor. Bu da lazım...”

SBÖ-2(E) kodlu katılımcı bilgileri öğrencilere kazandırmada etkili olması görüşünü şöyle dile getirmiştir:

“...Ama ben yine de genelde konuları anlatıyorum. Çünkü öğrencilerin kitaptaki bilgileri alması gerekiyor. Eee, zaten Milli Eğitimde bunu istiyor. Çünkü çocukları sürekli sınav yapıyor. Sınavlarda hep test. Çocuklara bilgi lazım. Biz de mecbur klasik ders anlatıyoruz...”

SBÖ-6(E) kodlu diğer bir katılımcı sınavlarda istenen başarıyı sağlamada etkili olması ilgili görüşünü şu şekilde izah etmiştir:

“Geleneksel eğitimin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bizden istenen öğrencilerin TEOG sınavında soruları doğru cevaplama. Bundan dolayı da dersimiz malum sözel bir ders. Biz de var olan bilgileri öğrenciye kazandırmak amacımız. Bunun için geleneksel yaklaşım daha çok işimizi görüyor.”

SBÖ-4(K) kodlu katılımcı, geleneksel eğitimin sınıf içerisinde disiplini sağlamada faydalı olması ile ilgili düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Geleneksel eğitimi kullanması ve öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda disiplini sağlamak açısından daha kolay...”

Son olarak katılımcıların geleneksel eğitimin olumsuz yanlarına ait görüş bildirdikleri de görülmüştür. Bu görüşler aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

Tablo 15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Geleneksel Eğitimin Olumsuz Yanlarına Ait Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Olumsuz Yanlar	f	%
Ezber olması	9	39.1
Öğrencilerin pasif olması	8	34.8
Öğrenilen bilgilerin hayatla ilişkisinin pek olmaması	3	13
Bilgilerin kalıcılığının yeterli olmaması	2	8.7
Bilgi odaklı olması	1	4.3
Toplam	23	100

Tablo 15’te ortaya çıkan veriler incelendiğinde katılımcılardan 9 kişi ezberin olmasını; 8 kişinin öğrencilerin pasif olmasını; 3 kişi öğrenilen bilgilerin hayatla ilişkisinin pek olmamasını; 2 kişi de bilgilerin kalıcılığının yeterli olmasını ve 1 kişi de bilgi odaklı olmasını geleneksel eğitim olumsuz yanları olarak belirtmiştir.

Bununla konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

SBÖ-15(E) kodlu katılımcı ezberin olması, öğrencilerin pasif olması ve bilgilerin kalıcılığı ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“...Geleneksel eğitimde öğrenciler bilgileri öğrenmiyor adeta ezberliyor. Hem de öğrenciler derse katılmıyor, hep pasif kalıyor. Dolayısıyla bilgilerin kalıcılığı az oluyor...”

SBÖ-3(E) kodlu katılımcı geleneksel eğitimin bilgi odaklı olmasına da değinmiş ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“...Öğrencinin verilen bilgileri öğrenmesine göre eğitimin başarısı ortaya çıkar. Hayatta kullanılacak bilgiler klasik eğitimde maalesef yok.”

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular, “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar” ile “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ait çözüm önerileri” şeklinde iki başlık altında sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar

Araştırma kapsamında katılımcılara ilk olarak yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler dersinin uygulanmasında sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Katılımcılardan 26 kişi (% 86.7) sorun yaşadığını belirtirken, 4 kişi (% 4) herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. İkinci olarak da yaşanan sorunların neler olduğu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri*

Karşılaşılan Sorunlar	f	%
Ders saatinin yetersiz olması	22	22.4
Sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması	14	14.3
Müfredatın ağır olması	13	13.3
Velilerin ilgisiz olması	10	10.2
Öğrenci seviyelerin düşük olması	7	7.1
Okulun fiziki durumlarının yetersiz olması	7	7.1
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması.	6	6.1
Teknoloji ve materyal eksikliğinin olması	4	4.1
Öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi ve isteksiz olması	3	3.1
Gezi düzenlenmesinin zor ve maliyetli olması	3	3.1
Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı benimsememesi	2	2
Öğrenciler arasındaki sosyal, kültürel ve ekonomik farklılığın olması	1	1
Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	1	1
Sınıf tekrarının olmaması	1	1
Başarının sadece sınavla ölçülmesi	1	1
Ders ve çalışma kitaplarının yetersiz olması	1	1
Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumsuz görüşlerin olması	1	1
Hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması	1	1
Toplam	98	100

* Görüşmeciler bu soruya birden fazla yanıt vermiştir.

Tablo 16’da ortaya çıkan veriler incelendiğinde katılımcılardan 22 kişi Sosyal Bilgiler ders saatinin yetersiz olduğunu; 14 kişi sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olduğunu ve 13 kişi de SBDÖP’nin ağır olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcılardan 1 kişi ders ve çalışma kitaplarının yetersiz olduğunu; 1 kişi yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumsuz görüşlerin olduğunu ve 1 kişi de yapılandırmacı yaklaşımla ilgili hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Bununla konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

SBÖ-12(E) kodlu katılımcı ders saatinin azlığını şu şekilde izah etmiştir:

“Ders saatinin azlığından kaynaklanan konuyu yetiştirememe sıkıntısı yaşıyabiliyoruz. İşte bu durumda maalesef ben de yapılandırmacı yaklaşımı terk edip sunuş yoluyla öğrenmeye, klasik yöntemlere başvurabiliyorum. Haftalık ders saatinin mutlaka 4 saate çıkarılması gerektiği kanaatindeyim...”

SBÖ-15(K) kodlu katılımcı şu sorunlara değinmiştir:

“...Öğretmen ve veli ilgisizliğini, sınıfların kalabalık olması yaşadığım sıkıntılar arasında sayabiliriz.”

SBÖ-11(E) kodlu katılımcı müfredatın ağır olması ile ilgili düşüncesini şöyle açıklamıştır:

“...Bir de müfredatın ağır olması bence çok büyük sıkıntı. Eğitim sistemimizde ne kadar çok şey öğretim konumundan, nasıl daha etkili öğretim konumuna geçiş tamamlandığında bu sıkıntı da azalacaktır...”

SBÖ-6(K) kodlu katılımcı öğrenci seviyelerinin düşüklüğüne ait düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Diğer önemli bir sorun ise öğrenci seviyesinin düşüklüğü. Öğrenci seviyesinin düşük olmasının yüzünden sürekli olarak geçmiş konulara dönerek ders işlemek zorunda kalıyoruz. Bu da bizi ileriye götürmüyor.”

SBÖ-8(E) kodlu katılımcı yaşanan sorunlar ile ilgili düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“...Teknolojik yetersizlik, materyal bulmada sorunlar yaşıyoruz. Akıllı tahtaların faaliyete geçmesiyle bu sorunlar büyük ölçüde giderilecektir. Ayrıca okulumuzun fiziki şartlarının kötü olması. Başarının sadece sınavlarla ölçülmesi. Sınıf tekrarının neredeyse kalkması. Okuma becerisinin zayıf olması.”

SBÖ-14(E) kodlu katılımcı öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi ve araştırma ödevlerini yapmamaları ile ilgili yaşadığı sorunu şu şekilde ifade etmiştir:

“...Ayrıca öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri, araştırma ödevlerini yapmadan gelmeleri ve öğrencilerin sorumsuz olması...”

SBÖ-7(E) kodlu katılımcı gezi yapamayışlarının problem olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“...Örneğin bir müze gezisi yapmak istiyorum, fakat bulunduğum ilçede müze yok. Bunun için il merkezine gitmek gerekiyor. Onda da büyük sorunlar çıkıyor...”

SBÖ-14(K) kodlu katılımcı, yapılandırmacı anlayışa yönelik olumsuz görüşlerin varlığını ve bunun kendisini etkilemesini sorun olarak görmekte ve düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

“...Sistemin yeniliğinden dolayı nasıl uygulanması gerektiği konusunda üniversitedeki hocalarımda bile fikir ayrılığı vardı. Tabii bu bizleri de etkiledi. Gerçek yapılandırıcılık nasıl olmalı, nasıl uygulanmalı ve nelere dikkat edilmeli gibi sorular benim zihnimde hala belirsiz...”

SBÖ-1(K) kodlu katılımcı yapılandırıcı eğitim ile ilgili verilen hizmet içi eğitimler ile ilgili sorunu şu şekilde izah etmiştir:

“...Yapılandırıcı eğitim ile ilgili öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler yeterli değildi. Hem de kaliteli değil. Çünkü öğretmenlerin yapılandırıcı eğitimi çok iyi uygulayamamasından belli oluyor...”

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşım Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırma kapsamında katılımcılara yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuş ve katılımcıların görüşleri aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşım Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri*

Çözüm Önerileri	f	%
Sosyal Bilgiler ders saati artırılmalı	17	21.3
Hizmet yılı fazla olanlar başta olmak üzere tüm öğretmenlere yapılandırıcı eğitim ile ilgili uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmeli	15	18.8
SBDÖP hafifletilmeli, esnekleştirilmeli ve hayatla ilişkilendirilmeli	11	13.8
Okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi	8	10
Sınıf mevcutlarının azaltılması	7	8.8
Okullardaki öğretim teknolojileri ve materyal eksikleri giderilmeli ve mevcut olanlar zenginleştirilmeli	7	8.8
Okuma ve yazma bilmeyen öğrenciler ortaokula geçmemeli	4	5
Velilerle işbirliği artırılmalı	3	3.8
TEOG sınavı gibi sınav odaklı eğitim anlayışından vazgeçilmeli	3	3.8
Okul gezileri (müze, doğal güzellikler vb.) artırılmalı, bununla ilgili MEB tarafından okullara bütçe ayrılmalı	3	3.8
Köy okulları da müstakil ortaokul haline dönüştürülmeli	1	1.3
TEOG katsayısının artırılarak özellikle öğrencilerin derse daha çok önem vermeleri sağlanmalı	1	1.3
Toplam	80	100

* Görüşmeciler bu soruya birden fazla yanıt vermiştir.

Tablo 17’de ortaya çıkan veriler incelendiğinde katılımcılardan 17 kişi Sosyal Bilgiler ders saatinin artırılmasını; 15 kişi hizmet yılı fazla olanların başta olmak üzere tüm öğretmenlere yapılandırmacı eğitim ile ilgili uygulamalı hizmet içi eğitimlerin verilmesini ve 11 kişi de SBDÖP’nın hafifletilmesi, esnekleştirilmesi ve hayatla ilişkilendirilmesini çözüm önerisi olarak belirtmişlerdir. Ayrıca 3 kişi okul gezilerin artırılması ve MEB tarafından geziler için bütçe ayrılmasını; 1 kişi köy okullarının müstakil ortaokul haline dönüştürülmesini ve 1 kişi de TEOG katsayısının artırılarak özellikle öğrencilerin derse daha çok önem vermelerinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Bununla konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

SBÖ-12(E) kodlu katılımcı Sosyal Bilgiler dersi ders saati ile ilgili çözüm önerisini şöyle dile getirmiştir:

“...Bir önceki soruda da belirttiğim gibi sorunların çözümünde ders saatinin artırılması önemli bir yer tutuyor. Sosyal Bilgiler dersine gerekli önem verilmeli, İnkılap Tarihi gibi kapsamlı bir dersin 3 saate çıkarılması lazım...”

SBÖ-13(E) kodlu katılımcı sınıflardaki öğrenci sayısı ile ilgili çözüm önerisini genel anlamda şu şekilde özetlemiştir:

“...Sınıflardaki öğrenci sayıları 15’e düşürülmeli ki yapılandırmacılık daha rahat uygulansın.”

SBÖ-12(E) kodlu katılımcı SBDÖP ile ilgili çözüm önerisini şu şekilde dile getirmiştir:

“Öncelikle sınıf bazında düşünürsek; bazı kademelerde bazı konuların çıkartılması gerekiyor. 5. Sınıflarda Atatürk ilke ve inkılapları konusunun soyut olması öğrenmeyi zorlaştırırken; 6. Sınıflarda ölçek konusu 7'lere kaydırılmalı. Ayrıca 6. Sınıflardaki yoğun müfredatın sadeleştirilmesi bu dersin niteliğini artıracaktır.”

SBÖ-10(K) kodlu katılımcı okullardaki öğretim teknolojileri ile materyal eksiklerinin giderilmesini ve mevcut olanların zenginleştirilmesini şu şekilde izah etmiştir:

“Yapılandırmacı yaklaşımın uygulamalarının nasıl olduğunu anlatan örnek etkinlik kitapları, cd. vb. materyaller hazırlanmalı ve bunlardan öğretmenlerin yararlanması sağlanabilir.”

SBÖ-3(E) kodlu katılımcı ise kırsal bölgelerdeki okullarla ilgili çözüm önerisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Özellikle kırsal alandaki okulların imkânlarının arttırılması gerekiyor. Etkileşimli tahta, fiber internet alt yapısı, konferans salonu vb. ...”

SBÖ-4(K) kodlu katılımcı öğretmenlere yapılandırmacılık ile eğitim verilmesine dair önerisini şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğretmenlere yapılandırmacılık ile ilgili bilgiler verilmeli. Çünkü bilgi ile uygulama bağlantılı olmalıdır. Kısacası yapılandırmacılık ile ilgili uygulamalı eğitimler, seminerler vasıtasıyla verilmelidir...”

SBÖ-13(E) kodlu katılımcı ilkokulda okuma, yazma ve anlamaya çok önem verilmesi ile ilgili çözüm önerisini şu şekilde ifade etmiştir:

“...İlkokulda okuma, yazma ve anlama çok önem verilmeli ve öğrenciler hazır halde gelmelidir...”

SBÖ-4(K) kodlu katılımcı velilerle iş birliğinin artırılması önerisini şu şekilde dile getirmiştir:

“...Velilere bilgilendirici seminerlerle eğitime olan ilgisi artırılabilir. Yeri geliyorsa teşvik edici ödüller bile verilebilir...”

SBÖ-4(E) kodlu katılımcı, TEOG sınavı ile ilgili önerisini şöyle dile getirmiştir:

“Milli eğitim bakanlığı TEOG sınavı gibi sonuç temelli sınav yapıp süreç temelli eğitim vermeyi uygun görüyor bu acilen değişmeli. Neyi nasıl veriyorsak öğrenciye onu o şekilde ölçmek lazım. Zavallı öğretmenler yine de yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya çalışıyoruz.”

SBÖ-7(E) kodlu katılımcı yaşantı kazandırmak amacıyla öğrencilerin müze gezisi yapabilmeleri için Milli Eğitim Müdürlüklerinin okullara daha fazla destek olması ile ilgili önerisini şöyle açıklamıştır:

“...Geziler vb. konularda Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullara bütçe ayırması gerektiğini düşünüyorum. Hiç değilse, müzeler konusunda sanal müze ve 3D sanal gezi sayılarının arttırılması gerekmektedir...”

SBÖ-10(E) kodlu katılımcı ise köy okullarının da müstakil olması ve TEOG sınavı ile ilgili önerisi şu şekildedir:

“...Ortaokulların müstakil olması ve branş öğretmenleri tarafından yönetilmesi. TEOG katsayısının artırılarak özellikle öğrencilerin derse daha çok önem vermelerini sağlamak...”

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara son olarak, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinin niteliğinin artırılması için nelerin yapılabileceği sorulmuş ve katılımcılara ait görüşler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 18. Sosyal Bilgiler Dersinin Niteliğinin Artırılması İlişkin Görüşlere Ait Frekans ve Yüzde Değerleri*

Niteliğin Artırılması	f	%
Öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşımın özü iyi bir şekilde tanıtılmalı ve öğretmenler bu konuda sürekli olarak denetlenmeli	5	15.6
Yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenen derslerde görsellerden fazlasıyla istifade edilmeli	4	12.5
Fatih Projesi'nin bir an evvel tamamlanmalı ve tüm Türkiye'de hayata geçirilmeli	4	12.5
Sosyal Bilgiler laboratuvar sistemi kurulmalı	3	9.4
Sosyal Bilgiler ile ilgili öğretmenlerin yaptıkları güzel etkinlikler sosyal medya aracılığıyla paylaşılmalı	2	6.25
Çoklu zekâ alanlarıyla ilgili etkinlikler sınıflarda daha çok uygulanmalı	2	6.25
Geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşım hakkında sürekli araştırmalar yapılmalı	1	3.1
İyi eğitim almış öğretmen, fiziki şartları iyi bir okul ve bilinçli bir öğrenci üçlüsü olmalı	1	3.1
Yapılandırmacı eğitimin tüm eğitim kademelerinde eş zamanlı olarak uygulanması	1	3.1
Sosyal Bilgiler dersi içerisinde Tarih ve Coğrafya disiplinlerine ağırlık verilmeli	1	3.1
Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki Tarih konularının azaltılması	1	3.1
SBÖP'deki kazanımların öğretmen tarafından somutlaştırılarak hazırlanması	1	3.1
Ders kitaplarının yörelere uygun olması	1	3.1
Öğrenciler iyi gözlenmeli ve öğrencilerin gizil güçleri ortaya çıkarılmalı	1	3.1
Kaynak kişilerden yararlanma yaygın hale getirilmeli	1	3.1
Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak yapılan performans çalışmaları artırılmalı	1	3.1
Öğrenciler üzerindeki sınav stresi en aza indirilmeli	1	3.1
Öğretmenlik mesleğine hakettiği değerlerin ilk başta MEB tarafından verilerek öğretmenlik mesleğinin saygınlığı artırılmalı	1	3.1
Toplam	32	100

* Görüşmeciler bu soruya birden fazla yanıt vermiştir.

Tablo 18’de ortaya çıkan veriler incelendiğinde katılımcılardan 5 kişi öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşımın özünün iyi bir şekilde tanıtılmasını ve öğretmenlerin bu konuda sürekli olarak denetlenmesini; 4 kişi yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenen derslerde görsellerden fazlasıyla istifade edilmesini; 4 kişi de Fatih Projesi’nin bir an evvel tamamlanması ve tüm Türkiye’de hayata geçirilmesinin Sosyal Bilgiler dersinin niteliğini artıracığını belirtmiştir. Ayrıca 1kişi yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak yapılan performans çalışmalarının artırılmasını; 1 kişi öğrenciler üzerindeki sınav stresinin en aza indirilmesini ve 1 kişi de öğretmenlik mesleğine hak ettiği değerin ilk başta MEB tarafından verilerek öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

SBÖ-1(K) kodlu katılımcılar, niteliği artırıcı bir etken olarak şunu söylemiştir:

“Her okulda Sosyal Bilgiler laboratuvarı olmalı...”

SBÖ-2(E) kodlu katılımcı, geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımın olumlu ve olumsuz yönlerinin araştırılması gerektiğine inanarak niteliği artırmaya yönelik görüşünü şu şekilde belirtmektedir:

“Bizim bildiğimiz klasik sistemle şimdiki yapılandırmacı yaklaşım araştırılmalı. Hangisi daha iyidir diye. Daha sonra yapılandırmacılık başta bilmeyen öğretmenlere güzelce anlatılmalı ve derste nasıl yapacağımızı bize anlatmalılar. Çağı yakalamak diyorlar. Çağ böyle yakalanmaz. Eskiden öğretmen olmadan biz farklı sistemle yetişiyoruz. Sizler farklı sistemle. Biz pek bilmiyoruz. Siz biliyorsunuz. Biz bile kendi aramızda çakişiyoruz.”

SBÖ-12(K) kodlu katılımcı niteliğin artırılabilmesi için öncelikle öğretmenlere sistemin özünün anlatılması ile ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşım yeniden güzel bir şekilde açıklanmalı ve uygulayıp uygulanmadığı denetlenmelidir.”

Benzer düşüncelere sahip olan SBÖ-7(E) kodlu katılımcı ise görüşünü şöyle ifade etmektedir:

“Yapılandırıcı yaklaşımın daha iyi uygulanması için öncelikle üniversitelerin öğretmenlerinin, bu yaklaşımla yetiştirilmesi gereklidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eski alışkanlıklarını terk edip bu yaklaşımı en iyi şekilde öğrenmesi, devamlı kendini geliştirmesi ve uygulaması gerekmektedir.”

SBÖ-15(E) kodlu katılımcı, niteliğin artmasını üç değişkene bağlayarak görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“İyi eğitim almış bir öğretmen, fiziki şartları iyi bir okul ve bilinçli bir öğrenci ile kaliteli bir eğitim ortaya çıkabilir. Eğitimde nitelik bence bu üç değişkene bağlıdır. Üçünün de iyi olduğu bir okulda tüm derslerin ve Sosyal Bilgiler’in niteliği kat kat artar.”

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim kademelerinde nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili nitelik artırıcı etken sunan SBÖ-4(E) kodlu katılımcı, düşüncelerini şöyle izah etmiştir:

“...İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite gibi kademelerde eş zamanlı aynı ana yaklaşım kullanılmalı çocuklarda çelişki yaratmamalıdır.”

SBÖ-5(E) kodlu katılımcı tarih konularının azaltılması ile ilgili önerisi şöyledir:

“Sosyal Bilgiler dersi ağır bir tarih yükü altında eziliyor bence. Öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde gerçekten kopmadan masallaştırabiliriz.”

SBÖ-8(E) kodlu katılımcı, ders kitaplarıyla ilgili niteliğin artması için şu şekilde görüş bildirmiştir:

“...Öncelikle ders kitaplarının yörelere uygun olması gerekmektedir. Tokat Erbaa’da İstanbul anlatılmamalı.”

Öğrencilerin iyi gözlenmesinin, tanınmasının ve güncel olayların derse taşınmasının niteliği artıracığını savunan SBÖ-2(K) kodlu katılımcı, görüşünü şöyle açıklamıştır:

“...Öğrenciler gözlemlenmeli. Çocukların her birinin bireysel olarak değerli oldukları kendilerine hissettirilmeli. Geçmiş ve gelecek öğrencilere kıyaslatılmalı. Günlük olaylar konuşulmalı. Çocukların gizli güçlerine ulaşılmalı.”

Sosyal Bilgiler dersi zümrelerinde öğretmenlerin yaptıkları güzel etkinlikleri herkesle paylaşmasının niteliği artıracığını belirten SBÖ-7(E) kodlu katılımcı görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“...Oluşturulacak sosyal medya grupları, resmi sitelerle örnek uygulamalarını öğretmenlerimiz birbiri ile paylaşmalıdır. Kısacası çok geniş zümreler oluşturulmalı.”

Sosyal çevreden ve kaynak kişilerden yararlanma ne kadar fazla olursa niteliğin o kadar artacağını belirten SBÖ-11(K) kodlu katılımcı düşüncelerini şu şekilde izah etmiştir:

“...Sosyal çevreden ve kaynak kişilerden daha fazla faydalanılmalı. Bunun temininde sıkıntılar olursa okul müdürlükleri ya da milli eğitim müdürlükleri bu konuda yardımcı olmalıdır.”

SBÖ-9(E) kodlu katılımcı Fatih Projesi'nin bir an evvel tamamlanmasının niteliği artıracağını şöyle dile getirmiştir:

“Fatih Projesinin bir an evvel tamamlanması gerekli. Hem öğretmenlere hem de öğrencilere teknolojik destek olacaktır. Çünkü devir artık teknoloji devri...”

SBÖ-11(E) kodlu katılımcı var olan sistemle ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

“Sistemin, daha çok öğretmektense daha iyi şekilde öğretmeye odaklanması gerekir.”

Son olarak ise SBÖ-8(E) kodlu katılımcı, niteliğin artması için şöyle bir görüş bildirmiştir:

“...Öğretmenlik mesleğine hakettiği değerini ilk başta MEB tarafından verilerek öğretmenlik mesleğinin saygınlığı artırıldığında, istenilen her şeyin niteliği de otomatik olarak artacaktır.”

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait bulgular, alanyazındaki geçmiş araştırma sonuçlarıyla birlikte tartışılmıştır. Tartışma, araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak yapılmıştır.

Birinci Alt Probleme Ait Tartışma

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına ait görüşleri ile şu tartışma yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarda Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine Ait Tartışma

Araştırmanın bulgularını incelediğimizde öğretmenlerin çoğu sınıf içi uygulamalarında anlatım yöntemini (Atbaşı,2007; EARGED, 2005) ve soru-cevap tekniğini (Ergani, 2010) sık kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin yarıdan fazlası da örnek olay yöntemini kullandığını belirtmişlerdir. Tüm bunlarında yanı sıra drama, beyin fırtınası, tartışma, altı şapkalı düşünme, kavram haritası, problem çözme, eğitsel oyunlar, gösteri, simülasyon, balık kılıçığı, gezi-gözlem, öykü oluşturma, proje ve istasyon gibi öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerini ise çok az kullanmaktadırlar. Sarıaslan (2005); Kalaycıoğlu (2007); Çelikkaya ve Kuş (2009); Önen, Mertoğlu, Saka, Gürdal (2009) ile Akpınar ve Aydemir (2012) yapmış olduğu araştırmalarda öğretmenlerin anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini çok sık diğer yöntem ve tekniklerini ise az kullandıklarını tespit etmişlerdir. Buradan hareketle yapılan araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçlarının aynı olduğu söylenebilir. Ayrıca Bulut ve Arslan'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde SBDÖP'nda yer alan çağdaş öğrenme yaklaşımlarına yeteri kadar yer vermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulguları Bulut ve Arslan'ın (2010) araştırmasıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin birçok yöntem ve tekniği farklı oranlarda da olsa kullandığı görülmektedir. Ancak farklı yöntem ve teknikleri bir arada kullandıklarını

söylemek pek mümkün değildir. Yeşil (2009), yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri bir arada kullanmaları noktasında eksiklerinin olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bulguları Yeşil'in (2009) araştırmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7.Sınıflar Öğretim Programı Kılavuzu (2005), her öğrenciye ulaşılabilme amacıyla öğrenme sürecinde kullanılan farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğine dikkat ettiğini belirtmiştir. Ama araştırmada ortaya çıkan sonuç, buna uyulmadığını göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek, derse aktif katılımlarını sağlamak ve akademik bilgi seviyelerini artırmak için belirtilen yöntem ve teknikleri kullandıklarını söylemişlerdir. Belirttikleri bu nedenlerin, kullanılan anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniğini desteklediği söylenebilir. Ancak öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak yapılandırmacı eğitim anlayışının bir ürünüdür. Öğretmenler, bunu sağlamak için soru-cevap tekniğini kullandığını belirtmiştir. Öğrencileri derse aktif bir şekilde katmanın sadece soru-cevap tekniğinin kullanılmasıyla olmasını beklemek mümkün olmayabilir. Bu durumun sağlanması, yapılandırmacı eğitim anlayışına dayalı sınıf içi uygulamaların kullanılmasıyla mümkün olabileceği söylenebilir.

Araştırmadan çıkan sonuçlara bakıldığında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında kullandıkları yöntem ve tekniklerin daha çok öğretmen merkezli olduğu söylenebilir. Hâlbuki yapılandırmacılık, öğrencilerin merkeze alındığı ve aktif kılındığı bir eğitim anlayışıdır. Bu nokta da öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olan yöntem ve teknikleri daha sık kullanması gereklidir. Çünkü Sosyal Bilgiler, sözel bir derstir. Sözel bir ders, sürekli olarak anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniklerinin kullanılmasıyla ders sıkıcı bir hale gelir. Öğrencileri aktif kılacak yöntem ve tekniklerin sınıf içinde çok sık kullanılmasıyla ders hem zevkli hale gelir hem de öğrenci kendisini hayatın içerisinde hisseder. Böylelikle öğrenilenler daha kalıcı olur.

Türk eğitim sistemi, yapılandırmacı yaklaşımla 2005 – 2006 eğitim ve öğretim yılında karşılaşmıştır. O günden bugüne öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere alışmış olması gerekirken halen alışamamasının altında birtakım eksikliklerin olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarda Kullandıkları Öğretim Teknolojileri Ve Materyallerine Ait Tartışma

Araştırmanın bulgularını incelediğimizde öğretmenlerin tamamının, sınıf içi uygulamalarda öğretim teknolojisi ve materyallerinden faydalandığı görülmüştür. Sınıf içinde kullanılan öğretim teknolojisi ve materyallerle ilgili olarak öğretmenlerin tamamı ders ve çalışma kitaplarını kullandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu ise internet, bilgisayar ve çalışma yapraklarını kullandığını ifade etmiştir. Projeksiyon, akıllı tahta, küre, video, harita, resim, slayt, eğitim CD'leri, maketler, zaman şeridi, atlas, poster, iki boyutlu görseller, puzzle ve gazete gibi öğretim teknolojisi ve materyallerinin az kullanıldığı göze çarpmaktadır. Kalaycıoğlu (2007) 4. ve 5. sınıf öğretmenlerin SBDÖP'ndaki ünitelerin işlenişinde kullandıkları araç-gereç ve materyalleri araştırmıştır. Araştırmanın sonucu ile Kalaycıoğlu'nun (2007) yapmış olduğu araştırma sonucunun örtüşen ve örtüşmeyen yanları vardır. En fazla kullanılan araç-gereç ve materyallerin ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı sonucuyla örtüşürken; resim, grafik ve kavram haritaları sonucuyla örtüşmemektedir. En az kullanılan araç-gereç ve materyallerin slayt, tepegöz, tv, video ve hareketli filmler sonucuyla örtüşürken; bilgisayar sonucuyla örtüşmemektedir. Akpınar ve Aydemir'in (2012) yapmış olduğu araştırma da ise, çağdaş eğitim ilkelerine göre ders işleyen öğretmenlerin daha çok yazı tahtası, harita, küre, zaman şeridi ve basılı materyal gibi geleneksel materyalleri kullanmayı tercih ettikleri; internet, video, tv, görsel ve işitsel teknolojileri daha az kullandıkları sonucuna varılmıştır. Akpınar ve Aydemir'in (2012) en fazla kullanılan materyallerin basılı materyal sonucu ile bu araştırmanın sonucu aynı iken en az kullanılan materyaller sonucundaki internet sonucu ile aynı değildir. Fakat Kaya'nın (2010) yapmış olduğu araştırmada Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili materyalleri internet ortamında bulduklarını için çok kullandıklarını; mesleki açıdan ve eğitim açısından interneti olumlu bulduklarını belirtmiştir. Bu araştırmadaki internet kullanımını ile Kaya'nın (2010) sonucu birbirine yakındır.

Öğretmenlerin materyallere ulaşma konusunda zorluk yaşamadığı görülmüştür. Aykaç (2007), Atbaşı (2007) ile Bulut ve Arslan'ın (2010) yapmış olduğu araştırmalarda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin gerekli olan araç-gereç ve materyallere ulaşma konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Araştırmanın sonucu, yapılan bu

araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Araştırma sonuçlarının örtüşmemesini, öğretmenlerin materyal hazırlama konusundaki gelişimi ile açıklayabiliriz.

Araştırma sonucuna göre, sınıf içi uygulamalarda farklı öğretim teknolojisi ve materyallerinin bir arada kullanılmadığını söylemek mümkündür. Yeşil'in (2009) yapmış olduğu araştırma sonucuna göre aday öğretmenler, öğretim araçlarında sınıf içerisinde yaralanma konusunda farklı araçları bir arada kullanmada yetersizdir. Araştırma sonucu ile Yeşil'in (2009) yapmış olduğu araştırma sonucu paralellik göstermektedir.

Araştırmada projeksiyon cihazının az kullanılmasının sebebini, akıllı tahtaların kullanımının başlamasına bağlayabiliriz. Akıllı tahtaların istenen düzeyde kullanılmamasını da yaygınlaşmamasına bağlamak mümkündür. Küre, harita, resim, maketler, zaman şeridi, atlas, poster, iki boyutlu görseller, puzzle ve gazetelerin az kullanılmasına sebep olarak bilgisayar ve internetin fazla kullanılmasını gösterebiliriz. Çünkü bu saydıklarımız öğretmenler tarafından araç-gereç olarak sınıf ortamında bulundurulmak yerine internetten gösterilmeye çalışılmaktadır. Kaya'nın (2010) yapmış olduğu araştırma sonucunu bir kez daha hatırlayalım. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili materyalleri internet ortamında bulduklarını belirtmişlerdi. İşte bu araştırmadan çıkan sonucu, Kaya'nın (2010) ortaya çıkardığı sonuç destekler niteliktedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Kullandıkları Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerine Ait Tartışma

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tamamının, öğrencileri değerlendirirken kullandığı ölçme ve değerlendirme aracının eşleştirme, açık uçlu, boşluk doldurmalı, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan yazılı yoklamalar olduğu görülmüştür (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010; Bayram, 2012). Öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenci başarısının sadece yazılı ya da sözlü sınavlarla ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun görülmemektedir (MEB, 2005a). Öğretmenlerin SBDÖP'na riayet etmediğini söylemek pek de yanlış olmayacaktır.

Öğretmenler, sınıf içinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma konusunda bir takım sıkıntılar yaşadıklarını

belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadığı sıkıntıların başında sınıfların kalabalık olması (Aykaç, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Algan, 2008; Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010; Kabapınar ve Ataman, 2010) ve zamanın yetersizliği (Çetin, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Algan, 2008; Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010; Kabapınar ve Ataman, 2010; Bayram, 2012) gelmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme araçları hakkında teorik ve uygulama bilgilerinin eksik olması ve bu yüzden hata yapma korkusunun varlığı diğer bir sebeptir (Aykaç, 2007). Öğretmenler, öğrenci ürün dosyalarını kullanmama sebeplerini zamanın yetmemesi ve öğrencilerin yeterince ciddiye almaması şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenler, TEOG sınavı yüzünden genelde çoktan seçmeli soruları tercih ettiklerini ve bu yüzden diğerlerine vakit ayırmanın iş yükü olmasını belirtmişlerdir.

SBDÖP, farklı zekâdaki öğrencilerin her yönüyle değerlendirilmesini yapabilmek için öğretmenlere çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları önermiştir. Fakat öğretmenlerin, sözlü sunum, proje ödevi, performans değerlendirmesi, dereceli puanlama anahtarı, kavram haritaları, öğrenci ürün dosyası, gözlem formları, görüşme, kontrol listeleri, tanılayıcı dallanmış ağaç ve akran değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını çok az kullandıkları görülmektedir. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7.Sınıflar Öğretim Programı Kılavuzu'nda (2005) öğretmenlerin derslerde kullanması gereken alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri belirtilmiştir. Ayrıca bu yöntemlerin ne olduğu ve nasıl yapılacağı da izah edilmiştir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yabancı olduğu söylenebilir. Bu konuda yabancı olmaları ciddi bir sorundur. Çünkü SBDÖP, yürürlüğe gireli uzun bir zaman oldu ve öğretmenlerin hala alışmadıkları düşünülebilir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında kullandığı yöntem-teknikler, öğretim teknolojileri ve materyalleri ile ölçme ve değerlendirme araçlarına ait veriler incelendiğinde en büyük sıkıntılarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarında olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı ve hazırlanması konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu düşünülebilir.

İkinci Alt Probleme Ait Tartışma

Araştırmadan çıkan sonuca göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile geleneksel eğitim yaklaşımı arasında tercih durumlarına bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun yapılandırmacı eğitim anlayışını tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, iyi bir eğitim ortamını oluşturabilmek için yapılandırmacı eğitim anlayışına devam edilmesine gerektiğine inandıkları söylenebilir. Geleneksel eğitim anlayışı ile eğitimde başarının olacağına inanmadıkları düşünülebilir. Araştırmada ortaya çıkan sonuç ile Çetin (2007), Tural (2009), Ünal ve Çelikkaya (2009), Bulut ve Arslan (2010), Dinç ve Doğan (2010), Yanpar Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç (2010), Akşit (2011), Fettahoğlu (2011), Önen, Erdem, Uzal ve Gürdal (2011) yapmış olduğu araştırmalarda elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, tercih durumlarının nedenlerini belirtmişlerdir. Belirtilen nedenler genelde yapılandırmacı yaklaşımın olumlu yanlarına yönelik olmuştur. Buradan, öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışının üstünlüğünü kabul ettiklerini söylemek mümkündür. Belirtilen üstünlükler, başka araştırma sonuçlarıyla desteklendiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu üstünlükleri, öğrencilerin aktif olması (Erköse, 2007; Özdoğan, 2008; Ayva, 2010), ezberin olmaması (Dinç ve Doğan, 2010; Kuş ve Çelikkaya, 2010), yaparak ve yaşayarak öğrenmenin olması (Erdoğan, 2007; Kabapınar ve Ataman, 2010), öğrenme düzeyinin yüksek ve öğrenmelerin kalıcı olması (Erdoğan, 2007; Tuncel, 2007; Ünal ve Çelikkaya, 2009; Kabapınar ve Ataman, 2010), öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmesi (Erdoğan, 2007; Dinç ve Doğan, 2010), derslerin eğlenceli bir hale dönüşmesi (Kuş ve Çelikkaya, 2010), yapılandırmacı yaklaşımın anlaşılır ve uygulanabilir olması (Önen, Erdem, Uzal ve Gürdal, 2011), öğrenilenlerin hayatla bağlantılı olması, öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırması, öğrenmelerin sürekli bir hale gelmesi, öğrenciyi genel olarak değerlendirmesi (süreç değerlendirmesi), bireysel eğitime önem vermesi ve öğrencilere çok yönlü bir bakış açısı kazandırması şeklinde sıraladığı görülmektedir. Araştırmada öğretmenler, yapılandırmacı eğitim anlayışının diğer bir üstünlüğünün ise bireysel farklılıkları önemsemesi olduğunu belirtmiştir. Başoğlu'nun (2009) yapmış olduğu araştırmada ise SBDÖP'de öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucu ile Başoğlu'nun (2009) araştırma sonucu uyuşmamaktadır.

Başıoğlu'nun (2009) yapmış olduğu araştırma SBDÖP ile sınırlı ve kullanılan veri toplama aracının 5'li likert tipi ankettir. Bu araştırma SBDÖP ile sınırlı, veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ile yani deneyimlerine dayalı olarak yapılmıştır. Bu sebeplerden dolayı sonuçların uyumsuz çıkması mümkündür.

Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımın olumsuz yanlarına da değinmiştir. Bunlar; uygulama aşamasında zaman sıkıntısının olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmenlere iş yükü çıkarması, okulun imkânsızlıkları, TEOG sınavı ile yapılandırmacı anlayıştaki amaç farklılığı, uygulanmasında ek bütçeye ihtiyaç duyulması, öğrenci seviyelerinin yetersizliği, okul idaresinin yapılandırmacılığı yeterince benimsememesi ve öğrencilerin sorumsuz davranışlarından dolayı uygulamanın aksaması şeklinde sıralanmaktadır. Bu olumsuzluklar, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamaların etkinliğini düşürebilir.

Öğretmenlerin arasında her iki yaklaşıma ve sadece geleneksel yaklaşıma dayalı ders işlemek isteyenlerin varlığı da göze çarpmaktadır. Bu öğretmenlere geleneksel yaklaşımın olumlu ve olumsuz yanlarında değinmiştir. Olumlu görüşleri; sınıf mevcutlarının fazla olduğu sınıflarda daha kullanışlı olması, bilgilerin kazandırılmasında daha etkili olması, sınavlardaki başarının daha iyi yakalanması ve sınıf disiplininin de daha etkili olması şeklindedir. Sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı, sınavlardan başarı beklentisi ve sınıf disiplininin istenmesi öğretmenleri böyle düşündürmeye yönlendirdiği söylenebilir. Olumsuz yanları; ezberin olması, öğrencilerin pasif olması, öğrenilenlerin hayatla ilişkili olmaması, bilgilerin kalıcılığının yetersiz olması ve bilgi ağırlıklı olması şeklindedir. Bunlar, zaten yapılandırmacı anlayışın hâkim olduğu sınıflarda aşılacak noktalaradır.

Öğretmenlerin tüm bu görüşlerinden hareketle her iki yaklaşımı da tanımış oldukları söylenebilir. Zaten tercih durumları, yapılandırmacı anlayıştan yana ama bir takım sıkıntılardan dolayı tedirginlik yaşadıkları hissedilmektedir. Bunların giderilmesi yapılandırmacı anlayışın geleceğini tayin edecektir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait tartışmalar, bulgular bölümünde belirtilen iki başlık altında yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara Ait Tartışma

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içindeki uygulamalarına ait belirttikleri sorunlar, yapılan araştırmaların sonucu ile benzerlik göstermektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri karşılaştıkları sorunları; Sosyal Bilgiler ders saatinin az olması (Sarıaslan, 2005; Arslantaş, 2006; Çetin, 2007; Atbaşı, 2007; Başoğlu, 2009; Dinç ve Doğan, 2010; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Akşit, 2011; Önen, Erdem, Uzal ve Gürdal, 2011; Yılmaz ve Tepebaş, 2011; Bayram, 2012), sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması (Sarıaslan, 2005; Aykaç, 2007; Çetin, 2007; Başoğlu, 2009; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Önen, Erdem, Uzal ve Gürdal, 2011; Yılmaz ve Tepebaş, 2011; Bayram, 2012), SBDÖP'nin ağır olması (Atbaşı, 2007; Dinç ve Doğan, 2010; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Akşit, 2011; Fettahoğlu, 2011; Önen, Erdem, Uzal ve Gürdal, 2011), velilerin ilgisiz olması (Çetin, 2007; Yılmaz ve Tepebaş, 2011), öğrenci seviyelerinin düşük olması (Atbaşı, 2007), okullardaki fiziki durumlarının yetersiz olması (Aykaç, 2007; Tural, 2009; Dinç ve Doğan, 2010; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Önen, Erdem, Uzal ve Gürdal, 2011; Yılmaz ve Tepebaş, 2011), ilkokuldan gelen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması (Atbaşı, 2007; Önen, Erdem, Uzal ve Gürdal, 2011), öğretim teknolojisi ve materyallerinin eksik olması (Arslantaş, 2006; Aykaç, 2007; Çetin, 2007; Akdağ, 2008; Başoğlu, 2009; Tural, 2009; Dinç ve Doğan, 2010; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Fettahoğlu, 2011; Yılmaz ve Tepebaş, 2011), öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi ve isteksiz olması (Atbaşı, 2007; Yılmaz ve Tepebaş, 2011), gezi düzenlemenin zor ve maliyetli olması, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı benimsememesi (Aykaç, 2007; Çetin, 2007); Akdağ, 2008); Dinç ve Doğan, 2010; Yanpar Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç, 2010; Tarman, Ergür ve Eryılmaz, 2012), öğrenciler arasındaki sosyal, kültürel ve ekonomik farklılığın olması, velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması, sınıf tekrarının olmaması (Yılmaz ve Tepebaş, 2011), öğrenci başarısının sadece sınavla ölçülmesi (Aykaç, 2007; Akşit, 2011), ders ve çalışma kitaplarının yetersiz olması (Çetin, 2007; Yılmaz ve Tepebaş, 2011), yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumsuz görüşlerin olması (Yılmaz ve

Tepebaş, 2011) ve yapılandırmacı anlayışa yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması (Aykaç, 2007; Akdağ, 2008; Bulut ve Arslan, 2010; Dinç ve Doğan, 2010; Ergani, 2010; Aydoğmuş, 2012) şeklinde ifade etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Tartışma

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, belirtmiş oldukları sorunlara yönelik bir takım çözüm önerileri sunmuştur. Sunmuş oldukları çözüm önerilerini; Sosyal Bilgiler ders saatinin artırılması (Akdağ, 2008; Bayram, 2012), yapılandırmacı yaklaşıma yönelik sınıf içi uygulamaların rahat bir şekilde yapılabilmesi için sınıf mevcutlarının 10-15 kişi gibi uygun seviyelere çekilmesi (Bayram, 2012; Sarıaslan, 2005), bazı konuların SBDÖP'den çıkarılması, esnekleştirilmesi ve hayatla ilişkilendirilmesi, okullardaki öğretim teknolojileri ve materyal eksiklerinin giderilmesi ve mevcut olanların zenginleştirilmesi (Çetin, 2007; Akdağ, 2008; Kuş ve Çelikkaya, 2010), hizmet yılı fazla olanlar başta olmak üzere, yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgisi olmayan öğretmenlere hizmet içi seminerler düzenlenmesi (Atbaşı, 2007; Aşkar, 2009; Ergani, 2010; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Aydoğmuş, 2012), öğrencilerin ilkokulda okuma alışkanlığı elde etmiş bir şekilde ortaokula geçmesi, velilerle iş birliğinin artırılması, TEOG sınavına yönelik değil SBDÖP'ye göre değerlendirmenin yapılması, yaşantı kazandırmak amacıyla öğrencilerin müze gezisi yapabilmeleri için Milli Eğitim Müdürlüklerinin okullara daha fazla destek olması, okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi, köy okullarının da müstakil olması ve branş öğretmenleri tarafından yönetilmesi şeklinde sıralamak mümkündür.

Araştırmada var olan sorunların önceden de var olduğu görülmektedir. Bu sorunlara çözüm getirilmemeye devam edildiği sürece sorunların devam edeceği düşünülebilir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Tartışma

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenleri, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamaların niteliğinin artırılmasına yönelik belirttikleri görüşleri; okullarda Sosyal Bilgiler laboratuvar sisteminin uygulanması (Akdağ, 2008), geleneksel yaklaşım ile

yapılandırmacı yaklaşımın olumlu ve olumsuz yönlerinin sürekli olarak araştırılması, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıf içinde uygulayıp uygulamadıklarının sürekli olarak denetlenmesi, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalara ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite gibi kademelerde eş zamanlı olarak kullanılması, kazanımların öğretmen tarafından somutlaştırılarak hazırlanması, ders ve çalışma kitaplarının yörelere uygun hazırlanması (Ulu Kalın, 2007; Akdağ, 2008), Sosyal Bilgiler dersi zümrelerinde öğretmenlerin yaptıkları güzel etkinlikleri herkesle oluşturulacak sosyal medya grupları, resmi siteler aracılığıyla paylaşılması, Fatih Projesi'nin bir an evvel tamamlanıp tüm Türkiye'de hayata geçirilmesi (Kaya ve Aydın, 2011), öğrenciler üzerindeki sınav stresinin en aza indirilmesi, öğretmenlik mesleğine hakettiği değerin ilk başta MEB tarafından verilerek öğretmenlik mesleğinin saygınlığı artırılması ve iyi eğitim almış bir öğretmen, fiziki şartları iyi bir okul ve bilinçli bir öğrenci üçlüsünün var olması şeklinde sıralamak mümkündür.

Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerden görüş alınması, çok önemlidir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarının ve bunun neticesinde SBDÖP'nin geleceğinin bu görüşlere bağlı olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına göre ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılan önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, sınıf içi uygulamalarında anlatım yöntemi ile soru-cevap tekniğini çok fazla; örnek olay yöntemini orta düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca drama, beyin fırtınası, tartışma, altı şapkalı düşünme, kavram haritası, problem çözme, eğitsel oyunlar, gösteri, simülasyon, balık kılıcı, gezi-gözlem, öykü oluşturma, proje ve istasyon yöntem ve tekniklerini çok az kullandıklarını ortaya çıkmıştır.
2. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, sınıf içinde ders ve çalışma kitaplarını çok fazla kullandıklarını; internet ve çalışma yapraklarını orta düzeyde kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, küre, video, harita, resim, slayt, eğitim CD'leri, maketler, zaman şeridi, atlas, poster, iki boyutlu görseller, puzzle ve gazete gibi öğretim materyal ve teknolojilerini çok az kullandıkları anlaşılmıştır.
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içinde eşleştirme, açık uçlu, boşluk doldurma, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan yazılı yoklamayı çok fazla kullandıkları belirlenmiştir. Sözlü sunum, proje ödevi, performans değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı (rubrik), kavram haritaları, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), gözlem formları, görüşme (mülakat), kontrol listeleri, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini çok az kullandıkları ortaya çıkmıştır.
4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, geleneksel ile yapılandırmacı eğitim arasındaki tercih durumlarına bakıldığında, yapılandırmacı eğitimi benimsedikleri görülmüştür. Yapılandırmacı eğitimi tercih etmelerindeki en büyük etkenlerin öğrencilerin aktif olması, ezberin olmaması ve öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenme ortamının sağlanmasını belirttikleri görülmüştür. Fakat yapılandırmacı

eğitimin uygulanmasında zamanın yetersiz olduğunu ve sınıf mevcutlarının fazla olmasının uygulamayı zorlaştırdığını da belirttikleri görülmüştür.

5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarında karşılaşılan en büyük sorun, Sosyal Bilgiler haftalık ders saatinin yetersiz olmasıdır. Bunun yanı sıra sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla ve müfredatın ağır olmasını da diğer önemli sorunlar olduğu anlaşılmıştır.
6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin birçoğu, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamaların daha iyi yapılabilmesi için Sosyal Bilgiler haftalık ders saatlerinin artırılmasının, sınıf mevcutlarının mümkün olduğunca az sayıya indirilmesinin ve müfredatın sadeleştirilmesinin acil çözülmesi gerektiği belirtilmiştir.
7. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, kendilerine ait bir sınıflarının olmasının hatta Sosyal Bilgiler laboratuvar sistemine geçilmesinin, öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşımın özünün iyi anlatılması ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulayıp uygulamadıklarının sürekli olarak denetlenmesinin ve Fatih Projesi'nin bir an evvel tamamlanmasının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işlenen Sosyal Bilgiler dersinin niteliğini artırabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak, öneriler getirilmiştir.

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine öğretim yöntem ve teknikleri ile bilhassa alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında MEB tarafından teorik ve uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir.
2. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılması gereken öğretim teknolojileri ve materyallerine ait okullardaki eksiklikler giderilebilir ve mevcut olan öğretim teknolojisi ve materyalleri zenginleştirilebilir. Ayrıca okulların fiziki şartları iyileştirilebilir.
3. Sosyal Bilgiler laboratuvarı oluşturulabilir.
4. Sosyal Bilgiler haftalık ders saati artırılabilir.
5. Sınıf mevcutları kalabalık olmamalı. Sınıftaki öğrenci sayısı 10 – 15 kişi arasında olabilir.
6. SBDÖP sadeleştirilebilir, esnekleştirilebilir ve hayatla daha fazla ilişkilendirilebilir.

7. Sosyal Bilgiler ders kitapları Türkiye'deki tüm öğrencilere hitap etmeli. Fakat öğrencilerin var olan bilgileri daha iyi özümseyebilmesi için ders kitaplarının bölgelere hatta yörelere uygun olarak hazırlanmasına da dikkat edilmelidir.
8. Okul idaresi başta olmak kaydıyla tüm öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışına göre yaptıkları uygulamalar sürekli olarak denetlenmelidir. Fakat okul müdürlerinin de yapılandırmacı eğitim ile ilgili yetkinliğe sahip olması gereklidir.
9. Öğretmen adaylarına yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamaların, fakültelerde teorik eğitimin yanı sıra uygulama boyutunun daha fazla olduğu bir öğrenim ortamı sağlanabilir.
10. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarda kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri; ölçme ve değerlendirme teknikleri; öğretim teknolojileri ve materyalleri tek tek detaylı bir şekilde araştırılabilir.
11. Bu araştırma konusu başka bir araştırmacı tarafından sadece nicel araştırma yöntemi ya da hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı kullanılarak yapılabilir.
12. Hizmet içi eğitimlerin niteliği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağlagül, D. (2009). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akay, C. (2005). *Ortaöğretim İngilizce dersinde okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında oluşturmaçılık (constructivism) temelli sosyal etkileşim modelinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Akdağ, H. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğretmen ve öğrenci açısından uygulama dönütleri (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akhan, O. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde sosyolojinin yeri ve önemi. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Editörler). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar – II* (s. 12 –135). Ankara: Pegem Akademi.
- Akinoğlu, O. (2012). Yapılandırmacılık. B. Oral (Editör). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. (s. 429-446). Ankara: Pegem Akademi.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış Dergisi*. 6(16), 16-20.
- Akpınar, B. ve Aydemir, A. (2012). İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 41-53.
- Akpınar, M. (2010). Antropoloji. A. S. Bilgili (Editör). *Sosyal bilgilerin temelleri* (s. 97–109). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, M. (2000). *Sosyal bilimler ve sosyolojiye giriş*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Akşit, İ. (2011). *İlköğretimde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Denizli-Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Aküzüm, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri. R. Sever (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 275–306). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi M. Ö. 1000 – M. S. 2004*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alaz Şeyihoğlu, A. ve Kartal, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler. R. Sever (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 155–274). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Arslantaş, S. (2006). *6. ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aslan, D. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşkar, U. (2009). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. Kademe (6. ve 7. sınıfta) Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler (Aksaray örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temeller ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, S. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf yeni(2004) sosyal bilgiler müfredatının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Trabzon il örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aydoğmuş, A. (2012). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Ayva, Ö. (2010). Sosyal Bilgiler dersi öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri. *International Conferense on New Trends in Education and Their Implications*, 276-282.
- Balcı, A. S. (2007). *Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baçoğlu, M. (2009). *Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf öğretim programlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştürk, S. (2014). Ölçme araçlarının taşınması gereken nitelikler. S. Baştürk (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 21–54). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bayram, H. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Baysen, E. ve Silman, F. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım. Z. Kaya (Editör). *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller* (s. 197–226). Ankara: Pegem Akademi.

- Bilgili, A. S. (2010). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. A. S. Bilgili (Editör). *Sosyal bilgilerin temelleri* (s. 1–34). Ankara: Pegem Akademi.
- Bulut, İ. ve Arslan, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *International Conferense on New Trends in Education and Their Implications*, 367-379.
- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2011). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. B. Tay ve A. Öcal (Editörler). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s. 223–290). Ankara: Pegem Akademi.
- Çandar, H. ve Şahin, A. E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44, 109-119.
- Çapa, M. (2010). Tarih. A. S. Bilgili (Editör). *Sosyal bilgilerin temelleri* (s. 121–139). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çelikkaya, T. Karakuş, U. ve Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çetin, F. (2007). *İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Meram ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çoban, A. (2008). Temel kavramlar. G. Ocak (Editör). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 1–56). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. (2010). Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi. *Eğitime Bakış Dergisi*. 6(16), 37-40.
- Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirci, M. P. (2003). *Sınıf öğretmeni adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılgıları ve bu yanılgıların giderilmesinde yapısalcı kuramın etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve sınıf yönetimi. *Eğitime Bakış Dergisi*. 6(16), 41-45.
- Dilaver, H. H. ve Akyürek Tay, B. (2011). Sosyal bilgilerde yapılandırmacılık. B. Tay ve A. Öcal (Editörler). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s. 99–129). Ankara: Pegem Akademi.

- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademedeki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya'ya giriş 1 "genel ve fiziki coğrafya"*. Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. C. Şahin (Editör). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. (s. 31-42). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Dursun, D. (2004). *Siyaset bilimi*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED). (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi (Eskişehir İli)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdem, A. (2013). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım. *Journal of Education and Future*. 3, 61-77.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 81-87.
- Erdoğan, H. (2007). *Sosyal Bilgiler derslerinde oluşturmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergani, K. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim yöntem ve teknikleri materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Erköse, E. (2007). *Yenilenen 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sakarya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ersoy, A. (2002). İlköğretim Bilgisayar dersindeki sınıf yerleşim düzeni öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 4(4), 170-181.
- Ersoy, A.R. (2008). Yapılandırmacı yaklaşım. Z. Cafoğlu ve M. Aksüt (Editörler). *Eğitim psikolojisi* (s. 229-244). Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Fettahoğlu, B. (2011). *7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Fichter, J. H. (2012). *Sosyoloji nedir?* (çev. N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 1971'de yayımlandı).

- Gelbal, S. ve Keleceioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gençtürk, E. ve Sarpkaya, G. (2009). Sosyal bilgiler öğretmeninin yeterlilikleri. M. Safran (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 47–64). Ankara: Pegem Akademi.
- Günel, H. (2011). *Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri (Erzurum Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güneş, F. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler. *Eğitim-Öğretim Ve Bilim Araştırma Dergisi*. 6(16), 3-16.
- Güngör, S. (2005). *Ortaöğretim Geometri dersi üçgenler konusunda oluşturmacı (constructivism) yaklaşıma dayalı elle yapılan materyaller ve portfolyo (portfolio) hazırlamanın öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güngördü, E. (2001). *İlköğretim okullarında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürdal, A. (2007). *Görsel sanatla dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürler, A. Z. (2013). *Genel ekonomi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürses, A., Yalçın, M. ve Doğar, Ç. (2003). Fen sınıflarında öğretmenin yeri. *Milli Eğitim Dergisi*. 157, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/gurses.htm adresinden alınmıştır.
- Güven, K. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hançer, A. H. (2005). *Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden? S. İnan (Editör). *Sosyal bilgiler eğitimine giriş* (s. 1–21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İşçi, M. (1999). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4. ve 5. sınıf) Programları'ndaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791.
- Kalaycıoğlu, E. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). PISA sonuçları ve yapılandırmacı yaklaşım. <http://www.egitimbulleteni.com/detay.php?YaziID=32> adresinden alınmıştır.
- Karagözoğlu, A. G. (1966). İlkokullarda sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu Yayınları.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(14), 155-178.
- Kaya, A. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde 6. se 7. sınıflarda internet kullanımı (Kütahya-Simav örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, B., Topçu, E. ve Kop, Y. (2014). 7. sınıf sosyal bilgiler çalışma kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından incelenmesi. *Turkish Studies*. 9(5), 1327-1340.
- Kaya, H. ve Aydın, F. (2011). Sosyal Bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3(1), 179-189.
- Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 110-139.
- Kerem, E. (2011). *2005-2006 eğitim-öğretim yılı öncesi mezun olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kılıç, G.B. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 1(1), 7-22.
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal bilgiler programı ve öğretmen yeterlilikleri. M. Safran (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 3-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*. 31(142), 56-64.
- Koç, G. ve Demirel M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 174-180.
- Koçoğlu, E. (2015). Sosyal bilgiler eğitiminde temel disiplinler ve çalışma alanları. R.Sever (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 47-84). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Köseoğlu, F. ve Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(1), 139-148.
- Köstüklü, N. (2014). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Kuş, Z. ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler öğretimi için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 69-91.
- Küçükkaragöz, H. (2004). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Editör). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s. 77–109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Külahoğlu, Ş. (2004). Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş. B. Yeşilyaprak (Editör). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s. 2–28). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MEB (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7.sınıflar öğretim programı kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meydan, A. ve Akdağ, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. B. Tay ve A. Öcal (Editörler). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s. 153–192). Ankara: Pegem Akademi.
- NCSS (2010). <http://www.socialstudies.org/standards/execsummary> adresinden alınmıştır.
- Ocak, G., Koçyiğit, M. ve Özermen, M. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım. *Eğitime Bakış Dergisi*. 16, 46-50.
- Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı anlayış ve çeşitleri. *Eğitime Bakış Dergisi*. 16, 56-60.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Önen, F. Erdem, A. Uzal, G. ve Gürdal, A. (2011). Öğretmenlerin yapılandırmacı programının uygulanabilirliğine ve alanla ilgili kitapların yeterliliğine ilişkin görüşleri: Tekirdağ örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 115-137.
- Önen, F. Mertoğlu, H. Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Özbek, Ö. Y. (2010). Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler. S. Tekindal (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 43–90). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdoğan, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler programında aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı (Kalın ve Bayat İlköğretim Okulları örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.


- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2010). Neyi, niçin yapılandıracamız? *Eğitime Bakış Dergisi*. 6(16), 10-15.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış, C. Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s. 1–31). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, S. (2009). *İlköğretim okullarında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Pekcan, T. H. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde sosyal yapılandırmacılığın kullanılma durumu (Denizli ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Editörler). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s. 1–16). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, H. İ. (2006). *Türkiye'deki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sarıaslan, Y. (2005). *Sosyal Bilgiler öğretiminde sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi becerilerini uygulama düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarısaman, S. (2010). Siyaset bilimi. A. S. Bilgili (Editör). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s. 73–79). Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine giriş. R. Sever (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 3–24). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2005). Sosyal Bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. http://www.academia.edu/2118391/Sosyal_bilgiler_program%C4%B1n%C4%B1n_ama%C3%A7lar%C4%B1_ilkeleri_ve_temel_%C3%B6zellikleri adresinden alınmıştır.
- Şahinel, M. G. (2011). Etkin öğrenme. Ö. Demirel (Editör). *Eğitimde yeni yönelimler* (s.149–198). Ankara: Pegem Akademi.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. 49-52.


- Şentürk, C. (2009). Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık. *Eğitim Dergisi*, 23. 1-20. <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/57-23/83-egitimde-yenidenyapılanma-ve-yapilandirmacilik.html>. adresinden alınmıştır.
- Şentürk, C. ve Baş, G. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ve sınıf yönetimi. *Eğitime Bakış Dergisi*. 6(16). 66-72.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 3(5), 115-139.
- Şimşek, N. (2009). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. M. Safran (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 571–624). Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıoğen, A. (2006). Hayat ve sosyal bilgiler öğretiminin tanımı, önemi ve özellikleri. A. Tanrıoğen (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim*. (s. 11–22). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Tarman, B. Ergür, Ş. ve Eryıldız, F. (2012). Yenilenen Sosyal Bilgiler Programına dair bir değerlendirme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 103-135.
- Taştan, Ş. (2009). *İlköğretim II. kademedeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarımı uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- TTKB (2005). Talim Terbiye Kurulu Kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/kurulkararlari/fihristler/fihrist_2005.pdf adresinden alınmıştır.
- Tuncel, G. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamalarının ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi konularının öğretimi üzerine etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tural, A. (2009). *İlköğretim ikinci kademedeki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı'na ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tural, A. (2011). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tüfekçi Aslım, S. (2014). Yapılandırmacı yaklaşım. S. Büyükalan Filiz (Editör). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (s. 335–354). Ankara: Pegem Akademi.
- Tüysüz, C. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar ve eğitim sistemindeki uygulamaları. S. Baştürk (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 1-20). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Ulu Kalın, Ö. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2004) ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın Sosyal Bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Yalçınkaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme. R. Sever (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 411–453). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yalçınkaya, E. ve Uslu, S. (2015). Sosyal bilgilerin tarihçesi ve temel eğitimdeki yeri. R. Sever (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 25–45). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yalın, H. İ. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yanpar, T. (2009). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. C. Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s. 5–76). Ankara: Pegem Akademi.
- Yanpar Yelken, T. Üredi, L. Tanrıseven, I. ve Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.
- Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık ve sınıf. *Üniversite ve Toplum Dergisi*. 7(2). <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=312> adresinden alınmıştır.
- Yaşar, M. (2010). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 9–41). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1-2), 68-75.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2009a). Anlamlı öğrenme için etkili öğretim stratejileri. C. Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s. 77–109). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2009b). Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç kullanımı. C. Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s. 309–342). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaylacı, F. (2013). Davranış bilimlerine giriş. A. Şimşek ve Ö. Eroğlu (Editörler). *Davranış bilimleri* (s. 1–26). Eskişehir: Eğitim Yayınevi.
- Yel, S., Taşdemir, A. ve Yıldırım, K. (2011). Sosyal bilgilerde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. B. Tay ve A. Öcal (Editörler). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s. 41–98). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler aday öğretmenlerin sınıf içi öğretim yeterlilikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 327-352.

- Yeşiltaş, E. (2006). *Sosyal bilgiler fiziki coğrafya konuları öğretiminde araç-gereç kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi (Kars ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Yeşiltaş, E. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim materyalleri ve teknolojileri. M. Safran (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 223–242). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (s. 431–513). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: mesleğine yeni başlayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- Yılmaz, M. (2010). Psikoloji. A. S. Bilgili (Editör). *Sosyal bilgilerin temelleri* (s. 65–72). Ankara: Pegem Akademi.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Editör). *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 39–65). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER**Ek 1. Araştırma İzni Başvuru ve Onay**





T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :23845617-044/
Konu :Anket İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, 13/11/2015 tarihli ve 49691 sayılı yazı.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tülay COŞKUN CİMBİZ'in yapacağı anket çalışmasına ilişkin Tokat Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 10.12.2015 tarih ve 12693754 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ali KASAP
Rektör Yardımcısı

EK :
Tokat Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün yazısı (3 sayfa)

Taahhütlük Yerleşkesi 60150 Tokat/Türkiye
Tel: (0356)2521616-1079 Faks: (0356)2521625
E-Posta: gensek@gop.edu.tr Elektronik ağı: gensek.gop.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: F.BAÇ Bilgisayar İşletmeni

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/12/2015-22725



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.12693754
Konu: Araştırma İzni

10.12.2015

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 16/11/2015 tarih ve 14429 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tülay COŞKUN CİMBİZ'a ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ve liste ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından tez sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Valilik Onayı ve Liste (2 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşıl ile Aynıdır.
10.12.2015..

ADNAN YÜCE

GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Adnan YÜCE
Tel: (0356) 214 10 17-358
Faks: (0356) 214 11 86



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.12617736
Konu: Araştırma İzni Verilmesi

08/12/2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b) 09/10/2014 tarihli ve 27001677/600/4437181 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun .../11/2015 tarihli tutanakları.

Ekli listede adı soyadı, görev yeri, görevi ve anket konusu belirtilen GOP Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Tülay COŞKUN CİMBİZ, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencileri Murat DEMİR ile Merve KOÇHİSAR'ın il/ilçe merkezindeki ilgili okullarına yönelik hazırlamış oldukları bilimsel amaçlı anket ve Araştırma proje çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu bilimsel amaçlı çalışmanın il/ilçe merkezindeki belirtilen okul/kurum müdürlüklerinde ilgili kişilere uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
08/12/2015

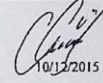
Mehmet Suphi KÜSBECİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1-Tutanak
2-Anket
3-GOP ve Amasya Üniv.Rektörlüğü yazıları

GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigeli@inn60@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için Adnan YÖCE
Tel: (0356) 214 10 17-158
Faks: (0356) 214 11 86

Adı Soyadı	Görevi	Görev Yeri	Anket Araştırma Konusu	Anketi Uygulamak İstedığı Okul/Kurumlar	Anketi Uygulama Alanı
Tulay COŞKUN CİMBİZ	Yüksek Lisans Öğrencisi	GOP Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşımına Dayalı Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	İl/İlçe merkezindeki Ortaokullarda	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine
Murat DEMİR	Yüksek Lisans Öğrencisi	Amasya Üniversitesi	Yeni Eğitim Sistemi (4+4+4) Nedeni İle Ortaokullara Başlayan 5. Sınıf Öğrencilerinin Ortaokula Hazır Olma Düzeyleri ve Karşılaştığı Problemler Hakkındaki Branş Öğretmenlerinin Görüşleri	Tokat Merkez ve Merkezine Bağlı Köy Ortaokullarda	Öğretmenlere
Merve KOÇSAR	Yüksek Lisans Öğrencisi	Amasya Üniversitesi	Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutum Ölçeği	Tokat/Erbaa İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	Sınıf Öğretmenlerine


10/12/2015

Adnan YÜCE
Memur

Ek 2. Uygulanan Ölçme Aracı**GÖRÜŞME FORMU**

Görüşme Yeri : Görüşmenin Tarihi:

Görüşme Yapılan Kişinin;

Cinsiyeti : Kadın () Erkek ()

Yaşı : 22-30 yaş () 30-40 yaş () 40 ve üzeri yaş ()

Mezun Olduğu Okul : Eğitim Fak. () Fen Ed. Fak. () Diğer ()

Branşı : Sosyal Bilgiler () Tarih () Coğrafya ()
Diğer ()

Hizmet Süresi (Yıl) : 1-10 yıl () 11-20 yıl () 20 ve üstü yıl ()

Görev Yeri : İl Merkezi () İlçe ()

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşleri (Tokat İli Örneği)” konulu yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım. Yapılacak olan araştırma ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu nedenle sizin bilgi, deneyim ve görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgiler, araştırmanın dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüşme yapılan kişilerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.

Değerli görüşleriniz ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Tülay COŞKUN CİMBİZ

GÖRÜŞME SORULARI

1. Uygulanılan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler dersi işlenirken hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Nasıl kullanıyorsunuz?
2. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak işlenen Sosyal Bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyallerini kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız, hangi öğretim teknolojilerini ve materyallerini kullanıyorsunuz? Bunlara ulaşırken zorluk yaşıyor musunuz?
3. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak derste hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz ve nasıl değerlendirme yapıyorsunuz? Kullanamadığınız ölçme teknikleri neden kullanamıyorsunuz?
4. Geleneksel eğitim ile yapılandırmacı eğitim arasında tercih yapma durumunda kalırsanız hangisini tercih edersiniz? Neden?
5. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler dersinin uygulamasında sorunlar yaşıyor musunuz? Yanıtınız “evet” ise ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
6. Yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
7. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler dersinin niteliğinin artırılması için görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

Ek 3. Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı	Tülay COŞKUN CIMBIZ
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 11.12.1984 / Tokat
İletişim Bilgileri	Tel: 0 506 341 69 33 E-posta: tulaycskncmbz@gmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 1999 – 2003 Tokat Anadolu Öğretmen Lisesi Lisans: 2003 – 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi