



**T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
SOSYAL YAPILANDIRMACILIĞIN KULLANILMA
DURUMU (DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Turhan Haluk PEKCAN
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA**

Burdur, 2009

**T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
SOSYAL YAPILANDIRMACILIĞIN KULLANILMA
DURUMU (DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Turhan Haluk PEKCAN
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA**

Burdur, 2009

Bildirim Sayfası

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

19/01/2009

Turhan Haluk PEKCAN

ÖZET

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sosyal Yapılandırmacılığın Kullanılma Durumu (Denizli İli Örneği)

Turhan Haluk PEKCAN

Bu araştırma ile sosyal yapılandırmacı yaklaşımın ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılma durumu incelemiştir. Araştırmada tarama modeline göre tasarlanmış veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "Sosyal Yapılandırmacılık Ölçeği" ve "Öğretmen Formu" verilerin elde edilmesi için kullanılmıştır. Veriler, 2009 – 2010 öğretim yılı içinde Denizli İl merkezine bağlı ilköğretim okullarından elde edilmiştir. Ölçek Denizli il merkezine bağlı okullarda 87 sınıf öğretmenine ve 910 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları özetle şöyledir:

1. Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirildiği gözlenmiştir.
2. Öğretmenler sınıflarında sosyal yapılandırmacı yaklaşıma uygun etkinlikler düzenlemektedir.
3. Öğrencilerin ölçeğe verdiği cevaplar; cinsiyet, ebeveynlerinin öğrenim durumu ve kardeş sayılarıyla anlamlılık göstermekte, ailenin gelir durumuna göre ise bir anlamlılık göstermemektedir.
4. Öğrencilerin ölçeğe verdiği cevaplar; öğretmenlerin cinsiyetine, mezun oldukları okula ve kadro durumlarına göre anlamlılık göstermemekle birlikte, öğretmenlerinin kıdem yılına göre bir anlamlılık göstermektedir.
5. Öğretmenlerin forma verdikleri cevaplara göre, yapılandırmacı yaklaşımı uygularken en fazla sorun yaşadıkları alan öğretim programı kaynaklı sorunlardır.
6. Öğretmenler kaynak bulma ve kullanma konusunda sorun yaşamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Eğitim Programı, Sosyal Yapılandırmacılık, İlköğretim, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

A State of Social Constructivist Approach in The Fifth Grade Social Studies Classes

Turhan Haluk PEKCAN

In this study, the social constructivist approach to elementary social studies courses used in the case of the fifth grade were examined. Screening model designed for study data collection techniques have been used. In this study, researchers developed by the "Social Constructivism Scale" and "Teacher Form" has been used to obtain the data. Survey data from 2009 to 2010 academic year in primary schools connected to the city center of Denizli was obtained. Study based on data from schools central province of Denizli 87 branches serving in the fifth grade classes and their teachers were obtained from 910 fifth grade students..

In the analysis of data, descriptive statistics, were used.

Summarizes the results of this study are as follows:

1. Teaching fifth grade social studies class was carried out in accordance with the constructivist approach was observed.
2. Teachers in classroom activities are organized according to social constructivist approach.
3. Giving students the answers to the scale, gender, parents education status, number of siblings to show their significance, according to the family's income status is not showing a significant.
4. Giving students the answers to the scale, the gender of teachers, alumni and staff to the school situation according to their significance is not shown, but according to seniority is a significance.
5. According to the answers of the teachers form, having the most trouble when you apply the constructivist approach is curriculum areas
6. Teachers are having problem about how to find resources and use them.

Key Words: Social Studies, Curriculum, Social Constructivism, Primary School, Classroom Teacher

ÖNSÖZ

Yapılandırmacı yaklaşım eğitim sistemi içerisinde yeni bir bakış açısını beraberinde getirmektedir. İleri sürdüğü fikirler ve eğitim ortamlarındaki büyük dönüşüm daha nitelikli bir eğitimin ilk adımları olarak kabul edilmektedir. Bu çalışma yapılandırmacı yaklaşıma farklı bir bakış açısı sağlamak ve ülkemizdeki sosyal bilgiler öğretimine farklı bir soluk getirmek amacıyla hazırlanmıştır. Sosyal Yapılandırmacı kuram, kendisine Sosyal Bilgiler Programlarında yer buldukça, bu çalışmanın hedefine bir adım daha yaklaşacağı düşünülmektedir.

Bilime duyduğu inancı ile yolumu aydınlatan Ercan Tatlı'ya, değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Hilmi Demirkaya'ya, Ali Suat Önal'a, fikirleri ve yorumlarıyla bu çalışmaya desteği geçen tüm hocalarıma ve bu sürecin her aşamasında benimle birlikte yer alan Halil Yücel'e, Filiz Alkan'a ve Annem'e en derin saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde içten katılımları ve yardımlarıyla emeği geçen tüm öğretmen ve yöneticilere içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Aralık 2009 – Turhan Haluk PEKCAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BİLDİRİM SAYFASI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I

Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	3
Alt Problemler.	4
Araştırmanın Önemi.	5
Sayıtlar.	5
Sınırlılıklar.	6
Tanımlar.	6

BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	8
Yapılandırmacı Yaklaşım.	8
Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihçesi.....	10
Yapılandırmacılığın Temel İlkeleri.....	11
Yapılandırmacı Kuramın Çeşitleri.....	12
Bilişsel Yapılandırmacılık.....	12
Radikal Yapılandırmacılık.....	14
Sosyal Yapılandırmacılık.....	15
Yapılandırmacılığın Eğitime uygulamaları.....	20
Sosyal Yapılandırmacı Eğitim Uygulamaları.....	26
Sosyal Yapılandırmacı Eğitim Ortamlarında Uygulanabilecek Teknikler.....	27
Sosyal Bilgiler Programı.....	29
Sosyal Bilgiler Nedir?.....	29
Sosyal Bilgilerin Tarihçesi.....	31

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Programlarının Gelişimi.....	32
2005 Yılından İtibaren Uygulanan Sosyal Bilgiler Programı.....	36
Program Değişikliğinin Nedenleri.....	37
Sosyal Bilgiler Programının Referans Noktaları ve Vizyonu.....	38
Sosyal Bilgiler Programının Temel Yaklaşımı.....	39
Sosyal Bilgiler Programında Öğrenme Alanları.....	45
Sosyal Bilgiler Programında Kazanımlar.....	45
Sosyal Bilgiler Programında Değer Eğitimi.....	46
Öğrenme Alanlarına İlişkin Açıklamalar.....	47
Kavram Eğitimi.	49
Sosyal Bilgiler Programında Değerlendirme Süreci.....	51
Sosyal Bilgiler Programının Önceki Programlardan Farklılıkları.	52
İlgili Araştırmalar.	54

BÖLÜM III

Yöntem.	58
Evren ve Örneklem.	58
Araştırmanın Evreni.	58
Araştırmanın Örnekleme.	59
Veri Kaynakları.	60
Veri Toplama Aracı.	60
Araştırma Süreci ve Anketlerin Uygulanması.	61
Verilerin İstatistiksel Analizi.	62

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum.....	63
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.	64
Birinci Alt Problem a.	64
Birinci Alt Problem b.	65
Birinci Alt Problem c.	66
Birinci Alt Problem d.	68
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.	69
İkinci Alt Problem a.	69
İkinci Alt Problem b.	70
İkinci Alt Problem c.	70

İkinci Alt Problem d.	71
İkinci Alt Problem e.	72
İkinci Alt Problem f.	72
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.	73
Üçüncü Alt Problem a.	73
Üçüncü Alt Problem b.	74
Üçüncü Alt Problem c.	74
Üçüncü Alt Problem d.	75
Öğretmen Formuna İlişkin Bulgular.	76
Öğretmenlerin Sınıfta Sahip Olduğu İmkânlara Yönelik Bulgular	76
Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular.	77

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler.	83
Sonuçlar.	83
Öneriler.	86
Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygularken Karşılaştığı Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler.	86
Kaynaklar.	89
EK-1 Sosyal Yapılandırmacılık Ölçeği.	96
EK-2 Öğretmen Formu.	98
EK-3 Anket İzni.	100
EK-4 Öğrenme Alanı.	105
ÖZGEÇMİŞ.	106

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

f : Frekans

% : Yüzde

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

N: Kişi sayısı

sd: Serbestlik derecesi

t: Test Değeri

p: Anlamlılık

KT: Kareler toplamı

KO: Kareler ortalaması

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

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PISA: Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (Program for International Student Assessment)

TIMMS: Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (Third International Mathematics and Science Study)

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study)

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 1	Öğrenme-Öğretme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	9
Tablo 2	Bilişsel ve Sosyal Yapılandırıcılığın Karşılaştırılması.....	19
Tablo 3	Geleneksel ve Yapılandırıcı Sınıfların Karşılaştırılması.....	24
Tablo 4	Tarihsel Süreç İçinde Sosyal Bilgiler Dersi Yaklaşımları.....	32
Tablo 5	İlkokul Programlarında Sosyal Bilgiler Kapsamına Giren Derslerin Programlara Göre Dağılımı.....	33
Tablo 6	5. Sınıf Öğrenme Alanları Ve Bu Alanlara İlişkin Değerler.....	47
Tablo 7	Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programında Yer Alan Kavramların Listesi.....	50
Tablo 8	Araştırma Evrenini Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	58
Tablo 9	Araştırma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı.....	59
Tablo 10	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı.....	59
Tablo 11	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı.....	59
Tablo 12	Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeğine Verilen Cevapların Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Değerleri.....	63
Tablo 13	Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcılık Yaklaşımını Uygularken Sorunla Karşılaşma Durumlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 14	Sınıf Öğretmenlerinin Okulda Sahip Oldukları İmkânların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 15	Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorun ve Sahip Oldukları İmkânların Mezun Oldukları Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 16	Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Kadro Türlerine Göre ANOVA Sonuçları	67
Tablo 17	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları İmkânların Kadro Türlerine Göre ANOVA Sonuçları</i>	67
Tablo 18	Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorun ve Sahip Oldukları İmkânların Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	68
Tablo 19	İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 20	İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	70
Tablo 21	İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	70

Tablo 22	İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Babalarının Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 23	İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 24	İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Okuyan Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 25	İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 26	İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo 27	İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerinin Kadro Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo 28	İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerinin Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 29	Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Okulda Sahip Oldukları İmkânlara İlişkin Dağılım.....	76
Tablo 30	Öğretmenlerin Cinsiyet İle Yaşadıkları Müfredat Kaynaklı Sorunlara İlişkin Dağılım.....	77
Tablo 31	Öğretmenlerin Kadro Durumu ve Mezun Oldukları Okullar İle Program Kaynaklı Yaşadıkları Sorunlar Arasındaki Dağılım.....	78
Tablo 32	Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Yaşadıkları Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Dağılım.....	79
Tablo 33	Öğretmenlerin Cinsiyet – Mesleki Kıdem Durumuna İlişkin Dağılım.....	79
Tablo 34	Öğretmenlerin Cinsiyet – Hizmet İçi Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılım.....	80
Tablo 35	Öğretmenlerin Kadro Durumu ve Mezun Oldukları Okullar İle Yaşadıkları Öğretmen Kaynaklı Sorunlar Arasındaki Dağılım.....	80
Tablo 36	Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Yaşadıkları Okul Kaynaklı Sorunlara İlişkin Dağılım.....	81
Tablo 37	Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Yaşadıkları Öğrenci Kaynaklı Sorunlara İlişkin Dağılım.	82

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sekiller

Şekil 1

Yakınsal Gelişim Alanı

Sayfa

17

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın ana problemine ilişkin alt problemler, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Bilim, gerçeğin bir kısmıyla ispata dayalı bağ kurma süreci ve bu süreçle dirik bilgiler elde etmek olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 1999). Bilim durağan bir yapının aksine sürekli değişen ve kendini yenileme çabası içerisinde olan bir yapıyı içinde taşımaktadır. Bilim insanoğlunun bilme, anlama ve yönetme arzusunun bir sonucudur (Kaptan, 1995). Bir şeyin bilgisine ilk ulaştığı andan itibaren insanoğlu, bu bilgiyi kullanma, elde ettiğini bilgileri genişletme ve yayma çabası içerisinde girmektedir. Bu nedenle bilginin varlığına yönelik tartışmalar halen sürmektedir.

İnsanoğlunun bilimde gerçekleştirdiği değişimsel süreç, bu değişimlerin yaşandığı toplumların yanı sıra diğer toplumları da içine alacak şekilde genişlemektedir. Bu genişleme, elde edilen bilimsel ilerlemenin mevcut bilimle bütünleşmesi ile devam etmektedir. Bu bütünleşme toplumları kendi elde ettikleri veya kabullendikleri bilimsel doğruları yeniden sorgulamaya ve değiştirmeye itmektedir. Dünyada bilgiye yönelik baş gösteren bu anlayış farklılığı, dünyayı, daha küresel ve bilgiye hakim olan toplumların egemenliğine doğru taşımaktadır.

Yirmi birinci yüzyıl bilgi çağıdır. Bilgi elde etme çabasının hızla sonuç verdiği, bilginin sürekli yenilendiği, bilgideki sürekliliğin ve akışın teknoloji ve iletişim araçları ile sağlandığı bir çağda, toplumların hedefi öncelikle bilgi toplumu yaratmaktır. Bilgi toplumu olma çabasındaki toplumlar ise eğitim sistemini tüm yönleriyle değerlendirmek ve bireysel, ulusal ve evrensel boyutlarda yeniden bir dönüşümü sağlamaya çalışmak zorunluluğunu hissetmektedir (Arslan ve Erarslan, 2003).

Toplumlar eğitimi, kendisini oluşturan bireylerin içinde bulunduğu toplumun değerleri, amaç ve hedefleri içerisinde yetiştirilmesi, kültürel ve bilimsel ilerlemenin sağlanması ve çağın gereksinimleriyle yetinmekle kalmayıp bu gereksinimleri aşabilecek bir yapıya ulaşması için bir araç olarak kullanmaktadır. Bu doğrultuda eğitim uygun bir araç konumundadır. Eğitim süreciyle birlikte bireye toplumun

özelliklerine uygun olarak eleştirel, yaratıcı, bilimsel düşünme, olgu kavram ve olaylara yönelik analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme gibi üst düzey özellikler de kazandırılması amaçlanmaktadır (Arslan ve Erarslan, 2003).

Geçen yüzyıldan bu yana geçen süreç bilimsel ilerlemenin en hızlı yaşandığı dönemlerden birisi olmuştur. Gerek iki dünya savaşı öncesi ve sonrası yaşanan bilimsel ilerlemeler, gerek Sovyet-Amerikan bilim yarışının her alanda kendini göstermesi, aynı zamanda bilgisayarların icat edilip bilginin aktarılmasında etkin olarak kullanılmasına değin gelen süreç bu ilerlemenin ivmesini oluşturmaktadır. Özellikle ikinci dünya savaşı sonrası yaşanan değişimlerin tetiklediği bilim, kendisini yalnız fen bilimlerindeki ilerlemelerle değil, sosyal bilimlerdeki ilerlemelerle de etkisini göstermektedir. “Nasıl bir birey”den hareketle “nasıl bir eğitim”i tasarlamaya çalışan eğitim bilimciler, eğitim bilimlerinde hızlı sayılabilecek bir ilerlemenin fitilini ateşlemişlerdir.

1980-1990’lı yıllar Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Avustralya, İngiltere, Hollanda, Çin, Rusya, Fransa, İspanya, Güney Afrika ve Malezya vb. gibi birçok ülkenin eğitim sistemlerinde reform hareketini başlattığı yıllar olmuştur (Bıkmaz, 2006). Bu reform hareketleri değişen anlayışlara uygun olarak yeniden şekillenmiştir. ABD, Almanya, Avusturya, Avustralya, Finlandiya, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsrail, Kanada, Singapur, Tayvan ve Yeni Zelanda gibi ülkelerin eğitim reformlarını yapılandırmacı yaklaşım temelinde gerçekleştirdikleri gözlenmiştir (Bukova ve Alkan, 2005; Paykoç, 2005). Türkiye de 2004 yılı öğretim programları ile birlikte eğitim reformlarını yapılandırmacı yaklaşım temelinde gerçekleştiren ülkeler arasında yer almıştır.

Bireyin nasıl öğrendiğine yönelik anlayış kendisini sırasıyla davranışçı yaklaşım, bilişselci yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım düzleminde yenilemiştir. Öğrenmeyi sadece hedeflenen davranışın gözlenmesi olarak gören davranışçı yaklaşımın eksiklikleri, bireyin bilgiyi zihninde işlediği düşüncesinden hareket eden bilişselci yaklaşım ile kapatılmaya çalışılmış, yapılan çalışma ve araştırmalar bireyin sosyal bir ortam içerisinde etkin olarak zihninde bilgiyi yapılandırarak öğrendiğini savunan yapılandırmacı anlayışı ortaya çıkarmıştır. Yapılandırmacı anlayış eğitim tarihinin son 30 yılında toplumların eğitime yönelik bakışlarını değiştirmiş ve eğitim anlayışlarını yeniden düzenlemelerinde, ülkelerin yaptıkları eğitimsel reformlarda bir başlangıç noktası haline gelmeyi başarmıştır (MacKinnon ve Scarff-Seatter, 2005).

Türkiye, dünya ülkelerinin yapmakta olduğu eğitimsel reformların bir yansıması olarak ilköğretim programlarını 2004 yılından itibaren yenileme ihtiyacı duymuştur. Bu ihtiyaç, eğitime yönelik bakışların dünyada değişmesinden ve ülkemizin batı toplumları ile bütünleşmesinin sağlanması ihtiyacından kaynağını almaktadır (MEB, 2005)

Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ilköğretim programlarını yapılandırmacı anlayışı temele alacak şekilde ve milli eğitimin temel amaçlarına uygun olarak yeniden düzenlemeye gitmiştir (MEB, 2005). Yenilenen program, diğer programlarla birlikte sosyal bilgiler programının yapısında köklü değişimlere neden olmuştur. Türk eğitim sistemi içerisinde ilköğretimin kesintisiz 8 yıla çıkartılmasıyla birlikte Sosyal Bilgiler programının içeriğini daha sonraki yıllara dağılacak şekilde öğretilmesinin yolunu açılmıştır. Bu durum önceki programlardan farklı olarak içeriğin sadeleşmesini sağlamıştır (Venç, 2005).

Yapılandırmacılığın bir dalı olarak sosyal yapılandırmacılık, kaynağını Vygotsky'nin çalışmalarından almaktadır. Sosyal yapılandırmacılık, bireyin öğrenmelerinde bilişsel yapıların varlığını inkâr etmezken, salt bu yapıların yeterli olmadığını, sosyal etkileşimin de öğrenme sürecinde önemli bir yer tuttuğunu savunmaktadır.

Sosyal Bilgiler, geleneksel veya mevcut yöntemlerle öğretmen merkezli aktiviteler yoluyla kavramların ve gerçeklerin ezberlenmesini vurgulayan bir öğretimdir. Bu süreci değiştirmek için önerilen yöntem sosyal yapılandırmacılık teorisinin uygulamasıdır (Teague, 2000). Sosyal etkileşimi vurgulaması ve grup çalışmalarını öne sürmesi nedeniyle Sosyal Yapılandırmacılığın İlköğretim Sosyal Bilgiler programında uygulanması, geleneksel yöntemlerden vazgeçilmesi ve yapılandırmacı eğitim uygulamalarının sınıflarda uygulanması anlamına geldiği söylenebilir.

Problem Cümlesi

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretiminde, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Yapılandırmacılığı kullanma durumu nedir?

Alt Problemler

Birinci Alt Problem

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi sırasında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada karşılaştıkları sorunlar;

- a. Öğretmenlerin cinsiyetine,
- b. Öğretmenlerin mezun oldukları okula,
- c. Öğretmenlerin okuldaki kadro durumuna,
- d. Öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İkinci Alt Problem

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırmacılık ölçeği puanları;

- e. Öğrencilerin cinsiyetine göre,
- f. Ailelerin gelir durumuna göre,
- g. Annenin öğrenim durumuna göre,
- h. Babanın öğrenim durumuna göre,
- i. Kardeş sayısına göre,
- j. Okuyan kardeş sayısına göre bir farklılık göstermekte midir?

Üçüncü Alt Problem

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretimi sırasında, sınıf öğretmenlerinin sosyal yapılandırmacılığı kullanma durumu;

- k. Öğretmenlerin cinsiyetine göre,
- l. Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre,
- m. Öğretmenlerin kadro durumuna göre,
- n. Öğretmenlerin kıdemine göre bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi programı için Sosyal Yapılandırmacı bir bakış açısı önermektedir. Bu durum, programların genel bir yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinden daha özel bir yapılandırmacı yaklaşım çerçevesine geçmesini önermesi nedeniyle önemli bir yeniliktir.

Bu çalışma, sosyal yapılandırmacı yaklaşımı temele alması nedeniyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğretmen görüşleri, öğrenci tutumları veya erişileri ile öğrenme ortamları üzerine yapılan çalışmalar görülmektedir. Bu çalışma ile genel anlamıyla yapılandırmacılık tanımlanırken, özel anlamıyla sosyal yapılandırmacılık açıklanmıştır.

Bu çalışma diğer çalışmalardan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştıkları sorunlar betimlemektedir. Bu sorunlar ile cinsiyet, mezun olunan okul, okuldaki kadro durumu, kıdem süresi ve hizmet içi eğitim gibi değişkenler arasındaki ilişki betimlenmiştir. Genel çerçeve içerisinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulama sorunları daha sonraki araştırmalara kaynaklık edebileceği umulmaktadır.

Yine bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin sosyal yapılandırmacılık anlayışını İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretimi esnasında ne derecede kullandıkları betimlenmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin sosyal yapılandırmacı yaklaşımı kullanma düzeyleri ile cinsiyet, mezun olunan okul, okuldaki kadro durumu, kıdem süresi ve hizmet içi eğitim gibi değişkenler arasındaki ilişki betimlenmiştir.

Son olarak, bu çalışma ile 5. Sınıf öğrencilerinin “Sosyal Yapılandırmacılık Ölçeği”ne verdiği cevaplar ile cinsiyet, gelir durumu, anne-babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, okuyan kardeş sayısı gibi değişkenler arasındaki ilişki betimlenmiştir. İşte bu ele alınan yönleri ile bu çalışmanın diğer çalışmalardan bir farklılık göstermekte ve özgünlük taşımakta olduğu söylenebilir.

Sayıtlar

1. Seçilen örneklem evreni temsil edebilecek büyüklüktedir.
2. Anketlere öğrenci ve öğretmenlerin gönüllü katılımı sağlanmıştır.

3. Öğrenci ve öğretmenler anket sorularına samimi cevaplar vermiştir.
4. Araştırmada kullanılan anketler araştırmanın amacına uygundur.

Sınırlılıklar

1. Çalışma 2009 -2010 Öğretim yılı ile
2. Denizli İl Merkezine bağlı ilköğretim okullarının 5. Sınıf şubeleri ve bu şubelerden sorumlu sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun eğitimi alanlar için sağladığı milli eğitim kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir (Varış, 1998).

İlköğretim: Çocukluk çağında genellikle 5-7 yaşlarında başlayan ve genç yetişkinliğe kadar devam eden örgün eğitim (Öncül, 2000: 607) dir.

Sosyal Bilgiler: Sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve beceriyle donanmış demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2004: 17).

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

Yapılandırıcılık: Bilginin öğrenen tarafından bireysel ve sosyal olarak oluşturulduğunu kabul eden; bireyin olaylarla etkileşerek kendi deneyimlerini kavramsallaştırdıklarını ve problemlerin çözümlerini yapılandığını ileri süren; öğrencilerin mevcut bilgi ve deneyimleriyle beraber yeni bilgiyi kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrendikleri düşüncesini temele alan öğrenme yaklaşımıdır (Özden, 2003).

Sosyal Yapılandırıcılık: Bireylerin birbirinden izole edilmiş varlıklar olarak değil topluluğun aktif birer üyesi olarak öğrendiğini savunan yapılandırıcılık yaklaşımıdır (Yang ve Wilson, 2006). Öğrenmenin grup etkinliklerine dayalı sosyo-kültürel etkiler yardımıyla gerçekleştiğini, bilginin çevre ve kişisel deneyimlerle inşa edildiğini ve her bireyin bilgiyi farklı yorumlama ve yapılandırma sürecine sahip olduğunu kabul eden yaklaşımdır (Görgeç, Karaçelik, Kapucu ve Kaya, 2008)

Bu çalışmada sosyal yapılandırıcılık denildiğinde, bilginin oluşturulması sürecinde sosyal ortam ve etkileşim üzerine odaklanan yapılandırıcılık kuramı anlaşılacaktır.

BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşım, sosyal bilgiler programı ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım bireyin bilgiyi kendi zihninde ve sosyal etkileşim içerisinde ve ancak kendisinin kullanabileceği şekliyle yapılandığı savunulan bir yaklaşımdır. Bireyin çevresi ve kendi dünyası hakkındaki bilgi yapısını asimile ederek almasından ziyade, yapılandırmacılar bireyin çevreyle etkileşime dayalı olarak anlamı yapılandığı savunmaktadırlar (Warrick, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımın köklerinde felsefe, psikoloji, sosyoloji ve eğitim gibi farklı alanlar yer almaktadır (Hoover, 1996).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bilginin tek tek birikerek bir yapı içerisinde gelişmesinden ziyade düşünme yollarının yeniden örgütlenerek bir yapı oluşturması olarak görülmektedir (Cunnigham, 2006). O halde öğrenme doğrusal bir süreçten çok daha karmaşık ve doğrusal olmayan bir doğaya sahiptir. Düşünme yollarının örgütlenmesi bunu gerektirir (Fostnot ve Perry, 2005).

Steffe (1990) yapılandırmacılığı, bireylerin kendi dünyaları ile etkileşimleri yoluyla doğan karışıklıkları dengelemek için işlevsel şemalar oluşturarak uyum sağlamak olarak tanımlamaktadır. Demirel (2000) ise; yapılandırmacılığın öğretim kuramı olmaktan çok bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuram olduğunu belirtmektedir. O'na göre yapılandırmacı kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanmaktadır.

Bir öğrenme teorisi olarak yapılandırmacılık, öğrenme için bilginin yapılandırılmasına yönelik uygulamalar üzerine odaklanmaktadır (Lowenthal ve Muth, 2009). Lowenthal ve Muth'a göre yapılandırmacı yaklaşım bu görüşüyle kendinden önce gelen davranışçı ve bilgiyi işleme yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Tablo 1'de eğitim paradigmasını etkileyen üç yaklaşımın –davranışçı, bilgiyi işleme ve yapılandırmacı- bir karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 1.

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Bakış Açısı	Davranışçı	Bilgiyi İşleme	Yapılandırmacı
Zaman	20. yy'ın başları	20. yy'ın ortaları	20. yy'ın sonları
Kuramcı	B.F. Skinner	George Miller	Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky
Arkaplan	Zihinsel fenomene bir tepki olarak geliştirildi.	Davranışçılığa bir tepki olarak geliştirildi.	Bilişsel psikoloji ile gelişimsel psikolojiden ve antropolojiden gelir.
Tanım	Öğrenme, bireylerin uyaranlara tepkisi sonucu kazanılan davranıştaki değişme veya yeni davranıştır.	Öğrenme zihinde depolanan bilgideki değişmedir.	Öğrenme, bireylerin önceki öğrenme veya tecrübelerine dayalı yeni içerik veya fikirleri elde etme sürecidir.
Prensipier	Dış çevrenin etkisi bireyin davranışını şekillendirmede katkıda bulunur. Çevre davranış için bir öncül sunmaktadır. İstendik davranışın meydana gelip gelmemesi bunu takip eden sonuca bağlıdır.	Davranışçılığın aksine içsel süreçlerce yönetilir. Bilgiyi seçme (dikkat), bilgiyi tanımlama (kodlama) ve bilgiyi geri çağırma	Bireyler bilgiyi genellikle diğerleri ile işbirliği içinde gerçekçi problemleri çözerken yapılandırır Öğrenme, deneyimden inşa edilen anlamdaki değişmedir.
Eğitime Uygulamaları	Hedefleri belirlemek ve adımlarla bunlara ulaşmak. Arzu edilen davranışın kazanılmasında rehberlik etmek için öğrencilere ön bilgi veya ipucu vermek. Arzu edilen davranışı desteklemek için sonuçları kullanma.	Yeni bilginin organize edilmesi Yeni bilginin var olan bilgiyle bağlantısının kurulması Öğrencinin dikkat, kodlama ve geri çağırma süreçlerini destekleme ve rehberlik etme tekniklerini kullanma	Gerçeğe uygun ve öğrenci için anlamlı olan "İyi" problemleri sormak. Grup öğrenme aktivitelerini yaratmak. Bilginin yapılandırılması sürecinde model ve rehber olma

(Kaynak: <http://my-ecoach.com> 'dan özetlenerek alınmıştır.)

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere, bu üç kuram birbirinin ardılı olarak ortaya çıkmıştır. Taşıdıkları arka plan, bir öncekine tepki taşımakla birlikte bilimsel ilerlemenin bir sonucu olarak kendisini bir öncekinden farklı ve daha karmaşık bir yapıya ulaştırmıştır. Öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağı ile açıklayan davranışçılığa karşı, öğrenmenin zihinde gerçekleştiğini savunan bilgiyi işleme kuramı yerini, bireylerin ön-öğrenme ve tecrübeleri ile yeni öğrenmeyi gerçekleştirdiğini savunan yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır.

Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihçesi

Yapılandırmacılık, her ne kadar eğitim alanında kendisini 19. Yüzyılda ortaya çıkmış bir düşünüş olarak gösterse de, birçok araştırmacı yapılandırmacılığın köklerini, insanoğlunun bilgiyi üretmeye ve ürettiği bilgi üzerine düşünmeye başladığı sürece dek götürmektedir (Warrick, 2007).

Yapılandırma kavramı kendisine Sokrates (Crowther, 1997; Genç, 2007; Simon, 2001), Plato (Crowther, 1997; Simon, 2001), Aristoteles (Crowther, 1997; Simon, 2001) gibi Antik Yunan düşünürlerinde yer bulmaktadır. Yapılandırmacılığın köklerinin onların bilgiye yönelik arayışları ve bilgiyi tanımlamaları içerisinde dek uzandığını savunurlar. Bazı araştırmacılar yapılandırmacılığın bir tanım olarak ilk kez Giambattista Vico (Phillips, 1995; Yager, 1991; Genç, 2007; Simon, 2001; Warrick, 2007; Lowenthal ve Muth, 2009) tarafından tanımlandığını ve bu nedenle “ilk yapılandırmacı”nın Vico olması gerektiğini söylemektedir. Bilginin ancak açıklanabildiği zaman elde edildiğini savunan görüşüyle Vico modern yapılandırmacı görüşe bir temel oluşturmaktadır (Glasserfeld,1995).

Bir takım araştırmacılar ise yapılandırmacılığın felsefi kökleri arasında Immanuel Kant (Phillips, 1995; Crowther, 1997; Brooks ve Brooks, 1999; Elkind, 2004; Genç, 2007; Simon, 2001) Jurgen Habermas (Phillips, 1995) Thomas Khun (Phillips, 1995) ve John Locke (Crowther, 1997) ‘un düşüncelerinin de yer aldığı ve bu düşüncelerin günümüzdeki anlayışa kaynaklık ettiği görüşünde birleşmektedirler.

Yukarıda sayılan bu kişiler kendilerini yapılandırmacı olarak addetmemekle birlikte onların ileri sürdüğü fikirler veya sloganlar içerisinde yapılandırmacı görüşün anahtar sözcüklerini barındırmaktadır (Lowenthal ve Muth,2009). Eğitim alanında kullanıldığı şekliyle yapılandırmacılığın kökleri ise Jean Piaget (Phillips, 2005; Crowther, 1997; Genç, 2007; Warrick, 2007; Kanselaar ,2002), John Dewey (Phillips, 2005; Genç,2007; Simon,2001; Warrick,2007) Lev Vygotsky (Fosnot ve Perry, 2005;

Genç, 2007; Kanselaar, 2002), Bruner (Fosnot ve Perry, 2005; Simon, 2001), Bandura (Simon, 2001)'nin çalışmalarıyla sekilenmiştir. Daha sonraları Von Glasserfeld (Phillips, 1995), Gardner (Fosnot ve Perry,2005), Paul Cobb (Fosnot ve Perry, 2005; Kanselaar, 2002) Gergen (Teague, 2000) gibi birçok kişinin çalışmaları yapılandırmacı yaklaşımın şekillenmesinde önemli yer tutmuştur.

Öğrenme teorisi olarak yapılandırmacılık, Piaget'in biliş üzerine yaptığı çalışmaları hayatının son yıllarında düzenlemesine ve Lev Vygotsky'nin öğrenmenin sosyal temelleri üzerine yaptığı çalışmalara dayanmaktadır (Fosnot ve Perry, 2005). Bu çalışmalara Piaget'in biliş kuramından ayrılan Glasserfeld'in öne sürdüğü radikal yapılandırmacılık hakkındaki çalışmalar da dâhil edilmektedir.

Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel İlkeleri

Yapılandırmacı yaklaşıma kaynaklık eden 9 ilkenin varlığından söz etmek mümkündür. Bunlar;

1. Öğrenme, öğrenenlerin duyuşal girdileri ve anlamı inşaları kullandıkları aktif bir süreçtir.
2. Bireyler kendilerine özgü olarak öğrenirler. Öğrenme hem anlamın hem de anlam sistemlerinin oluşturulmasında kullanılır.
3. Fiziksel eylemler veya yaşantılar öğrenme için gerekli olsa da, yeterli değildir.
4. Öğrenme dilin kullanımını içerir. Dili öğrenmeleri etkilemekte kullanılır.
5. Öğrenme sosyal bir etkinliktir. Öğrenmelerimiz öğretmen, akran, aile gibi gündelik bağlantılarla yakından ilişkilidir.
6. Öğrenme bağlamsaldır. Biz başka ne bildiğimiz, neye inandığımız, ön yargılarımız ve korkularımızla bir ilişki halinde öğreniriz.
7. Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyulur. Daha önceden elde edilmiş bilgilere dair yapılar olmaksızın yeni bilginin kavranması mümkün değildir. Ne kadar çok bilirsek o kadar çok öğreniriz.
8. Öğrenme anlık değildir, zaman alır. Önemli öğrenme için biz fikirleri tekrar ele alma, ölçüp tartma, onları deneme, onlarla oyun oynama ve onları kullanmaya ihtiyaç duyarız.
9. Motivasyon öğrenmede anahtar bir bileşendir (Vermette, Foote, Bird, Mesibow, Harris-Ewing ve Battaglia, 2001: Akt.: Epstein ve Ryan, 2002).

Yapılandırmacı Kuramın Çeşitleri

Alanyazında birçok farklı altyapıya sahip, birbirinden basit veya karmaşık farklılıklarla ayrılan çok sayıda yapılandırmacı anlayış tanımı bulunduğu görülmektedir. Bu denli farklı tanımların varlığı araştırmacıların yapılandırmacı anlayışa hangi açıdan baktıkları ile ilgili bir durumdur. Bakış açılarındaki farklılıklar bu çeşitliliğin kaynağını oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı anlayışa ilişkin görüşler temelde bilginin birey tarafından etkin olarak yapılandığı görüşünde birleşmeler de bilişsel kavramlar, sosyal etkileşim, öğrenmenin nasıl gerçekleştirildiği gibi noktalarda bazı ayrımlara sahiptir. Bu farklılıklar bireyin bilişe dair yapılarını temele almasıyla bilişsel yapılandırmacılığı, sosyal etkileşim yoluyla öğrenmeyi temele almasıyla sosyal yapılandırmacılığı ve bilginin öğrenenin zihnindeki yapıdan farklı olarak adlandırılmayacağı görüşünü savunmasıyla radikal yapılandırmacılığı doğurmuştur (Arslan, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşıma dair farklı bakış açıları teoride yapılandırmacı anlayışın ne olduğuna dair çeşitli kabulleri de beraberinde getirmiştir. Mathews (1998), bu kabulleri şu şekilde özetlemektedir:

1. Bir öğrenme teorisi olarak yapılandırmacılık.
2. Bir öğretme teorisi olarak yapılandırmacılık.
3. Bir eğitim teorisi olarak yapılandırmacılık.
4. Bir biliş teorisi olarak yapılandırmacılık.
5. Bir kişisel bilgi teorisi olarak yapılandırmacılık.
6. Bilimsel bilgi teorisi olarak yapılandırmacılık.
7. Eğitimsel ahlak ve politika teorisi olarak yapılandırmacılık.
8. Bir dünya görüşü olarak yapılandırmacılık.

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşım yukarıda sayılan üç ana dal olan, bilişsel, radikal ve sosyal yapılandırmacılık olarak işlenmiştir.

Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılar gelişim hedefi olarak rasyonel düşünme ile ortak oluşturulmuş öğrenme ortamları yoluyla bireysel biliş gelişimine odaklanmaktadır. (Vadeboncoeur, 2005). Bu görüş temelini, Jean Piaget'in biliş üzerine yaptığı çalışmalardan almaktadır. Piaget (1952) insan aklını, algıladığımız dünyayı anlamlandırmaya yardımcı olan bilişsel yapıların dinamik bir seti olarak görmektedir.

Bu yapılar, birey büyüdükçe ve deneyim kazanmaya, dünyayı tanımaya yönelik etkileşimlerde bulundukça zihinsel olarak karmaşıklaşmaktadır (Akt.: Brooks ve Brooks, 1999).

Piaget'in öne sürdüğü şema, uyumsama ve özümseme kavramlarının, eğitim ortamına nasıl uygulanabileceği sorusu üzerinden hareketle, Piaget'in ardılları onun bilişsel kuramını, yapılandırmacılığı belki de en fazla kabul gören türü olan Bilişsel Yapılandırmacılık için ana görüş kabul etmektedir. Bilişsel yapılandırmacılık Piaget'in gelişimsel çerçevesi içerisinde yer bulmaktadır.

Piaget, yapılandırmacılığı organizmaların kendi dünyalarını açıklamakta kullandıkları bir yol olarak görmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Öğrenme bireyin sahip olduğu önbilgileri ile yeni öğreneceği bilgiler arasında bağ kurulup yeni bilgiler oluşturulması ile gerçekleşmektedir (Yanpar, 2006).

Piaget'in bilişsel yapıları şu şekilde özetlenebilir:

Şema: Şema kavramı Piaget'in bilişsel yapılar için öne sürdüğü temel kavramlardan birisidir. Ona göre; insanlar doğdukları andan itibaren çevre ile onu anlama çabası gösterirler. Bunu yaparken de şema adı verilen bilişsel yapıları kullanırlar. Buna göre şema bireyin, dış çevreyi anlamak için kullandığı, bilişsel altyapı ile oluşturduğu ve dış çevreyi içine alarak anlamlaştırdığı yapıya verilen ad olarak tanımlanabilir (Yurdakul, 2007).

Uyumsama: Bireyin yaşam boyunca dış çevreden aldığı uyaranlara karşı verdiği eşleşme çabasının Piaget'in kuramındaki karşılığı uyumdur (adaptation). Birey bu süreci bütün yaşamı boyunca gerçekleştirir. Çünkü bu sürecin başarıya ulaşması, kişinin bilişsel gelişiminin de en temel noktasıdır. Bu süreç iki önemli kavramı da beraberinde getirmektedir. Bunlardan ilki öğrenilen bilginin mevcut şemaya olan uyumuyla ortaya çıkan uyumsama, diğeri de mevcut şemanın tanımlamaya yetmemesi nedeniyle değişmesi durumuyla ortaya çıkan özümseme (Yurdakul, 2007).

Özümseme: Bireyin uyarıcıları, bilişsel yapısındaki şemalar yoluyla tanımlaması sürecine özümseme denmektedir. Farklı tepkiler için farklı şemaların kullanılması, bunlardan şemalara uygun olanların özümsemesi sonucuna getirmektedir. Şemaya uygun olmayanlar ise bireyi mevcut şemayı ya yeniden düzenlenmeye ya da farklı bir şema içerisinde var olan bilgiyi özümlemeye itecektir. Özümleme, etkinlik ve deneyimin bireyin kendi benliğini ortaya koyma, anlama ve algılama eğilimi ile

sistem içerisinde kendi yapısını korumak için etkinlik ve düşüncelerini organize etmesi sürecidir (Fosnot ve Perry, 2005). Yapılandırmacılığın temel ilkelerinden birisi de birbirini tamamlayan iki sürecin varlığıdır. Birinci süreç, zihinsel yapıların desteklenmesi, genişletilmesi ve keşfedilen yeni bilginin kabul edilerek düzenlenmesidir. İkinci süreç ise var olan bilginin var olan zihinsel yapıların içinde kabul edilmeyerek değiştirilmesidir. Bilişsel yapılandırmacılar, bu süreci uyumsama ve özümseme olarak tanımlamaktadır (Lorch, tarihsiz). Özümseme mevcut şemanın yetersiz kalması sonucu oluşmaktadır.

Bilişsel dengeleme: Bilişsel dengeleme yukarıda bahsedilen kavramların kendi içerisinde kullanımı esnasında ortaya çıkan dengesizliğin yeniden düzenlenmesi sürecidir. Fosnot ve Perry (2007)'e göre; bilişsel dengeleme kavramı, bireyin karşılaştığı çözümsüzlük karşısında, yeni bilgiyi araştırdığı ve mevcut kavramlarının ötesine geçtiği süreçtir. Bireyin tüm hayatı boyunca geliştirdiği ve saklı tuttuğu bu bilişsel yapılar, dışarıdaki uyaranlar tarafından sürekli olarak bir saldırıya uğrar. Bireyin yeni ve farklı uyaranların bilişsel yapı içerisinde anlamlandırılması süreci kolay değildir. Bu süreç içerisinde birey, birçok kez bilişsel dengeleme ile karşı karşıya gelmek zorunda kalmaktadır. Dengelenme yüzünden bireyin bilişsel şemaları hem mevcut yapıyı geliştirmek amacıyla genişler hem de yapıyı sabit tutma kaygısı nedeniyle kapanma amacı taşımaktadır.

Radikal Yapılandırmacılık

Von Glasserfeld (1995), Piaget'in bilişsel kuramını kabul etmekle birlikte çeşitli eleştiriler sunarak onun bilişsel yapılandırmacılığına karşı, kendisi tarafından tanımlanan radikal yapılandırmacılığı ileri sürmektedir. O'na göre, Radikal yapılandırmacılık iki prensip üzerine kuruludur. Birincisi, bilginin pasif olarak alınmadığı, birey tarafından aktif olarak inşa edildiğidir. İkinci prensibe göre bilişin hedefi, yaşantıdaki deneyimleri anlamlı hale getirerek organize etmektir (Akt.: Bodner, Klobuchar ve Geelan, 2001).

Bu yaklaşıma göre bireyler bilgiyi kendilerine sunulan biçimi yerine zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluşturmaktadır (Maxim, 2006). Radikal Yapılandırmacılık, gerçek dünyayı tanımlamaya çalışan bir metafizikten çok rasyonel bir bilgi modeli olarak tasarlanmıştır (Glasserfeld, 1995).

Von Glasserfeld (1995)'e göre bilgi, bireyin deneyimlerine kaynaklık eden veya bunları tanımlamayan bireysel bir inşadır. Bilgi nesnel dış dünyayı tanımlamaz veya ona kaynaklık etmez (Akt.: Rowlands, Grahan ve Berry, 1996). Radikal yapılandırmacı görüşe göre kullanılabilir bilginin bozulmadan aktarılması söz konusu değildir. Birey herhangi bir bilgiyi herhangi bir şekilde yapılandırma konusunda özgür değildir. Aksine bireyin bilgisi, bireye göre “uygun” ve “uygulanabilir” olmak zorundadır (Bodner, Klobuchar ve Geelan, 2001). Radikal yapılandırmacı anlayış, öğrencinin bilmesi ve uyumsaması gereken dışsal bir bilginin yapısı olduğu görüşünü reddeder. Radikal yapılandırmacı anlayışa göre öğrencinin yarattığının dışında bir gerçeklik mevcut değildir (Warrick, 2007).

Mathews (1998) Glaserfeld'in görüşlerini şu şekilde özetlemektedir:

1. Bilgi dış dünyanın gözlenmesi değildir.
2. Bilgi böyle bir dünya sunmaz; bilgi teorileri hatalıdır.
3. Bilgi bireyler tarafından tarihsel ve kültürel bağlam içerisinde oluşturulur.
4. Bilgi dünyadan çok bireyin deneyimlerine referanstır.
5. Bilgi bireyin kavramsal yapılarıyla oluşturulmaktadır.
6. Kavramsal yapılar bireyler onları deneyimleri yoluyla geçerli olarak gördüklerinde bilgiyi oluşturur; yapılandırmacılık pragmatizmin bir formudur.
7. Bilginin tercih edilen kavramsal bir yapısı yoktur; yapılandırmacılık göreceli bir doktrindir.
8. Bilgi deneysel bir gerçekliğin uygun yansımasıdır.
9. Bilginin rasyonel veya deneysel bir erişimi yoktur.

Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık bilişsel yapılandırmacıların görüşlerine sosyal ve kültürel bir açıdan bakan Vygotsky ve ardılarının çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır (Lowental ve Muth, 2009; Richardson, 2003). Buna göre birey, gelişimini grup etkinliklerine dayalı sosyo-kültürel etkiler yardımıyla gerçekleştirir. Bilgi, çevre ve kişisel deneyimlerle inşa edilir. Her birey bilgiyi farklı yorumlama ve yapılandırma sürecine sahiptir (Görgen, Karaçelik, Kapucu ve Kaya, 2008). Bu kuramı savunanlar Piaget'in bilişsel yapılarını kabul etmekle birlikte onu sosyal ortamın öğrenme üzerine olan etkileriyle ilgilenmediğini düşünmektedir ve Piaget'i bu noktada eleştirmektedirler (Jordan, Carlile ve Stack, 2008).

Sosyal yapılandırmacılar bilginin yapılandırılması sürecine farklı bir bakışa sahiptir. Öncelikli olarak bireye odaklanmamakla birlikte, sosyal çevreye bilgiyi yapılandırma ve benimsemenin bir aracı olarak bakmaktadırlar (Richardson, 2005). Bu kurama göre bireyler birbirinden izole edilmiş varlıklar olarak değil topluluğun aktif birer üyesi olarak öğrenmektedir. Bireyin ne öğrendiği ve bilgiyi nasıl yapılandığı, nerede öğrendiğine ve ne zaman veya hangi sosyal bağlam içinde olduğuna dayanır (Yang ve Wilson, 2006). Öğrenme için sosyal ortam önemli bir etkidir. Aynı zamanda dil de bu öğrenmenin meydana gelişinde önemli bir etkidir (Oldfather, West, White ve Wilmarth, 1999).

Sosyal yapılandırmacı kurama göre öğrenciler kendi başlarına anlayamadıkları içerik ve fikirleri öğretmenlerinin veya ileri seviyedeki akranlarının yardımıyla kavramaktadır (Epstein ve Ryan, 2002). Bu kurama göre öğretmen bir rehber konumundadır ve gerekli planlamayı yaparak uygun materyal ve etkinlikleri kullanmaktadır (Tanrıöğen, 2006). Sosyal yapılandırmacılık öğrencilerin anlamlı öğrenmelerinin ve asıl motivasyonlarının öğretmen tarafından ödüllendirilmesini sağlamaktadır (Oldfather, West, White ve Wilmarth, 1999).

Vygotsky

Vygotsky çalışmalarını, eğitim pratiği ile ilgili problemler, gelişim psikolojisi, pedagoji ve psikopatoloji üzerine vermiştir (Erdener, 2009). Vygotsky çalışmalarının büyük bir kısmı dil ve anlama üzerinedir. Bu çalışmalar daha çok dil ve dilin sosyal çevre ile etkileşimi üzerine olmuştur. Vygotsky'nin kuramında üç temel kavram vardır. Bunlar içselleştirme, yakınsal gelişim alanı ve yapı iskelesi (Scaffolding)'dir (Yurdakul, 2007).

İçselleştirme;

Çocuğun kültürel gelişimindeki her işlev kendisini iki kere gösterir. Bu ilk olarak sosyal (interpsychological) seviyede ve sonrasında bireysel (intrapsychological) seviyede gerçekleşir. Bu uygulamalar seçici dikkat, algısal dikkat ve kavramların formasyonu için aynı şekilde geçerlidir. Tüm bu yüksek fonksiyonların kökeninde bireyler arası mevcut ilişkiler yatmaktadır (Vygotsky, 1978: 57). Bu işlevin bireyde ortaya çıkması sürecine içselleştirme denilir. Vygotsky için içselleştirme bireyin edindiği bilgiyi ancak kendisinin kullanabilmesine olanak sağlayan bir tür gelişim mekanizmasıdır (Yurdakul, 2007).

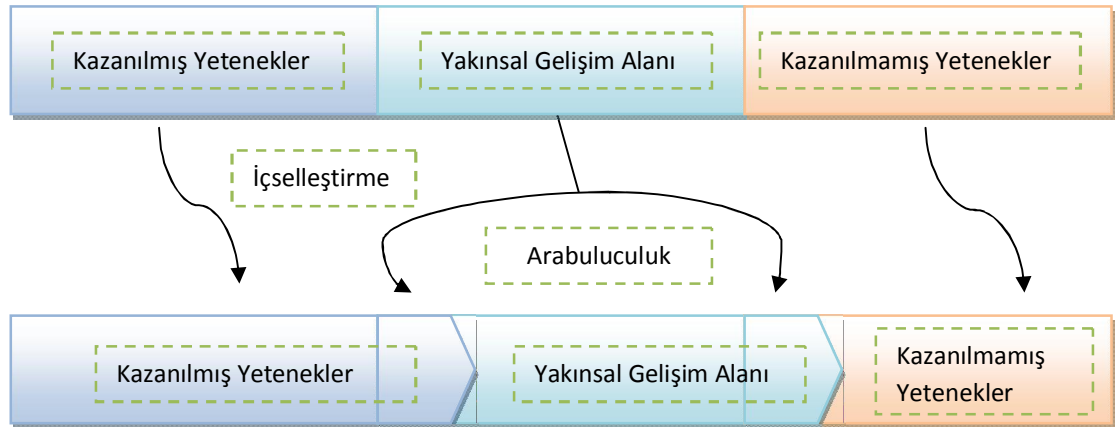
Yakınsal Gelişim Alanı;

Yakınsal gelişim alanı Vygotsky'nin kuramında çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu alan bireyin yapabildikleri ile henüz yapamadıkları arasındaki noktadır. Vygotsky (1978) yakınsal gelişim alanını şu cümleyle tanımlamaktadır: “Çocuğun bugün işbirliği ile başardığı şey yarın özgürce yapacağı şey olacaktır.” (Akt.: Chaiklin, 2003). Diğer bir ifade ile çocuk gerek akranlarının gerekse öğretmeni veya ailesinin yardımıyla daha sonraki süreçte tek başına yapabileceği edinimlere ulaşır.

Vygotsky yakınsal gelişim alanını “Bağımsız problem çözme yoluyla tanımlanan gerçek gelişim seviyesi ile yetişkin rehberliğinde problem çözme veya daha yetenekli akranlarla işbirliği yoluyla tanımlanan potansiyel gelişim seviyesi arasındaki fark” olarak açıklamaktadır (Chaiklin, 2003; Johnston, 2007). Yakınsal gelişim alanı Şekil 1’de gösterilmiştir:

Şekil 1.

Yakınsal Gelişim Alanı



(Kaynak: Champion, Social Constructivism Factsheet,

http://www.unco.edu/NHS/mathsci/facstaff/Champion/MathEd/Writings/socialconstructivism_factsheet.pdf , [15 Mart 2009])

Birey, içinde bulunduğu çevre içerisinde hem sahip olduğu hem de henüz sahip olmadığı yetenekler arasında bulunmaktadır. Bunun yanı sıra birey henüz kazanmadığı yetenekleri de kazanmasını sağlayacak bir potansiyel gelişim seviyesine sahiptir. Bu potansiyel gelişim, arabuluculuk ve yetişkin yardımı ile henüz kazanılmamış yeteneklerin kazanılmasını sağlamaktadır. Bu sayede birey, “yakınsal gelişim alanı” diye tanımlanan bu potansiyel gelişim seviyesini henüz kazanmadığı yeteneklere doğru genişletecektir.

Yakınsal gelişim alanının içerdiği erişkin desteği ile potansiyelin arttırılması savı doğrultusunda eğitimin birçok farklı alanında kullanılabilen bir kavram olarak kullanılmaktadır. Bu kavram bugün öğrenme ve öğretme süreci içerisinde okuma, yazma, matematik, fen, yabancı dil eğitimi, öğrenme engellerinin düzeltilmesi, öğrenme engellerinin kaldırılması, yüksek zekâlı öğrencilerin eğitimi gibi çok farklı konularda ve bilgi teknolojilerinin de kullanıldığı geniş bir kapsam içerisinde kendisine yer bulmuştur (Chaiklin, 2003).

Bir çocuğun yakınsal gelişim alanı içinde, çocuğun bilişsel yeteneklerini bir süreç olarak anlamak için, çocukla etkileşime girerek bu süreci görmek gerekmektedir. Yakınsal gelişim alanı bireyselden ayrılamayan bir sosyal etkinliktir (Rowlands, Grahan ve Berry, 1996).

Yakınsal gelişim alanının ortak anlayışı, günlük programdaki konu ne olursa olsun, anlayışlı bir öğretmenin öğrenciye yorulmaksızın ve eğlenceli bir şekilde yardım etmesiyle eğitimsel mükemmeliyet vizyonunu destekler veya buna ilham olmaktadır (Chaiklin,2003).

Yapı İskelesi (Scaffolding);

Sosyal yapılandırmacı anlayışın en önemli fikirlerinden birisi de “scaffolding” kavramıdır. Yapı iskelesi olarak da çevirebileceğimiz bu kavram, yapım aşamasındaki bina etrafındaki destekleyici iskele olarak da tanımlanabilir. Bina (öğrenme) yeterince sağlam olduğunda bu iskele (scaffolding) sökülecektir, ancak bina (öğrenme) güçlü ve tutarlı olarak kalacaktır (Yang ve Wilson, 2006).

Yapı iskelesi (Scaffolding), beş ana fonksiyona sahiptir: Öğrenmeye destek sağlama, bir araç olarak hizmet etme, öğrenenin öğrenme sınırını geliştirme, başka türlü başaramayacak görevi başarma şansı ve sadece gerekli olan bilginin seçilmesi (Schunk, 1996). Bu kavram bir öğretmen, aile veya erişkin tarafından ortama yönelik yardım ve desteğin açıklandığı bir kavramdır (Yurdakul, 2007).

Yapı iskelesi (Scaffolding) modelinde üç aşama görülmektedir. İlk aşamada öğretmen, öğreteceği konunun açıklanmasını yapar ve nasıl gerçekleşeceğine dair bir model oluşturur. Öğretmen bu aşamada öğrenenin gidişatından üst derecede sorumludur. İkinci aşamada öğretmen ve öğrenci öğrenmenin gerçekleşmesi için bu sorumluluğu paylaşmaktadır. Öğrenci öğrenmek için çeşitli denemelerde bulunur ve öğrenmeye yaklaşır. Öğretmen öğrenciye bu aşamada yapıcı dönütler vermektedir.

Üçüncü aşamada ise öğrenci öğrenmedeki sorumluluğu tamamen veya tamama yakın olarak üstlenir ve öğrenmeyi kendi başına gerçekleştirir (Schunk, 1996).

Yakınsal gelişim alanı öğrencilerin tek başlarına yapabilecekleri ile uzman birinin yardımı ile yapabilecekleri arasındaki farktır. Öğretmenler yapı iskelesi (Scaffolding) doğrultusunda yardım sağlarlar. İskele için öğrenenlerin öğrenmeyi tamamlamasına yetecek kadar yardım verilir (Benton, 1995; Schunk, 1996).

Öğretmenler, öğrencilerin mevcut kapasitelerinin ötesinde performans gösterebilecekleri etkinlikleri oluşturmalıdır. Eğer etkinlik yeterince teşvik edici değilse, öğrenci sıkılacak ve motivasyonunu kaybedecektir. Yapı iskelesi kullanılırken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, yapı iskelesi olarak kullanılanların bu motivasyonun devamını sağlaması olmalıdır. Bu kavram için Türkçede “destekleyici” (Yurdakul, 2007) veya “kolaylaştırıcı” kavramları da kullanılabilir.

Bu şekilde açıklamaya çalışılan sosyal yapılandırmacılık görüldüğü üzere bilişsel yapılandırmacılıkla bazı farklılıklara ve bir takım benzerliklere sahiptir. Bilişsel yapılandırmacılar bireyin bilişsel gelişimi için eğitimi vurgularken sosyal yapılandırmacılar sosyal dönüşüm için eğitime vurgu yapmaktadırlar (Vadeboncoeur, 2005).

Tablo 2.

Bilişsel ve Sosyal Yapılandırmacılığın Karşılaştırılması

	Bilişsel Yapılandırmacılık	Sosyal Yapılandırmacılık
Bilgi	Bilişsel yapıların bilgi sistemi öğrenenler tarafından aktif ve var olan yapılara dayalı olarak yapılandırılır.	Bilgi sosyal olarak yapılandırılır.
Öğrenme	Uyumsama ve özümsemeyi kullanarak yeni bilginin mevcut yapıya uyarlanması. Öğrenenler tarafından keşfetme.	Öğrencinin bilgi topluluğuna bütünleştirilmesi Bilginin işbirlikli olarak uyumsanması ve özümsemesi
Motivasyon	İçseldir. Öğrenenler kendi hedeflerini belirler ve bunları öğrenmek için kendilerini motive ederler.	İçsel ve dışsaldır. Öğrenme hedefleri ve pekiştirenler öğrenenler ve bilgi topluluğu tarafından sağlanan dış ödüller ile tanımlanır.
Eğitim	Öğretmen öğrenmeyi, keşfetme ve uyumsama / özümseme sürecini teşvik eden ortamları sağlayarak kolaylaştırır.	İşbirlikli öğrenme öğretmen tarafından kolaylaştırılır ve öğretmen rehberliğindedir. Grup Çalışması.

(Kaynak: <http://gsi.berkeley.edu/resources/learning/introduction.html> 'dan özetlenerek alınmıştır.)

DeVries(2000)'a göre birbirinden tamamen ayrılmış gibi gözükseler de Piaget ve Vygotsky arasında şu teorik benzerlikler görülmektedir:

1. Sosyal faktörlerin çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynaması,
2. İçselleştirme kavramının çevreden bilgiyi kopyalayan değil, onu birey için dönüştüren bir süreç olması,
3. Gelişimin bireysel olması,
4. Uyarıcının doğası,
5. Bilginin ve psikolojik yapının doğası,
6. Öz-düzenlemenin doğası,
7. Zihinsel gelişimdeki yeniliğin doğası,
8. Sosyal gelişim kavramı ve
9. Gelişimde dilin rolü.

Vygotsky'nin bulguları eğitim ortamlarında rehberli etkileşim ve sadece Piaget'in zekâ eylemleri yoluyla değil aynı zamanda konuşma ve iletişim yoluyla kavramlarını değiştirmelerini sağlayacak ortamlar hazırlanmasını önermektedir. Çocukların sözel ve kavramsal yapıları, sosyal etkileşim yoluyla daha fazla üst düzey sözcüğe maruz kalarak geliştirilebilir (Boudourides,1998).

Yapılandırımcılığın Eğitime Uygulamaları

Yapılandırımcı öğrenme Piaget ve Vygotsky'nin çalışmaları ve bilişsel yapılar üzerine yapılan çalışmalar üzerinde temellenmektedir (Shayer ve Adey, 2002).

Öğrencinin sosyal etkileşim ve deneyimler aracılığıyla anlama ve düşünme becerileri geliştirdiği yapılandırımcı öğrenme hakkında çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bireyin, bu deneyim ve öğrenmelerin yardımıyla alternatif anlayışları da kapsayacak şekilde öznel anlamlar oluşturması istenmektedir. Öğrenme, bireylerin önceki bilgileri ile bağlantı kurması, yeni fikirler oluşturması, eski fikir veya savlarını yeniden düzenleme veya tekrar kontrol etmesi vasıtasıyla aktif ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir (Johnston, 2007).

Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe ve Onur (2008)'a göre, kazanılan her bilgi bir sonraki bilgiye zemin hazırlamaktadır. Önceden yapılanan bilgiler üzerine yeni bilgiler adeta inşa edilmektedir. Yeni öğrenilenler ile var olan bilgiler arasında bir bütünleştirme sürecine gidilmektedir. Ancak burada önemli bir noktaya değinmek gerekir ki, bu bilgilerin üst üste yığılması olarak anlaşılmasıdır. Yapılandırımcılık, bilgilerin birikmesiyle veya benzer bir şekilde ezberlenilmesi ile değil, bilgilerin analiz edilmesiyle ilgilidir.

Yapılandırmacılık, öğrenme sürecinin her boyutunda –inşa etme, yeniden inşa etme ve kavramsallaştırma- öğrenene merkez bir rol tanımaktadır. Öğretmenin yapması gereken şey bu sürece aracılık etmektir (Tobin, 1996). Öğrencilerin hangi koşulda daha iyi öğrenebileceğinden hareketle öğretim ortamları tasarlanmalıdır. Öğretmenin rolü öğrenciyle işbirliği yapma, ona rehberlik etmektir (Saban, 2000).

Duffy ve Orril (2004)'e göre; öğrenme bir hedefe dayalı olarak gerçekleşmektedir. Sonunda bireysel bir fayda yoksa öğrenme gerçekleşmez. Benzer bir şekilde öğrenme birey her şeyi anladığında da gerçekleşmez. Bu yeterince açık görünmekle birlikte çok da önemlidir. Öğrenme, bireyin anlama ve bazı sonuçlara ulaşma ihtiyacından doğmaktadır. Bu hedef, - öğrenenin hedefi, öğretmenin veya kitabın tanımlanmış hedefi değil- neyin öğrenildiğini belirlemektedir.

Yine Duffy ve Orril (2004)'e göre; öğretmen ilk olarak öğrencileri öğrenme alanını sorgulamaya itmelidir. Bunu yapmanın birçok yolu olmakla birlikte, bu iki anahtar temel üzerine kuruludur. Birinci anahtar, öğrencilerin gerçek dünya ile konu arasındaki bağlantıları düşünmesini ve öğrencilerin bu konular hakkındaki sahiplenmesini sağlamaktır. İkinci anahtar ise öğretmen bir koç olarak hizmet etmesidir. Öğretmen, öğrencilerin düşünce tarzlarını anlamak için öğrenci tartışmalarını izlemeli, öğrencilerin mevcut durumlarını ortaya çıkaracak sorular sormalı ve öğrenci cevaplarını ödüllendirmelidir.

Bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması, yapılandırmacı yaklaşımın bilgi anlayışını yansıtmaktadır. Bu durumda öğrenen kişi bilgiyi gerek kendi yaşantıları, gerekse çevreyle etkileşimine bağlı olarak oluşturmaktadır. Buna göre, önce öğretilmek istenen kavram tanımlanır, sonrasında ise “bu kavramı nasıl tanımlayabilirsiniz?” türünden sorular sorularak gelecek farklı cevaplara açık olunur. (Bıyıklı, Veznedaroğlu, Öztepe ve Onur, 2008)

Brooks ve Brooks(1999)'a göre; yapılandırmacı bir öğretmen problemleri hazırlamaktadır ve öğrenci araştırmalarını gözlemleyerek öğrencileri sorgulamaya yönlendirir ve yeni düşünce yapılarını ödüllendirir. Lowenthal ve Muth (2009)'a göre öğretmenler bilginin ontolojik veya metafiziksel uygulamalarından ziyade pratik ve öğrenme için olan uygulamaları ile ilgilenmektedirler.

Yager (1991: 54) yapılandırmacı öğrenme için öğretmenlere şunları önermektedir:

1. Öğrenci soru ve fikirlerini tüm ünitelere ve derslere rehberlik etmesi için arama ve bunları kullanma.
2. Öğrenci fikirlerini kabul ve teşvik etme.
3. Öğrencilerin liderliğini, işbirliğini ve öğrenme sürecinin bir sonucu olarak eyleme geçmesini ödüllendirme.
4. Öğrenci düşünüş, deneyim ve ilgilerini dersi yönlendirmede kullanma.
5. Bilgiyi elde etmek için çeşitli kaynakları kullanmayı teşvik etme.
6. Öğrencilerin olaylar ve olgular için nedenler ileri sürmelerini ve bunlardan yararlı sonuçlar çıkarmalarını teşvik etme.
7. Fikirleri sunmadan veya ders kitabı ve diğer kaynaklardan konuyu çalışmadan önce öğrenci fikirleri üzerinde durma.
8. Öğrencilerin diğer öğrencilerin fikirleri veya kavramları üzerine tartışmalarını teşvik etme.
9. Öğrenciye daha detaylı analiz için zaman tanıma; öğrencilerin ürettiği tüm fikirlere saygı duyma ve bunları kullanma.
10. Öğrencinin öz analizini, fikirlerini destekleyecek kanıtlar toplamasını ve yeni elde ettiği bilginin ışığında eski bilgilerini yeniden formüle etmesini teşvik etme.
11. Öğrencinin problemleri tanınmasında kendi ilgi ve beklentilerini kullanma
12. Problemin çözümünde kullanılabilecek orijinal bilgi kaynağı olarak yerel kaynakları kullanma.
13. Öğrencilerin gerçek yaşama dayalı problemlerin çözümünde uygulanabilecek bilgileri araştırmasına katılmalarını sağlama.
14. Öğrenmeyi sınıf ve okul boyunca genişletme.
15. Her bir öğrencideki bilimsel etkilere odaklanma.
16. Bilim ve teknoloji odaklı bir kariyer bilincinin önemini belirtme.

Yapılandırmacı yaklaşım temele bireyi almaktadır. Bu durum eğitim reformlarının gerçekleştirilmesi sürecinde öğrenme ortamlarını, otantik problemler ve görevler, buluş yoluyla öğrenme, öğrencinin önceki bilgisine dayanma, grup projeleri ve tartışmaları, öğrenci tercihleri ve alternatif ölçme gibi öğrenciye dayalı bir ortam düzenlemesine göre hazırlanmasına yol açmıştır (Lowenthal ve Muth,2009).

Bu nedenle yapılandırmacı eğitimde esas vurgu, öğretmenin önceki deneyimlerinden ziyade öğrenenin deneyimlerinde, bilginin pasif bir şekilde alınmasından ziyade aktif olarak yapılandırılmasında kendini göstermektedir (Lowenthal ve Muth, 2009). Yapılandırmacı sınıf anlayışı içerisinde öğretmenler kendilerini bilginin tek hakimi görmekten vazgeçmek zorundadır. Öğretmen öğrenci için, rehber, kolaylaştırıcı ve öğrencileriyle ortak araştırmacı olmak durumundadır (Yapıcı, 2007).

Duffy ve Orrill (2004)'e göre yapılandırmacı öğrenme ortamları işbirlikli olmalıdır. Öğrenciler farklı deneyimleri paylaşma, anlamaları özümleme ve birbirine soru sorma yoluyla birbirlerinden öğrenirler. Bu ortamlar ayrıca bol bol materyal içerir. Yapılandırmacı ortamlardaki öğrenme etkinlikleri, öğrenciler için bu materyallere geniş bir erişim hakkı gerektirmektedir.

Hoover (1996) yapılandırmacı yaklaşımın eğitime etkilerini şu şekilde özetlemektedir. Öğretme bilgidenden bilgisize bir bilgi aktarımı değildir. Yapılandırmacı öğretmenler “sahnedeki bilge” rolünü almazlar. Öğrenme önceki bilgilere dayalı olduğu için öğretmenler, öğrencilerin mevcut öğrenmeleri ile yeni deneyimleri arasındaki tutarsızlığı kullanmayı sağlayacak ortamları ve bilgiyi belirlemelidir. Öğrenciler kendi mevcut anlamalarını yeni durumlar içerisinde yeni bilgiyi oluşturmak için kullanıyorlarsa öğretmenler, öğrencileri birbirine bağlayabilmeli, öğrencilerin anlamalarını ön plana getirmelidir. Öğrenme deneyimlerinde öğretmen ve eğitim sistemi için önemli olanlardan çok öğrenciler için önemli olan problemler olmalıdır. Yeni bilgi aktif olarak inşa edildiğinden öğrenciler bunu gerçekleştirirken zamana ihtiyaç duyacaktır.

DeVries (2002)'e göre de yapılandırmacı eğitimin 7 temel prensibi vardır. Bu prensipler;

1. İşbirlikli, sosyo-ahlaki atmosferin kurulması,
2. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına başvurulması,
3. İlgili bilginin çeşitlerini terimlerle öğretme,
4. Öğrencileri teşvik edecek içeriği seçme,
5. Öğrenci düşüncelerini ödüllendirme,
6. Öğrencilerin araştırmaları ve daha derin bağlantıları kurmaları için yeterli zamanı sağlama,
7. Devam eden etkinlik veya ölçmeleri öğretim programı ile ilişkilendirme (Akt.: Cunnigham, 2006)'dir.

Yapılandırmacı sınıfta öğretmenin rolü öğrencilere bilgiyi yapılandırmalarında rehber olma, onları dünya hakkında tahminlerde bulunmaya teşvik etme, bunları deneme ve yeni kanıtların ışığında kendi inançlarını sorgulamalarını sağlamaktır (Cunnigham, 2006).

Brooks ve Brooks (1999), yapılandırmacı öğretme için şu temel prensipleri önermektedir:

1. Öğrenci benliğini ve girişimciliğini kabul teşvik etme.
2. Enteraktif, yönlendirici ve fiziksel materyaller ile birlikte birincil kaynakları ve ham verileri kullanma.
3. Plan yaparken, “sınıflama”, “analiz” ve “yaratma” gibi bilişsel terminolojiyi kullanma.

4. Öğrenci cevaplarına tolerans göstererek dersi işleme, içeriği ve eğitimsel stratejileri değiştirme.
5. Kendi görüşlerini paylaşmadan önce kavramlara ilişkin öğrenci görüşleri araştırmayı önemseme.
6. Öğrencilerin öğretmen ve diğerleri ile diyalog kurmalarını cesaretlendirme.
7. Anlamlı, açık uçlu sorular sorarak ve öğrencilerin birbirine soru sormalarını cesaretlendirerek öğrencilerin araştırmalarını cesaretlendirme.
8. Öğrencilerin ilk cevaplarını dikkatle takip etme.
9. Öğrencilerin ilk hipotezlerinde tutarsızlık meydana getirecek deneyimlerle öğrencileri bağlama ve bunları tartışmalarını teşvik etme.
10. Soruları sorduktan sonra cevapları bekleme.
11. Öğrencilere ilişkileri kurmaları ve metaforları yaratmaları için zaman tanıma.
12. Öğrenme döngüsü modelinin sık kullanılması yoluyla öğrenci merakının beslenmesi.

Tablo 3.

Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıf	Yapılandırmacı Sınıf
Eğitim programı temel becerilere vurguyla tümünden gelim yöntemine göre sunulur.	Eğitim programı kavramlara vurguyla tümevarım yöntemine göre sunulur.
Eğitim programına değer verir.	Öğrenci sorularına değer verir.
Programsal etkinlikler ders ve çalışma kitaplarına dayanır.	Programsal etkinlikler birincil bilgi kaynaklarına ve manipülatif materyallere dayanır.
Öğrencilere öğretmenlerin şekillendireceği "boş tahtalar" olarak bakılmaktadır.	Öğrencilere dünya hakkında teoriler üreten düşünürler olarak bakılmaktadır.
Öğretmenler öğrenciye bilgiye aktaran didaktik bir üslup kullanırlar.	Öğretmenler öğrencilerin çevresiyle ara buluculuk yapmasını sağlayan etkileşimli bir üslup kullanırlar.
Öğretmen öğrenmenin gerçekleştiğini kontrol etmek için doğru cevabı arar.	Öğretmen, öğrencinin o anki kavramlarını ileriki derslerde kullanabileceği bir bakış açısı arar.
Ölçme, öğrenmelerden tamamen bağımsız olarak tamamıyla testler yoluyla yapılır.	Ölçme öğrenmeyle iç içe olarak, öğretmenin öğrencileri çalışırken gözlemesi ile öğrenci sunum ve portfolyo ürünleri üzerinden gerçekleşir.
Öğrenci öncelikle tek başına çalışır.	Öğrenci öncelikle gruplarla çalışır.

Brooks ve Brooks (1999)

Tablo 3’de geleneksel ile yapılandırmacı sınıflar arasındaki anlayış farklılıkları verilmiştir. Örneğin, geleneksel sınıflarda eğitim programlarına değer verilmekteyken, bu durum yapılandırmacı sınıflarda öğrenci üzerinedir. Diğer bir farklılık bilginin kaynağına yönelik anlayışta kendini bulmaktadır. Ders ve çalışma kitaplarına dayalı geleneksel bakış açısı, yapılandırmacı bakış açısında kendisini birincil kaynaklara ve öğrencinin kendi bilgisini elde edebileceği materyaller üzerine yoğunlaşmıştır. Bu nedenle öğrenciyi boş bir tahta olarak görmekte olan geleneksel sınıflara nazaran, yapılandırmacı sınıflar onları kendileri ve çevreleri hakkında düşünceleri ve bilgileri olan bireyler olarak görmektedir. Son olarak geleneksel sınıflar, öğretmen veya başkaları tarafından hazırlanan testlerle öğrenmeyi değerlendirirken, yapılandırmacı sınıflarda öğretmen, öğrencilerin performanslarına ve çalışmalarına göre öğrenmeyi değerlendirmektedir. Yapıcı (2007) yapılandırmacı bir sınıfın nasıl olması gerektiğini şu şekilde özetlemektedir:

1. Kalabalık olmamalıdır. Çünkü öğrenmenin merkezinde öğrenci ve etkinlikleri vardır. Her bir öğrencinin kişisel gelişiminin izlenebilmesi sınıf mevcutlarının azaltılması ile mümkün olabilir.
2. Yapılandırmacı sınıf teknolojik olmalıdır. Bilginin üretilebilmesi için sınıfın dünyaya açık olması gerekir.
3. Sınıflar branşlara ayrılmalıdır. Türkçe sınıfı, matematik sınıfı, fen bilgisi sınıfı gibi... Her sınıfta ders için gerekli teknik donanım ve materyal standart olmalıdır.
4. Sınıf en azından iki bölümden oluşmalıdır. Biri klasik anlamda dersin yapıldığı bölüm diğeri de gerekli materyallerin ve her an kullanılmayan donanımların bulunduğu depo bölümü.
5. Sınıfın bir bölümü öğretmen ofisi gibi tasarlanmalıdır. Ve her öğretmenin mümkünse bir sınıfı bulunmalıdır.
6. Öğrenci her türlü etkinliği sınıfta yapabilecek standartlara ve ortama kavuşturulmalıdır. Ödev ve çanta terk edilmelidir.
7. Her öğrencinin özel masa, dolap ve mümkünse diz üstü bilgisayar bulunmalıdır.
8. Yapılandırmacı sınıfların heterojen olmasına özen gösterilmelidir. Bu, bilgi üretmeyi hedefleyen yapılandırmacılık için gerekli farklılık ve düşünce çatışmalarını kolaylaştıracaktır.
9. Sınıf, düzen ve biçim değiştirmeyi kolaylaştıracak taşınabilir eklenip çıkarılabilir masa ve materyallerden oluşturulmalıdır.
10. Sınıf, ses ve gürültüyü geçirmeyen teknoloji oluşturulmalıdır.
11. Sınıf, öğrencinin okulda bulunmadığı zamanlarda evde öğretimi sağlayacak, uzaktan öğretim teknolojisi ile desteklenmelidir.
12. Sınıf öğrencide aitlik duygusunu oluşturacak bir biçimde dizayn edilmelidir. Örneğin yaş özelliklerini göre, sınıfın ortak görüşleri doğrultusunda posterler, resimler ve mefruşatla dizayn edilmelidir.

Sosyal Yapılandırmacı Eğitim Uygulamaları

Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, içselleştirme, yapı iskelesi (scaffolding) ve yakınsal gelişim alanının yanı sıra, sosyal etkileşimin sağlanmasını öncelikli amaç olarak edinen eğitim uygulamaları ve öğrenme ortamları önermektedir. Bu öğrenme ortamları için şu prensiplere dikkat edilmesi önerilmektedir:

1. Öğrenme ve gelişim işbirlikli sosyal bir etkinlik içerisinde gerçekleştirilmelidir.
2. Yakınsal gelişim alanı müfredatı ve ders planını hazırlamada kullanılmalıdır.
3. Okul öğrenmeleri, çocuğun gerçek yaşamda geliştirdiği bilgi ve öğrenmeden ayrı olmaksızın anlamlı bir yapı meydana getirmelidir.
4. Okul dışı deneyimler çocuğun okul deneyimleri ile ilişkilendirilmelidir (Maddux, Johnson ve Willis,1997).

Yapı iskelesi modelini (Scaffolding) uygulayacak bir öğretmen sınıfta dikkat etmesi gereken bir takım prensipler vardır. Bu prensiplere göre sınıf içerisinde öğretmen;

- Öğrencilere birbirleriyle ilişki kurmaları için zaman tanınmalıdır.
- Öğretim içeriği ve yöntemini tanımlamak ve dersi işlemek için öğrenci cevaplarından yararlanmalıdır.
- Öğrencilerin içeriğe yönelik anlamalarını -yanlış da olsa- yoklamalıdır.
- Öğrencileri kendisiyle ve diğer öğrencilerle diyalog kurmaya cesaretlendirmelidir.
- Öğrencilere açık uçlu sorular sorarak ve onların tek tek soru sormasını sağlayarak sorgulamalarını cesaretlendirmelidir.
- Öğrencilerin sorulara verdiği cevapları detaylı incelemelidir.
- Soru sorduktan sonra cevaplar için beklemelidir.
- Metaforlar yaratarak ve farklı öğretim teknikleri kullanarak zihinsel tasarıma yardımcı olmalıdır.
- Kazandırılmak istenen davranışa veya yönetime model olmadır (Jordan, Carlile ve Stack, 2008).

Sosyal Yapılandırmacı Eğitim Ortamlarında Uygulanabilecek Teknikler

Sosyal Yapılandırmacı eğitim ortamları öğrencinin sosyal ortam içerisinde çalışmasını sağlayacak etkinlikleri beraberinde getirir. Bu tekniklerden bazıları okuma/yazma çalışmaları, tüm dil çalışmaları, yerleşik öğrenme, işbirlikli öğrenme, bağlantılı öğretim, oyun ve benzetimler, olaya dayalı öğretim, problem çözmedir. Bu teknikleri Chen (an Electronic Textbook on Instructional Technology <http://viking.coe.uh.edu/~ichen/ebook/et-it/social.htm> [15 Mart 2009]), şu şekilde özetlemektedir:

Okuma/Yazma çalışmaları: Okuma yazma çalışmaları her ne kadar daha geleneksel sınıflar için varmış gibi gözükse de, dilin topluluk içinde etkin kullanımını gerektirdiğinden ve sosyal etkileşimi desteklediğinden önemlidir. Temelde aktif, öğrenci merkezli ve öğrenciye hem bireysel hem de grup içerisinde çalışma imkânı veren ve bu süreçte çocuğa sorumluluk yükleyen bir yoldur. Ne yazacağı veya çalışacağı çocuğun kendisine bağlıdır. Ayrıca bu öğrenmenin işbirlikli ve sosyal doğasına bir vurgu yapmaktadır. Metodolojik veya pedagojik yeniliklerle birlikte, okuma/yazma çalışmaları yaygın kabul gören görüşler çerçevesinde yeniden tanımlanmış, yeniden adlandırılmıştır. Okuma çalışmaları yazma çalışmalarının tamamlayıcısıdır. Öğrenme ortamında, okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi de kapsayacak şekilde etkin olarak kullanılabilir.

Tüm Dil Çalışmaları: Çocuklardan okuma ve yazmayı, konuşmaları öğrendikleri gibi azar azar ve doğrudan bir öğretim olmaksızın öğrenmeleri umulmaktadır. Öğrenme, öğretmeden daha çok vurgulanmaktadır. Tüm dil yaklaşımı, çocuğun sözel olarak bildiğini ve bu yolla ne açıklayabildiğini yazmasını vurgulama eğilimi taşımaktadır.

Yerleşik Öğrenme: Kullanılabilir bilgi ilgili veya otantik bağlamda yerleşik olmalıdır. Yerleşik öğrenmeye göre bilişsel çıraklık yoluyla öğrenenler karmaşık ve zor materyallere hakim olabilirler.

İşbirlikli Öğrenme: Sosyal Yapılandırmacı bir sınıfta öğrenme, öğrencilerin kendi arasında veya öğretmen-öğrenci arasındaki işbirliği yoluyla gerçekleşmektedir. Sosyal yapılandırmacı bir bakış açısıyla öğrenciler bilginin arka planını paylaşırlar ve bilgiyi elde edecekleri işbirlikli ve ortak etkinliklere katılırlar. Öğrenciler bilgiyi bireysel olarak değil, grup olarak inşa etmektedirler. Öğrencilerin dünyayı anlamasında,

içinde bulunduğu kültürün ve çevresini saran diğer öğrencilerin önemli bir etkisi söz konusudur.

Bağlantılı Öğretim: Bağlantılı öğretim yaklaşımı, öğrencilerin durumlar veya ilgilerini çeken bir konuya bağlantılı öğretim yardımıyla öğrencilerin aktif olarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrenme ortamı, kritik düşünme ve etkili problem çözme yollarına katkıda bulunacak etkin düşünme beceri ve tutumlarının geliştirilmesinde öğrenciye yardım edecek anlamlı sorumluluklara göre düzenlenmektedir. Bağlantılı öğretimin prensipleri şunlardır:

1. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri öğrencinin ilgisini çekecek bir konu, hikâye, onları problemin içine sokacak durum veya öğrenci ilgileri etrafında bir bağlantıya göre tasarlanmalıdır.
2. Eğitimsel materyaller öğrencinin problemi nasıl çözeceğine karar vermek için deneyeceği zengin kaynakları içermelidir.

Oyun ve Benzetimler: Oyunlar öğrencileri rekabet etmeye çağırır. Öğrenciler bu etkinlik sırasında eğlenir ve farkında olmadan işbirliği ve grup etkinlikleri yoluyla öğrenmektedirler. Oyunların ve benzetimlerin kullanımı yapılandırmacı yaklaşımla ilgili araştırmaların bir yansıması olarak giderek artmıştır. Öğrenciler oyunlar sırasında kendi seçimlerini özgürce yapmak konusunda özgürdürler ve oyunun sonuçlarını daha doğru bir ifadeyle seçimlerinin sonuçlarını çok hızlı olarak gözleyebilirler. Tüm oyun ve benzetimleri yapılandırmacı saymak mümkün değildir. Birçok oyun ve benzetim öğrencileri kapalı seçimler yapmaya ve kuralları takibe zorlar. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oyunlar ise tamamen açıktır. Bu durum, öğrencilere oynanan oyun veya benzetimde büyük esneklikler sağlamaktadır.

Olaya Dayalı Öğretim: Yazılı veya görsel bir olaya dayanan süreçtir. Bu süreçte öğrenciler olayı yorumlayarak, verilen bilgileri kendi bilgileriyle karşılaştırarak ve durumu kendi aralarında tartışarak öğrenirler. Öğrencilerin gerçek yaşamla bağ kurmasını sağlama da etken bir yöntemdir.

Problem Çözme: Problem çözme öğrencilerin kritik düşünme yeteneklerini geliştirmelerinde, problemleri analiz etmelerinde ve kendilerine uygun kaynakları bulup kullanmalarında öğrencilere yardım eder. Problem çözme aynı zamanda öğrenmenin temel becerilerinin kazandırılmasını ve bu becerilerin yerleşmesini sağlamaktadır.

Sosyal Bilgiler Programı

Sosyal Bilgiler Nedir?

Bilim, gerçeğin bir kısmıyla kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonucu elde edilen bilgiler bütünü olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1999:). Gerçeğin bir kısmıyla ilgili olması nedeniyle bilim konularına göre farklılık gösteren bir yapı içerisindedir. Bilimler matematik bilimleri, doğa bilimleri ve insan bilimleri olarak üçe ayrılmaktadır (İçli, 2002). Sönmez (1999) sosyal bilimleri; insan tarafından üretilen gerçekle bağ kurma süreci ve bu gerçekten elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlamaktadır. Sosyal Bilgiler, kendisine insan bilimleri yani sosyal bilimler içerisinde bir yer bulacaktır. Dönmez (2003)'e göre sosyal bilgiler, sosyal bilimler içerisinde yer alan kuramsal ve bilimsel gelişmelerin eğitim sürecine dahil edilerek bireyin toplum içerisinde gelişmesini ve yetiştirilmesini amaçlamaktadır.

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) (1994: 3) tarafından, sosyal bilgilerin tanımını ve amaçlarını şu şekilde belirtmiştir:

“Sosyal Bilgiler, öğrencilerin vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak ve geliştirmek için sosyal ve beşeri bilimlerin entegre edilmesinden doğmuş disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı, birbirine bağımlı günümüz dünyasında kültürel çeşitliliği tanıyan ve benimseyen demokratik toplumun vatandaşları olarak genç kuşakların, yerel, bölgesel, ülke çapında ve küresel olarak karşılaşılan sorunlar hakkında toplumun yararı ve mutluluğu için bilgi temeline dayalı rasyonel karar verme yeteneklerini geliştirmektir.”

Sosyal Bilgilerin tanımlanması sürecindeki çeşitli tartışma ve olaylar, genel çerçeve içerisinde birbirinden farklı birçok tanımın varlığına götürmektedir. Barr ve diğerlerine (1978) göre, Sosyal Bilgiler vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerin kaynaştırılmasıdır. Barth (1991) ise sosyal bilgileri, kritik sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin uygulanması amacıyla, sosyal ve beşeri bilimler kavramlarının disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaştırılması olarak görmektedir (Akt. Öztürk,2006). Bununla ilgili olarak tablo 4'te daha detaylı bir çerçeve verilmiştir. Erden (1997) Sosyal Bilgileri; *“ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı”* olarak tanımlamaktadır(Akt.: Öztürk ve Otluoğlu, 2005)

Öztürk (2006) ise, bir program olarak Sosyal Bilgileri “*hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirilmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı*” olarak tanımlamaktadır.

Sözer (1998)'e göre bir ders olarak Sosyal Bilgiler, tek bir konu alanının çalışmasını yapmamaktadır. Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Siyaset Bilimi, Psikoloji gibi sosyal disiplinlerden elde edilmiş çeşitli bilgilerin disiplinler arası bir yaklaşım içerisinde yoğrularak ilköğretim düzeyindeki çocukların düzeylerine uygun hale getirildiği bir derstir.

Karaduman (2005: 5), Sosyal Bilgilerin amacı ve içeriğine yönelik dünyada ve Türkiye’de yapılan şu şekilde özetlemektedir:

- Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim programlarında yer alan temel bir derstir.
- Sosyal Bilgiler dersinin en genel amacı etkili ve demokratik vatandaş yetiştirmektir.
- Sosyal Bilgiler dersi bireylere sadece bilgi kazandırmaya değil; bilginin yanı sıra Sosyal Bilimlere ilişkin çeşitli beceri, tutum, değer ve davranışların kazandırılmasına yöneliktir.
- Sosyal Bilgiler dersinin içeriği, çocukların gelişim özelliklerine, küresel algılamalarına göre genel olarak Sosyal Bilimlerden bazen de insanbilimleri, sanat ve edebiyat konularının disiplinler arası bir yaklaşımla bütünleştirilmesi ile oluşturulur.

Bu tanımlamalarla birlikte sosyal bilgiler dersinin ne olduğuna ilişkin en genel tanım MEB (2005: 11) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre Sosyal Bilgiler:

“Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.”

Sosyal Bilgilerin Tarihçesi

Sosyal Bilgiler bir ders olarak eğitim programları için yeni bir alan olmasına rağmen, içinde barındırdığı konuların çok uzun bir geçmişi vardır. Bu konuda Sönmez (1999:21) “*Sosyal bilgiler eğitiminin nasıl ve nerede başladığı kesin olarak belli değildir. Ancak insanlığın var olduğu andan itibaren sosyal bilimlerin ve fen bilimlerinin olduğu düşünülmekte olduğunu*” ifade etmektedir.

Öztürk (2006)’e göre ise; bu alanlar tarih boyunca farklı toplumların eğitim sistemlerinde farklı şekillerde yer almış olsa da, Sosyal bilgilerin okul programlarına girişi büyük ölçüde 19. Yüzyılda Batı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde gerçekleşmiştir.

Sosyal Bilgilerin okul programlarına girişinin altında yatan neden, toplumların dönüşüm süreçleri içerisinde hızla yenilikle bütünleştirme ve yeniliğe uygun olarak değiştirme fonksiyonunu yerine getirecek bir eğitim arayışına girmeleridir. Sosyal Bilgilerin bir ders olarak dünya genelinde okutulmaya başlaması, dünya üzerinde yaşanan bu değişimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler eğitimi ABD’de 1800’lü yılların sonları ile XX. Yüzyıl başlarında yaşadığı sosyal, ekonomik, kültürel alandaki büyük dönüşümün ortaya çıkardığı sorunlara çözüm bulma kaygısından doğmuştur (Öztürk ve Otluoğlu, 2005).

Naylor ve Diem(1987)’e göre; ilerlemeciler, sosyal yeniden kurmacılar ve çocuk eğitimi üzerine çalışan araştırmacılar 1940’lı yıllara değin, sosyal bilgiler öğretiminin şekillenmesinde büyük katkılar sağlamışlardır (1987, Akt.: Öztürk, 2006).

İkinci dünya savaşının ardından ortaya çıkan iki kutuplu dünya anlayışı, özellikle Amerikan toplumunu, diğerinin başarıları üzerinde kaygı duymaya itmiştir (Öztürk, 2006)

Bu kaygı Sosyal Bilgilerin gelişimini olumlu olarak etkileyecek bir sorgulamaya dönmüştür. Yaşanan bu süreçte Sosyal Bilgiler ile ilgili birçok yaklaşımın ortaya atılmıştır (Dündar, 2008).

Sosyal Bilgilerin ne olduğu ve ne öğretmesi gerektiğine ilişkin bu yaklaşımlar tablo 4 de özetlenmiştir.

Tablo 4.
Tarihsel Süreç İçinde Sosyal Bilgiler Dersi Yaklaşımları

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

Dündar (2008)

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Programlarının Gelişimi

Türkiye’de sosyal bilgiler programlarına yönelik çalışma ve çabaları meşrutiyet dönemine kadar götürmek mümkündür. Sosyal Bilgiler programı kapsamına giren dersler II. Abdülhamit döneminde ilkokul programlarında yer etmiştir (Öztürk, 2005; Öztürk ve Otluoğlu, 2006). Cumhuriyetten bugüne ilköğretimde, aralarda taslak niteliğinde olanların dışında 1926, 1936, 1948,1968 (Arslan, 1999), 1997 ve 2005 olmak üzere belli başlı altı program uygulamaya konulmuştur.

Cumhuriyet’in ilanından 1968 İlkokul Programı’nın yürürlüğe konmasına kadar Türkiye’de, Osmanlı’dan miras kalan ve bu sırada Batı Avrupa ülkeleri tarafından da benimsenen tek disiplinli program anlayışı devam etmiştir. Bu bağlamda Tarih, Coğrafya ve – bazı yıllarda Yurttaşlık veya Yurt Bilgisi diye de adlandırılan- Vatandaşlık 1926, 1936 ve 1948 ilkokul programlarında ayrı birer ders olarak yer

almıştır (Öztürk, 2006). Tek disiplinli anlayış 1962 yılında yayınlanan ilkokul program taslağında yerini çok disiplinli bir anlayışa bırakmıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2006)

Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık dersleri, 1962’de yayınlanan İlkokul Program Taslağı’nda “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında birleştirilmiştir. Bu yeni ders 1968 İlkokul Programında, “Sosyal Bilgiler” adını almıştır (Öztürk, 2006; Dönmez, 2003). Tablo 5’de ilköğretim programlarında Sosyal Bilgiler kapsamına giren derslerin bir incelemesi verilmiştir.

Tablo 5.

İlkokul Programlarında Sosyal Bilgiler Kapsamına Giren Derslerin Programlara Göre Dağılımı

Programlar	1924		1926		1936		1948		1962		1968		1997		2005	
	<u>Sınıf</u>	4.	5.	4.	5.	4.	5.	4.	5.	4.	5.	4.	5.	4.	5.	
Tarih		2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-
Coğrafya		2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-
Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye		1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yurt Bilgisi		-	-	2	1	2	1	2	1	-	-	-	-	-	-	-
Aile Bilgisi		-	-	-	-	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-
Toplum ve Ülke İncelemeleri		-	-	-	-	-	-	-	-	6	5	-	-	-	-	-
Sosyal Bilgiler		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	3	3	3
Toplam			10		11		15		15		11		6		6	6

(Kaynak: Bu tablo Fer (2005) “1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmadan uyarlanarak alınmıştır.)

Türkiye’de yapılan çalışmaların temelinde gerek Osmanlı’nın son zamanlarında gerekse Cumhuriyet döneminin farklı süreçlerinde daha iyi vatandaşların yetiştirilmesi çabası görülmektedir. Her bir programın, hem daha önceki programda görülen aksaklıkların en aza indirgenmesi hem de ülkenin içinde bulunduğu siyasi ve kültürel iklimin şekillenmesi amacıyla ve batı toplumlarındaki değişmelerin izlerini taşıyacak şekilde değiştiğini söylemek mümkündür.

Cumhuriyetin kurulmasından beri eğitim programları çeşitli nedenlerle yenilenmiştir. Cumhuriyetten bu yana eğitim programlarındaki bu değişimlerin kısa bir incelemesi aşağıda verilmiştir:

1924 İlkokul Programı;

Yeni kurulan cumhuriyetin eğitim alanındaki eksikliklerinin giderilmesi, eğitim sisteminin bir yapıya bağlanması amacıyla “genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek” için hazırlanmıştır (Sönmez, 1999).

1926 İlkokul Programı;

1926 programında “ilk mektebin başlıca maksadı genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir” ilkesi temel alınmıştır (Dönmez, 2003; Sönmez, 1999; Öztürk, 2006). Bu programın en önemli özelliği ve yeniliği toplu öğretim uygulamasını getirmesidir (Arslan, 1999).

1936 İlkokul Programı;

1936 yılına dek hazırlanan programların temel felsefesi, Cumhuriyet rejimini ve kazanımlarını benimsetmektir (Yüksel, 2003). Bu programın hazırlanmasında ilan edilen inkılâpların önemli bir yeri vardır. 1936 ilkokul programının hedeflerini şu şekilde özetlenebilir:

1. Eğitim politikamızın temel taşı bilimsizliği gidermektir.
2. Kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçı yurttaş yetiştirmek.
3. Fikir, beden ve karakter gelişimini sağlamak.
4. Bilgiyi, yurttaşa hayatta başarı elde ettiren bir araç haline getirmek.
5. Millî vatansever ve bilimsel zihniyetli yurttaş yetiştirmek.
6. Serbest disiplinli, düzenli ve iyi alışkanlıklar elde edilmesi.
7. Millî tarihimizin sevdirmesi.
8. Türk dilinin millî bir dil olması için yapılan çalışmalara okulun yardımcı olması (Arslan, 1999).

1948 İlkokul Programı;

Bu program uygulamada olan iki programın, 1936 yılı ilkokul programı ile 1939 köy ilkokul programı uygulamaları sırasında ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesi amacıyla düzenlenmiştir. Talim ve Terbiye Dairesi tarafından yapılan çalışmanın sonucunda köy ve şehir okulları arasındaki ayırım kaldırılarak “1948 Tarihli İlkokul Programı” kabul edilmiştir (Arslan, 1999).

1962 İlkokul Programı Taslağı;

1962 program taslağında tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri “Toplum ve ülke incelemeleri” adı altında birleştirilmiştir (Öztürk, 2006; Dönmez, 2003). Ders saati olarak dördüncü sınıfta 6, beşinci sınıfta 5 saat olarak düzenlenmiştir (Sönmez, 1999).

1968 İlkokul Programı

Bu program 1962 yılında çıkartılan program taslağının beş yıl süre ile denenmesi sonucu elde edilen bilgiler ışığında hazırlanmıştır. Toplum ve ülke incelemeleri 1968 programı ile birlikte Sosyal Bilgiler olarak adlandırılmıştır (Öztürk, 2006). Bir ders olarak 1968–1969 öğretim yılından itibaren ilkokullarda okutulmaya başlamıştır (Dönmez, 2003). Bu program, 1997 yılına kadar yürürlükte kalarak, uygulamadaki en uzun süreli program olmuştur.

1997 İlköğretim Programı

1980 sonrası dönemde tek disipline dönen sosyal bilgiler anlayışı Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri olarak devam etmiş 1998 yılında ise ilköğretim 4 – 7 sınıfları kapsayacak şekilde sosyal bilgiler olarak tekrar düzenlenmiştir (Öztürk, 2006). Bu süreçte Sosyal Bilgiler hem ilkokullarda hem de ortaokullarda tekrarlara dayalı bir sistemde işlenmiştir.

1997 yılında zorunlu eğitim sürecinin kesintisiz sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yeni bir Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kabul edilmiştir. Bu program, eski sistemde var olan konu tekrarlarını ortadan kaldırmış ancak yine de öğrenci merkezli eğitime geçilebilmesi için uygun program zeminini oluşturamamıştır (Venç, 2005). Bu programda genel amaçlar, vatandaşlık görev ve sorumlulukları, toplum içerisinde insanların birbirleriyle olan ilişkileri, çevresini ve dünyayı tanıma yetenekleri ve ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek olarak dört grup altında toplanmıştır (Paykoç, 2005).

İçeriğin ağırlığı, öğrencinin gerçek yaşamla bağ kurmakta zorlanması, öğretimin merkezinde ders kitabının yer alması, öğrencilerin pasif alıcılar olarak algılanması ve uygulamadan yoksun bırakılması bu programın eksiklikleri olarak sayılabilir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005).

2005 Yılından İtibaren Uygulanan Sosyal Bilgiler Programı

Son yıllarda dünyanın birçok farklı noktasında ardı sıra eğitim reformları gerçekleştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da bu reform süreçlerini yakından takip etmiş, dünyadaki eğitimsel reformların bir yansıması olan 2004 yılı eğitim reformunu gerçekleştirmiştir. Bu reform hareketinde geliştirilen programlar bireyi merkeze alan bir yapıda hazırlanmıştır. Bu programlarda öğrenci yaşantılarına ve bireyselliğine dikkat veren bir anlayış göze çarpmaktadır.

Bu reform hareketine ilham veren anlayışın kökenlerinde yapılandırmacı bir anlayışın olduğu görülmektedir (Yanpar, 2006). Dünyanın birçok bölgesinde eğitim reformlarının temelinde yapılandırmacı anlayışın hakim olduğu bir bakış açısı yer almaktadır. Bu anlayış dünyanın birçok bölgesinde eğitim programı reformlarına yönelik projelerde önemli bir çerçeve haline gelmiştir (MacKinnon ve Scarff-Seatter, 2005).

Türkiye’de daha önce uygulamada olan programların daha çok davranışçı ve bilişsel anlayışlara uygun olarak hazırlanmış olması, eğitim reformunun temelinde yapılandırmacı anlayışı yeni ve daha iyi bir programın temel bakışı olarak yerleştirmiştir (MEB, 2005).

MEB 12.07.2004 tarih ve 2563 sayılı Tebliğler Dergisi kararınca, Türkiye genelinde, 9 ilde belirlenen 120 pilot okulda, 2004–2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulaması yapılmıştır. Bu program 2005–2006 eğitim öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulmuştur (MEB, 2005).

İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf programı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkartılan İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı (MEB, 2004) (eğitim amacıyla hazırlanan taslak baskı), Yeni İlköğretim Programları Tanıtım Kitapçığı (MEB, 2005) ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (<http://ttkb.meb.gov.tr>) tarafından yapılan düzeltmeler temel alınarak aşağıda özetlenmiştir.

Program Değişikliğinin Nedenleri

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2004, 2005), programların değişimine esas olan nedenleri şu şekilde belirtmiştir:

1. Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
2. Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,
3. Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
4. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
5. Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
6. Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
7. Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
8. Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
9. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
10. Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
11. Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
12. Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,

13. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,
14. Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi.

Sosyal Bilgiler Programının Referans Noktaları ve Vizyonu

MEB'in 2004 yılında hazırlamış olduğu program taslağında 4 referans noktasının varlığı göze çarpmaktadır. Bu referans noktaları şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2004, 2005):

1. Türkiye'nin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlakî birikimini ve kalıtımını motivasyon kaynağı olarak görmektedir ve Atatürk'ün kurduğu "Türkiye Cumhuriyeti"nin gelişerek devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak ele almaktadır.
2. Dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişmeleri ikinci referans noktası olarak almaktadır. Son yıllarda uzak doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde peş peşe gerçekleştirilen program yenileme çalışmaları bu anlamda önem taşımaktadır. Bu çalışmaların çıkış noktası, sanayi toplumu için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumunun rekabetçi yapısını kaldıramaması olarak değerlendirilmektedir.
3. Türkiye, Avrupa Birliğine üye olmayı hedefleyen, bunu bir devlet politikası olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkaran ve adımları atan bir ülke olarak tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiştir. Bu nedenle üçüncü referans noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul etmektedir.
4. Ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve ortaya çıkan sonuçları dördüncü referans olarak kabul etmektedir. Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (Program for International Student Assessment, PISA),– Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (Third International Mathematics and Science Study, TIMMS) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) gibi uluslar arası başarı değerlendirme çalışmalarının ortaya koyduğu bulgular bu çerçevede ele alınmaktadır.

Bu referans noktalarından hareketle elde edilecek hedeflere ilişkin genel vizyon ve sosyal bilgiler programının vizyonu şu şekilde açıklanmıştır:

Programların Genel Vizyonu: “Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektedir”(MEB,2005).

Sosyal Bilgiler Programının Vizyonu: “Çağın gerektiği bilgi, beceri ve değerlerle donanmış, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, sosyal bilimlere ait kavram ve yöntemleri kullanan, etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanan, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektedir” (MEB,2005).

Sosyal Bilgiler Programının Temel Yaklaşımı

Sosyal Bilgiler programı;

- ✓ Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- ✓ Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
- ✓ Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
- ✓ Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
- ✓ Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
- ✓ Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
- ✓ Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
- ✓ Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
- ✓ Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
- ✓ Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.

- ✓ Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
- ✓ Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 4. ve 5. sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere, her sınıf için toplam 36 haftada 108 saatlik bir ders süresi öngörülerek hazırlanmıştır. Bu dersin işlenişinde şu noktalara dikkat etmek gerekmektedir:

1. Etkili ve sorumlu Türk vatandaşı yetiştirmek amacıyla tasarlanmış Sosyal Bilgiler üniteleri; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi Sosyal Bilimler ve vatandaşlık bilgisi açılarından çok yönlü olarak ele alınmaktadır. Öğretmen de konuları çok yönlü olarak işlemelidir. Örneğin, Türkiye'nin coğrafi bölgeleri ele alınırken, milli mücadele yıllarında bu bölgedeki faaliyetlere yer verilerek, coğrafya, tarih ve vatandaşlık konuları ile ilişkilendirilerek, milli bilinç ve tarih duyarlılığı oluşturulmaya çalışılmalıdır. Benzer şekilde edebi ürünler ve yazılı materyallerden (efsaneler, destanlar, masallar, atasözleri, halk hikâyeleri, türküler ve şiirler vb.) yararlanılarak Sosyal Bilgiler, edebiyat ve coğrafya kaynaştırılmalı, öğrencilere vatan sevgisi kazandırılmalıdır.
2. Sosyal Bilgiler Programında, belirlenmiş kazanımlara yönelik konu sıralaması yapılmamıştır. Programda kazanımların öngördüğü bir içerik sınırlanması söz konusudur. Öğretmen kazanımları gerçekleştirme koşuluyla; çevre özelliklerini, öğrenci grubunun ilgilerini, ihtiyaçlarını, beklentilerini, hazır bulunuşluk düzeylerini ve dolayısıyla da ön bilgilerini dikkate alarak, Türk milli eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda uygun çıkış noktaları, uyarıcı ve pekiştirici unsurlarını kullanarak çerçevesi belirlenmiş olan içeriğe bağlı oluşturacağı alt başlıklar etrafında hareket etmelidir. Çevresel etkiler ve grubun sözü edilen özellikleri açısından gerektiğinde, güncellik ilkesi gözetilmek kaydıyla ünite sürelerinde değişiklik yapabilir.
3. Öğretmen, geçmiş, bugün ve gelecek düşünüldüğünde, bütün insan faaliyetlerini kapsayacak şekilde seçilmiş olan dokuz öğrenme alanının, birden fazla disiplini içerdiğine, "zaman, süreklilik ve değişim" öğrenme alanının diğer sekiz öğrenme alanıyla birlikte değerlendirildiğine dikkat etmelidir.

4. Öğretmen, “Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler” ve “Yansıtıcı Düşünme Olarak Sosyal Bilgiler” anlayışlarına önem vermelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin, vb.) bilimsel yöntemleri sezdirilmelidir. Öğretmen, okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanarak, öğrencileri sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşüncelerini sağlamalıdır. Tarih konuları da öğrencilere bir problem olarak sunulmalıdır. Örneğin “TBMM’nin Açılışı” konusunda, “Atatürk, 1920’de kurulan yeni devletin mali kaynakları problemini nasıl çözdü?” problemi ortaya atılabilir. Burada önce, bir devletin gelir kaynakları ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmalı, sonra veri ve kaynak toplamalarına yardım edilmeli görüşleri test edilmeli ve tartışmaya teşvik edilmeli, daha sonra da öğrencilerin bir rapor yazmaları sağlanmalıdır.
5. Son yıllarda bazı eğitimciler tarafından “genişleyen çevreler” programına yönelik haklı ve yerinde eleştiriler yapılmaktadır. Örneğin 8–13 yaşlarındaki çocukların yakından uzağa ilkesinin tersine Çin Seddi, Piramitler, dünyanın en uzun, en kilolu, en yaşlı insani gibi konularla ilgilendiği görülmüştür. Bu yüzden ünitelerin sıralanması “yakından uzağa” ilkesine göre yapılırken, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmıştır.
6. Üniteler islenirken doğrudan verilecek beceriler üzerine alıştırmalar yapılmalıdır. Dokuz temel becerinin yanı sıra, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ve sosyal katılım gibi Sosyal Bilgiler becerilerini kazanmaları üzerinde özellikle durulmalıdır. Bu beceriler alt aşamaları ile birlikte öğretmen kılavuzunda verilmiştir. Kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı Sosyal Bilgiler eğitiminde öğrencilerin sebep – sonuç iliksisi kurmaları ve kanıta dayalı akıl yürütmeleri sağlanmalı, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin farklı yorumlarının olabileceği fark ettirilmelidir.
7. Öğretmen öğrencileri disiplinlere ait yapısal kavramları öğrenmelerine dikkat etmelidir. Öğrencilerin çizdikleri kavram haritalarından yararlanarak, kavram yanlışları varsa, düzeltmelerine yardımcı olmalıdır.
8. Programdaki değerler, bir örnek olaydan ya da öyküden hareketle, değerleri açıklamak, ahlâki muhakeme ve değer analizi şeklinde verilmelidir.

9. Öğretmen, programda üç türlü ilişkilendirme ile karşılaşmaktadır. Bunlar, üniteler arası ilişkilendirme, dersler arası ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirmedir. Programda üniteler arası ve dersler arası ilişkilendirme açıklamalar bölümünde yer alırken, ara disiplinlerle ilişkilendirme tabloları programın devamında yer almaktadır. Sınıf öğretmeni 4. ve 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinde sık sık bu ilişkileri öğrencilerin kurmasına yardımcı olmalıdır. 6. 7. ve 8. sınıflarda dersin öğretmenleri diğer branş öğretmenleriyle toplantı yaparak plânlarını oluşturmalıdır.
10. Öğretmen, okulun bulunduğu çevreye göre programdaki etkinlik örneklerini seçmeli ya da kendisi etkinlik hazırlamalıdır. Olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenme etkinliklerini uygulamalıdır. Yeni etkinlikler tasarlanırken, dersin on yedi genel amacı, ünite kazanımları, farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır. Öğretmen bilgi dağıtıcı rolü yerine, öğrencilerinin anlam kurmalarına yardımcı rolünü benimsemelidir. Öğrencileri düşündürücü ve açık uçlu sorularla sorgulamaya teşvik etmelidir. Öğretmen soru sorduktan sonra, iki üç dakika beklemelidir. Öncelikle küçük veri kırıntıları ve olgu koleksiyonları yerine, öğrencilerin büyük fikirler, temalar ile karşılaşmalarına yönelik, becerileri ve değerleri geliştirici etkinlikler seçebilir. Örneğin, I. Dünya Savaşı'na, Milli Mücadele'ye ve II. Dünya Savaşı'na siyasal, ekonomik ve kültürel açılardan topluca bakılabilir. Öğretmen önce bu savaşa ilişkin öğrencilerin ön bilgilerini saptamalı, öğrencilerin olguları birbirinden ve ders kitaplarından öğrenebileceği bir ortam sağlamalıdır. Öğretmen öğrencilerin, bu savaşları, benzerlik ve farklılıklar açısından analiz etmelerine çalışır. Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır. Oluşturmacı sınıfın gerçek anlamda demokrasinin yaşandığı bir yer olduğu unutulmamalıdır. Bu şekilde öğrenciler demokratik beceri ve değerlere sahip, bilimsel düşünmeye açık, insan haklarına saygılı, işbirliği içinde çalışabilen, cumhuriyet sevgisi gelişmiş, haklarını bilen ve sorumluluk sahibi Türk vatandaşları olarak yetişebilir.
11. Milli ve dini bayramlar, mahalli kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanarak, öğrencilerin tarihsel duyarlılığı geliştirilmelidir. Öğretmen 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal

Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı, Kurtuluş Savaşı'nda bir zaferin ya da Türk İnkılâbı ile ilgili herhangi bir olayın yıl dönümü, Ankara'nın başkent olması gibi olayların yıl dönümlerinde Atatürk'ün kişilik özelliklerini, inkılâbın ilkelerini ve düşüncelerini anlatmalıdır. Öğretmen, Atatürk'ün "Türk, ögün, çalış, güven", "Ne mutlu Türküm diyene!" ve "Yurtta sulh, cihanda sulh" gibi sözlerinden hareketle, Türklerin tarihte oynadıkları rolü; askerlik, idare, hukuk, bilim, fen ve sanat alanında insanlığa hizmetlerini göstermelidir. Öğrencilerin, Türk milletine, Türk bayrağına, Türk ordusuna ve vatanına hizmet eden kişilere sevgi, saygı ve takdir duygularını geliştirmelidir. Öğrenciler, yazılı ve görsel basın tarafından güncel konuların ve haberlerin etkisi altındadır. Öğrencilerin zihinlerinin güncel meselelerle meşgul olduğu zamanlarda ve dönem basında planlanmış dersin pek verimli olmadığı durumlarda, öğretmen "güncellik ilkesinden" hareket etmeli, fırsatları değerlendirmelidir. Güncel konular, öğrencilere iş ve proje olarak verilmelidir.

12. Öğretmen, inceleme gezilerine önem vermelidir. Bu geziler pazar yerine, resmi dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazılara, atölyelere, müzelere ve tarihi mekânlara (tarihi yapılar, müze – kentler, savaş alanları) yönelik olabilir. Bu geziler, sadece eğlenceli bir gün geçirme olarak düşünülmemeli, her aşaması plânlanmalı ve değerlendirilmelidir. Öğrenciler için çalışma kâğıtları hazırlanmalı ya da müzelerin çalışma kâğıdı kullanılmalıdır. Öğrencilerin doğal ve tarihi çevreyi koruma bilinci edinmeleri, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmeleri sağlanmalıdır. Tarihî bir kişilikten söz ediliyorsa, bu kişi de okulun bulunduğu çevrede doğmuş, bulunmuş ya da ölmüş ise bu yönden değerlendirilmelidir. Bu kişinin medrese, cami, kütüphane, imaret, han, türbe, mahalle, sokak ve ev gibi herhangi bir eserde kitabesi varsa, bu kişi ve eserleri ile ilgili öğrencilere araştırma projeleri verilebilir. Öğretmen, sınıfta ya da müzede drama etkinlikleri ile geçmiş yaşantıların canlandırılması ve öğrencilerin tarihi kişilikler ile empati kurmasını sağlamalıdır. Öğrencilere verilen ödevler gerçek (otantik) hayat problemlerinden seçilmelidir. Örneğin antik bir şehirden asfalt karayolu geçirilmek isteniyor "Siz bu şehrin neden korunması gerektiğini açıklayan dilekçe yazınız." Ya da "TRT için çalışan bir program yapımcısıyınız. Safranbolu evleri ile ilgili bir belgesel yapmanız isteniyor. Bu

belgeselin senaryosunu yazınız.” Bu tür etkinliklerle öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve özellikle yazma becerileri geliştirilmelidir.

13. Öğretmen, öğrencileri milli, ahlaki, insanî, manevi, kültürel değerler bakımından besleyici; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösterici olmalıdır. Ayrıca ders konularını sevdirici roman, tarihi roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı, şiir ve fıkra gibi edebi ürünleri okumaya teşvik etmelidir.
14. Öğretmen fotoğraflar, haritalar, filmler, CD-ROM'lar, tarih ve Sosyal Bilgiler benzeşim (simülasyon) programları, çoklu ortam (multimedya) ve hipermedya gibi araçları, telekomünikasyon hizmetlerini (internet gibi) imkânları ölçüsünde Sosyal Bilgiler dersinin bir parçası yapmalıdır. Gezi düzenleyemediği mekânlara, sınıf içinde internet yardımıyla, sanal alan gezileri yaptırmalıdır.
15. Öğretmen, ünitenin yapısına uygun olan değerlendirme araç ve yöntemlerini seçmelidir. Öğretmen, değerlendirmenin öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu bilmelidir. Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmelidir. Değerlendirmede geleneksel yöntemlerle, alternatif değerlendirme yöntemlerini birlikte kullanmalıdır. Bu değerlendirme yöntemleri ve araçları; gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerdir. Öğretmen, geleneksel değerlendirme araç ve yöntemlerini kullandığında öğrencilerde iraksak düşünmeye yol açan özellikle iraksak sorular sormalıdır. Değişik ölçme araçlarının kullanılması öğrencilere öğrendiğini gösterme sansı vermektedir. Öğrenciler etkinlikler çerçevesinde fotoğraf, resim, proje, poster, şarkı sözü, Powerpoint sunusu, maket gibi ürünler yapabilmeli ve bunlar aileleri ve çevreleriyle paylaşmak üzere sergilenmelidir (MEB, 2005: 6-8).

Sosyal Bilgiler Programında Öğrenme Alanları

Sosyal Bilgiler Programı bir önceki programdan farklı olarak “öğrenme alanı” ifadesini getirmiştir. Özellikle ilköğretimin 8 yıla çıkartılması sonrasında, yoğunluğunu kaybeden 4 ve 5. Sınıf konuları bu öğrenme alanları etrafında yeniden şekillendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler Programının içeriği, sosyal hayatın tüm yönlerini kapsadığı varsayılan sekiz öğrenme alanına ayrılmıştır. Bu alanlar, birbiri ile ilişkili beceri, tema ve kavramların bir bütün olarak görüldüğü yapılardır. Programdaki öğrenme alanları,

1. Birey ve Kimlik¹
2. Kültür ve Miras
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
5. Zaman, Süreklilik ve Değişim²
6. Bilim, Teknoloji ve Toplum
7. Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
8. Güç, Yönetim ve Toplum
9. Küresel Bağlantılar.

Öğrenme alanlarının içeriğini somutlaştıran kazanımlar, yapılandırmacı eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Bu kazanımların “*beceri, bilgi ve değer*” içermesine çalışılmıştır.

Sosyal Bilgiler Programında Kazanımlar

Daha önceki programlarda bilgi, öğretmen kaynaklı ve yaşamın bir gerekliliği olarak göz önüne alınmıştır. İçinde bulunduğumuz süreçte, toplumların bilginin kazanılması, aktarılması ve kullanılması konusunda farklılaşan hassasiyetleri, bilginin kazanılması ve kullanılmasını bireyde geliştirilecek bir beceri olarak görmelerine yol açmıştır.

¹ Taslak programda 2005 yılında yapılan değişiklikte bu öğrenme alanı, uygulamadaki programda “Birey ve Toplum” olarak isimlendirilmiştir.

² Taslak programda 2005 yılında yapılan değişiklikte “Zaman, Süreklilik ve Değişim” öğrenme alanı 2005 programında “ Adım Adım Türkiye” ve “Gerçekleşen Düşler” üniteleri içerisinde kazanım olarak yer almıştır.

Programda beceri, öğrencilerle, öğrenme süreci içerisinde kazanılması geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler olarak tanımlanır. Bu programda kazandırılmak istenen beceriler şu şekildedir.

- ✓ Eleştirel düşünme becerisi,
- ✓ Yaratıcı düşünme becerisi,
- ✓ İletişim ve empati becerisi
- ✓ Araştırma becerisi
- ✓ Problem çözme becerisi,
- ✓ Karar verme becerisi,
- ✓ Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi,
- ✓ Girişimcilik becerisi,
- ✓ Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi,
- ✓ Gözlem becerisi,
- ✓ Mekânı, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi,
- ✓ Değişim ve sürekliliği algılama becerisi,
- ✓ Sosyal katılım becerisidir.

Sosyal Bilgiler Programında Değer Eğitimi

Sosyal Bilgiler Programında değer kavramı şu şekilde açıklanmıştır : “*Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke veya inançlardır*” (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler Programı içeriğinde yer alan konulara ait bilginin, öğrenci tarafından elde edilmesi, kullanılması ve aktarılması için gerekli becerilerin kazandırılmasının yanı sıra, toplumun varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için belli değerleri kazandırılmasını da hedeflemektedir. Sosyal Bilgiler Programında bu değerler; “*adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, barış, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik*” olarak açıklanmıştır (MEB, 2005).

Bu değerlerin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki yansıması şu şekildedir:

Tablo 6.

İlköğretim 5. Sınıf öğrenme alanları ve bu alanlara ilişkin değerler

5. SINIF	
ÖĞRENME ALANI	DOĞRUDAN VERİLECEK DEĞER
Birey ve Kimlik	Sorumluluk
Kültür ve Miras	Estetik
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğal Çevreye Duyarlılık*
Üretim, Tüketim ve Dağıtım	Çalışkanlık
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Akademik Dürüstlük **
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Dayanışma
Güç, Yönetim ve Toplum	Adil Olma, Bayrağa ve İstiklal Marşına Saygı
Küresel Bağlantılar	Tarihsel Mirasa Duyarlılık*

* Burada verilecek değer duyarlılıktır.

** Akademik dürüstlük daha sonra bilimsellik olarak ad kazanmıştır.

MEB (2005)

Öğrenme Alanlarına İlişkin Açıklamalar

Bu program her bir öğrenme alanında elde edecekleri kazanımlar ile çeşitli davranışlar kazanmalarını hedeflemektedir. Öğrenme alanı örneği Ek-4'te sunulmuştur. Öğrenme alanlarına ilişkin kısa bir inceleme şu şekildedir.

Birey ve Kimlik: Öğrencinin bu öğrenme alanında edindiği kazanımlar sonunda, kişisel ve sosyal yeterliliklerini tanıyan, yeniliklere açık, etkili iletişim kurabilen, sorumluluk alabilen, başkalarına saygılı, işbirliğine açık ve kendine güvenen birey olarak yetişmesi esastır. Ayrıca bireyin kimliğini oluşturan unsurları tanıması, üst kimlik olarak “vatandaş” olmanın önemini anlaması, hak ve sorumluluk ilişkisini kurabilmesi ve aidiyet duygusunu kavraması amaçlanmaktadır.

Kültür ve Miras: Bu öğrenme alanında ilköğretim 4 ve 5. Sınıfta bulunan öğrenciler; ailesinden, okulundan, yaşadığı çevredeki insanlardan etkilendiğini fark eder. Öğrenciler kendisini ve ailesini oluşturan kültürel öğeleri keşfeder. Kültürle ilgili etkinlikler ile kültürü kendine mal etmeyi öğrenir. Yakın çevresinden hareketle, Türkiye'deki tarihi mekânları, nesnelere ve yapıtları tanır. Çevresindeki sanat ve kültür eserlerini tanıyarak onları koruması gerektiğini kabul eder.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler: Öğrenciler bu öğrenme alanıyla, yaşadıkları yeri tanıyacaklar, bu yer ile ilgili nasıl, neden, nerede ve gelecekte ne olabilir sorularına yanıt arayacaklardır. Yaşadıkları yeri çeşitli ifadelerle tanımlayabilecekler, yaşadıkları yerde beşeri ve doğal çevre kavramlarının anlamlarını arayacaklardır. İnsanın yaşadığı yerde üstlendiği rolü sorgulayıp, aynı zamanda çevreye duyarlı olmayı, çevrelerinin önemini ve çevreyi korumanın sadece kendileri için değil toplum ve gelecekteki yaşam içinde önemli olduğunu kavrayacaklardır.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Bu öğrenme alanında ilköğretim 4 ve 5. Sınıfında bulunan öğrenciler, istekleri ve ihtiyaçları ile bunlar arasındaki farkları ayırt eder. İsteklerinin sınırsız ama kaynakların sınırlı olduğunu farkına varır ve isteklerini mevcut kaynaklara göre oluşturması gerektiğini öğrenerek bilinçli tüketici olmanın temellerini oluşturur. Ülke ekonomisinde de kaynakların yetersiz olduğunu kavrar ve mevcut kaynakları korumak gerektiğinin önemine inanır. Kendi ekonomik yaşantısını diğerlerinininki ile karşılaştırır. Farklılıkları ve benzerliklerini ortaya koyar.

Zaman, Süreklilik ve Değişim: Bu öğrenme alanı, öğrencilerin kendi köklerini ve zamanda bulunduğu yeri anlama ihtiyacını karşılar ve geçmiş-bugün-gelecek bağlantısını kurabilmelerine yardımcı olur. Öğrenciler kim olduklarını, geçmişte olan olayları, geçmiş ile bağlantı kurmayı, insanlık tarihi boyunca buldukları yerleri kronoloji, değişim ve süreklilik perspektifi ile açıklamaya çalışırlar.

Bilim, Teknoloji ve Toplum: Bu öğrenme alanında öğrenciler, yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojideki gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknoloji kullanma becerisi edinir. Öte yandan, teknolojilerin günlük hayatları ile ne derecede ilişkili olduğunu öğrenirken bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararları tartışır. Ayrıca, orijinal eserlerin yasalarla korunduğunu fark ederek akademik dürüstlük ilkelerini dikkate alır.

Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler: Bu öğrenme alanıyla öğrenciler, çevresindeki veya bildiği grup, kurum ve sosyal örgütlerin yaşamlarını nasıl etkilediklerini inceleme fırsatı bulacaktır. Bunun sonucunda toplumda bireyler, gruplar ve kurumlar arasındaki etkileşimi fark edeceklerdir. Öğrenciler toplumsal problemler, olaylar ve ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirirken sorumluluk sahibi bir birey olmanın, örgütlenmenin ve sosyal katılımın önemini farkına varacaklardır.

Güç, Yönetim ve Toplum: Bu öğrenme alanında öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından olan, bilinçli bir vatandaş olarak topluma tam katılma yollarını araştırarak görev ve sorumluluklarının farkına varırlar. Toplum yaşamında doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını kavrarlar. Toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak, egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu fark ederler. Toplumsal hizmetlere ve değişik resmi etkinliklere katılma yollarını öğrenerek, yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu kavrarlar.

Küresel Bağlantılar: İlköğretim 4–5. sınıf düzeyindeki öğrenciler bu öğrenme alanında, coğrafya ile ilgili konulardan dünyanın farklı bölgelerinde bulunan ülkelerle, bu ülkelerin genel özelliklerini tanırlarken, kendi ülkeleriyle karşılaştırma imkânına da sahip olacaklardır. Hakkında genel bilgi edindikleri ülkelerle ülkesinin ekonomik ilişkileri, ülkesinin ekonomik kaynakları ile diğer ülkelerle yapılan ticaretle bu kaynakların yerini ekonomi bilimine ait konularla keşfedeceklerdir. Ayrıca ülkelerarası ekonomik ilişkilerin sebep ve sonuçlarını sorgulama fırsatını da bulacaklardır.

Antropolojinin konuları sayesinde, çeşitli bölgelerdeki insanların kültürleri hakkında fikirler edinecekler, kendi kültürleriyle başka ülkelerin kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfedeceklerdir. Ayrıca çeşitli ülkelerde yaşayan insanların yaşayışları konusuyla empati becerilerini de geliştirme fırsatı bulacaklardır.

Kavram Eğitimi

Öğrenme alanları ile birlikte öğrencilerin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretimi sırasında aşağıda verilen kavramları giriş, geliştirme veya pekiştirme düzeyinde kazanması istenmektedir.

Tablo 7.

Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programında Yer Alan Kavramların Listesi

Kavramlar	5.	Kavramlar	5.	Kavramlar	5.	Kavramlar	5.
Afet	⊙	Ekonomi	⊙	Kaynak	⊙	Sosyal etkileşim	○
Aile	⊙	Ekonomik faaliyet	⊙	Kentleşme	○	Sosyal örgüt	○
Akrabalık	⊙	Emek	⊙	Keşif	○	Sözleşme	⊙
Anayasa	⊙	Enerji	○	Kıta	○	Şehirleşme	○
Bağımsızlık	○	Etkin yurttaş	⊙	Kimlik	⊙	Tasarruf	⊙
Barış	○	Gelenek	⊙	Kronoloji	⊙	Teknoloji	⊙
Benzerlik ve farklılık	⊙	Gelir ve gider	○	Kurum	⊙	Temel hak ve özgürlükler	⊙
Beşeri ortam	⊙	Girişimci	○	Kültür	⊙	Teşkilât	○
Bildirge	○	Giyim	⊙	Kültürel öge	⊙	Ticaret	○
Bilim	⊙	Göç	○	Lâiklik	○	Tören	○
Birey	⊙	Grup	○	Liderlik	⊙	Turizm	○
Birinci elden kaynak	○	Güç	⊙	Medya	○	Tüketim	⊙
Bölge	⊙	Haberleşme	○	Meslek	⊙	Ulaşım	⊙
Bütçe	⊙	Hava durumu	⊙	Millîyet	○	Ücret	○
Cumhuriyet	⊙	Hava olayı	⊙	Millî egemenlik	⊙	Üretim	⊙
Çevre	⊙	Hoşgörü	○	Millî kültür	○	Ürün	⊙
Çevre kirliliği	⊙	İhracat	○	Nedensellik	⊙	Vakıf	○
Dağıtım	⊙	İkinci elden kaynak	○	Nüfus	○	Vatan	○
Dayanışma	⊙	İklim	⊙	Kültürel öge	⊙	Vergi	○
Davranış	⊙	Grup	○	Olgu	○	Verimlilik	○
Değer	⊙	İletişim	○	Ortak miras	○	Yargı	⊙
Değişim ve süreklilik	⊙	İsraf	○	Özgürlük	○	Yasa	⊙
Demokrasi	⊙	İstek ve ihtiyaçlar	⊙	Para	⊙	Yasama	○
Devlet	⊙	İş bölümü	⊙	Pazar	⊙	Yatırım	○
Dil	⊙	İşsizlik	○	Rol	○	Yer	⊙
Din	⊙	İthalât	○	Saltanat	○	Yerleşme	⊙
Doğal kaynaklar	○	Kamu	⊙	Sanat	⊙	Yön	⊙
Doğal ortam	⊙	Kamuoyu	⊙	Savaş	○	Yönetim	⊙
Duygu	⊙	Kanıt	⊙	Seçim	○	Yurttaşlık	⊙
Düşünce	⊙	Kâşif	○	Sivil Toplum Kuruluşu	⊙	Yüzyıl	○
Egemenlik	⊙	Katılım	⊙	Sorumluluk	⊙		
○ Giriş düzeyinde verilecektir.		⊙ Geliştirme düzeyinde verilecektir.		⊙ Pekiştirme düzeyinde verilecektir.			

MEB (2005)

Sosyal Bilgiler Programında Değerlendirme Süreci

Her eğitim-öğretim sürecinde olduğu gibi Sosyal Bilgiler öğretiminde de öğrenci başarılarını yoklamak, mevcut eksiklikleri belirlemek, öğrencinin bilgiye erişme durumlarını yoklamak gibi nedenlerle öğretmenler bir değerlendirme yapma durumunda kalırlar.

Sosyal Bilgiler Programında da değerlendirme süreçlerine yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi için yapılacak değerlendirme etkinliklerinde, öğrencilerin Sosyal Bilgiler Programının tüm boyutlarında sağladığı gelişme ve başarı ölçülmeye ve kaydedilmeye çalışılır.

Sosyal Bilgiler Programı, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma, girişimcilik gibi genel becerilerin yanında, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma gibi tarihsel becerilerle, mekânı algılama, gözlem yapma gibi coğrafi becerileri geliştirmesi ve bu konudaki önemli yaklaşımları kavratması bakımından öğrencinin eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır.

Sosyal Bilgiler dersinde, kullanılan değerlendirme teknikleri öğrencinin geçmişi, kendisi ve çevresi hakkındaki bilgisini, tarihsel ve coğrafi becerileri kullanma yeteneğini ve yaklaşımını geliştirmedeki ilerlemelerini ölçmeye çalışmalıdır.

Bu program, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerini benimsemiş olduğu için, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm yeteneklerinin değerlendirilmesini sağlamalıdır.

Sosyal Bilgiler dersi için önerilen değerlendirme araç yöntemlerini şu şekilde açıklamak mümkündür.

Gösteri: Öğrencilerin fiziksel beceri veya yeteneklerini göstermelerini sağlayan etkinliklerdir. Bunlar kontrol listeleri veya derecelendirme ölçekleriyle değerlendirilebilir.

Anekdote: Öğrencilerin problemleri için bilgi toplama yöntemlerinden biridir. Değerlendirme sürecinde diğer yöntemler yöntemlerle birlikte kullanılmalıdır.

Tartışma: Eleştiri becerisi kazanmalarını sağlamak için en önemli araçtır. Öğrencinin konuya ilişkin öğrenmelerinin yanı sıra düşüncelerinin de sözlü olarak ifade edilmesine dayanır.

Sergileme: Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve sanatsal çalışmalarını sergileyebilecekleri bir yöntemdir.

Görüşme (Mülakat): Öğrencilerle, çalışmaları veya öğrenmeleri amaçlanan bilgilerin üzerine yapılan karşılıklı konuşmadır.

Gözlem: Öğrencilerin verdikleri cevapların, öğrenme eylemi içerisindeki davranışlarının, sınıf içi katılım gibi durumların öğretmen tarafından dışarıdan izlenmesidir.

Sözlü Sunum: Öğrencilerin bir konuya ait fikir, görüş ve bilgilerini bir gruba veya sınıfa sunmalarını sağlayan, eleştirel bakış açısı kazandırırken, dilin etkin kullanımını da sağlayan araçtır.

Sosyal Bilgiler Programının Önceki Programlardan Farklılıkları

Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Programının önceki programdan farklılıklarını şu şekilde belirtmiştir.

Bu program,

1. Öğrenme öğretme süreçleri yapılandırılmış örnek etkinliklerle yönlendirilmiştir.
2. Etkinlikler çevre ve okul koşullarına, öğrenci bilgi ve yeteneklerine göre çeşitlendirilerek öğrencilerin kazanımlara ulaşmasını destekler.
3. Etkinlik temelli öğrenmede, öğrenciler işbirliği yaparak birbirlerinden öğrenme fırsatı bulabilmektedirler. Ayrıca etkinlikler sonunda ürettiklerini sınıfta sunarak bir şeyleri başarmanın hazzını yaşayabilmekte ve öz güven kazanabilmektedirler.
4. Öğrenme yaşantıları daha katılımcı bir ortam oluşturduğu için demokratik okul yapısının oluşumuna ve demokrasi kültürünün yerleşmesine daha fazla katkıda bulunmaktadır.
5. Öğrenci-aile, aile-okul yaklaşmasını daha fazla sağlayacak bir yapıdadır.
6. Diğer disiplinlerle işbirliği yapılarak hazırlandığı için, daha etkili ve kolay öğrenilebilir bir nitelik taşımaktadır.

7. Öğrencilerin bilgiyi kendi yaşantılarından yola çıkarak, yine kendisinin yapılandırmasını hedeflemektedir. Araştırma, sorgulama ve üretmeye dayanan öğrenme yaşantılarında öğretmenin yol gösterici rolü, programın uygulanabilir olmasının başlıca dayanağıdır.

İlgili Araştırmalar

Türkiye’de 2004 yılından itibaren yenilenen programlara ilişkin çok sayıda ve çeşitli alanlarda çalışmalar bulunmakla birlikte, sosyal yapılandırmacı kuram üzerine yapılan çalışmalar genellikle bu çalışmaların alt dalı olarak sunulmuştur. Yapılan araştırmalar genellikle öğretmen, idareci, öğrenci ve velilerin görüşlerine veya öğrencilerin tutum ve erişilerini kazanma düzeylerine yöneliktir. Bunlardan bazıları şunlardır:

Ağlagül (2009), öğretmenlerin yapılandırmacı ortam düzenleme becerileri üzerine çalışmıştır. Araştırma Adana ilinde rastgele seçilmiş 117 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”, kişisel bilgi formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme ortamı düzenlerken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilkelerini uygulamakta olduğunu ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin birbirine benzer özellikler göstermekte olduğu tespit edilmiştir.

Dündar (2008), sosyal bilgiler öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmada; “Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği” ve öğretmen formu kullanmıştır. İstanbul ilinde yapılan araştırma 2030 öğrenci ve 201 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucuna göre;

1. Sınıf mevcudu, anne-baba eğitim düzeyi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik algılarında ve bu ortamları tercih düzeylerinde etkin bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.
2. Öğrenciler bu faktörlere bağlı kalmaksızın daha çok yapılandırmacı öğrenme ortamı istediklerini belirtmiştir.
3. Cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan bölüm, alınan hizmet içi eğitim, sınıf mevcudu gibi faktörler öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik algılarında ve bu ortamları tercih düzeylerinde etkin bir faktördür.
4. Öğretmenler bu ortamları oluştururken diğer öğretmen ve yönetim kadrosunun desteğini belirtmektedir.

5. Karşılaşılan sorunların başında, “okul olanaklarının sınırlı oluşu”, “sınıf mevcudu”, “velilerin ilgisizliği” gelmektedir.
6. Gözlemlerde yapılandırmacı özellikler göze çarpmakla birlikte bunların bazı noktalarda yüzeysel kaldığı görülmüştür.

Karacığa (2008), ilköğretim programının uygulanmasını öğretmen gözüyle değerlendirmek ve karşılaşılan güçlükleri ortaya koymak amacıyla, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde 215 öğretmen üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin programı genel olarak başarılı bulduğu ancak bazı eksikliklerin var olduğu görülmüştür.

Ekinci (2007), çalışmasında ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi ve bu programın yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu incelemeyi amaçlamıştır. Eskişehir ilinde gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırmaya katılan 294 öğretmen üzerinde bir anket uygulanmıştır. Bu araştırma sonucuna göre; öğretmenler 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “kazanımlar” ve “içerik” boyutunu olumlu bulmuşlardır. Sınıfların kalabalık oluşu ve bu yaklaşıma uygun materyal eksikliği bu araştırma sonucunda saptanan sorunlardandır.

Aydın (2007), ilköğretim 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler öğretim müfredatının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Trabzon ilinde 86 öğretmen üzerinde anket yöntemiyle yapılan bu çalışmaya göre öğretmen görüşleri, yeni programa yönelik olarak olumlu bir bakış açısı sergilemektedir. Çelebi (2006), ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla, Konya ilinde yaptığı çalışmasında; seçilen iki sınıftan birisinde işbirlikli öğrenmeyi, diğerinde ise geleneksel öğrenmeyi uygulamıştır. “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”nin yanı sıra “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” uygulanan çalışmaya göre; yapılandırmacılık temelli işbirlikli öğrenme ortamındaki öğrencilerin erişimleri, geleneksel öğrenme ortamındaki öğrencilerden yüksek olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin, sorumluluk alma, paylaşma, arkadaşlık, bilimsel yöntem kullanma gibi birçok temel becerisinin geliştiği gözlenmiştir.

Özdemir (2007), Samsun ilinde 300 sınıf öğretmeni ile öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım hakkındaki bilgi düzeyleri üzerine yaptığı çalışmasında; öğretmenlerin bilgi düzeylerinin cinsiyet, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, bağlı buldukları okulun özellikleri, sınıfların özellikleri ve hizmet içi eğitim gibi faktörlere göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Tarama modeli ile yapılan araştırmada “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ile İlgili Bilgi Düzeyini Ölçme Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin bilgi düzeyi “orta” seviyede saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre; cinsiyete göre bir değişimin olmadığı, kıdeme göre bir değişimin olduğu ve hizmet içi eğitimin olumlu bir etken olduğu gözlenmiştir.

Ayten (2006), ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin çeşitli faktörlere göre değişip değişmediğini öğrenmek amacıyla yaptığı çalışmasında; İstanbul İline bağlı Büyükçekmece ilçesindeki 132 sınıf öğretmeni üzerinde bir ölçek uygulamıştır. Bu araştırmada elde ettiği sonuçlara göre, ilköğretim okullarında görev yapan 4.-5. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim düzeyine, sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermediğini; kıdeme göre ise öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir.

Karaduman (2005) “Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmasında yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi üzerine çalışmıştır. Araştırma, 2004–2005 öğretim yılında Eskişehir ili Şehit Ali Gaffar ilköğretim okulu 5-b ve 5-c şubelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “ön test – son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Çalışmada bir anket formu, iki farklı türde başarı testi ve “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sosyal Bilgiler dersinde, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.
2. Sosyal Bilgiler dersinde, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin

uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

3. Sosyal Bilgiler dersinde, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenilenleri hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur.
4. Deney grubundaki öğrencilerin yapılandırmacı öğretim materyaline ilişkin görüşlerinin tümünün aritmetik ortalamalarının ortalaması 3 üzerinden 2.64'tür. Bu ortalama göre öğrenciler yapılandırmacı öğretim materyallerinin belirlenen yapılandırmacı öğrenme ilkelerine uygun olduğu görüşündedirler.

Teague (2000) "Social Constructivism and Social Studies – Sosyal Yapılandırmacılık ve Sosyal Bilgiler" adlı makalesinde sosyal yapılandırmacılığı tanımlar ve sosyal yapılandırmacılığın sosyal bilgilere uygulanabilirliği konusunu vurgulamaktadır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve var olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2000: 77).

Bu araştırma, 5. Sınıf öğrencilerinin gözlemleri vasıtasıyla öğretmenlerinin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının öğretimi sırasında Sosyal Yapılandırıcılık yaklaşımını kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni ve örnekleme aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2009 – 2010 öğretim yılında Denizli İl Merkezine bağlı ilköğretim okullarının 5. Sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile bu sınıflardan sorumlu olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Denizli İl Merkezine bağlı ilköğretim okullarında toplam 284 adet beşinci sınıf şubesi vardır. Bu şubelerde 4339'u erkek, 4155'i kız olmak üzere 8494 beşinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini 8494 beşinci sınıf öğrencisi ile 284 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 8.

Araştırma Evrenini Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

		Sayı	%
Öğrenci	Erkek	4339	51,08
	Kız	4155	48,92
	Toplam	8494	100,0

Tablo 9.
Araştırma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

		Sayı	%
Öğretmen	Erkek	46	53
	Kadın	41	47
	Toplam	87	100,0

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Denizli İl merkezine bağlı olan ilköğretim okulları arasından random (tesadüfi) olarak seçilmiştir. Örneklemi, bu ilköğretim okullarında ulaşılan 910 5. Sınıf öğrencisi ile 87 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Ulaşılan sınıf sayısı Denizli İl merkezine bağlı ilköğretim okullarının toplam sınıf sayısının %30'unu, öğrenci sayısı ise toplam öğrenci sayısının %10,6'sını oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı şu şekildedir.

Tablo 10.
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

		Sayı	%
Geçerli	Erkek	390	42,9
	Kadın	520	57,1
	Toplam	910	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı şu şekildedir.

Tablo 11.
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

		Sayı	%
Geçerli	Erkek	46	52,9
	Kadın	41	47,1
	Toplam	87	100,0

Araştırmaya katılan okulların listesi alfabetik olarak aşağıda verilmiştir.

19. Mayıs İlköğretim Okulu, 100. Yıl Mehmetçik İlköğretim Okulu, Adil Demireren-Mustafa Muscuoğlu İlköğretim Okulu, Ahmet Nur, Eriklioğlu İlköğretim Okulu, Arif Yalınkaya İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Bahçelievler İlköğretim Okulu, Doğan Demircioğlu İlköğretim Okulu, Fatih İlköğretim Okulu, Hacı Halil Bektaş İlköğretim Okulu, Hacı İbrahim Demireren İlköğretim Okulu, Hacı İbrahim Cin

İlköğretim Okulu, Hacı Serpil Kabakçı İlköğretim Okulu, Hürriyet İlköğretim Okulu, Katip Çelebi İlköğretim Okulu, Kınıklı Denizli Basma Boyama Sanayi İlköğretim Okulu, Lütfi Ege İlköğretim Okulu, Müftü Ahmet Hulusi İlköğretim Okulu, Namık Kemal İlköğretim Okulu, Raşit Özkardeş İlköğretim Okulu, Ressam İbrahim Çallı İlköğretim Okulu, Servergazi Özel İlköğretim Okulu, Sevil Kaynak İlköğretim Okulu, Vildan Özel İlköğretim Okulu, Yenişehir Mimar Sinan İlköğretim Okulu, Zaferiye Abalıoğlu İlköğretim Okulu.

Veri Kaynakları

İstenilen verilere ulaşabilmek için kullanılan veri kaynakları, araştırmaya katılan 5. Sınıf öğrencileri ve bağlı buldukları sınıflardan sorumlu sınıf öğretmenleridir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanması için anket-survey yöntemi uygulanmıştır. *“Anketler, sosyal bilimlerde gözlemleri somutlaştırmak üzere başvurulan araçlardan biridir”* (Balcı, 2004: 140).

Bu çalışma için kullanılan ölçeğin hazırlanmasında, Taylor, Fisher ve Fraser (1996) tarafından geliştirilen *“Constructivist Learning Environment Survey”* (CLES) ölçeği başta olmak üzere yapılan diğer çalışmalarda kullanılan ölçeklerden (Aydın, 2007; Çelebi, 2006; DüNDAR, 2008; Karacığa, 2008; Loy, 2006) ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı içerisinde yer alan kazanımlardan esinlenerek hazırlanmış sorular kullanılmıştır.

Elde edilen bu soru maddeleri ayıklanarak ölçeğin ön uygulamasında kullanılacak olan 52 madde elde edilmiş, bu ölçek soruları Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli 4, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli 5 öğretim üyesinden oluşan uzman görüşüne başvurulmuştur.

Uzman görüşü alındıktan sonra yapılan ön uygulama sonucunda soru maddeleri tekrar ayıklanarak 30 maddelik son öğrenci ölçeği ortaya çıkmıştır. Elde edilen son ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.85 ($\alpha = 0.85$) KMO değeri ise 0.65 olarak tespit edilmiştir. Özdamar (1999), .80 ile 1.00 aralığındaki Alpha katsayılarını “yüksek derecede güvenilir” olarak tanımlamıştır. Buna göre, bu çalışmada kullanılan ölçeğin de yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Öğretmen formu ise Karacığa (2008) tarafından yapılan “*Öğretmenlere Göre Yapılandırımcı İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler*” adlı çalışmada kullanılan ölçekteki soru maddelerinden esinlenilerek hazırlanmıştır. Bu formda yer alan sorular öğretmenlerin yapılandırımcı yaklaşımı uygularken karşılaştıkları sorunların betimlenmesi ve ayrıca, öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları okul, kıdem yılı, kadro durumu ve hizmet içi eğitim gibi faktörlerle öğrenci anketine verilen cevaplar arasında bir anlamlılık aranması hedeflenerek hazırlanmıştır.

Uygulamada kullanılan anket soruları 3'lü likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri göz önüne alındığında bu derecelemenin daha uygun olacağı kabul edilmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi öğretimi sırasında karşılaştıkları durumlara ilişkin anket maddelerini “Her zaman” ifadesinden – “Hiçbir zaman” ifadesine doğru cevaplamaları istenmiştir.

Tüm ölçekler uygulamada kullanılmıştır.

Araştırma Süreci ve Anketlerin Uygulanması

Araştırmada kullanılan anket, yapılan çalışmalarda kullanılan anketler ile yapılandırımcı sınıf ortamını ölçmeye yarayan CLES anketi ve ilköğretim sosyal bilgiler 5. Sınıf programında ifade edilen kazanımlardan elde edilen soruların harmanlanmasıyla elde edilmiştir. Literatürde Sosyal Yapılandırımcılık kuramı için hazırlanmış bir ölçme aracının olmaması nedeniyle, hazırlanan ölçek Yapılandırımcı Yaklaşım temelinde olup, içerdiği soruların bir kısmı sınıf içi öğrenme ortamlarının “Geleneksel veya Yapılandırımcı” uygulamaya uygun olup olmadığını ölçme amacı gütmüştür. Geleneksel yaklaşımın uygulandığı kabul edilen sınıflarda sosyal yapılandırımcı yaklaşımın uygulanmadığı kabul edilmiştir.

Soruların bir bölümü, grup içi çalışmaları veya işbirlikli öğrenme ortamlarını yoklama amacı gütmektedir. Ayrıca anket içerisinde yer alan soruların bir bölümü ilköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler programı ile gelen “değer” eğitimi konusunda araştırmacıya bir fikir vermesi amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçeğin Denizli İl Merkezinde uygulanması kararlaştırılmıştır. Anket ile ilgili onay yazısı Eylül 2009 tarihinde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nce Denizli Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne sunulmuş, ilgili yazı 16 Ekim 2009 tarihinde Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce onaylanmıştır.

Ölçeklerin uygulanması onayın verilmesini takiben 19 Ekim 2009 – 13 Kasım 2009 tarihleri arasında adı geçen ilköğretim okullarında bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi öğrencilere ölçekte yer alan açıklama okunmuş, öğrencilerin cevaplarında daha samimi olmalarına olanak sağlanmıştır. Ölçekler örneklem olarak alınan 902 öğrenciye ve bu öğrencilerin sınıflarından sorumlu olan 87 adet sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Verilerin analizi bilgisayar ortamında “SPSS 11.5” (Statistical Package for Social Sciences) Paket Programıyla yapılmıştır. Bu verilerin analiz sırasında, frekans, aritmetik ortalama, yüzde, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada yer alan alt problemler ANOVA, LSD ve “t” testi kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 12.

Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeğine Verilen Cevapların Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Maddeleri	Cevap Seçenekleri						– x
	Her Zaman		Bazen		Hiçbir Zaman		
	f	%	f	%	f	%	
Madde-1	535	58,8	370	40,7	5	0,5	2,58
Madde-2	687	75,5	217	23,8	6	0,7	2,74
Madde-3	831	91,3	74	8,1	5	0,5	2,90
Madde-4	352	38,7	494	54,3	64	7	2,31
Madde-5	573	63	246	27	91	10	2,52
Madde-6	627	68,9	241	26,5	41	4,5	2,64
Madde-7	765	84,1	134	14,7	11	1,2	2,82
Madde-8	792	87	105	11,5	13	1,4	2,85
Madde-9	577	63,4	319	35,1	14	1,5	2,61
Madde-10	841	92,4	67	7,4	2	0,2	2,92
Madde-11	786	86,4	113	12,4	11	1,2	2,85
Madde-12	821	90,2	81	8,9	8	0,9	2,89
Madde-13	47	5,2	120	13,2	743	81,6	1,23
Madde-14	776	85,3	120	13,2	14	1,5	2,83
Madde-15	832	91,4	68	7,5	10	1,1	2,90
Madde-16	782	85,9	117	12,9	11	1,2	2,84
Madde-17	741	81,4	140	15,4	29	3,2	2,78
Madde-18	670	73,6	164	18	76	8,4	2,65
Madde-19	71	7,8	50	5,5	788	86,6	1,21
Madde-20	66	7,3	69	7,6	775	85,2	1,22
Madde-21	799	87,8	97	10,7	8	0,9	2,87
Madde-22	544	59,8	363	39,9	3	0,3	2,59
Madde-23	552	60,7	313	34,4	45	4,9	2,55
Madde-24	809	88,9	71	7,8	30	3,3	2,85
Madde-25	774	85,1	129	14,2	7	0,8	2,84
Madde-26	781	85,8	63	6,9	66	7,3	2,78
Madde-27	555	61,0	301	33,1	54	5,9	2,55
Madde-28	796	87,5	103	11,3	11	1,2	2,86
Madde-29	781	85,8	115	12,6	14	1,5	2,84
Madde-30	63	6,9	51	5,6	796	87,5	1,19
Toplam Aritmetik Ortalama							2,54

Tablo 12 incelendiğinde alınan en yüksek puanın 10. maddede, en düşük puanın ise 30. maddede alındığı göze çarpmaktadır. Değer eğitime yönelik sorulara (Madde-3, Madde-8) verilen cevaplar, sosyal bilgiler programında hedeflenen değerlerin kazanılmasında başarı sağlandığını göstermektedir. Öğretmen rehberliği üzerine hazırlanan sorulara (Madde-14, Madde-16, Madde-21, Madde-29) verilen cevaplar öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde rehber olma görevini yerine getirdiklerini göstermektedir.

Yapılandırmacı eğitim ortamlarına yönelik sorulardan (Madde-1, Madde-7, Madde-8, Madde-9, Madde-15, Madde-26) aldıkları puanlar sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı uygulamaların gerçekleştiğini göstermektedir. Sosyal yapılandırmacılığa yönelik olarak hazırlanan soruların (Madde-6, Madde-9, Madde-11, Madde-12, Madde-22, Madde-23, Madde-25, Madde-26, Madde-27) aldıkları puanların da ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle sınıflarda sosyal yapılandırmacı uygulamalardan söz etmek mümkündür.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi şu şekildedir:

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi sırasında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada karşılaştıkları sorunlar;

1. Öğretmenlerin cinsiyetine,
2. Öğretmenlerin mezun oldukları okula,
3. Öğretmenlerin okuldaki kadro durumuna,
4. Öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Birinci alt problem (a): İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi sırasında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada karşılaştıkları sorunlar öğretmenin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?

Aşağıdaki tabloda öğretmenlere uygulanan formda verilen sorunlarla öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki ilişki gösterilmektedir.

Tablo 13.

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcılık Yaklaşımını Uygularken Sorunla Karşılaşma Durumlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	46	39,8913	3,83683	85	-,332	,741
Kadın	41	40,1463	3,26007			

Tablo 13'te verilen değerlere göre sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi sırasında yapılandırıcılık yaklaşımını uygularken herhangi bir sorunla karşılaşma durumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$) . Cinsiyete göre anlamlı bir farka ulaşılmamasına rağmen, kadın öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretiminde yapılandırıcılık yaklaşımını uygularken karşılaştıkları sorunlar ($\bar{X}=40.15$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}= 39.89$) göre daha yüksektir.

Karacığa (2008) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin cinsiyeti ile yapılandırıcı yaklaşımı uygularken karşılaştığı güçlükler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmektedir. Karacığa (2008)'e göre bayan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar, erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu ile çalışmanın bulguları örtüşmektedir.

Tablo 14.

Sınıf Öğretmenlerinin Okulda Sahip Oldukları İmkânların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	46	15,9565	2,58161	85	-,078	,938
Kadın	41	16,0000	2,61725			

Tablo 14'te verilen değerlere göre sınıf öğretmenlerinin okullarında sahip oldukları imkânlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$) . Cinsiyete göre anlamlı bir farka ulaşılmamasına rağmen, kadın öğretmenlerin okulda sahip olduklarını düşündükleri imkânların ($\bar{X}=16$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}= 15.96$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Birinci alt problem (b): İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi sırasında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcı yaklaşımı uygulamada karşılaştıkları sorunlar öğretmenlerin mezun oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?

Aşağıdaki tabloda, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve imkânlar ile mezun oldukları okul arasındaki ilişki gösterilmiştir.

Tablo 15.

Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorun ve Sahip Oldukları İmkânların Mezun Oldukları Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p
Sorunlar	Gruplararası	21,105	3	7,035	,547	,652
	Gruplarıçi	1067,883	83	12,866		
	Toplam	1088,989	86			
İmkânlar	Gruplararası	7,506	3	2,502	,367	,777
	Gruplarıçi	566,448	83	6,825		
	Toplam	573,954	86			

Tablo 15'te sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi sırasında karşılaştıkları sorun durumları ve okulda sahip oldukları imkânların, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır.

Analiz sonuçları, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi sırasında bir sorunla karşılaşmış karşılaşılmama durumlarının ve okulda sahip oldukları imkânların mezun oldukları okul türü bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretimi sırasında bir sorunla karşılaşma ve okulda sahip oldukları imkânlar, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Karacığa (2008) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mezun olduğu okul ile yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştığı güçlükler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedir. Bu bulgu ile çalışmanın bulguları örtüşmektedir.

Birinci alt problem (c): İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi sırasında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada karşılaştıkları sorunlar öğretmenlerin kadro durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Aşağıdaki tabloda, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorun ve sahip oldukları imkânlar ile kadro türleri arasındaki ilişki gösterilmiştir.

Tablo 16.

Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Kadro Türlerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Sorunlar	Gruplararası	91,989	2	45,994	3,875	,025	Sözleşmeli (43,80) –
	Gruplarıçi	997,000	84	11,869			Kadrolu (39,85),
	Toplam	1088,989	86				Vekil (37,00)

Tablo 16’da sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi sırasında karşılaştıkları sorun durumlarının, öğretmenlerin kadro türlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır.

Analiz sonuçları, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi sırasında bir sorunla karşılaşıp karşılaşmama durumlarının kadro türü bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-84)}=3.875$, $p<.05$].

Başka bir anlatımla, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretimi sırasında bir sorunla karşılaşma durumları, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kadro türleri arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, Sözleşmeli ($\bar{x}=43.80$) öğretmenlerin, kadrolu öğretmenlerden ($\bar{x}=39.85$) ve vekil öğretmenlerden ($\bar{x}=37$) daha fazla sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Tablo 17.

Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları İmkânların Kadro Türlerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p
İmkânlar	Gruplararası	1,267	2	,633	,093	,911
	Gruplarıçi	572,688	84	6,818		
	Toplam	573,954	86			

Tablo 17’de sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi sırasında okulda sahip oldukları imkânların, öğretmenlerin kadro türlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır.

Analiz sonuçları, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi için okulda sahip oldukları imkânların kadro türü bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>.05$) .

Birinci alt problem (d): İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimi sırasında, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada karşılaştıkları sorunlar öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 18.

Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorun ve Sahip Oldukları İmkânların Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	P
Sorunlar	Gruplararası	99,047	4	24,762	2,051	,095
	Gruplarıçi	989,942	82	12,072		
	Toplam	1088,989	86			
İmkânlar	Gruplararası	15,771	4	3,943	,579	,679
	Gruplarıçi	558,183	82	6,807		
	Toplam	573,954	86			

Tablo 18'de sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi sırasında karşılaştıkları sorun durumları ve okulda sahip oldukları imkânların, öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır.

Analiz sonuçları, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi sırasında bir sorunla karşılaşmış ve karşılaşmamış durumlarının ve okulda sahip oldukları imkanların kıdem bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Başka bir anlatımla, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretimi sırasında bir sorunla karşılaşma ve okulda sahip oldukları imkânlar, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekildedir:

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık ölçeği puanları;

1. Öğrencilerin cinsiyetine göre,
2. Ailelerin gelir durumuna göre,
3. Annenin öğrenim durumuna göre,
4. Babanın öğrenim durumuna göre,
5. Kardeş sayısına göre,
6. Okuyan kardeş sayısına göre bir farklılık göstermekte midir?

İkinci alt problem (a): Öğrencilerin Sosyal Yapılandırıcılık ölçeği puanları öğrenci cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin cinsiyet dağılımları ile sosyal yapılandırıcılık ölçeğinden aldıkları puanları arasındaki ilişki gösterilmiştir.

Tablo 19.

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	390	75,7923	5,49	900	-2,645	,008
Kız	512	76,7109	4,91			

Tablo 19'da ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. İlköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(900)} = -2,645$, $p < .05$]. Kız öğrencilerin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları ($\bar{X} = 76.71$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 75.79$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

İkinci alt problem (b): Öğrencilerin Sosyal Yapılandırıcılık ölçeği puanları ailenin gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin Sosyal Yapılandırıcılık ölçeği puanları ile ailenin gelir durumu arasındaki ilişki gösterilmiştir.

Tablo 20.

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	213,323	5	42,665	1,778	,115
Gruplarıçi	17972,049	749	23,995		
Toplam	18185,372	754			

Tablo 20’de ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanlarının öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır. Analiz sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları arasında ailelerinin gelir düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>.05$). Başka bir anlatımla, öğrencilerin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları, ailelerinin gelir düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İkinci alt problem (c): Öğrencilerin Sosyal Yapılandırıcılık ölçeği puanları annenin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Sosyal Yapılandırıcılık ölçeği puanları ile annenin öğrenim durumu arasındaki ilişki gösterilmiştir.

Tablo 21.

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	300,033	5	60,007	2,265	,046	Okuryazar Değil (72,43) – Ortaokul ve dengi(76,91),
Gruplarıçi	23258,655	878	26,490			Lise ve Dengi(76,68),
Toplam	23558,688	883				Üniversite mezunu(76,77); İlkokul mezunu(75,839) – Lise ve Dengi(76,68)

Tablo 21’de ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanlarının öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır. Analiz sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları arasında annelerinin öğrenim durumu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(5-878)}=2.265$, $p<.05$].

Başka bir anlatımla, öğrencilerin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları, annelerinin öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kategoriler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, ortaokul ve dengi ($\bar{x}=76,91$), Lise ve Dengi ($\bar{x}=76,68$), Üniversite mezunu ($\bar{x}=76,77$) olan annelerin çocuklarının, Okuryazar Değil ($\bar{x}=72,43$) olanlardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

İkinci alt problem (d): Öğrencilerin Sosyal Yapılandırıcılık ölçeği puanları babanın öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 22.

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Babalarının Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	110,114	5	22,023	,831	,527
Gruplarıçi	23099,527	872	26,490		
Toplam	23209,641	877			

Tablo 22’de ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanlarının öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır. Analiz sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları arasında babalarının eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>.05$). Başka bir anlatımla, öğrencilerin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları, babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

İkinci alt problem (e): Öğrencilerin Sosyal Yapılandırıcılık ölçeği puanları öğrencilerin kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 23.

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	515,484	4	128,871	4,876	,001	2 kardeş (76,86)
Gruplarıçi	23706,725	897	26,429			- 3 kardeş (75,49)
Toplam	24222,210	901				

Tablo 23'te ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanlarının öğrencilerin kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır. Analiz sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları arasında kardeş sayıları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-897)}=4.876$, $p<.05$].

Başka bir anlatımla, öğrencilerin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları, kardeş sayılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kategoriler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 2 kardeş ($\bar{x}=76.86$) sahip olan öğrencilerin, 3 kardeşe ($\bar{x}=75.49$) sahip olanlardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

İkinci alt problem (f): Öğrencilerin Sosyal Yapılandırıcılık ölçeği puanları öğrencinin okuyan kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 24.

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Okuyan Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	264,498	4	66,124	2,476	,043	1 (76,58) –
Gruplarıçi	23957,712	897	26,709			3(74,97);
Toplam	24222,210	901				2 (76,51) – 3 (74,97)

Tablo 24'te ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanlarının öğrencilerin okuyan kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır.

Analiz sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları arasında okuyan kardeş sayıları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-897)}=2.476$, $p<.05$]. Başka bir anlatımla, öğrencilerin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları, okuyan kardeş sayılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Kategoriler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 1 okuyan kardeşe ($\bar{x}=76.58$) sahip olan öğrencilerin, 3 kardeşe ($\bar{x}=74.97$) sahip olanlardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Yine, 2 okuyan kardeşe ($\bar{x}=76.51$) sahip olan öğrencilerin, 3 kardeşe ($\bar{x}=74.97$) sahip olanlardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi şu şekildedir:

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretimi sırasında, sınıf öğretmenlerinin sosyal yapılandırıcılığı kullanma durumu;

1. Öğretmenlerin cinsiyetine göre,
2. Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre,
3. Öğretmenlerin kadro durumuna göre,
4. Öğretmenlerin kıdemine göre,

4.3.1. Üçüncü alt problem (a): Öğrencilerin Sosyal Yapılandırıcılık ölçeği puanları sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 25.

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	46	76,2633	2,67915	85	-1,749	,084
Kadın	41	77,1924	2,22059			

Tablo 25'te ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanlarının öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. İlköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Üçüncü alt problem (b): Öğrencilerin Sosyal Yapılandırıcılık ölçeği puanları sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre değişmekte midir?

Tablo 26.

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	26,124	3	8,708	1,409	,246
Gruplarıçi	512,837	83	6,179		
Toplam	538,961	86			

Tablo 26'da ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanlarının öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır. Analiz sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları arasında öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Başka bir anlatımla, öğrencilerin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları, öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Üçüncü alt problem (c): Öğrencilerin Sosyal Yapılandırıcılık ölçeği puanları sınıf öğretmenlerinin kadro türüne göre değişmekte midir?

Tablo 27.

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerinin Kadro Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	142,339	2	71,169	15,073	,000	Kadrolu (77,05) –
Gruplarıçi	396,622	84	4,722			Sözleşmeli (72,02),
Toplam	538,961	86				Vekil (71,90).

Tablo 27'de ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanlarının öğretmenlerinin kadro türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır. Analiz sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği

puanları arasında öğretmenlerinin kadro türü durumu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-84)}=15.073$, $p<.05$].

Başka bir anlatımla, öğrencilerin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları, öğretmenlerinin kadro türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kategoriler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, kadrolu öğretmenlerin ($\bar{x}=77,05$), sözleşmeli ($\bar{x}=72,02$) ve vekil ($\bar{x}=71,90$) olarak öğretmenlik yapanlardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Üçüncü alt problem (d): Öğrencilerin Sosyal Yapılandırıcılık ölçeği puanları sınıf öğretmenlerinin kıdem yılına göre değişmekte midir?

Tablo 28.

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Yapılandırıcılık Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerinin Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	126,248	4	31,562	6,271	,000	6-10 yıl (77,78) –1-5 yıl (73,21), 11-15 yıll (74,53);
Gruplarıçi	412,713	82	5,033			21 ve Üzeri yıl (77,41) - 1-5 yıl (73,21), 11-15 yıl (74,53)
Toplam	538,961	86				

Tablo 28’de ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanlarının öğretmenlerinin kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır. Analiz sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları arasında öğretmenlerinin kıdem durumu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-82)}=6.271$, $p<.05$].

Başka bir anlatımla, öğrencilerin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları, öğretmenlerinin kıdem durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kategoriler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=77,78$), 1-5 yıl ($\bar{x}=73,21$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}=74,53$) görev yapan öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Yine, 21 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=77,41$), 1-5 yıl ($\bar{x}=73,21$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}=74,53$) görev yapan öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Karacığa (2008) yaptığı çalışmada, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ölçekten daha yüksek puan aldığını belirtmektedir. Bu çalışmada ise bu durum 6-11 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine değişmektedir.

Öğretmen Formuna İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan öğretmen formuna verilen cevaplar, “*öğretmenlerin sınıfta sahip oldukları imkânlar*” ve “*öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştıkları sorunlar*” olarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin Sınıfta Sahip Olduğu İmkânlarla Yönelik Bulgular

Öğretmen formunda yer alan “aşağıdakilerden hangilerine sınıfınızda sahipsiniz” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapları şu şekilde değerlendirmek mümkündür. Öğretmenlerin en fazla sahip olduğu imkân sözlüktür. Öğretmenlerin en az sahip olduğu imkân ise basılı dergidir.

Tablo 29.

Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Okulda Sahip Oldukları İmkânlarla İlişkin Dağılım

	İmkân 1	İmkân 2	İmkân 3	İmkân 4	İmkân 5	İmkân 6	İmkân 7	İmkân 8	İmkân 9	İmkân 10	İmkân 11
Erkek (46)	15	37	28	36	34	38	24	7	10	21	31
Kadın (41)	16	26	21	28	30	32	25	6	16	17	29
Toplam (87)	31	64	50	65	65	71	50	13	26	38	60

Tablo 29’da verilen değerlere bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin %80’inin sözlüğe, %73’ünün internet erişimine, %73’ünün atlası, %72’si projeksiyon makinesine, %68’inin tarih şeridine, %56’sının televizyona ve yer küreye, %43’ünün konulara ilişkin materyallere, %36’sının sınıfa ait kütüphaneye, %29’u postere, %14’ünün ise basılı dergiye sahip olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi açısından bakıldığında, öğretmenlerin internet erişimine sahip olma, atlas, projeksiyon makinesine ve tarih şeridine sahip olma yüzdeleri olumlu bir nokta iken, öğretmenlerin konuya ilişkin materyallere, poster ve basılı dergiye sahip olma yüzdeleri bir olumsuzluk olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Öğretmen formunda yer alan “Sosyal Bilgiler Dersi öğretimi sırasında yapılandırmacılık yaklaşımını uygularken sorun yaşıyorum (birden fazla işaretleme yapabilirsiniz) çünkü:” sorusuna verilen cevapları “program kaynaklı sorunlar”, “öğretmen kaynaklı sorunlar”, “okul kaynaklı sorunlar” ve “öğrenci kaynaklı sorunlar” olarak 4 alanda incelemek mümkündür.

Bunlara ilişkin bulgu ve değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

a. Program Kaynaklı Sorunlar

Öğretmen formunda öğretim programı kaynaklı sorunlar;

- (1) Müfredatın tek merkezden belirlenmesi nedeniyle sorun yaşıyorum.
- (2) Sosyal Bilgiler Dersi için önerilen etkinliklerin niteliği ile konuları bağdaştırmakta sorun yaşıyorum.
- (3) Müfredatın yapılandırmacılık yaklaşımına uygun nitelikte olmadığını düşünüyorum.
- (4) Eğitim Sisteminizde bu yaklaşımın tam anlamıyla uygulanacağına dair şüphelerim var.
- (5) Öğretmenlerin bu yaklaşımla nasıl öğreteceğine ilişkin yeterli çevrimiçi kaynak bakanlığın sayfasında yer almıyor olarak belirtilmiştir.

Tablo 30.

Öğretmenlerin Cinsiyet ile Yaşadıkları Program Kaynaklı Sorunlara İlişkin Dağılım

	Sorun 1	Sorun 2	Sorun 3	Sorun 4	Sorun 5
Erkek (46)	21	21	13	22	17
Kadın (41)	25	21	12	15	17
Toplam (87)	46	42	25	37	34

Tablo 30'a göre, öğretmenlerin %53'ü programın tek merkezden belirlenmesi nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmektedir, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok sorun yaşadığını belirttikleri gözlenmektedir. Öğretmenlerin %48'i etkinliklerle niteliği bağdaştırmakta sorun yaşadığını belirtmiştir. Programın yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı %28'dir. Programın uygulanabilirliğine dair şüphe duyan öğretmenlerin oranı ise %42'dir. Bakanlığın yeterli çevrimiçi kaynak yayınlamadığını düşünen öğretmenlerin oranı %39'dir.

Tablo 30'da yer alan veriler Tablo 32, Tablo 36, Tablo 37 ile karşılaştırıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin genel anlamıyla program kaynaklı sorunları daha fazla belirttikleri gözlenmiştir.

Diğer kaynaklı sorunlarla karşılaştırıldığında öğretmenlerin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi programını uygularken müfredat kaynaklı sorunları daha çok yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin yaşadıkları müfredat kaynaklı sorunlar ile öğretmenlerin kadro durumları ve mezun oldukları okul türleri arasındaki ilişki tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31.

Öğretmenlerin Kadro Durumu ve Mezun Oldukları Okullar ile Program Kaynaklı Yaşadıkları Sorunlar Arasındaki Dağılım

	Sorun 1	Sorun 2	Sorun 3	Sorun 4	Sorun 5
Kadro lu	44	41	24	34	33
Sözleşmeli	1			2	
Vekil	1	1	1	1	1
Eğitim Fakültesi	17	15	9	13	14
Eğitim Enstitüsü	9	9	4	10	7
Eğitim Yüksekokulu	14	13	9	10	10
Diğer	6	5	3	4	3
Toplam	46	42	25	37	34

Tablo 31'de öğretmenlerin yaşadıkları program kaynaklı sorunların okuldaki kadro durumlarına ve mezun oldukları okul türüne göre dağılımları verilmiştir. Buna göre eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran daha az sorun yaşadığı söylenebilir.

Öğretmen Kaynaklı Sorunlar

Öğretmen formunda öğretmen kaynaklı sorunlar;

- (6) Öğretmenliğe başlarken farklı bir yaklaşımla (Davranışçı Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım) yetiştirildim.
- (7) Yapılandırmacı yaklaşım hakkında aldığım hizmet içi eğitimi yetersiz buluyorum.
- (8) Mesleki gelişimimi yetersiz buluyorum.
- (9) Etkinlik / Zaman dengesini kuramıyorum.
- (10) Konuya ilişkin materyal bulmakta/ kullanmakta zorlanıyorum.
- (11) Ekonomik durumu bazı etkinlikler için gereken materyalleri/kaynakları almama engeldir.

- (12) Öğrencilerimi yönlendireceğim kaynaklara ulaşamıyorum.
- (13) Öğrencilerimin çalışmalarını değerlendirmede yeterli olmadığımı düşünüyorum.
- (14) Yaptığım etkinliklerin öğrencilerime bir şey kattığını düşünmüyorum olarak verilmiştir.

Tablo 32.

Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yaşadıkları Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Dağılım

	Sorun 6	Sorun 7	Sorun 8	Sorun 9	Sorun 10	Sorun 11	Sorun 12	Sorun 13	Sorun 14
Erkek(46)	19	11	3	15	12	18	8	2	7
Kadın(41)	15	11		15	10	7	6	3	4
Toplam(87)	34	22	3	30	22	25	14	5	11

Tablo 32’de öğretmen kaynaklı sorunlar verilmiştir. Bu sorunlara bakıldığında öğretmenlerin özellikle, öğretmenliğe başlarken farklı bir yaklaşımla yetiştirilmiş olmalarından dolayı sorun yaşadıklarını belirttiklerini görmek mümkündür. Tablo 33’te araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki cinsiyetleri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi verilmiştir.

Tablo 33.

Öğretmenlerin Cinsiyet – Mesleki Kıdem Durumuna İlişkin Dağılım

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri	
Erkek(46)	3			4	5	34
Kadın(41)			1	4	9	27
Toplam(87)	1	1	1	8	14	61

Tablo 33’teki veriler ışığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki kıdemlerine bakılarak davranışçı yaklaşımla yetiştirildiğini söylemek mümkündür. Ayrıca, öğretmenlerin etkinlik/zaman dengelerini kuramama nedeniyle (%35), ekonomik durumları nedeniyle (%28), aldıkları hizmet içi eğitimin yetersizliği nedeniyle (%26) ve konuya uygun materyal bulmakta/kullanmakta (%25) sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı kendi mesleki gelişimlerini yeterli görmektedir. Her ne kadar öğretmen görüşlerinde bu durum böyle yansısı da, öğretmen kaynaklı yaşadıkları sorunları belirten öğretmen oranlarındaki dağılım, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde belirtilmeyen aksaklıkların olduğuna işaret eden bazı belirtilerin olduğu gözlenmiştir.

Kıldan ve Temel (2008) tarafından yapılan çalışmada, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin, mesleklerine yönelik görüşlerinde hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre pozitif yönde bir değişimin olduğu saptanmıştır. Ağlagül (2009), yaptığı çalışmada, programı uygularken öğretmenlerin etkinlik/zaman dengesini kuramadığını, kaynak ve materyal kullanımında sorunlar yaşadığını ve aldıkları hizmet içi eğitimi yeterli bulmadıklarını belirtmektedir.

Aydın (2007) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi yeterli bulmadıklarını, programı uygularken etkinlik/zaman dengesini kurmakta zorlandıklarını belirtmektedir. Bir başka çalışmada Ekinci (2007), kazanımlara ulaşmada zamanın yetersiz olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile aldıkları hizmet içi eğitimi ilişkin tablo şu şekildedir.

Tablo 34.

Öğretmenlerin Cinsiyet – Hizmet İçi Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılım

Hizmet içi eğitim aldınız mı?	Evet	Hayır
Erkek (46)	10	36
Kadın (41)	8	33
Toplam (87)	18	69

Tablo 34'te verilen değerlere göre araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ancak %21'inin, kadın öğretmenlerin ise %19'unun hizmet içi eğitim aldığı görülmektedir. Öğretmen kaynaklı sorunlara verilen cevapların, öğretmenlerin kadro durumları ve mezun oldukları okula göre dağılımı şu şekildedir.

Tablo 35.

Öğretmenlerin Kadro Durumu ve Mezun Oldukları Okullar ile Yaşadıkları Öğretmen Kaynaklı Sorunlar Arasındaki Dağılım

	Sorun 6	Sorun 7	Sorun 8	Sorun 9	Sorun 10	Sorun 11	Sorun 12	Sorun 13	Sorun 14
Kadrolu	32	22	3	28	20	24	13	5	9
Sözleşmeli	1			1	1	1			1
Vekil	1			1	1		1		1
Eğitim Fakültesi	13	9		10	10	10	4	2	3
Eğitim enstitüsü	8	5	2	5	6	4	6	1	3
Eğitim yüksekokulu	12	6	1	12	4	9	4	2	2
Diğer	1	2		3	2	2			3
Toplam	34	22	3	30	22	25	14	5	11

b. Okul Kaynaklı Sorunlar

Öğretmen formunda okul kaynaklı sorunlar şu şekilde belirtilmiştir;

- (15) Okul yönetimi yapmayı planladığım etkinlikleri desteklemiyor.
- (16) Teknoloji sınıfımın olmaması nedeniyle dersleri geleneksel metotlarla işlemek zorunda kalıyorum.
- (17) Diğer öğretmenlerin olumsuz yorumları nedeniyle sorun yaşıyorum.
- (18) Sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle uygulamada sorun yaşıyorum.
- (19) Sınıfın fiziki durumu etkinliklerimi ve çalışmamı engelliyor.

Tablo 36.

Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yaşadıkları Okul Kaynaklı Sorunlara İlişkin Dağılım

	Sorun 15	Sorun 16	Sorun 17	Sorun 18	Sorun19
Erkek (46)	4	7	1	14	11
Kadın (41)		12		15	10
Toplam (87)	4	19	1	29	21

Tablo 36'daki verilere bakıldığında öğretmenlerin okul kaynaklı yaşadığı en önemli sorunun sınıf mevcudlarının fazlalığı olduğu göze çarpmaktadır. Ne yazık ki eğitim sistemi içinde hala çözülmemiş bir sorun olarak varlığını devam ettiren bu durum öğretmenlerin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi sırasında yaşadıkları sorunların içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu oran Denizli ortalamasına göre 30 iken, bazı sınıflarda bu sayısının 40 ve üzerine çıktığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin bu bölümde verdikleri cevaplara göre okul yönetimlerinin öğretmenlerin yapmak istedikleri etkinliklere yönelik desteğinden ve öğretmenler arasında pozitif bir diyalogun varlığından söz etmek mümkündür.

Ekinci (2007) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin araç gereç eksikliği nedeniyle kazanımlara ulaşmada sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Aydın (2007) ise çalışmasında sınıf mevcudunun önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular ile çalışmanın bulguları örtüşmektedir.

c. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Öğretmen formunda okul kaynaklı sorunlar;

- (20) Öğrencilerimin ekonomik durumu onlara vereceğim araştırmaları yapabilmelerine engel oluyor.
- (21) Öğrenciler kendilerine özgü nedenlerle grup/proje çalışmalarına katılmıyor.

(22) Öğrencilerim katıldıkları etkinliklerin kendilerine bir şey kazandırmadığını düşünüyor olarak belirtilmiştir.

Tablo 37.

Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yaşadıkları Öğrenci Kaynaklı Sorunlara İlişkin Dağılım

	Sorun 20	Sorun 21	Sorun22
Erkek (46)	19	17	2
Kadın (41)	13	12	2
Toplam (87)	32	29	4

Tablo 37'deki verilere bakıldığında öğretmenlerin, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları nedeniyle bu alanda sorun yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin katılım düzeylerindeki çoğunluğa bakılarak ve etkinliklere ilişkin olumsuz görüşlerin fazla olmaması nedeniyle bu konuda öğretmenlerin münferit sorunlar yaşadığı söylenebilir.

Ekinci (2007) yaptığı çalışmada, öğrencilerin güdülenme eksikliğine bağlı olarak etkinlik ve çalışmalara katılmadığını belirtmektedir.

BÖLÜM V

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Öğretmenlerin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretimi sırasında sosyal yapılandırmacı uygulamaları kullandıklarını söylemek mümkündür. Tablo 12’de yer alan değerlere bakıldığında sosyal yapılandırmacı uygulamaları belirlemek amacıyla hazırlanan soru maddelerine (Madde-6, Madde-9, Madde-11, Madde-12, Madde-22, Madde-23, Madde-25, Madde-26, Madde-27) verilen cevapların dağılımı 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretimi esnasında sınıf öğretmenlerinin sosyal yapılandırmacı uygulamaları her zaman düzeyinde kullandıklarını göstermektedir.

Bu çalışmayla elde edilen verilere göre,

- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştığı sorunlar anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek oranda sorun yaşadıkları görülmektedir (Tablo 12)
- Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştığı problemler anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin kadro durumuna göre yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştığı problemler anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu ve vekil öğretmenlerden daha çok sorun yaşadığı gözlenmektedir (Tablo 16).
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaştığı problemler anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin cinsiyetine göre sosyal yapılandırmacılık ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin aldıkları puanların erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 19).

- Öğrenci ailelerinin gelir durumuna göre sosyal yapılandırıcılık ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin ebeveyn öğrenim durumlarına göre sosyal yapılandırıcılık ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal yapılandırıcılık ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kategoriler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 2 kardeşe ($\bar{x}=76.86$) sahip olan öğrencilerin, 3 kardeşe ($\bar{x}=75.49$) sahip olanlardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (Tablo 23).
- Öğrencilerin okuyan kardeş sayısına göre sosyal yapılandırıcılık ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kategoriler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 1 okuyan kardeşe ($\bar{x}=76.58$) sahip olan öğrencilerin, 3 kardeşe ($\bar{x}=74.97$) sahip olanlardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Yine, 2 okuyan kardeşe ($\bar{x}=76.51$) sahip olan öğrencilerin, 3 kardeşe ($\bar{x}=74.97$) sahip olanlardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (Tablo 24).
- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre öğrencilerin aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre öğrencilerin aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin kadro durumuna göre öğrencilerin aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık ($p<.05$) göstermektedir. Kadrolu öğretmenlerin öğrencilerinin aldıkları puanlar ($\bar{x}=77,05$), sözleşmeli ($\bar{x}=72,02$) ve vekil öğretmenlere ($\bar{x}=71,90$) göre daha yüksektir (Tablo 27).
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerin aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sosyal yapılandırıcılık ölçeği puanları, öğretmenlerinin kıdem durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 1-5 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlardan

daha yüksek, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunanların da yine 1-5 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlardan daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür (Tablo 28).

➤ Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında internet erişimine, atlası, projeksiyon makinesine ve tarih şeridine sahip olma durumları olumlu bir nokta iken, öğretmenlerin konuya ilişkin materyallere, poster ve basılı dergiye sahip olma yüzdeleri bir olumsuzluk olarak ortaya çıkmaktadır (Tablo 29)

➤ Araştırmaya katılan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı uygularken dört alanda çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu dört alan (a) program kaynaklı sorunlar, (b) öğretmen kaynaklı sorunlar, (c) okul kaynaklı sorunlar ve (d) öğrenci kaynaklı sorunlar olarak tanımlanmıştır. Buna göre;

(a) Araştırmaya katılan öğretmenlerin %53'ü programın tek merkezden belirlenmesi nedeniyle sorun yaşadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin %48'i etkinliklerin niteliği ile programı bağdaştırmakta sorun yaşadıklarını, %42'si ise programın uygulanabilirliğine dair şüpheleri olduğunu belirtmektedir (Tablo 30).

(b) Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35'i etkinlik zaman dengesini kuramama nedeniyle, %28'i ekonomik durumlarının yetersizliği nedeniyle sorun yaşadığını belirtmektedir (Tablo 32). Öğretmenlerin %26'sı aldığı hizmet içi eğitimi yetersiz gördüğünü belirtmektedir (Tablo 34).

(c) Araştırmaya katılan öğretmenlerin %33'ü sınıf mevcudunun fazlalığı nedeniyle sorun yaşadığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %24'ü sınıfın fiziksel koşulları nedeniyle sorun yaşadığını belirtmektedir (Tablo 36).

(d) Araştırmaya katılan öğretmenlerin %37'si, öğrencilerinin ekonomik durumlarının yetersiz olması nedeniyle, yapılandırmacı yaklaşımı uygularken sorun yaşadığını belirtmektedir (Tablo 37).

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler getirilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygularken Karşılaştığı Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler

Bu sorunlara yönelik öneriler (a) Program kaynaklı sorunlara yönelik öneriler, (b) Öğretmen kaynaklı sorunlara yönelik öneriler, (c) Okul kaynaklı sorunlara yönelik öneriler ve (d) Öğrenci kaynaklı sorunlara yönelik öneriler olmak üzere 4 ana grupta yapılmıştır.

(a) Program Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucuna göre program kaynaklı sorunların çözümüne yönelik şu önerilere yer verilmiştir:

- I. İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından seminer ve sunumlarla öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin olumlu yönde geliştirilmesi önerilebilir.
- II. Sosyal Bilgiler Programı için önerilen etkinliklerin niteliği konusundaki çalışmalara önem verilmesi önerilmektedir.
- III. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının hazırlamış olduğu kaynak havuzu öğrenme alanları çerçevesinde düzenlenmesi, etkinlik sayı ve niteliğinin çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

(b) Öğretmen Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucuna göre öğretmen kaynaklı sorunların çözümüne yönelik şu önerilere yer verilmiştir:

- I. Öğretmenler almış oldukları hizmet içi eğitimi yetersiz bulmaktadır. Özellikle farklı bir yaklaşım ile öğretmenlik mesleğini bu zamana dek sürdüren öğretmenlerin yeni programa yönelik eksiklikleri hizmet içi eğitim yoluyla giderilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ile ilgili çalışmaların niteliğinin artırılması önerilmektedir.
- II. Öğretmenlerin etkinlik/zaman dengesini kurabilmeleri için sınıf mevcutlarının ideal seviyeye çekilmesi gerekmektedir. Kalabalık

sınıfların mevcudiyeti etkinliklerin tam anlamıyla uygulanması ve amacına ulaşması önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Bu nedenle sınıf mevcutlarının düşürülmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

- III. Öğretmenlerin kaynak kullanma düzeylerinde gözlenen yetersizliğin bir nedeni öğretmenlerin kaynak denildiğinde gösterdikleri yanlış kabullerdir. Bu yanlış kabuller nedeniyle Sosyal Bilgiler dersine yönelik kaynaklar derse yardımcı kaynaklar (yardımcı kitap, test kitabı vb.) olarak kalmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin ders içerisinde kullanabilecekleri çeşitli kaynaklar belirtilmelidir.
- IV. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında kullanılabilir çeşitli yayınlara (NTV Tarih, Aktüel Tarih gibi) aboneliklerin sağlanması konusunda kolaylıkların sağlanması, bu yolla öğrencilerin çeşitli kaynaklara erişiminin sağlanması önerilmektedir.

(c) Okul Kaynaklı Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler

Araştırma sonucuna göre okul kaynaklı sorunların çözümüne yönelik şu önerilere yer verilmiştir:

- I. Okullardaki mevcut altyapı eksikliklerinin giderilerek sınıfların daha yapılandırmacı eğitim ortamlarına dönüştürülmesi önerilmektedir.
- II. Sınıfların fiziki durumu iyileştirilmeli, mümkünse her sınıf teknoloji sınıfı haline getirilmelidir.
- III. Öğrenci sayısının iyileştirilmesi konusunda çalışmalar yapılması önerilmektedir.

(d) Öğrenci Kaynaklı Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler

Araştırma sonucuna göre öğretmen kaynaklı sorunların çözümüne yönelik şu önerilere yer verilmiştir:

- I. Öğrencilerin etkinliklere neden katılmadıkları konusunda, öğretmenlerin daha detaylı çalışması, var ise sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

- II. Okulların geneline bakıldığında 1 veya 2 rehber öğretmenin bulunduğu görülmektedir. Bu sayı okuldaki öğrenci ve sınıf sayısına oranlandığında yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle rehber öğretmen sayısının artırılması önerilmektedir. ,
- III. Sosyal Bilgiler Programının kazandırmayı amaçladığı becerilere yönelik öğrenci tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesine yönelik çaba gösterilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ağlagül, D. (2009). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Arslan, M. (1999). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri, Milli Eğitim Dergisi Sayı: 144.
Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/arslan.htm> adresinden 15 Mart 2009 tarihinde alınmıştır.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40 (1), 41-61
- Arslan, M. ve M., Erarslan, I. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. Milli Eğitim Dergisi Sayı:160. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.htm> adresinden 15 Mart 2009 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, S. (2007). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Yeni (2004) Sosyal Bilgiler Müfredatının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Trabzon İl Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ayten, P. (2006). *İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten 4.ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barr, R., Barth, J.L. ve Shermis, S.S. (1978). The Nature of the Social Studies. California: ETC Publications.
- Barth, J.L. (1991). Elementary and Junior High/Middle School Social Studies Curriculum, Activities and Materials. Third Edition. Lanham: University Press of America, Inc.
- Benton, S. (1996). Psychological Foundations Of Elementary Writing Instruction. G. Phye (Editör), *Handbook of Academic Learning*. (236-267) California: Academic Press.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39 (1), 99-116.
- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, L. R., Öztepe, B. ve Onur, A. (2008). Yapılandırmacılığı Nasıl Uygulamalıyız. Ankara: ODTÜ Yayınevi.

- Bodner, G., Klobuchar, M. ve Geelan, D. (2001). The Many Forms of Constructivism. *Journal of Chemical Education* (78).
- Boudourides, M. A. (1998). Constructivism And Education: A Shopper's Guide. International Conference on the Teaching of Mathematics. Samos, Greece.
- Brooks, M. ve Brooks, J. G. (1999). In Search of Study: The Case for Constructivist Classrooms. Virginia, USA: ASCD.
- Bukova, G. E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 385-420.
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, ve S. Miller (Editörler), *Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press
- Champion, J. (tarihsiz). Social Constructivism Factsheet. Mart 15, 2009 tarihinde http://www.unco.edu/NHS/mathsci/facstaff/Champion/MathEd/Writings/social_constructivism_factsheet.pdf adresinden alınmıştır.
- Chen, I. (Tarihsiz), An Electronic Textbook on Instructional Technology <http://viking.coe.uh.edu/~ichen/ebook/et-it/social.htm> adresinden 15 Mart 2009 tarihinde alınmıştır.
- Crowther, D. T. (1997). The Constructivist Zone. *Electronic Journal of Science Education* , 2 (2).
- Cunnigham, D. D. (2006). The Seven Principles of Constructivist Teaching. *The Constructivist*, 17 (1).
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2000). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: PegemA Yayınevi.
- DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and Education:A Reciprocal Assimilation of Theories and Educational Practices. 15 Mart 2009 tarihinde <http://www.uni.edu/coe/regentsctr/Publications/Vygotsky0Piaget%20and%20Edu.pdf> adresinden alınmıştır.
- Doğanay, A. (2006), "Etkin Vatandaşlık için Düşünce Becerilerinin Öğretimi", C. Öztürk (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (86-107), Ankara: PegemA Yayınları
- Dönmez, C. (2003). Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. C. Şahin (Editör), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (s. 31-41). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Duffy, T. ve Orrill, C. (2004). *Education Technology*. London: ABC-CLIO.
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elkind, D. (2004). The Problem with Constructivism. *The Educational Forum*, 68, 306-312.
- Epstein, M. ve Ryan, T. (2002). *Constructivism. Instructor Using Information Effectively in Education*.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayıncılık
- Erdener, E.(2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış 2009*, 7(1), 85-103
- Fer, S. (Aralık, 2005). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programı Üzerine Bir Değerlendirme*. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu. İstanbul.
- Fosnot, C. T. ve Perry, R. S. (2005). C. T. Fosnot (Editör), *Constructivism: Theory, Perspectives and Praticce*. New York: Teachers College Press.
- Genç, Ö. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretmen Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Görgen, İ., Karaçelik, S., Kapucu, N.K., Kaya, İ., (2008). Yeni İlköğretim 1–5 Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)* (20).
- Hoover, W. A. (1996). The Practice Implications of Constructivism. 15 Mart 2009 tarihinde SEDL.org: <http://www.sedl.org/pubs/sedletter/v09n03/practice.html> adresinden alınmıştır.
- İçli, G. (2002). *Sosyolojiye Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johston, J., Holacha, J. ve Chater, M. (2007). *Developing Teaching Skills in Primary School*. England: Open University Press.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus Constructivism: Do we need a New Philosophical Paradigm? *Educational Technology, Research and Development* , 39 (3), 5-14.

- Jordan, A., Carlile, O. ve Stack, A. (2008). *Approaches to Learning: A Guide for Teachers*. England: Open University Press.
- Kanselaar, G. (2002). *Constructivism and Socio-Constructivism*. 15 Mart 2009 tarihinde <http://edu.fss.uu.nl/medewerkers/gk/files/Constructivism-gk.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset.
- Karacığa, S. (2008). *Öğretmenlere Göre Yapılandırmacı İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaduman, H. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme ilkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Derse ilişkin tutumlarına, Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıldan, A.O. ve Temel, Z.F.(2008). Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi. *Kastomonu Eğitim Dergisi*. 16(1), 25-36.
- Lorch, S. (tarihsiz). *The New Academic Rigor*. 15 Mart 2009 tarihinde www.sssm.org/uploaded/lorch_articles/The_New_Academic_Rigor.pdf adresinden alınmıştır.
- Lowenthal, P. R. ve Muth, R. (2009). *Social and Cultural Foundations of Education*. E.F. Provenzo ve J.P. Renaud(Editörler) USA: SAGE.
- Loy, K. J. (2006). *Effective Teacher Communication Skills and Teacher Quality*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ohio: Ohio State University
- MacKinnon, A. ve Scarff-Seatter, C. (2005). *Constructivism: Contradictions and Confusions in Teacher*. V. Richardson (Editör), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings (39-56)*. London: The Falmer Press.
- Maddux, C. D., Johnson, D. L. ve Willis, J. (1997). *Educational Computing: Learning With Tomorrow's Technology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mathews, M. (1998). *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*. London: Routledge.
- Matthews, M. R. (2000). *Constructivism in Science and Mathematics Education*. D. C. Phillips Editör, *National Society for the Study of Education, 99th Yearbook (s. Chicago)*. 161-192: University of Chicago Press.

- Maxim, G. W. (2006). *Dynamic Social Studies for Constructivist Classrooms*. Pearson, Merrill, Prentice-Hall.
- MEB (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı (Eğitim Amacıyla Hazırlanan Taslak Baskı)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2005). *İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Naylor, D.T. ve R. Diem (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. New York: Random House, Inc.
- N.C.S.S (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*. Washington DC. National Council for the Social Studies
- Oldfather, P., West, J., White, J. ve Willmarth, J. (1999). *Learning Through Children's Eyes: Social Constructivism and the Desire to Learn*. Washington DC: American Psychological Association.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (Cilt 1)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, Y. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İle İlgili Bilgi Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Y.(2003) *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Öztürk, C. (2006). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Paykoç, F. (2005). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. Online Doküman. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/> adresinden 15 Nisan 2007 tarihinde alınmıştır.
- Phillips, D. C. (1995). *The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism*. *Educational Researcher* , 24 (7), 5-12.
- Piaget, J. (1952). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Richardson, V. (2005). *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understanding*. RoutledgeFalmer.
- Rowlands, S., Graham, T. ve Berry, J. (1996). *The Vygotskian Perspective and The Radical Versus The Social Constructivism Debate*. *British Society for Research into Learning Mathematics* (16), 49-56.

- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Sürecinde Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Schunk, D. H. (1996). *Learning Theories: An Educational Perspective*. USA: Merrill Prentice Hall.
- Shayer, M. ve Adey, P. (2002). *Learning Intelligence: Cognitive Acceleration Across the Curriculum from 5 to 15 Years*. Buckingham: Open University Press.
- Simon, S. (2000). *The Principles of Constructivism*. 15 Mart 2009 tarihinde www.des.emory.edu/mfp/502/502cons.PD adresinden alınmıştır.
- Simon, S. (2001). *From Neo-Behaviorism to Social Constructivism: The Paradigmatic Non-Evaluation of Albert Bandura*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Georgia: Emory University Division of Educational Sciences
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: MEB Yayinevi.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Steffe, L. (1990). Overview of the action group A1: Early childhood years. L. Steffe, T. Wood (Editörler), *Transforming early childhood mathematics education: An international perspective*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Tanrıöğen, A. (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Çanakkale: Lisans Yayıncılık.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J. ve Fisher, D. L. (1996). Monitoring Constructivist Classroom Learning Environments. 13 Mart 2009 tarihinde <http://surveylearning.moodle.com/mod/survey/view.php?id=116> adresinden alınmıştır.
- Teague, R. (2000). *Social Constructivism and Social Studies*. 15 Nisan 2005 tarihinde www.moodle.org/file.php/43/moddata/forum/589/112845/SocialCo.pdf adresinden alınmıştır.
- Tobin, K. (1996). The Teaching and Learning Elementary Science. G. Phye (Editör), *Handbook of Academic Learning : Construction of Knowledge* (370-404). California: Academic Press.
- Vadeboncoeur, J. A. (2005). Child Development and the Purpose of Education: A Historical Context for Constructivism in Teacher Education. V. Richardson (Editör), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings* (15-38). London: The Falmer Press.
- Variş, F. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Venç, E. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimine Dair Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (59).
- Vermette, P., Foote, C., Bird, C., Mesibov, D., Harris-Ewing, S. ve Battaglia, C. (2001). Understanding constructivism(s): A Primer For Parents And School Board Members. *Education*, 122 (1): 87-93.
- von Glasserfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Warrick, W. R. (2007). Constructivism: Pre-historical to Post-modern. 15 Mart 2009 tarihinde <http://mason.gmu.edu/~wwarrick/Portfolio/Products/constructivism.html> adresinden alınmıştır.
- Yager, R. (1991). The Constructivist Learning Model, Towards Real Reform in Science Education. *The Science Teacher* , 58 (6), 52-57.
- Yang, L. ve Wilson, K. (2006). Second Language Classroom Reading: A Social Constructivist Approach. *The Reading Matrix* , 6 (3), 364-368.
- Yanpar,T. (2006), "Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık", C. Öztürk (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (86-107), Ankara: PegemA Yayınları
- Yapıcı, M.(2007). Yapılandırmacılık ve Sınıf. *Üniversite ve Toplum Dergisi*. 7 (2)
- Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Editör), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara : PegemA Yayınları.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi* (159), 120-124.

İnternet Adresleri:

<http://my-ecoach.com>

<http://gsi.berkeley.edu/resources/learning/introduction.html>

EK-1: Öğrenci Anketi

Değerli Öğrenciler,

Bu anket formu, siz öğrencilerimizin daha iyi ve kaliteli eğitim almalarını hedefleyen bir akademik çalışma için hazırlanmıştır. **Cevaplayacağımı sorular size veya öğretmeninize herhangi olumsuz bir sonuç getirmeyecek ve not ile değerlendirilmeyecektir.** Bu nedenle içten ve samimi cevaplarınız araştırma açısından **gerekli ve önemlidir.**

Lütfen soruları size uygun gelen şıkkın altındaki kutucuğu işaretleyerek cevaplayınız. Şıkları işaretlerken;

Her zaman : Söz konusu durumun her zaman yaşandığını veya yapıldığını düşündüğünüzde,

Bazen : Söz konusu durumun arasıra yapıldığını veya yaşandığını düşündüğünüzde,

Hiçbir zaman : Söz konusu durumun hiçbir zaman gerçekleşmediğini düşündüğünüzde işaretletiniz.

Teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kız

2. Ailemin geliri:

Aylık.....TL'dir.

3. Anne-Babanın öğrenim durumu?

	Anne	Baba
Okur-yazar değil	()	()
İlkokul mezunu	()	()
Ortaokul ve dengi okul mezunu	()	()
Lise ve dengi okul mezunu	()	()
Üniversite mezunu	()	()
Yüksek Lisans veya doktora mezunu	()	()

4. Kardeş sayısı (Sizinle birlikte)

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üzeri

5. Aşağıdaki imkânlardan hangilerine evinizde sahipsiniz? (Sahip olduğunuz her imkân için ayrı işaretleme yapabilirsiniz.)

() Ayrı oda

() Çalışma Masası

() Bilgisayar

() Ders kitabı dışında kaynak kitaplar

() İnternet

() Diğer (Lütfen belirtiniz.).....

6. Okuyan kardeş sayısı (Sizinle birlikte)

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üzeri

Anket Formu

		Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğrendiğim konuları günlük yaşamımda kullanırım.			
2.	Sosyal Bilgiler Dersinde kuralların belirlenmesine etkin olarak katılırım.			
3.	Sosyal Bilgiler Dersinde arkadaşlarımdan değerlerine saygı duyarım.			
4.	Sosyal Bilgiler Dersinde üretime katkıda bulunacak bir proje hazırlarım.			
5.	Sosyal Bilgiler Dersinde arkadaşlarımdan düşüncelerinden dolayı yargılamam.			
6.	Sosyal Bilgiler Dersinde fikirlerimin eleştirilmesine açıyım.			
7.	Sosyal Bilgiler Dersinde arkadaşlarımdan ve öğretmenimden benim ne düşündüğümü önemser.			
8.	Sosyal Bilgiler Dersinde ileri sürdüğüm fikirlerin yanlış olduğunu gördüğümde bunun yanlış olduğunu kabul ederim.			
9.	Sosyal Bilgiler Dersinde toplumsal yaşamı anlamamız için çeşitli etkinlikler yaparız.			
10.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenimiz günlük yaşamdan örnekler vererek, konuyu anlamamıza yardımcı olur.			
11.	Sosyal Bilgiler Dersinde, grup içi çalışmalarda eşit ve adil sorumluluklar almamızı sağlar.			
12.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenimiz, birbirimize destek olmamızı teşvik eder.			
13.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenimiz yanlış yaptığımda veya soruyu cevaplayamadığımda beni azarlar.			
14.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenim karşılaştığım sorunları çözmemde bana rehberdir.			
15.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenim bildiğim konulardan hareket ederek bilmediğimi öğrenmemde bana yardımcı olur.			
16.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenimiz fikirlerimizi yeniden değerlendirmemiz için bize yeterli zaman tanır.			
17.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenim ders kitabı dışındaki kaynaklara ulaşmamızı sağlar.			
18.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenim ders kitabı dışındaki kaynakları kullanmamızı ister.			
19.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenim kendi fikirleri dışındaki fikirleri yok sayar.			
20.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenim derste söz almamı engeller.			
21.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenim karşılaştığım problemleri çözmemde rehberdir.			
22.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenimiz çevremizdeki tarihi alanlarla ilgili proje/araştırma ödevleri verir.			
23.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenimiz çevremizdeki kültürel faaliyetlere(sergi, tiyatro, vs.) gitmemizi teşvik eder.			
24.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenimiz bizim kimin oğlu/kızı olduğumuza değil, ne söylüyor olduğumuza önem verir.			
25.	Sosyal Bilgiler Dersinde konuya ilişkin yorumlarımız öğretmenimizce desteklenir.			
26.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenimiz konuya ilişkin tüm fikirlerimizi tarafsızca dinler.			
27.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenimiz gruplar arası fikir tartışmaları yaptırır.			
28.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenimiz fikirlerimizi özgürce savunmamız için bize imkân tanır.			
29.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenim fikirlerimi karşılaştırmam için bana fırsat tanır.			
30.	Sosyal Bilgiler Dersinde öğretmenim konuya ilişkin fikirlerimi söylememi engeller.			

EK 2: Öğretmen Anketi

Değerli Öğretmenim,

Aşağıda verilen sorular, **öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini belirlemek üzere** hazırlanmış bir çalışmanın sorularıdır. Cevaplayacağınız sorulardan çıkacak sonuçlar **size veya öğrencilerinize herhangi olumsuz** bir sonuç doğurmayacak, aksine cevaplarınız daha kaliteli bir eğitime ulaşmak için biz araştırmacılara referans olacaktır.

Lütfen isim belirtmeyiniz. İçten katılımınız için **teşekkür ederim.**

Turhan Haluk Pekcan
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim Programı ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz

Erkek ()

Kadın ()

2. Mezun olduğunuz okul

Eğitim Fakültesi ()

Fen Edebiyat Fakültesi ()

Eğitim Enstitüsü ()

Diğer ().....

Eğitim Yüksekokulu ()

3. Şu an görev yaptığınız okuldaki durumunuz

Kadrolu ()

Sözleşmeli ()

Vekil ()

Diğer ()

4. Öğretmenlikte mesleki kıdeminiz

1 – 5 Yıl ()

6 – 10 Yıl ()

11 – 15 Yıl ()

16 – 20 Yıl ()

21 yıl ve üzeri ()

5. Yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Programının dayandığı **yapılandırmacı kuram** hakkında hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet()

Hayır()

6. Sosyal Bilgiler Dersi öğretimi sırasında **yapılandırmacılık yaklaşımını uygularken sorun yaşıyorum** (birden fazla işaretleme yapabilirsiniz) çünkü:

() Müfredatın tek merkezden belirlenmesi nedeniyle sorun yaşıyorum.

() Sosyal Bilgiler Dersi için önerilen etkinliklerin niteliği ile konuları bağdaştırmakta sorun yaşıyorum.

() Müfredatın yapılandırmacılık yaklaşımına uygun nitelikte olmadığını düşünüyorum.

() Eğitim Sisteminizde bu yaklaşımın tam anlamıyla uygulanacağına dair şüphelerim var.

() Öğretmenlerin bu yaklaşımla nasıl öğreteceğine ilişkin yeterli çevrimiçi kaynak bakanlığın sayfasında yer almıyor.

() Öğretmenliğe başlarken farklı bir yaklaşımla (Davranışçı Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım) yetiştirildim.

() Yapılandırmacı yaklaşım hakkında aldığım hizmet içi eğitimi yetersiz buluyorum.

() Mesleki gelişimimi yetersiz buluyorum.

() Etkinlik / Zaman dengesini kuramıyorum.

() Konuya ilişkin materyal bulmakta/ kullanmakta zorlanıyorum.

() Ekonomik durumu bazı etkinlikler için gereken materyalleri/kaynakları almama engeldir.

() Öğrencilerimi yönlendireceğim kaynaklara ulaşamıyorum.

() Öğrencilerimin çalışmalarını değerlendirmede yeterli olmadığını düşünüyorum.

() Yaptığım etkinliklerin öğrencilerime bir şey kattığını düşünmüyorum.

() Okul yönetimi yapmayı planladığım etkinlikleri desteklemiyor.

() Teknoloji sınıfımın olmaması nedeniyle dersleri geleneksel metotlarla işlemek zorunda kalıyorum.

() Diğer öğretmenlerin olumsuz yorumları nedeniyle sorun yaşıyorum.

() Sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle uygulamada sorun yaşıyorum.

() Sınıfın fiziki durumu etkinliklerimi ve çalışmamı engelliyor.

() Öğrencilerimin ekonomik durumu onlara vereceğim araştırmaları yapabilmelerine engel oluyor.

() Öğrenciler kendilerine özgü nedenlerle grup/proje çalışmalarına katılmıyor.

() Öğrencilerim katıldıkları etkinliklerin kendilerine bir şey kazandırmadığını düşünüyorum.

()

EK 2: Öğretmen Anketi

7. Aşağıdaki imkânlardan hangilerine okulunuzda sahipsiniz? (Sahip olduğunuz her imkan için ayrı işaretleme yapabilirsiniz.)
- () Sınıfa ait kütüphane
() Projeksiyon Makinesi
() Yer küre
() İnternet Erişimi
() Atlas
() Sözlük
() Televizyon
() Basılı Dergi
() Poster
() Konulara ilişkin Materyaller
() Tarih Şeridi
() Diğer
8. Aşağıdaki imkânlardan hangilerine evinizde sahipsiniz?
- () Bilgisayar
() Sosyal Bilgilere ilişkin kaynak kitaplar
() İnternet Erişimi
() Yapılandırmacı kurama dair kitaplar
() Dergi Aboneliği (Lütfen Belirtiniz).....
9. Yapılandırmacı yaklaşımın diğer görüşlerine (Sosyal Yapılandırmacılık, Radikal Yapılandırmacılık) yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı?
- () Evet () Hayır

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

16 Ekim 2009

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/ 32049
Konu : Anket Onayı.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 28/09/2009 tarih ve 612-4152 sayılı yazıları.

b) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 29/09/2009 tarih ve 1038/3463 sayılı yazıları.





c) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinin 19/10/2009 tarih ve 08-2815/18076 sayılı yazıları.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Turan Haluk PEKCAN ve Danışman öğretim Üyesi Yrd.Doç.Dr.Hilmi DEMİRKAYA ile birlikte Müdürlüğümüze bağlı merkez İlköğretim okullarında (28 adet) “Sosyal yapılandırıcılığın ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılma durumu (Denizli ili örneği) “ konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Fakültesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ayfer BEYDEMİR Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi b) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez 100. Yıl Mehmetçik İlköğretim Okulunda “ İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara ve yazma erişimine etkisi “ konulu araştırma yapmak istemektedir.

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinin Çocuk Gelişimi Bölümü Doktora öğrencisi Aysun GÜNDOĞAN Hacettepe Üniversitesi ilgi c) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İlköğretim okullarında (42 Adet) öğrenim gören öğrencilere ve öğretmenlere (aynı okulda belirli aralıklarla olmak üzere iki defa) 2009-2010 eğitim öğretim yılı 1. ve 2. kanaat döneminde, ders saatleri içerisinde “ Dramının farklı yaş gruplarındaki Çocukların hayal güçleri üzerindeki etkisinin incelenmesi “ konulu (test) araştırma yapmak istemektedir.

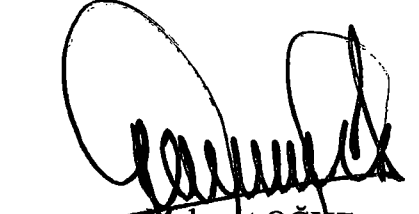
(1)

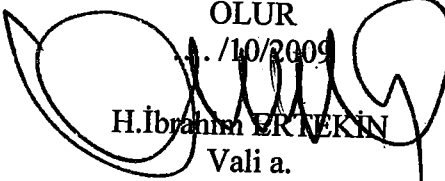
	Saltak Mh.Oğuzhan Cd.No:76 20100 DENİZLİ Bilgi için : VHKİ H.ÇEPNİ Telefon: (0 258) 265 55 54 / 617 – 262 23 53 Faks: (0 258) 265 01 69 egitim20@meb.gov.tr			
		www.egitimdestek.meb.gov.tr	www.haydikizlar.org	www.bilgisayarilegitedestek.org

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Adı geçen Yüksek Lisans ve Doktora öğrencilerinin İlgili yazıları ekinde belirtmiş olduğu okullarda, konuları ile ilgili test ve anket çalışmalarını 29/05/2010 tarihine kadar yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larınıza arz ederim.


Mahmut OĞUZ
Milli Eğitim Müdürü











OLUR
29/05/2010

H.İbrahim ERTEKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :

- 1-İlgi yazı (3 Sayfa)
- 2-Anket Formu (... Sayfa)

(2)

	Saltak Mh. Oğuzhan Cd.No:76 20100 DENİZLİ Bilgi için : VHKİ H.ÇEPNİ Telefon: (0 258) 265 55 54 / 617 – 262 23 53 Faks: (0 258) 265 01 69 egitim20@meb.gov.tr			
		www.egitimdestek.meb.gov.tr	www.hayatinheraninda.org	www.bilgiyarinci.egitimdestek.org

8.ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
HEPİMİZİN DÜNYASI	<p>Bu ünitenin sonunda öğrenciler;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder. 2. Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder. 3. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır. 4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir. 5. Ortak mirasın tanımında turizmin yerini fark eder. 6. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir. 	<p> “Film İzliyoruz” (Çocuk filmleri ya da turizmle ilgili belgesel filmler izlenir.) (1, 6. kazanım)</p> <p> “Eşyanın Yolculuğu” (Öğrenci tarafından kullanılan herhangi bir eşyanın üretildiği yerden bize ulaşana kadar geçen öyküsünü anlatan bir metin hazırlanır.) (2, 3. kazanım)</p> <p> “Harikalar Diyarı” (Çeşitli malzemeler kullanılarak dünya ortak mirasına ait nesnelere maketleri yapılır.) (4, 5. kazanım)</p> <p> “Mimar Sinan’ın Eserlerini Tamıyoruz” (Ortak miras eserlerimizden tarihi eserleri tanıtmak amacıyla bir gezi düzenlenir.) (4, 5. kazanım)</p> <p> “Sanal Alan Gezisi” (İnternette ortak miras konulu sanal alan gezisi yapılır.) (5. kazanım)</p>	<p><input type="checkbox"/> 3. kazanım için Türkçe dersi “Konuşma” öğrenme alanı, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma. (2.kazanım)</p> <p><input type="checkbox"/> 4. kazanım için Matematik dersi “Geometrik Cisimler” alt öğrenme alanı (1.kazanım)</p> <p>[1] Atatürkçülikle İlgili Konular (1.2,3,4,5,6 -10)</p> <p>[2] Çocuk klasikleri, çizgi filmler, sinema, spor, müzik, bilgisayar oyunları vb. konulardan örnekler seçilerek eleştirel düşünme etkinlikleri yapılır. (1. kazanım)</p> <p>[3] Ortak miras öğelerinden somut olanlar ele alınır. (4. kazanım)</p> <p>[1] 2, 3 ve 6. kazanımlar “Gazete Kupürlerinden Yararlanma” ile ilişkilendirilecektir.</p> <p>[1] 4. kazanım Müze İle Eğitimle ilişkilendirilecektir.</p> <p> Ürettiklerimiz (Çevremizdeki ekonomik faaliyetler konusuyla ilişkilendirilir.)</p> <p> Adım Adım Türkiye (Ülkemizin kültürel özellikleri ortak miras ve turizm konusu ile ilişkilendirilir.)</p> <p> Doğrudan verilecek beceri: Olgu ve düşünceleri ayırt etme</p> <p> Doğrudan verilecek değer: Tarihsel mirasa duyarlılık</p> <p> Bu ünite de gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular, proje hazırlama, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme testler, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), tutum ölçeği kullanılarak değerlendirme yapılabilir.</p>

Özgeçmiş Sayfası

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Turhan Haluk Pekcan

Doğum Yeri ve Tarihi : İstanbul – 1982

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Pamukkale Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği ABD

Yüksek Lisans Öğrenimi : Eğitim Programları ve Öğretim Programı ABD

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : Mars Milletlerarası Eğitim Ticaret AŞ. (Bilgi İşlem
Teknikeri)

: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, (Sözleşmeli
Personel)

İletişim

E-Posta Adresi : turhanhaluk@hotmail.com

Tarih : Aralık 2009