



# TURKSOSBİLDER

Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi

## İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi\*

Halil İbrahim SAĞLAM<sup>1</sup> Ayşe GÜNGÖR<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla dört alt boyuttan oluşan 20 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .78 olan ölçek, varyansın %41.25'ini açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutları "öğretim materyali", "öğrenci merkezli öğrenme", "bilginin transferi" ve "sınıf iklimi"dir. Ölçek, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Sakarya'da öğrenim gören 793'ü kız (%49), 826'sı erkek olmak üzere toplam 1619 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılandırılan bir çalışmadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri öğrenci merkezli öğrenme, bilginin transferi, sınıf iklimi ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; öğretim materyali boyutunda ise kız öğrenciler lehine; sınıf düzeyine göre bilginin transferi, sınıf iklimi ve ölçek toplamında 4. sınıf öğrencileri lehine; okul türüne göre öğretim materyali, öğrenci merkezli öğrenme, bilginin transferi, sınıf iklimi ve ölçek toplamında özel okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine; öğrencilerin evlerinde internet olması durumuna göre öğrenci merkezli öğrenme, bilginin transferi, sınıf iklimi ve ölçek toplamında evinde internet olanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Yapılandırmacılık, sosyal bilgiler, öğrenme öğretme süreci.

## An Investigation on the Perceptions of the Primary School Students Relating to Constructivist Social Studies Learning- Teaching Process

### Abstract

This research was conducted to study the perceptions of the primary school students relating to constructivist social studies learning teaching process in terms of some variables. For this purpose, a twenty point scale of four sub-dimensions was used. The scale has a Cronbach's Alpha reliability coefficient of 78 and accounts for 41.25% of the variance. The sub-dimensions of the scale are "teaching material", "student centered learning", "transfer of knowledge" and "classroom climate". The scale was applied on 1619 primary school students, 763 being female and the remaining 826 being male, in Sakarya during the Educational Year 2011-2012. The research is a study structured in surveying model. The findings of the research indicate that there is no significant difference

\*Bu makale 1-3 Ekim 2012 tarihleri arasında Sinop'ta düzenlenen *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu*'nda bir kısmı sözlü bildiri olarak sunulan ve özeti basılan çalışmanın tamamını içermektedir.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hsaclam@sakarya.edu.tr

<sup>2</sup> Öğrenci, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ayse.gungor@hotmail.com.tr

depending on the sub-dimensions; teaching material, student centred learning, transfer of knowledge, classroom climate related to gender of the students. The study suggested a meaningful difference depending on teaching material, in favor of female students, depending on transfer of knowledge, classroom climate, and the scale related to grade level, in favor of 4th grade students, depending on teaching material, student centred learning, transfer of knowledge, classroom climate and the scale related to the type of school, in favor of the students who study at private schools, depending on teaching material, student centred learning, transfer of knowledge, classroom climate and the scale related to whether the students have internet access in their houses, in favor of those who have internet access at home.

**Key Words:** Constructivism, social studies, learning teaching process.

## GİRİŞ

Hayatın değişik alanlarında yaşanan değişim, eğitim alanında da hissedilmekte, yeni ihtiyaç ve beklentilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu da eğitim programlarının değişmesini ihtiyaç haline getirmektedir (Ersoy ve Kaya, 2009; Tse-Kian, 2003). Bugünün ihtiyaçları öğrenmenin öğrenci merkezli olarak düzenlenmesini gerektirmekte, öğrenene öğrenme sorumluluğu yüklemektedir (Windschitl, 1999). Bu anlamda yapılandırmacı öğrenme, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü ileri sürerek eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Akpınar ve Ergin, 2004; Karadağ, 2007).

Öğrenci merkezli öğrenme öğretme süreci öğrencilerin keşfetmesini, analiz yapmasını, değerlendirme yapmasını, bilgiyi asıl kaynağından sentezlemesini, yorumlamasını, öğrendiklerinden bir anlam çıkarmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesini (Jadallah, 2000), öğrencilerin sosyal olayları düşünen, sorgulayan ve araştıran bireyler olarak yetiştirilmelerini gerekli kılmaktadır (Grant, 1997). Bunun için öğrenenlerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırdığında daha iyi öğrendiği, yeni öğrenmelerin önceki öğrenmelere dayalı sonraki öğrenmelerin hazırlayıcısı olduğu (Sever, 1997) fikrine dayanan yapılandırmacı yaklaşım günümüz öğretim uygulamalarını şekillendirmektedir (Smerdon, Burkam ve Lee, 1999). Bu anlayış, öğrenenlerin dünyayı kendi bilişsel yapıları ve ön deneyimleri çerçevesinde yorumlayabilmelerine imkân sağlamaktadır (Jonassen, 1994). Yapılandırmacı anlayışa uygun olarak gerçekleştirilen öğrenme öğretme süreci, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin yaşantılar geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekir. Böylece öğrenenler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998). Bu anlayış öğrenene öğrenme sorumluluğu yüklediğinden yaşamın her alanında hissedilen hızlı değişim sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum dikkate alınarak ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin okul türlerine göre yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin evlerinde internet olup olmamasına göre yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama ile yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde, en az iki değişken bulunup bunlardan birine göre gruplar oluşturularak diğer değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2005). Karşılaştırma türü ilişkisel tarama niteliğinde olan bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin Adapazarı ilçesinde öğrenim gören 4523'ü dördüncü, 4869'u beşinci sınıf olmak üzere toplam 9392 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evreni temsil edebileceği düşünülen 8'i devlet; 2'si özel olmak üzere toplam 10 ilköğretim okulundan olasılıksız örnekleme biçimlerinden tesadüfi yöntemle (Karasar, 2005) seçilen 793'ü (% 49) kız, 826'sı (% 51) erkek olmak üzere toplam 1619 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, Mustafa Kemal Paşa, Büyükgazi, Cengiz Topel, Selçukbey, Türk-İş, Eser, 21 Haziran ve Ahmet Akkoç İlköğretim Okullarıyla; Şahin ve Adabilim Kolejlere'nde öğrenim görmektedirler.

### Veri Toplama Aracı

Sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecinin yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu incelemek amacıyla öğrencilerin görüşlerinin alınmasına yönelik olarak hazırlanan veri toplama aracı Sağlam ve Güngör (2012) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipi bir ölçek olarak hazırlanan ve 20 maddeden oluşan ölçekte 4'lü dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme; hiçbir zaman (1), ara sıra (2), çoğu zaman (3) ve her zaman (4) şeklinde puanlandırılmıştır. Dört alt faktörden oluşan ölçek toplam varyansın % 41.25'ini açıklamaktadır ve iç tutarlılık katsayısı .78'dir. Alt faktörler "öğretim materyali", "öğrenci merkezli öğrenme", "bilginin transferi" ve "sınıf iklimi"dir. Madde toplam korelasyonlarının .31 ile .52 arasındadır ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farklar anlamlıdır.

### Verilerin Analizi

Ölçme aracı Sakarya ilindeki 2'si özel 8'i devlet olmak üzere toplam 10 ilköğretim okuluna yapılandırmacı tarafından getirilmiştir. Okul yönetimiyle görüşüldükten sonra 4. ve 5. sınıf öğretmenlerine açıklamalar yapılarak ölçekler teslim edilmiş; öğretmenler ölçekleri uyguladıktan sonra okul yönetimine teslim etmişlerdir. Daha sonra yapılandırmacı veri toplama araçlarını okul yönetiminden teslim almıştır. Dağıtılan toplam 1640 veri toplama aracından 1630 tanesi geri dönmüştür. Veri toplama araçlarından 11'i gerek boş bırakıldığından gerekse amaca uygun olarak doldurulmadığı belirlendiğinden değerlendirme dışında tutulmuştur. Sonuç olarak 1619 veri toplama aracı değerlendirilmeye alınmıştır.

Verilerin analizine başlanmadan önce, veri toplama araçları tek tek kontrol edilerek sıralanmış, elde edilen veriler tanımlanarak SPSS programına yüklenmiştir. Bu veriler araştırmanın alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Öncelikle elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş, dağılımların normal olduğu sonucuna ulaşılarak verilerin analizinde istatistiksel teknik olarak parametrik testlerden t testi yapılmıştır. Aritmetik ortalamaların belirlenmesinde puan aralığı olarak 1.00-1.74 hiçbir zaman, 1.75-2.49 ara sıra, 2.50-3.24 çoğu zaman, 3.25-4.00 her zaman belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programlarıyla çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## BULGULAR

Tablo 1. "Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğrenme Öğretme Süreci"ne İlişkin Betimsel Veriler

YSBÖSÖ	N	$\bar{x}$	ss
Öğretim materyali	1619	2.21	.462
Öğrenci merkezli öğrenme	1619	2.46	.594
Bilginin transferi	1619	2.69	.578
Sınıf iklimi	1619	2.62	.611
Toplam	1619	2.47	.424

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğrenme Öğretme Süreci Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları görülmektedir. Öğrencilerin *öğretim materyali* boyutundaki puanlarının aritmetik ortalaması 2.21'le "ara sıra"; *öğrenci merkezli öğrenme* boyutundaki puanlarının aritmetik ortalaması 2.46 ile "ara sıra"; *bilginin transferi* boyutundaki puanlarının aritmetik ortalaması 2.69'la "çoğu zaman"; *sınıf iklimi* boyutundaki puanlarının aritmetik ortalaması 2.62 ile "çoğu zaman" düzeyindedir. Öğrencilerin ölçek toplamındaki puanlarının aritmetik ortalaması 2.47 ile "ara sıra" düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar; öğretim materyali, öğrenci merkezli öğrenme ve ölçek toplamında yapılandırmacı yaklaşımın uzağında olduğunu göstermektedir. Bilginin transferi ve sınıf iklimi boyutlarında sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecinin yapılandırmacı yaklaşıma daha yakın olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yapılandırıcı Sosyal Bilgiler Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Öğretim materyali	Kız	793	2.23	.472	1617	2.306	.021
	Erkek	826	2.18	.451			
Öğrenci merkezli öğrenme	Kız	793	2.48	.607	1617	1.874	.061
	Erkek	826	2.43	.581			
Bilginin transferi	Kız	793	2.69	.649	1617	.420	.674
	Erkek	826	2.68	.548			
Sınıf iklimi	Kız	793	2.63	.617	1617	1.061	.289
	Erkek	826	2.60	.604			
Toplam	Kız	793	2.49	.432	1617	1.858	.063
	Erkek	826	2.45	.416			

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırıcı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin *öğretim materyali* [ $t_{(1617)}=2.306$ ,  $p<.05$ ] boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğrenci merkezli öğrenme [ $t_{(1617)}=1.874$ ,  $p>.05$ ], bilginin transferi [ $t_{(1617)}=.420$ ,  $p>.05$ ], sınıf iklimi [ $t_{(1617)}=1.061$ ,  $p>.05$ ] ve ölçekten elde edilen toplam puan [ $t_{(1617)}=1.858$ ,  $p>.05$ ] bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yapılandırıcı Sosyal Bilgiler Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Öğretim materyali	4. Sınıf	698	2.20	.443	1617	-.161	.872
	5. Sınıf	921	2.20	.476			
Öğrenci merkezli öğrenme	4. Sınıf	698	2.47	.612	1617	.772	.440
	5. Sınıf	921	2.45	.580			
Bilginin transferi	4. Sınıf	698	2.72	.623	1617	2.369	.018
	5. Sınıf	921	2.66	.540			
Sınıf iklimi	4. Sınıf	698	2.70	.616	1617	5.076	.000
	5. Sınıf	921	2.54	.599			
Toplam	4. Sınıf	698	2.50	.428	1617	2.477	.013
	5. Sınıf	921	2.45	.420			

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yapılandırıcı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin *öğretim materyali* [ $t_{(1617)}=-.161$ ,  $p>.05$ ] ve öğrenci merkezli öğrenme [ $t_{(1617)}=.772$ ,  $p>.05$ ] boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bilginin transferi [ $t_{(1617)}=2.369$ ,  $p<.05$ ], sınıf iklimi [ $t_{(1617)}=5.076$ ,  $p<.05$ ] ve ölçekten elde edilen toplam puan [ $t_{(1617)}=2.477$ ,  $p<.05$ ] bakımından 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Yapılandırıcı Sosyal Bilgiler Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyutlar	O. Türü	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Öğretim materyali	Devlet	1357	2.17	.475	1617	-6.959	.000
	Özel	261	2.38	.335			
Öğrenci merkezli öğrenme	Devlet	1357	2.32	.524	1617	-23.826	.000
	Özel	261	3.15	.434			
Bilginin transferi	Devlet	1357	2.59	.559	1617	-16.081	.000
	Özel	261	3.18	.404			
Sınıf iklimi	Devlet	1357	2.48	.553	1617	-22.990	.000
	Özel	261	3.30	.392			
Toplam	Devlet	1357	2.37	.386	1617	-23.444	.000
	Özel	261	2.96	.239			

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğrencilerin okul türüne göre yapılandırıcı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin *öğretim materyali* [ $t_{(1617)}=-6.959$ ,  $p<.05$ ], öğrenci merkezli öğrenme [ $t_{(1617)}=-23.826$ ,  $p<.05$ ], bilginin transferi [ $t_{(1617)}=-16.081$ ,  $p<.05$ ], sınıf iklimi [ $t_{(1617)}=-22.990$ ,  $p<.05$ ] ve ölçekten elde edilen

toplam puan [ $t_{(1617)}=-23.444$ ,  $p<.05$ ] bakımından özel okul öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu durum özel okullarda sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreçlerinin devlet okullarına göre yapılandırıcı yaklaşıma daha uygun olduğunu göstermesi bakımından ilgi çekici bulunmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Evlerinde İnternet Olup Olmamasına Göre Yapılandırıcı Sosyal Bilgiler Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyutlar	İnt.dur.	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Öğretim materyali	Evet	1209	2.21	.455	1617	1.618	.106
	Hayır	410	2.17	.483			
Öğrenci merkezli öğrenme	Evet	1209	2.49	.603	1617	4.273	.000
	Hayır	410	2.35	.555			
Bilginin transferi	Evet	1209	2.71	.588	1617	2.798	.005
	Hayır	410	2.62	.545			
Sınıf iklimi	Evet	1209	2.64	.623	1617	3.111	.002
	Hayır	410	2.53	.564			
Toplam	Evet	1209	2.49	.430	1617	3.876	.000
	Hayır	410	2.40	.398			

Tablo 5’te araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde internet olup olmaması durumuna göre yapılandırıcı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin *öğretim materyali* [ $t_{(1617)}=1.618$ ,  $p>.05$ ] boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrenci merkezli öğrenme [ $t_{(1617)}=4.273$ ,  $p<.05$ ], bilginin transferi [ $t_{(1617)}=2.798$ ,  $p<.05$ ], sınıf iklimi [ $t_{(1617)}=3.111$ ,  $p<.05$ ] ve ölçekten elde edilen toplam puan [ $t_{(1617)}=3.876$ ,  $p<.05$ ] bakımından evinde interneti olan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu durum internetin sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreçlerinin yapılandırıcı yaklaşıma pozitif katkı sağladığını göstermektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan öğrencilerin yapılandırıcı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar *öğretim materyali* ve *öğrenci merkezli öğrenme* boyutlarında düşük; *bilginin transferi* ve *sınıf iklimi* boyutlarında üst düzeye yakındır. Özellikle öğretim materyali ve öğrenci merkezli öğrenme boyutlarına ilişkin sonuçlar sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecinin yapılandırıcı anlayıştan uzak olduğunu göstermiştir. Bu sonuç Gömleksiz ve Öner’in (2013) ilköğretim öğrencilerinin öğretim materyali boyutuna ilişkin görüşleri dikkate alındığında materyal kullanımının istenilen düzeyde olmadığı yönündeki görüşüyle benzerlik taşımakta; Sağlam’ın (2011) ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinin amaçlarına erişim düzeyi ile ilgili araştırmasındaki sonuçlardan farklılaşmaktadır. Bilginin transferi ve sınıf iklimi boyutlarında ise sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecinin yapılandırıcı anlayışa yakın olduğunu görülmüştür. Bu durum Demirel, Taş, Tüfekçi, Yazçayır ve Yurdakul’un (2000) araştırmalarındaki yapılandırıcı öğrenme ortamlarının bilişsel öğrenme ürünlerinin kazandırılmasında geleneksel ortamlara göre daha etkili olduğu; öğrencilerin erişimlerinde gözlenebilir bir artış sağladığını ve karmaşık öğrenmelerdeki gelişimini olumlu etkilediğini ortaya koydukları sonuçlarla benzerlik taşımaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılandırıcı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri öğrenci merkezli öğrenme, bilginin transferi, sınıf iklimi ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; öğretim materyali boyutunda ise kız öğrenciler lehine; sınıf düzeyine göre bilginin transferi, sınıf iklimi ve ölçek toplamında 4. sınıf öğrencileri lehine; okul türüne göre öğretim materyali, öğrenci merkezli öğrenme, bilginin transferi, sınıf iklimi ve ölçek toplamında özel okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine; öğrencilerin evlerinde internet olması durumuna göre öğrenci merkezli öğrenme, bilginin transferi, sınıf iklimi ve ölçek toplamında evinde internet olanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu durum internetin sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreçlerinin yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak yürütülmesine pozitif yönde katkı sağladığını göstermektedir.

## Kaynakça

- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2004). Yapılandırıcı kuram ve fen öğretimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 108-113.
- Demirel, Ö., Taş, A. M., Tüfekçi, S., Yazçayır, N. ve Yurdakul, B. (2000). Yapılandırıcı yaklaşımın öğrenme öğretme sürecine etkileri. Erzurum: *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Eğitim Programları ve Öğretim Bildiriler Kitabı içinde*, 1, 297-309.

- Ersoy, A. F. ve Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7 (1), 71-86.
- Gömlüksiz, M. N. ve Öner, Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 281-313.
- Grant, S. G. (1997). A policy at odds with itself: The tension between constructivist and traditional views in the New York State social studies framework. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13 (1), 92-113.
- Jadallah, E. (2000). Constructivist learning experience for social studies education. *The Social Studies*, 91 (5), 221-225.
- Jonassen, D. H. (1994). Learning with media: Restructuring the debate. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 31-39.
- Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 153-175.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, H. İ. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri ışığında sosyal bilgiler dersinin amaçlarına erişim düzeyinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (1), 273-284.
- Sağlam, H. İ. ve Güngör, A. (2012). Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğrenme Öğretme Süreci Ölçeğinin (YSBÖSÖ) Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 97-112.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Smerdon, B. A., Burkam, D. T. & Lee, V. E. (1999). Access to constructivist and didactic teaching: Who gets it? Where is it practiced? *Teacher College Record*. 100 (1), 5-34.
- Windschitl, M. (1999). A vision educators can put into practice: Portraying the constructivist classroom as a cultural system. *School Science and Mathematics*, 99 (4), 189-196.
- Tse-Kian, K. N. (2003). Using multimedia in a constructivist learning environment in the Malaysian classroom. *Australian Journal of Educational Technology*, 19 (3), 293-310.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapılandırmacı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.

## **SUMMARY**

### **Introduction**

The changes, faced in every field of life, necessitate new theories, structures and applications in the field of education also (Ersoy ve Kaya, 2009; Tse-Kian, 2003). In today's conditions, every person is responsible for his/her own learning and the learning must be organized as student centred (Windschitl, 1999). In this sense constructivist learning suggests the idea that students should gain certain basic knowledge and skills. It also emphasizes that individuals need to learn to reason and understand more and be responsible for their own learning (Akpınar and Ergin, 2004; Karadağ, 2007). Student centred learning teaching process makes it essential for students to explore, analyze, synthesise the knowledge from the main source, interpret and organize the new knowledge to make sense out of what they learn (Jadallah, 2000), and it raises students as individuals who think of, examine and study social events (Grant, 1997). Therefore, constructivist approach whis is based on the idea that students learn more effectively when they structure the knowledge actively and that new learnings are preparatory for the latter learnings based on former learnings (Sever, 1997) shapes present teaching applications (Smerdon, Burkam and Lee, 1999). This understanding enables learners to interpret the world within the frame of their own cognitive structures and pre-experiences (Jonassen, 1994). The learning teaching process carried out in accordance with constructivist understanding requires individuals to take more responsibility in the process of learning. Because, cognitive configurations related to the items that are going to be learned are carried out by the individual in person. Constructivist social studies learning teaching process needs to be organized to enable individuals to interact more with the environment and so provide them the opportunity of leading a high life. In this way, learners take the opportunity to test the accuracy of the knowledge they structured in their minds, correct their mistakes and even replace their former knowledge with the new one (Yaşar, 1998). As this understanding gives learners the responsibility of learning, the rapid change felt in every field of life requires social studies to be in accordance with constructivist approach. The main objective of this study is to analyze the opinions of the primary school students relating to social studies learning teaching process through different variables.

### **Method**

This research made with comperative relational research scan model. Comperative relational research scan model is a research method that aims to show the situation without any changes. The main goal in these models is to show the situation as it is (Karasar, 2005).

### **Conculusion and Discussion**

The arithmetic avarage of the students' perceptions relating to social studies learning- teaching process is low on the dimensions of teaching material and student centred learning, close to highest level in terms of sub-dimensions; transfer of knowledge and classroom climate. The results related to teaching material and student centred learning showed that social studies learning- teaching process differs widely from the constructivist understanding. Gömleksiz's and Öner's (2013) research results also support the idea that teaching material usage is unsatisfactory when primary school students' opinions related to teaching material subdimension are taken into consideration. This result differs from the results of Sağlam's research (2011) on primary school students' attainment level of social studies cirriculum goals. It was observed that social studies learning- teaching process is close to the constructivist understanding in terms of the sub-dimensions transfer of knowledge and classroom climate. This results show similarity with the findings of Demirel, Taş, Tüfekçi, Yazçayır and Yurdakul's investigations (2000) that constructivist learning environments are more effective than traditional environments in terms of bringing cognitive learning products, and that they provide an observable increase in students' achievements and affect their progress in complicated learning positively.

The findings of the research indicate that there is no significant difference depending on the sub-dimensions; teaching material, student centred learning, transfer of knowledge, classroom climate related to gender of the students. The study suggested a meaningful difference depending on teaching material, in favor of female students, depending on transfer of knowledge, classroom climate, and the scale related to grade level, in favor of 4th grade students, depending on teaching material, student centred learning, transfer of knowledge, classroom climate and the scale related to the type of school, in favor of the students who study at private schools, depending on teaching material, student centred learning, transfer of knowledge, classroom climate and the scale related to whether the students have internet access in their houses, in favor of those who have internet access at home.