

DETERMINING THE TEACHING AND LEARNING CONCEPTION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS**Canan TUNÇ ŞAHİN***Asst.Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey, canantuncsahin@gmail.com**ORCID:0000-0003-0997-2124**Received: 02.08.2020**Accepted: 28.11.2020**Published: 15.12.2020***ABSTRACT**

Teaching learning conceptions give information about teachers 'preferred learning paths, learning orientations, the meaning of learning, and students' tasks. Although there are studies examining the teaching-learning conceptions of teachers and teacher candidates in different branches in the literature, studies conducted with social studies teachers are limited. Considering the gap in the field, it is important to determine the teaching and learning conceptions of social studies teachers. Therefore, it is aimed to determine the teaching-learning conceptions of social studies teachers. The study is a case study of qualitative research methods. 20 social studies teachers working in the Ministry of National Education voluntarily participated in the study. The data of the study were collected using the interview technique and semi-structured interview form. In the preparation of the semi-structured interview form, the literature information on determining teachers' teaching and learning conceptions was used to determine . The interviews were conducted face-to-face with the participants and recorded on a tape recorder. The study data were analyzed by content analysis method. The teaching-learning conceptions of the social studies teachers who participated in the study were examined in the dimensions of teaching, learning, evaluation and professional development. According to the results of the research, the teaching-learning conceptions of social studies teachers have a constructivist learning approach in the dimension of learning and professional development, while they have a traditional understanding in the dimensions of deciding what to be taught in the assessment dimension, understanding what learning takes place, and understanding whether the student understands the subject. As an important result of the study, social studies teachers adopt the constructivist conception but they do not apply the constructivist conception sufficiently in the teaching process. It is thought that the study will provide theoretical and practical contributions to researchers and social studies teachers working in this field.

Keywords: Social studies teacher, teaching-learning conception, constructivist conception, traditional conception.

INTRODUCTION

Teaching-learning conceptions provide information about teachers' preferred learning paths, learning orientations, the meaning of learning, and students' tasks (Aypay 2011; Chan & Elliot 2004). In other words, learning-teaching conceptions are the ideas of the teacher in the educational process (Chan, 2003). Depending on the development and changes in the field of education, it is seen that the conceptions of teaching-learning also differs in different periods of education (Baş & Beyhan 2016; Schrunck 2008). Teaching-learning conceptions are classified as traditional and constructivist conception (Aypay, 2011; Baş, 2014; Chan & Elliot, 2004; Oğuz, 2011; Schurnk 2008).

According to the traditional conception, education is defined as a way of transferring knowledge to the individual in an explicit manner. According to this conception, the teacher's role in the classroom is to convey information to students (Ozden, 2005). In the traditional conception of learning, the student listens to the teacher, takes notes, and writes what is being conveyed by the teacher. Information is gradually presented to the student, narration and repetition are important. In this conception, the teacher is seen at the center of education. The teacher presents the knowledge according to the student's level. Teacher-student relations are strict and disciplined. Students, on the other hand, are people who do not know anything and who take what the teacher told. While content is seen as information that can be memorized, learning status, attention, and individual differences are not taken into account (Bilhan, 1991; Shane, 1992) The traditional understanding that has been effective in the field of education for many years has also been effective in social studies education. The theory of learning through invention has been influential in the reforms made in the field of social studies education (Erden, 1996: 6). From the beginning of the 21st century, active learning and critical thinking skills began to be emphasized instead of traditional understanding and expression methods in social studies education (Öztürk & Otluoğlu, 2005: 14). It is observed that social studies programs in the world and our country foresee learning based on problem-solving and collaboration with a constructivist approach (Öztürk, 2008: 45).

Constructivism is the most important conception affecting education systems and educational research in recent years. Constructivist conception is seen as a continuation of the cognitive learning approach. In the constructivist conception, it is believed that the individual creates the information not by the copy of the outside world, but within the individual and by the individual's activities on objects (Yurdakul, 2005). Constructivist conception allows a person to learn information by actively interacting with its environment. In constructivist conception, the teachers do not consider themselves the only source of knowledge, so they must constantly update their teaching programs and teaching processes (Özden, 2005). In constructivist conception, the teacher is not an authority, but an observer within the classroom. As a guide and counselor, the teacher should fulfill the roles of continuously developing new ideas, creating collaborative environments, and providing environments where they can express their ideas openly (Brooks & Brooks, 1999: 21). A teacher

should be providing appropriate learning environments, be open-minded, modern, adaptive to changing circumstances, respecting personal differences, and learning with the students themselves (Selley, 1999: 22).

The effect of teaching-learning conceptions is important in the creation of educational programs. Education programs guide a lot of fields ranging from students' behaviors to learning and teaching activities. Transformation of the basic policies of National Education into practice is achieved through educational programs. In a vast quantity of countries and schools, education programs are reorganized to keep pace with the changing world, social conditions, and developments. Since this program also used in our country earlier failed to meet varied needs and unmanaged to adapt to changing conditions the Ministry of National Education, Board Of Education, promoted a constructivist conception in the new teaching programs; "it is recognized to be a conception in which every individual reinterprets new information through filtering of the previous information, skills, and experiences and reinterprets knowledge in its mind and puts learners into the center. According to this approach, learning is reinterpreting and restructuring previous learnings through experiences and practices (Ministry of National Education [MEB], 2005).

As a result of changes and developments in education, there is an improvement from traditional understanding to student-centered, i.e. constructivist understanding (Duffy & Roehler, 1986). With the reforms in education, constructivist conception has become an effective conception of the teaching process and the teaching environments have become a student-centered structure. This structure has brought significant changes in teacher roles. It made it necessary for teachers to have professional and personal characteristics required by the information society. Unlike being the bearer or transmitter of knowledge, teachers are seen as professional managers who facilitate learning and guide knowledge management to gain lifelong learning skills. As teaching is seen as a professional profession, the necessity of determining professional standards has emerged and importance has been given to researches on the subject. The traditional roles of teachers have changed, leaving their place to leading teachers who have the vision required by constructivist conception, manage education, and have multiple skills related to their field.

The National Council for Social Studies has established standards covering subject areas and pedagogical areas for social studies teachers to teach social studies more effectively within the framework of a changing constructivist conception (National Council for the Social Studies (NCSS), 2002). According to these standards, teachers should know the subject well to make the subject understandable to students (Tatar, 2004: 10). Teachers should consider their level of development to understand and support students' learning. A task given without considering a student's level of development disrupts student motivation and can cause them to fail academically (Darling-Harmond & Baratz-Snowden, 2005: 19). During the course, the teacher is concerned with how the student learns, not what he or she has learned, and takes into account feedback from the students (Tatar, 2004: 6). By taking into account students' development levels, the teacher creates activities that will move them to more advanced learning levels. Teachers should know how to select, configure, and use assessment tools that show how students learn and what they know (Darling-Harmond & Baratz-Snowden,

2005: 9). Social studies teachers should be able to use assessment strategies appropriate to the level of students within the framework of constructivist conception. At the same time, they can use performance evaluations, asking open-ended questions, portfolio assessment strategies to evaluate what students have learned (NCSS, 2002: 51). Also, teachers should take into account individual differences in the classroom and should apply different teaching techniques and take these differences into account in the assessment and evaluation process. Teachers should have the ability to create a comfortable and safe classroom environment (Demirel, 1999: 191). Educators need to understand that each individual is unique. Since all individuals have the capacity to learn, using learning methods that make people active in this process contributes positively to their learning (Karadeniz & Ata, 2013: 377). In order for each student to succeed, they must create a democratic classroom environment, create interactive environments among students, and use the time allocated to teaching well by knowing students well (Özmen, 2005: 185). To achieve this, teachers should participate in in-service training, panels, conferences, and seminars and should have sufficient knowledge about the methods and techniques used in teaching (Gedik, 2010).

In the literature, researches, examining teaching-learning conceptions, are studies with teachers, studies with social studies teachers, and studies with teacher candidates. While it is observed that there are a lot of studies with teachers and teacher candidates (Amineh & Asl, 2015; Aypay, 2011; Baş, 2014; Boulton-Lewis et al., 2001; Chan 2003; Chan & Elliot, 2004; Condon et al., 1993; Kayabaşı, 2012; Khalid & Azeem, 2012; Oguz, 2011; Saylan & Yurdakul, 2005; Sinatra & Kardash, 2004), there is a limited number of studies examining social studies teachers' conception of teaching and learning (Aydemir, 2012; Berkant & Arslan, 2015; Burke, 2012; Çelikkaya & Kuş, 2009; Duman & İkiel, 2002; Erdoğan, 2010; Russell, 2010; İlter, 2017; Sutton, 2013; Yaylak, 2020). Accordingly, examining the teaching and learning conceptions of social studies teachers can provide a basis to understand and meet students' personal interests and needs, as well as designing learning environments that also support personal development and learning. Because teaching-learning conceptions of teachers provide evidence of teaching and learning approaches in the classroom (Parker-Katz & Tejero Hughes, 2008). These conceptions help teachers identify the change or teaching methods, techniques, and strategies adopted, including what subjects they teach as well as how and why (DeCorte et al., 2008).

It is seen that the researches are mostly conducted with teacher candidates (Aydın et al., 2015; Aypay, 2011; Baş, 2014; Bıkmaz, 2011; Cheng et al., 2009; Engin & Daşdemir, 2015; Oğuz, 2011), and they examine the relationship between the teaching-learning conceptions of the teacher candidates, their epistemological beliefs (Bıkmaz, 2017; Chan & Elliot, 2004; Cheng et al., 2009), self-efficacy perceptions (Kalendar, 2017; Ocak, 2012; Yener & Yılmaz, 2017), and the educational philosophies (Aslan, 2017) they adopt.

This study is important in terms of examining the teaching-learning conceptions of social studies teachers. It can be said that the conception of teaching and learning of social studies teachers is also related to their roles in the classroom, teaching strategies, measurement and evaluation methods, and their professional development also. Considering the void in the literature, it appears that it is important to determine the

conception of teaching and learning of social studies teachers. For this purpose, this study aims to determine the teaching-learning conceptions of social studies teachers.

METHOD

This study was designed as a case study of qualitative research methods. Case studies are a research process that allows you to understand how an event related to a person, a phenomenon, or a group occurs. It is preferred by many researchers because the subjects related to education are multifaceted and have a complex structure (Meriam, 2009). The case study is suitable for situations where the researcher tries to investigate the social phenomenon in-depth with why and how questions (Creswell, 2013). In this study, it was aimed to determine teachers' teaching-learning conceptions through in-depth interviews with social studies teachers.

Participants

A convenience sampling method was used to determine the teachers to participate in the study. The convenience sampling method can provide the opportunity to work with a sample group that will provide the most accessible and maximum savings on the subject that is planned to be investigated by using time and resources in the most effective way (Büyüköztürk et al., 2008). In the study, 20 social studies teachers working in the MEB were selected as participants. Voluntary participation was ensured as participants were informed about the study before participating in the study. In accordance with ethical principles, participants' names were not disclosed and each participant was given a nickname with a name and number from *T1* to *T20*. Before the study, necessary official permissions were obtained from the Ethics Committee of Zonguldak Bulent Ecevit University (Protocol number: 887).

Data collection tools

A semi-structured interview form was used to collect study data. The information in the literature regarding the determination of teachers' teaching and learning conceptions was used in the preparation of the interview form (Luft & Roehrig, 2007). Content validity of the form was ensured by taking the opinions of 2 field experts. The form consists of 4 categories and 9 questions to determine teachers' conceptions of learning and teaching. The teaching category was divided into the subcategories of the teacher's role and deciding on the subject to teach while the learning category was divided into the subcategories of improvement of learning, the happening of learning, and how to best learn social studies. The assessment category was divided into the subcategories of how to be able to understand if the students learned, and how to decide to move on to a new subject, while the professional development category into strengths and self-development. Interviews were conducted face-to-face with participants and recorded on a voice recorder after their consent was obtained. The questions in the semi-structured interview form are given below.

1. What is the teacher's role in the classroom? (Teaching)
2. How do you decide on what and how to teach? (Teaching)

3. How do you maximize learning? (Learning)
4. How do students learn a subject best in social studies? (Learning)
5. How does learning occur in the classroom? (Learning)
6. How do you know that students learned? (Assessment)
7. How do you decide to move on to a new subject? (Assessment)
8. What are your strengths as a teacher? (Professional development)
9. In what area would you like to improve yourself as a teacher? (Professional development)

Data analysis

The data of the study were analyzed with content analysis method. Content analysis is a selfless effort to minimize qualitative data and achieve harmonious and meaningful things about the essence of some qualitative material (Yildirim & Şimşek, 2008). In this study, firstly the transcripts of the audio recordings of the interviews were converted into text. Before the data analysis, by reading each interview text from beginning to end, it was aimed to be able to perceive the participants' opinions as a whole. Then, based on the order of questions in the semi-structured teacher form, the answers given by the participants for each question were listed one under the other. Thus, the data were collected under sections belonging to a total of 9 questions. Later, the codes were created by reading the data in each main section repeatedly, the themes were reached based on the generated codes, and then the comments of the created themes were written. The form related to data analysis is shown in Table 1. In the presentation of the study findings, direct quotations were made from the opinions of the participants.

Table 1. Form Used in Data Analysis

Question	Theme	Code	Interview text	Opinion of the researcher
Can you describe the role of a teacher? (Teacher's role)	Teaching	Teaching person	We can define the teacher as the person who conveys the knowledge to the other party. The teacher should be a role model in the classroom, approach the student with interest, and be a guide.	Describes the teacher as the person who conveys the knowledge to the other party. A teacher with a traditional conception.
		Leader		
		Communicant		
		Manager		
		Pioneer		
		Authoritarian		
		Role model		
		Guide		
		Full of love		
		Leading		
Trustworthy				
Exemplary character				
Creative				
Friendly				

The themes created by reading the data dumps independently by the researcher and an expert were compared and the consensus and differences of opinion were looked at. The reliability of the data analysis was calculated by using the Miles & Huberman (1994) formula of "Reliability = [Consensus / (Consensus+Disagreement)] x 100". A compliance rate of above 70% is considered reliable for qualitative studies (Miles & Huberman, 1994). The reliability between the two assessors in the study was found to be 87% and it was considered reliable for the research.

FINDINGS

Findings of teachers' conception of teaching and learning

The findings regarding the learning-teaching conception of social studies teachers were analyzed according to the categories of teaching, learning, evaluation, and professional development.

Table 2. Distribution of Teachers by Their conception of Teaching and Learning

Categories	Subcategories	Teaching and learning conceptions of teachers	
		Traditional	Constructivist
Teaching	Teacher's role in the classroom	T4, T8, T10, T11, T12, T13, T18 (n:7)	T1, T2, T3, T5, T6, T7, T9, T14, T15, T16, T17, T19, T20 (n:13)
	Deciding what to teach	T2, T3, T5, T6, T7, T10, T11, T13, T14, T15, T16, T18, T20 (n: 13)	T1, T4, T8, T9, T12, T17, T19 (n: 7)
Learning	Improving learning	T11, T12, T13, T17 (n: 4)	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T14, T15, T16, T18, T19, T20 (n: 16)
	Understanding that learning is happening	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T10, T11, T13, T14, T15, T16, T17, T18 (n:15)	T7, T9, T12, T19, T20 (n: 5)
	How to best learn social studies	T6, T8, T11 (n: 3)	T1, T2, T3, T4, T5, T7, T9, T10, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20 (n: 17)
Assessment	Understanding that students learned	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19 (n: 18)	T7, T20 (n:2)
	Deciding to move on to a new subject	T1, T12, T18, T20 (n: 4)	T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T13, T14, T15, T16, T17, T19 (n: 16)
Professional development	Strengths	T1, T12 (n: 2)	T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20 (n: 18)
	Desired areas of development	T11 (n: 1)	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20 (n: 19)

n * total number

Teachers' conception of teaching

The teaching conception of social studies teachers was examined under the subcategories of the teacher's role in class and deciding on what to teach in class.

In terms of the teacher's role in class teachers who used statements like teacher's instructor role in class, leader, knowledge source, authority in class, were coded as teachers adopting the traditional conception. Teachers with a traditional conception defined the role of the teacher as "*conveying the knowledge to the other party in the classroom environment (T5)*". Similarly, another participant teacher defined it as "*giving the student the desired behavior in line with the objectives of the system (T8)*". Teachers who describe the role of the teacher in the classroom as a role model, guide, contemporary, reassuring, leading and exemplary character statements are coded as teachers with constructivist conception. When we look at the definitions of the teacher's role in the classroom, of the teachers with the constructivist conception, it is seen that they define the teacher as "*a model with everything for the student, a leading guide (T2)*" "*an exemplary person with sensitive creative ideas and loves people, environment, nature (T14)*".

Another subcategory of the teaching category was identified as deciding what to teach. In this category, teachers who stated that what the teacher will tell are clear from the beginning, cannot go out of the curriculum, and annual plans are guidelines are coded as teachers with traditional conception. Statements of teachers with the traditional conception are "*There is a definitive curriculum and we have to follow it, I cannot on my own decide what to teach(T6)*", "*We teach our lessons following expected questions for TEOG exam-transition from primary to secondary school-(T2)*". Teachers who stated that teachers made lesson plans according to individual differences, used different materials taking into account student differences, were identified as teachers with constructivist conception. Teachers with a constructivist conception have stated that when deciding what to teach, "*I teach it from simple to complex, from easy to difficult according to the level of students (T8)*"; "*it is related to my personal skills, and it differs according to the level of students (T17)*".

Teachers' conception of learning

Teachers' conception of learning has been determined as "improvement of learning", "understanding that learning is happening", "how to best learn social studies".

In the category of improving learning, teachers who have traditional conception used statements such as I conduct success-oriented practices, ask questions and assume learning if the answer is correct, and learning cannot be improved due to crowded classes. In the study teachers with traditional conception stated their views on learning improvement such; "*By applying unit review tests, test exams and general review practices..(T12)*" "*One week earlier before the exam, general reviews, and short exams...(T11)*" Teachers with the constructivist conception used statements like turning knowledge related to learning improvement into real life, teaching from simple to complicated, basic to advanced level, personalized activities based on individual

differences. Statements of teachers with the constructivist conceptions were *"Each student has his/her unique learning level so I select the best method and techniques which suit (T6)"*, *"I teach students how to attain knowledge (T7)"*.

In the category of understanding that learning takes place, teachers with traditional stated that they assume that students have learned according to the answers to the questions asked in the lesson, the evaluations made at the end of the subject, and the results of the TEOG exam. For the question "how to grasp if learning took place in class?" these teachers responded that *"If questions I ask in class are answered it means learning has been accomplished (T12)"*, *"Our questions are related to TEOG exam and if questions are answered, it means learning has been accomplished (T2)"*. Teachers with a constructivist conception stated that the student have to come up with the answer itself, should actively participate in the lesson, transform knowledge into life, and be aware of what they had learned in order to understand the realization of learning. These participants' answers to the question of how to grasp that learning took place are *"Getting students' feedbacks via many different methods, not one method (T9)"*, *"If the student can practice this knowledge in daily life it means learning has been accomplished (T7)"*.

In the "how to best learn social studies" category, teachers with traditional conception have expressed the social studies course as a teaching method that sees it as a teaching-oriented, theoretical course that requires memorization. Teachers with traditional conception expressed their views as *"Direct instruction method via rote learning can be appropriate (T6)"*, *"Weekly and monthly revisions should be performed, end-of-unit assessment questions must be answered (T8)"*. Teachers with a constructivist conception stated that as a way of teaching social studies, they require planning activities such as creating student-based problems, preparing trip observation activity plans, acting with a sense of curiosity, preparing activities suitable for each student's characteristics, museum education, and drama applications. Teachers with the constructivist conception expressed their views such; *"Teaching must be conducted via performing, living, traveling and observing by the student as well as a demonstration (T2)"*. *"Subjects must be explained by forming associations with daily life events via examples that match student levels (T12)"*.

Teachers' conception of assessment

Teachers' conception of assessment has been determined as "how to be able to understand if the students learned", and "how to decide to move on to a new subject".

In the category of how to be able to understand if the students have learned, teachers with traditional understanding stated that they can understand what they have learned by looking at their answers to the exam, test, and evaluation questions. One of the teachers with a traditional conception answered the question of "how do you understand that students learned?" with *"If questions I ask in class are correctly answered then it means the student has learned the subject (T12)"*. Teachers with a constructivist conception stated that they use active class participation, students' feedbacks, varied activities, and practice sheets to understand if the

students have learned, when the responses of teachers with constructivist conception are examined, they stated that the learning takes place as *"If the student applies this in its life, then has learned and understood (T7)"*.

In relation to the "how to decide to start a new subject" category, teachers with traditional conception stated that curriculum and the annual plan is effective, tests, exams, and the majority of answers from the students affect the decision to move on to a new subject. Teachers with this conception responded to the decision to move to a new subject as *"If we have completed the plan fully, then we can start a new subject (T10)"*. To decide to move on to a new subject, teachers with a constructivist conception stated that they ask for student feedback and check if basic acquisitions were gained to design lesson plans. Teachers with constructivist conception stated that to decide to move on to a new subject; *"If equality of opportunities established and connection with the subject matter can be formed, then I can start the new topic (T7)"*.

Teachers ' conception of professional development

Teachers' conception of professional development has been determined as their strengths and the area in which they want to improve themselves.

Teachers with traditional conception stated that it is important for teachers to be leaders, strong, someone who cares about authority, to have disciplined classroom control. In this category teachers with traditional conception explained their strengths as *"I am good at maintaining distance with students (T12)"*, *"Leadership and powerful authority are strengths (T1)"*. The teachers who stated that their communication skills were strong, that they devoted time to the students, were affectionate, following the agenda, and open to self-improvement as their strengths were coded as having a constructivist conception. These teachers expressed their strengths as *"being able to communicate strongly with my students (T4)"*.

About the category of desired areas of development, if teachers consider themselves competent as a teacher and not needing self-development, they were coded as teachers with traditional conception. In this category one of the teachers with a traditional conception stated that *"I believe I have already fully developed myself (T11)"*. The expressions such as the desire of teachers to specialize in their own or other fields, to improve their foreign languages, to develop in the field of computer and technology, to follow the developments in the fields such as current approaches and teaching techniques were coded as teachers with constructivist conception. Examples of these statements are such; *"I want to improve myself in the field of computers and technology (T3), I want to learn a foreign language (T5), I want to learn more knowledge in different branches of my field such as sociology, and psychology (T10)"*.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study was carried out to determine the teaching-learning conceptions of social studies teachers. Looking at the results of the teaching dimension in regards to the teaching and learning conception of the teachers, it was

found that although there was more constructivist conception among teachers in terms of the role of the teacher, there were more teachers in the traditional conception of deciding on the subject to be taught. Social studies teachers who defined their role in class as a mentor caring about personal differences and treating students kindly adopted a constructivist conception and this is one finding that parallels with other relevant studies in the literature (Saylan & Yurdakul, 2005; Ağlagül, 2009). In a study conducted by Saylan and Yurdakul (2005) with primary teachers, it is similar to the result that teachers have a constructivist conception of learning. Additionally in a study by Ağlagül (2009), it was identified that teachers who defined their role in class as a guide were, as suggested in our study as well, in constructivist learning conception. Also, there are studies for teachers who adopt the traditional conception. In research conducted by Karadağ et al. (2008), it was unveiled that teachers who defined their role as leaders and knowledge transmitters were the ones with the traditional conception. In education, it is seen that the roles of teachers have changed in the transition from traditional conception to constructivist. Teachers with a constructivist conception have taken on the role of facilitating learning and helping when necessary, by getting rid of their roles such as disciplinary and information distributors in the traditional conception in the educational environment.

In the dimension of deciding what to teach, it was observed that the participant teachers had a more traditional conception. Teachers have stated that they adhere to textbooks, manuals, and curricula in the process of deciding what to teach. In this dimension, it is seen that there are a small number of teachers with constructivist conception who plan the teaching process by taking into account the individual characteristics of the student in the decision-making process. Although teachers express their role in the classroom in line with constructivist conception, it seems that there are teachers who are in traditional conception in the dimension of the teaching process. This result also coincides with some of the literature studies. According to the results of a study by Anagün et al. (2012) among teachers, even though a vast body of teachers adopt constructivist conception they still practice a teacher-centered conception in the actual teaching process. This result shows that teachers adopt constructivist conception, however, they do not implement it in the teaching process. A constructivist teacher exhibits attitudes and behaviors that facilitate collaboration and interaction in the classroom. It creates environments to make the items to be learned interesting to students. Constructivist conception emphasizes that the teacher is not the only source of information that students should take an active role in the learning process.

Considering the learning dimension, it was determined that although there are more statements about constructivist conception in the dimensions of improving the learning of teachers and effective ways of learning social studies, there are more statements for traditional conception in the dimension of understanding that learning is happening. This result shows that although teachers have statements in favor of constructivist conception, they still, to a great extent, adopt traditional conception. This result is similar to the results of other researchers (Aydin et al., 2015; Aypay, 2011; Baş, 2015; Engin & Daşdemir, 2015; Oguz, 2011). Işıkoğlu et al. (2009) concluded that teachers practice student-centered teaching style in class. It was concluded that primary teachers found themselves able in constructivist conception (Özenç & Doğan, 2007), while secondary

school teachers felt moderately sufficient about constructivist conception (Aykan, 2014). As known, in the year 2005, the MEB initiated updated teaching programs and redesigned structure and operation based on the constructivist teaching-learning conception. The low number of statements that adopt the traditional conception of the social studies teachers participating in the study can be evaluated as they could not completely move away from the traditional conception, although they partially adapted to this transformation in education. It can be said that teachers in Turkey are in the transition stage from traditional conception to constructivist conception (Aydoğdu & Ay, 2016). Some studies in the literature have concluded that teachers have difficulty giving up some practices of the traditional conception (Çiftçi et al., 2013; Yelken et al., 2010). Damlapınar (2008) reported that teachers adopt constructivist conception but are not considered adequate in practice, while Özbay (2009) concluded that teachers adopt constructivist conception in the course process and try to use it in their lessons, but cannot completely move away from traditional conception. Yaylak (2020), in his research to evaluate the teaching methods and practices of social studies teachers, concluded that teachers adopt the traditional conception in teaching methods and practices. It is seen that teachers concentrate on traditional practices and do not use methods, techniques, and strategies in accordance with the constructivist conception (Akçay et al., 2016; Berkant & Arslan, 2015; Covill, 2011; Grasha, 1994; Junst et al., 2003; Marbach et al., 2001; Oh & Kim, 2013). When we look at the studies examining the methods and techniques used by social studies teachers, social studies teachers state that they use methods-techniques such as question-answer, lecture, individual study, discussion, brainstorming more, while they mention using the methods such as using the resource person, travel-study, project applications, and drama less (Aydemir, 2012; Berkant & Arslan, 2015; Çelikkaya & Kuş, 2009). The most common teaching methods used by teachers are lecturing and question-answer methods (Klein et al., 1999). This situation stems from the inability of teachers to use student-centered teaching, methods, techniques and strategies based on constructivist conception (Kayabaşı, 2012). In studies conducted with teachers in different branches, it was observed that teachers generally preferred teacher-centered methods-techniques and strategies because they did not have sufficient knowledge and skills regarding teaching methods-techniques and strategies in lessons (Doğru & Aydoğdu, 2003; Önen et al., 2008).

It is seen that the social studies teachers participating in the study used traditional conception-based teacher-centered learning methods. The reason for this is that teachers not being able to apply the information they have learned at the undergraduate level in the classroom (Sutton, 2003), having too many students in the classes (Doğru & Aydoğdu, 2003), and having physical classroom conditions, which restrict the teachers' ability to apply various teaching methods and techniques. It can also be said that although teachers know various teaching methods and techniques, they cannot reflect this knowledge to the classroom environment (Çelikkaya & Kuş, 2009; Demir & Özden, 2013; Demircioğlu et al., 2015). Looking at these results, it is seen that there is a gap between theory and practice. According to the data obtained from the teachers, it is seen that a traditional teaching conception is dominant in social studies courses. However, as stated in both the 2005 Social Studies course curriculum (MEB, 2005) and the 2017 Social Studies course draft curriculum (MEB, 2017) that collective teaching and thematic approaches should be adopted and activities suitable for these approaches should be designed based on the student-centered constructivist conception.

In the assessment dimension, the teachers stated their opinions with traditional conception. It is an important result that even teachers with constructivist conception in the teaching dimension give statements of traditional conception in this dimension. It has been concluded that social studies teachers ask questions in their classrooms to check students' knowledge level. They stated that they prepared students for exams generally with test questions. Similar situations have been identified in the studies of various researchers (Çelikkaya et al., 2010; Eğri, 2006; Yıldırım, 2006). Çelikkaya et al. (2010), in their research with social studies teachers, concluded that teachers prefer traditional assessment and evaluation tools, which they consider themselves more competent, in determining student achievement. Similarly, there are studies supporting that teachers mostly use question-answer technique in the course evaluation process (Akçay et al., 2016; Aydemir, 2012; Aykaç, 2011; Burke, 2012; Çelikkaya & Kuş, 2009; Duman, 2008; Öztürk, 2004; Sakallı et al., 2007; Sarıaslan, 2005; Sutton, 2003). Also, some of the teachers stated that they encourage students to benefit from different sources, regularly used the audio-visual tools required in the course, asked students questions to improve their mental skills such as thinking, understanding, questioning, etc. and used more than one teaching method and technique. However, the teachers did not make any statements that they included methods and techniques to direct students to work in groups, improve their communication skills, and encourage them to work collaboratively. In terms of constructivist conception, it is important for teachers to conduct collaborative studies in their classrooms and to include group work. Studies in the literature also show that teachers do not include collaboration/group work enough in their lessons (Algan, 2008; Dündar, 2008; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Klein et al., 1999).

Participating teachers have a constructivist conception in professional development. In this dimension, teachers have shown that they were open to innovations, desiring to attain knowledge in other areas, and aspired to be modern teachers aiming to keep up with the needs of the modern era. In this study, too, the great number of statements about the constructivist teaching-learning conception and the acceptance and implementation of the change in the roles of the teachers in the traditional conception can be evaluated positively. Similar situations were found in different studies on this subject (Adıgüzel, 2009; Ertürk, 2009; Yaylacı, 2013). Looking at these results, it is understood that teachers want to improve themselves. By realizing that knowledge is constantly being renewed, teachers should look for ways to add new knowledge to their existing knowledge (Yaylacı, 2013). The desire of the teacher to improve himself and make an effort is a factor that will increase the quality of education.

According to the findings and discussions of the study, the following conclusions can be reached: teaching-learning conceptions of social studies teachers pointed to a constructivist learning conception in learning and professional development dimensions but in relation to assessment dimension, deciding what to teach, understanding that learning is happening, and understanding whether the students learned the subject; they adopted traditional conception. It is seen that social studies teachers adopt the constructivist conception, however, they do not apply this conception sufficiently in the teaching process.

With the transition to constructivist conception in education, teaching and learning concepts, teacher and student roles, the teaching process has gained a new meaning. The role of the teacher in constructivist education is not to transfer information. It is to facilitate learning by making the student active in the classroom by creating a learning environment in the classroom. The teacher who will provide these opportunities must also be a teacher who has adopted a constructivist conception. Teachers' teaching-learning conceptions should be arranged following the constructivist approach. Teachers should use assessment techniques that align with the constructivist teaching-learning conception. There may be two ways for teachers to apply the constructivist approach in the classroom. The first way is that the teacher should be a constructivist student in its educational background. The second way is that teachers must have had long-term in-service training. Otherwise, it would not be realistic to expect teachers to make constructivist practices in the classroom. Research results also show that teachers know the constructivist approach as a theory, but it is not applied by teachers. But a teacher who has been a student in constructivist education will be able to follow this theory in the classroom. For this reason, it is important for the teacher to attend in-service courses for professional development in order to make classroom practices based on constructivist approach. Seminars on vocational training for teachers should be provided continuously. Teachers must undergo long-term in-service training.

ETHICAL TEXT

In this article, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules, journal ethics rules were followed. The responsibility belongs to the author for all kinds of violations related to the article.

REFERENCES

- Adıgüzel, Y. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2) , 89-110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13712/166015>
- Ağlagül, D. (2009). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçay, O. N., Akçay, A. & Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliliklerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-342.
- Alesandrini, K. & Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *Clearing House*, 75(3), 118- 121. <https://doi.org/10.1080/00098650209599249>
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Öğesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çukurova Üniversitesi.

- Amineh, R. J. & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.
- Anagün, Ş., Yalçınoğlu, P. & Ersoy, A. (2012). An investigation of primary school teachers' beliefs on teaching-learning processes in science and technology course in terms of constructivism. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29344/314019>
- Aydemir, H. (2012). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanma yeterlikleri. *Hikmet Yurdu Dergisi*, 5(9), 81-100. <http://dx.doi.org/10.17540/hy.v5i9.165>
- Aydın, Ö., Tunca, N. & Şahin, S. (2015). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1331-1346. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22598/241388>
- Aydogdu, B. & Selanik-Ay, T. (2016). Determination of teacher characteristics which support constructivist learning environments. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 293-310. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.17>
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817550>
- Aypay, A. (2011). Öğretim ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretim ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı(1), 14-26.
- Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim-öğrenme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 18-30. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786780>
- Baş, G. (2015). Correlation between teachers' philosophy of education beliefs and their teaching-learning conceptions. *Education and Science*, 40(182), 111-126. <https://doi: 10.15390/EB.2015.4811>
- Berkant, H. G. & Arslan, T. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 293-312. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8643>
- Bıkmaz F. (2017). Investigating the teaching and learning conceptions and scientific epistemological beliefs of pre-service teachers': A longitudinal study. *Education and Science*, 42(189), 183-196. <https://doi: 10.15390/EB.2017.4601>
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C. & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11(1), 35-51.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria Press.
- Burke, L. (2012). *Reading practices in social studies classrooms: Teacher support for middle-school students with ASC*. [Unpublished PhD dissertation], Northern Illinois University.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009) Araştırma yöntemleri (4. baskı). Pegem Akademi.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69(1), 36-50. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.4>
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327. <https://doi.org/10.1080/09523980600926242>
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programı'yla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 421-476.
- Covill, A. E. (2011). College students perceptions of the traditional lecture method. *College Student Journal*, 45(1), 92-101.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. & Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153392>
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181602>
- Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (Eds.). (2005). *A good teacher in every classroom*. Jossey-Bass.
- DeCorte, E., Verschaffel, L. & Depaepe, F. (2008). Unravelling the relationship between students' mathematics-related beliefs and the classroom culture. *European Psychologist*, 13(1), 24-36. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.24>
- Demir, S. & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/411276>
- Demircioğlu, İ. H., Genç, İ. & Demircioğlu, E. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 18-34.

- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Pegem A. Yayıncılık
- Doğru, M. & Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 150-158.
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 35, 55-58.
- Duman, B. & İkiel, C. (2002). Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, 12(2), 245-262.
- Duman, E. Z. (2008). *Ortaöğretimde öğretimde öğretim ilke, yöntem ve teknikler açısından mantık öğretimi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eğri, G. (2006). *Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterlilikleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Engin, G. & Daşdemir, İ. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 33, 425-432. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2782>
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi* (6. baskı). Alkım Yayınevi.
- Erdođdu, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem/teknikler ve karşılaştıkları kullanım güçlükler*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Ertürk, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme isteklerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar il örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 44-59.
- Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 97-118. [Online]: http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt11Sayi2/JKEF_11_2_2010_97-118.pdf [Erişim tarihi: 31.10.2020]
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33, 135-145. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87640>
- Grasha, F. A. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149. Retrieved on November 14, 2020 from <https://www.jstor.org/stable/27558675?origin=JSTOR-pdf&seq=1>
- İlter, İ. (2018). Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğretim yöntemleri ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 1-29. <http://dx.doi.org/10.30831/akueg.338520>
- Isikoglu, N., Basturk, R. & Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 350-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.004>

- Jungst, S., Licklider, L.L. & Wiersema, J. (2003). Providing support for faculty who wish to shift to a learning-centered paradigm in their higher education classrooms. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 3(3), 69–81.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153346>
- Karadeniz, O. & Ata, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde proje fuarının kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı*, 6(14), 375-410.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Khalid, A. & Azeem, M. (2012). *Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education*.
- Klein, B. S., Matkins, J. J. & Weaver, S. D. (1999). Initiation of a collaborative approach for elementary science methods courses: Teaching across collaborative highways (TEACH). *Electronic Journal of Science Education*, 4(1). Retrieved November 14, 2020 from <https://ejrsme.icrsme.com/article/view/7622>
- Luft J. & Roehrig G. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2): 38-63.
- Marbach-Ad, G., Seal, O. & Sokolove, P. (2001). Student attitudes and recommendations on active learning. *Journal of College Science Teaching*, 30(7), 434-438. Retrieved November 14, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/91978/>.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4- 5. Sınıflar) öğretim programı*. Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (İlköğretim 5.6.7.Sınıflar)*. Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>, [Erişim tarihi: 11.11.2020].
- National Council for the Social Studies [NCSS] (2002). Position statement: A vision of powerful teaching and learning in the social studies: Building social understanding and civic efficacy. *Social Education*, 57(5), 213–223. <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/NCSSTeacherStandardsVol1-rev2004.pdf>
- Ocak, G. (2012). An evaluation of teachers' success in building constructivist learning environments by pre-service and in-service teachers. *Education and Science*, 37(166), 25-40.
- Ocak, G., Ocak, İ. & Kutlu Kalender, M. (2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışlarının incelenmesi. *XX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 8-10 Eylül 2011, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

- Oh, P. S. & Kim, K. S. (2013). Pedagogical transformations of science content knowledge in Korean elementary classrooms. *International Journal of Science Education*, 35(9), 1590-1624. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.719246>
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzala, G. & Gürdal, A. (2008). Hizmet İçi Eğitime katılan Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 45–57.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme (5. baskı)*. Pegem A Yayıncılık.
- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak ingilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özenç, M. & Doğan, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 67-83.
- Özmen, F. (2005). Eğitimde okul ve sınıf. Taşpınar, M. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Üniversite Kitabevi.
- Öztürk, C. (2008). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. Pegem Akademi.
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*. Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 75-83.
- Parker-Katz, M. & Tejero Hughes, M. (2008). Preparing special education mentors using classroom artifacts as a vehicle for learning about teaching. *Teacher Education and Special Education*, 31(4), 268-282. <https://doi.org/10.1177/0888406408330646>
- Russell, W. B. (2010). Teaching social studies in the 21st century: A research study of secondary social studies teachers' instructional methods and practices. *Action in Teacher Education*, 32(1), 65-72. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463543>
- Sakallı, M., Hürsen, Ç. & Özçınar, Z. (2006). *Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları*. 6th International Educational Technology Conference: KKTC, Doğu Akdeniz Üniversitesi
- Sarıaslan, Y. (2005). *Sosyal Bilgiler öğretiminde sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi ve becerilerini uygulama durumları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saylan, N. & Yurdakul, B. (2005). İlköğretim program tasarılarının gerektirdiği yapılandırmacı öğretmen özelliklerine sınıf öğretmenleri ile aday öğretmenlerin sahip olma düzeyleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* içinde (ss.459-467) , Denizli.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson Education, Inc.
- Shane, S. A. (1992). Why to some societies invent more than others. *Journal of Business Venturing*, 7(1), 29-46. [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(92\)90033-N](https://doi.org/10.1016/0883-9026(92)90033-N)
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. David Fulton Publishers.

- Sinatra, G. M. & Kardash, C. M. (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions, and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 483-498. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.03.001>
- Sutton, S. E. (2003). *A study of elementary school teachers' perceptions regarding the match between teachers' teaching styles and students' learning styles*. [Doctoral Dissertational], Seton Hall University
- Tatar, A. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2). <https://dergipark.org.tr/pub/yyuefd/issue/13722/166079>
- Yaylacı, A. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu . *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 6 (-ÖYGE Özel Sayısı) , 25-40 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21642/232633>
- Yaylak, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 187-205. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.621664>
- Yelken T. Y., Üredi, L., Tanrıseven, I. & Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4384/60185>
- Yener, D., Yılmaz, M. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 1016-1038. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326612>
- Yıldırım, A. (2006) *İlköğretim Okulları ikinci Kademedede ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ Örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETME ÖĞRENME ANLAYIŞLARININ BELİRLENMESİ

öz

Öğretme öğrenme anlayışları öğretmenlerin tercih ettikleri öğrenme yolları öğrenme yönelimleri, öğrenmenin anlamı, öğrencilerin görevleri hakkında bilgiler verir. Alan yazında farklı branşlardaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışlarını inceleyen çalışmalar yer alırken sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan çalışmalar sınırlıdır. Alandaki boşluk göz önüne alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırma verileri görüşme tekniği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışlarını tespit etmeye yönelik alan yazında yer alan bilgilerden yararlanılmıştır. Görüşmeler katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilerek ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırma verileri içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları öğretim, öğrenme, değerlendirme ve mesleki gelişim boyutlarında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları öğrenme ve mesleki gelişim boyutunda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına sahipken değerlendirme boyutunda öğretileceklerle karar verme, öğrenmenin gerçekleştiğini anlama, öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını anlama boyutlarında geleneksel anlayışa sahiptir. Araştırmanın önemli bir sonucu olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri ancak öğretim sürecinde yapılandırmacı anlayışı yeterince uygulamadıklarıdır. Araştırmanın bu alanda çalışan araştırmacılara ve sosyal bilgiler öğretmenlerine kuramsal ve uygulamaya dönük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmeni, öğretme-öğrenme anlayışı, yapılandırmacı anlayış, geleneksel anlayış.

GİRİŞ

Öğretme öğrenme anlayışları öğretmenlerin tercih ettikleri öğrenme yolları öğrenme yönelimleri, öğrenmenin anlamı, öğrencilerin görevleri hakkında bilgiler verir (Aypay, 2011; Chan ve Elliot, 2004). Bir başka ifadeyle öğrenme öğretme anlayışları öğretmenin eğitim sürecindeki fikirleridir (Chan, 2003). Eğitim alanındaki gelişim ve değişimlere bağlı olarak eğitimin farklı dönemlerinde öğrenme öğretme anlayışlarının da farklılaştığı görülmektedir (Baş ve Beyhan, 2016; Schrunck, 2008). Öğretme öğrenme anlayışları geleneksel ve yapılandırmacı anlayış olarak sınıflandırılır (Aypay, 2011; Baş, 2014; Chan ve Elliot, 2004; Oğuz, 2011; Schurnk, 2008).

Geleneksel anlayışa göre eğitim bireye bilgiyi açık bir şekilde aktarma yolu olarak tanımlanır. Bu anlayışa göre öğretmenin sınıftaki rolü öğrencilere bilgi aktarmaktır (Özden, 2005). Geleneksel öğrenme anlayışında öğrenci öğretmeni dinler, not alır ve anlatılanları yazar. Bilgi aşamalı olarak öğrenciye sunulur anlatım ve tekrarlar önemlidir. Bu anlayışta öğretmen eğitimin merkezindeki kişi olarak görülür. Öğretmen bilgiyi öğrenci seviyesine göre sunmaktadır. Öğretmen öğrenci ilişkileri katı ve disiplinlidir. Öğrenci ise bir şey bilmeyen öğretmenin anlattığını alan kişilerdir. İçerik, ezberletebilecek olan bilgi olarak görülürken öğrenme durumları, dikkat, bireysel farklılıklar göz önüne alınmaz (Bilhan, 1991; Shane, 1992). Uzun yıllar eğitim alanında etkili olan geleneksel anlayış sosyal bilgiler eğitiminde de etkili olmuştur. Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan reformlarda buluş yoluyla öğrenme kuramı etkili olmuştur (Erden, 1996: 6). 21.yy başlarından itibaren sosyal bilgiler eğitiminde geleneksel anlayış ve anlatım yöntemi yerine aktif öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerine önem vermeye başlandı (Öztürk ve Otluoğlu, 2005: 14). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler programlarının yapılandırmacı anlayışla problem çözme ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi öngördüğü gözlenmektedir (Öztürk, 2008: 45).

Yapılandırmacı anlayış son yıllarda eğitim sistemlerini ve eğitim araştırmalarını etkileyen en önemli anlayıştır. Yapılandırmacı anlayış bilişsel öğrenme yaklaşımının devamı olarak görülmektedir. Yapılandırmacı anlayışta bireyin bilgiyi dış dünyanın kopyası değil bireysel olarak bireyin içinde ve bireyin nesnelere üzerindeki etkinliklerle oluşturduğu düşünülmektedir (Yurdakul, 2005). Yapılandırmacı anlayış kişinin çevresiyle aktif biçimde etkileşime geçerek bilgileri öğrenmesine imkan tanır. Yapılandırmacı anlayışta öğretmen kendini bilginin tek kaynağı olarak görmez bu nedenle öğretim programlarını ve ders işleme süreçlerini sürekli yenilemeleri gerekir (Özden, 2005). Yapılandırmacı anlayışta öğretmen otorite değil sınıf içinde gözlemcidir. Öğretmen yol gösterici ve rehber olarak sürekli yeni fikirler üretme, işbirliğine yönelik ortamlar oluşturma, fikirlerini açıkça ifade edecekleri ortamlar sağlamak gibi rolleri yerine getirmelidir (Brooks ve Brooks, 1999: 21). Öğretmen uygun öğrenme ortamları sağlayan, açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır (Selley, 1999: 22).

Eğitim programlarının oluşturulmasında öğretim öğrenim yaklaşımlarının etkisi önemlidir. Eğitim programları öğrencilerin davranışlarından, öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar çalışmalara kılavuzluk eder. Milli Eğitim temel politikalarının uygulamaya dönüştürülmesi eğitim programları aracılığıyla yapılır. Pek çok ülkede ve

okullarda eğitim programları değişen dünya, toplumsal şartlara ve gelişimlere paralel olarak yeniden düzenlenir. Ülkemizde de daha önce uygulanan programının pek çok yönden eksikliği ihtiyaçlara cevap verememesi ve gelişen değişen koşullara uygun olmayışı gibi sebeplerden dolayı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu aracılığıyla yapılandırmacı anlayış öğretim programlarında “her bireyin yeni bilgiyi önceki bilgi, beceri ve yaşantılarının süzgecinden geçirerek yeniden yorumladığı ve bilgiyi kendi zihninde yorumladığından hareketle öğreneni merkeze alan bir anlayış olarak görülmüştür. Bu anlayışa göre öğrenme eski bilgilerin deneyim ve yaşantıların yoluyla yeniden yorumlanması ve yapılandırmasıdır (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005).

Eğitimdeki değişim ve gelişimler sonucunda geleneksel anlayıştan öğrenci merkezli, yani yapılandırmacı anlayışa doğru bir gelişim görülmektedir (Duffy ve Roehler, 1986). Eğitimde yapılan reformlarla birlikte yapılandırmacı anlayışın öğretim sürecinde etkili olan anlayış olmuş öğretim ortamları öğrenci merkezli bir yapıya dönüşmüştür. Bu yapılanma öğretmen rollerinde önemli değişiklikler getirmiştir. Öğretmenleri bilgi toplumunun gerekli kıldığı mesleki ve kişisel özelliklere sahip olmasını gerekli kılmıştır. Öğretmenler bilginin taşıyıcısı ya da aktarıcısından farklı olarak öğrenmeyi kolaylaştıran, bilgiyi yöneten hayat boyu öğrenme becerilerini kazanmaya rehberlik eden profesyonel yöneticiler olarak görülmektedir. Öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak görülmesiyle birlikte meslek standartlarının belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmış ve konuyla ilgili araştırmalara önem verilmiştir. Öğretmenlerin geleneksel rolleri değişerek yerini yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği vizyon sahibi olan, eğitimi yöneten, alanıyla ilgili çoklu becerilere sahip lider öğretmenlere bırakmıştır.

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi tarafından değişen yapılandırmacı anlayış çerçevesinde daha etkili bir Sosyal Bilgiler öğretimi amacıyla sosyal bilgiler öğretmenleri için konu alanı ve pedagojik alanı kapsayan standartlar belirlenmiştir (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), 2002). Bu standartlara göre öğretmenler öğrencilere konuyu anlaşılır kılabilmek için konuyu iyi bilmelidir (Tatar, 2004: 10). Öğretmenler öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamak ve onları desteklemek için gelişim seviyelerini dikkate almalıdırlar. Öğrencinin gelişim seviyesi dikkate alınmadan verilen görev öğrenci motivasyonunu bozar ve akademik olarak başarısız olmasına neden olabilir (Darling-Harmond ve Baratz-Snowden, 2005: 19). Ders sırasında öğretmen öğrencinin ne öğrendiğiyle değil nasıl öğrendiğiyle ilgilenir ve öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alır (Tatar, 2004: 6). Öğretmen öğrencilerin gelişim seviyelerini dikkate alarak onları daha ileri öğrenme seviyelerine taşıyacak etkinlikler oluşturur. Öğretmenler öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve ne bildiklerini gösteren değerlendirme araçları seçmeyi, yapılandırmayı ve kullanmayı bilmelidirler (Darling-Harmond ve Baratz-Snowden, 2005: 9). Sosyal bilgiler öğretmenleri yapılandırmacı anlayış çerçevesinde öğrencilerin seviyelerine uygun değerlendirme stratejilerini kullanma yeteneğine sahip olmalıdırlar. Bununla birlikte performans değerlendirmeleri, açık uçlu soru sorma, portfolyo değerlendirme stratejilerinin öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirmek için kullanılabilirler (NCSS, 2002: 51). Bununla birlikte öğretmenler sınıftaki bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı öğretim teknikleri uygulamalı ve ölçme değerlendirme sürecinde de bu farklılıkları dikkate almalıdır. Öğretmenler rahat ve güvenilir sınıf ortamı oluşturma becerisine sahip olmalıdır (Demirel, 1999: 191). Eğitimciler her bireyin farklı olduğunu da unutmamalıdır. Bütün bireyler öğrenme yeteneğine sahip olduğuna

göre kişileri süreçte aktif edecek öğrenme yöntemlerinin kullanılması öğrenme sürecine olumlu yönde katkı sağlayacaktır (Karadeniz ve Ata, 2013: 377). Her öğrencinin başarılı olması için demokratik sınıf ortamı oluşturmalı, öğrenciler arasında etkileşimli ortamlar oluşturmalı, öğrencileri iyi tanıyarak öğretime ayrılan zamanı iyi kullanmalıdır (Özmen, 2005: 185). Öğretmenlerin bunu sağlamak için alanıyla ilgili hizmet içi eğitimlere, panel, konferans ve seminer gibi eğitimlere katılımları, öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekir (Gedik, 2010).

Alan yazında öğretme öğrenme anlayışlarını inceleyen araştırmalar; öğretmenlerle yapılan çalışmalar, sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan çalışmalar ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar olarak yer almaktadır. Öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların fazla olduğu görülürken (Amineh ve Asl, 2015; Aypay, 2011; Baş, 2014; Boulton-Lewis vd., 2001; Chan 2003; Chan ve Elliot, 2004; Condon vd., 1993; Kayabaşı, 2012; Khalid ve Azeem, 2012; Oguz, 2011; Saylan ve Yurdakul, 2005; Sinatra ve Kardash, 2004) ,sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme öğrenme anlayışlarını inceleyen çalışmalar sınırlıdır (Aydemir, 2012; Berkant ve Arslan, 2015; Burke, 2012; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Duman ve İkiel, 2002; Erdoğan, 2010; Russell, 2010; İter, 2017; Sutton, 2013; Yaylak, 2020). Buna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının incelenmesi öğrencilerin kişisel ilgi ve ihtiyaçlarını anlamaya ve karşılamaya ayrıca kişisel gelişim ve öğrenmeyi destekleyici öğrenme ortamlarını tasarlamaya bir temel sağlayabilir. Çünkü öğretmenlerin öğretme öğrenme anlayışları sınıf içerisinde gerçekleşen öğretme ve öğrenme yaklaşımlarına bir kanıt sunmaktadır (Parker-Katz ve Tejero Hughes, 2008). Bu anlayışlar, öğretmenlerin neyi nasıl ve niçin öğrettikleri de dâhil olmak üzere değişimin veya benimsenen öğretim yöntem, teknik ve stratejilerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır (DeCorte vd., 2008).

Alan yazında öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar da çoğunluktadır (Aydın vd., 2015; Aypay, 2011; Baş, 2014; Bıkmaz, 2011; Cheng vd., 2009; Engin ve Daşdemir, 2015; Oğuz, 2011). Bu araştırmalar öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışlarının, epistemolojik inançları (Bıkmaz, 2017; Chan ve Elliot, 2004; Cheng vd., 2009), öz yeterlilik algıları (Kalender, 2017; Ocak, 2012; Yener ve Yılmaz, 2017) ve benimsedikleri eğitim felsefeleri (Aslan, 2017) ile ilişkilerini inceledikleri görülmektedir.

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme öğrenme yaklaşımlarını incelenmesi açısından önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları sınıf içi rolleri, öğretim stratejileri, ölçme değerlendirme yöntemleri ve mesleki açıdan gelişimleriyle de ilişkili olduğu söylenebilir. Alandaki boşlukta göz önüne alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu amaçla araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları bir kişi, bir olgu ya da bir grupla ilgili olayın işleyişinin nasıl gerçekleştiğini anlaşılmasını sağlayan araştırma sürecidir.

Eğitimle ilgili konuların çok yönlü olması ve karmaşık yapıya sahip olması dolayısıyla birçok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir (Meriam, 2009). Durum çalışması araştırmacının neden ve nasıl sorularıyla sosyal olguyu derinlemesine araştırmaya çalıştığı durumlar için uygundur (Creswell, 2013). Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan derinlemesine görüşmelerle öğretmenlerin öğretme öğrenme anlayışlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem yöntemi zaman ve kaynak kullanımını en etkili bir şekilde kullanarak araştırılması planlanan konuda en ulaşılabilir ve en üst düzeyde tasarruf sağlayacak bir örneklem grubu ile çalışmasına fırsat sağlayabilir (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmada MEB’de görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcılar araştırmaya katılmadan önce araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Etik ilkeler gereği katılımcıların isimleri gizli tutulmuş her katılımcıya isim ve numaradan oluşan “Ö1- Ö20” arasında değişen rumuz verilmiştir. Çalışma öncesinde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu’ndan gerekli resmi izinler alındı (Protokol no: 887).

Veri toplama araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışlarını tespit etmeye yönelik alanyazında yer alan bilgilerden yararlanılmıştır (Luft ve Roehrig, 2007). Formun kapsam geçerliliği, 2 alan uzmanının fikirleri alınarak sağlanmıştır. Form öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışlarını belirlemeye yönelik 4 kategori ve 9 sorudan oluşur. Öğretim kategorisi öğretmenin rolü ve öğretilecek konuya karar verme, öğrenme kategorisi öğrenmeyi arttırma, öğrenmenin gerçekleşmesi, sosyal bilgileri öğrenmenin en iyi yolu, değerlendirme kategorisi öğrencinin öğrendiğini anlama, yeni bir konuya geçme kararı, mesleki gelişim kategorisi ise güçlü yanlar ve kendini geliştirme olarak alt kategorilere ayrılmıştır. Görüşmeler katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilerek ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenin sınıftaki rolü nedir? (Öğretim)
2. Neyi/Nasıl öğreteceğine nasıl karar verirsin? (Öğretim)
3. Öğrenmeyi en üst seviyeye nasıl çıkarırsın? (Öğrenme)
4. Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler bir konuyu en iyi nasıl öğrenir? (Öğrenme)
5. Sınıfında öğrenme nasıl meydana gelir? (Öğrenme)
6. Öğrencilerin öğrendiğini nasıl anlarsın? (Değerlendirme)
7. Yeni bir konuya geçmeye nasıl karar verirsin? (Değerlendirme)
8. Bir öğretmen olarak en güçlü yanların nelerdir? (Mesleki gelişim)
9. Bir öğretmen olarak kendini hangi alanda geliştirmek istersin? (Mesleki gelişim)

Verilerin analizi

Araştırma verileri içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin daha aza indirgenmesi ve bir miktar nitel materyalin özüne dair uyumlu ve anlamlı şeyler elde etmek için sarf edilen özverili bir çabadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada öncelikli olarak görüşmelerin ses kayıtlarının dökümleri metin haline getirilmiştir. Her bir görüşme metni baştan sona okunarak katılımcıların görüşleri bütün olarak algılanmaya çalışılmıştır. Daha sonra yarı yapılandırılmış öğretmen formundaki soruların sırası esas alınarak, katılımcıların her soru için verdikleri cevaplar alt alta sıralanmıştır. Böylelikle veriler toplam 9 soruya ait bölümler altında toplanmıştır. Daha sonra her bir ana bölümdeki veriler tekrar tekrar okunarak kodlar oluşturulmuş; oluşturulan kodlardan hareketle temalara ulaşılmış, ardından, oluşturulan temalara ait yorumlar yazılmıştır. Verilerin analizi ile ilgili form Tablo 1’de görülmektedir. Araştırma bulguların sunumunda katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Tablo 1. Veri Analizinde Kullanılan Form

Soru	Tema	Kod	Görüşme metni	Araştırmacı görüşü	
Bir öğretmenin rolünü tarif eder misin? (Öğretmenin rolü)	Öğretim	Öğreten kişi	Öğretmeni ders anlatan	Öğretmeni, bilgiyi karşı tarafa aktaran olarak tarif ediyor. Geleneksel anlayışa sahip bir öğretmen.	
		Lider	bilgiyi karşı tarafa aktaran		
		Bilgi veren	kişi olarak tanımlayabiliriz.		
		Yönetici			
		Önder			
		Sınıfa hâkim			
		Rol model	Öğretmen sınıfta rol model		Öğretmeni rehber, rol model olarak tarif ediyor.
		Rehber	olmalı, öğrenciye ilgiyle		
		Sevgi dolu	sevgiyle yaklaşmalı, rehber		
		Yol gösteren	olmalı.		
Güven veren		Yapılandırıcı anlayışa sahip bir öğretmen .			
Örnek kişi					
Yaratıcı					
Arkadaş					

Veri dökümleri araştırmacı ve bir uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak okunarak oluşturulan temalar karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığına bakılmıştır. Veri analizinin güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994) tutarlılığın hesaplanmasında “Uyuşum yüzdesi = $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$ ” uyuşum yüzdesi formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmada güvenilirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada iki değerlendirici arasındaki uyuşum yüzdesi %87 bulunmuş ve araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Anlayışlarıyla İlgili Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme öğretme anlayışına ilişkin bulgular öğretim, öğrenme, değerlendirme ve mesleki gelişim kategorilerine göre incelenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına Göre Dağılımı

Kategoriler	Alt kategoriler	Öğretmenlerin Öğretme ve Öğrenme Anlayışları	
		Geleneksel	Yapılandırmacı
Öğretim	Öğretmenin sınıftaki rolü	Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18 (s:7)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20 (s:13)
	Öğretileceklere karar verme	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20 (s:13)	Ö1, Ö4, Ö8, Ö9, Ö12, Ö17, Ö19 (s:7)
Öğrenme	Öğrenmenin artırılması	Ö11, Ö12, Ö13, Ö17 (s:4)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20 (s:16)
	Öğrenmenin gerçekleştiğini anlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18 (s:15)	Ö7, Ö9, Ö12, Ö19, Ö20 (s:5)
Değerlendirme	Sosyal bilgileri öğrenmenin en iyi yolu	Ö6, Ö8, Ö11 (s:3)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20 (s:17)
	Öğrencilerin öğrendiğini anlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19 (s:18)	Ö7, Ö20 (s:2)
Mesleki gelişim	Yeni bir konuya geçme kararı	Ö1, Ö12, Ö18, Ö20 (s:4)	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19 (s:16)
	Güçlü yanları	Ö1, Ö12 (s:2)	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20 (s:18)
	Kendini geliştirmek istediği alan	Ö11 (s:1)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20 (s:19)

s * toplam sayı

Öğretmenlerin öğretim ile ilgili anlayışları

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme öğrenme anlayışları öğretim anlayışları öğretmenin sınıftaki rolü ve öğretileceklere karar verme anlayışı olarak incelenmiştir.

Öğretmenin sınıftaki rolüyle ilgili öğretmenin sınıfta öğreten kişi, lider, bilgi veren, sınıfa hâkim, konumunda gibi ifadeleri kullanan öğretmenleri geleneksel anlayışa sahip öğretmenler olarak değerlendirilmiştir. Geleneksel anlayışa sahip öğretmenler, öğretmenin rolünü “*Sınıf ortamında bilgiyi karşı tarafa aktaran (Ö5)*” olarak tanımlamıştır benzer şekilde diğer bir katılımcı “*Sistemin hedefleri doğrultusunda öğrenciye istendik davranış kazandıran (Ö8)*” olarak tanımlamıştır. Öğretmenin sınıftaki rolünü rol model, rehber, çağdaş, güven veren, yol gösteren, örnek kişi olarak betimleyen öğretmenler yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenler olarak değerlendirilmiştir. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenlerin öğretmenin sınıftaki rolüne ilişkin tanımlarına baktığımızda öğretmeni “*Her şeyiyle öğrenciye model, yol gösterici bir rehber (Ö2)*”, “*İnsanı, çevreyi, doğayı seven, duyarlı yaratıcı fikirleriyle örnek kişi (Ö14)*” olarak tanımladıkları görülmektedir.

Öğretim kategoriyle ilgili bir başka alt kategori öğretileceklere karar verme olarak belirlenmiştir. Bu kategoride öğretmenin neyi anlatacağı baştan bellidir, müfredat dışına çıkamaz, yıllık planlar kılavuzdur gibi ifadelere sahip öğretmenler geleneksel anlayışa sahip öğretmenler olarak değerlendirilmiştir. Geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin ifadeleri *“Belli bir müfredat var onun dışına çıkamıyoruz bunun kararını ben vermiyorum (Ö6)”*, *“TEOG sınavında ne sorulacaksa biz de ona göre anlatıyoruz (Ö2)”* şeklindedir. Öğretmenlerin öğrenci farklılığını göz önüne alarak, bireysel farklılıklara göre ders planı yaptığını, öğrenci farklılığına göre farklı materyaller kullandığını ifade eden öğretmenler yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenler olarak belirlenmiştir. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenler öğretileceklere karar verirken *“Öğrencilerin seviyeleri doğrultusunda basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru anlatırım (Ö8)”*, *“Benim kişisel becerilerimle alakalıdır öğrencilerin düzeylerine göre farklılık gösterir (Ö17)”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili anlayışları

Öğretmenlerin öğrenme ile ilgili anlayışları öğrenmenin artırılması, öğrenmenin gerçekleştiğini anlama, sosyal bilgileri öğrenmenin en iyi yolu olarak belirlenmiştir.

Öğrenmenin artırılması kategorinde geleneksel anlayışa sahip öğretmenler başarı odaklı uygulamalar yaptığını, ders anlatımlarında soru cevap tekniğini kullandıkları, sordukları soruların cevapları doğruysa öğrenmenin gerçekleştiğini, sınıfların kalabalık oluşundan öğrenmenin arttıramayacağı ifadelerini kullanmışlardır. Araştırmaya katılan geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin öğrenmeyi arttırmaya yönelik ifadeleri *“Konu tarama testleri, deneme sınavları genel tekrar anlamında uygulamalarla..(Ö12)”*, *“Yazılı öncesinde bir hafta öncesi genel tekrarla, kısa sınavlarla...(Ö11)”* şeklindedir. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenler ise öğrenmeyi arttırmaya yönelik bilgiyi yaşantıya dönüştürme, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru anlatımın yapılacağı, bireysel özellikler dikkate alınarak kişisel etkinliklerin yapılacağı gibi ifadeler kullanmışlardır. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenlerin ifadeleri *“Her öğrencinin öğrenme düzeyi farklıdır bunun için en uygun yöntem ve teknikleri seçerim (Ö6), öğrencilere bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğreterim (Ö7).”* şeklindedir.

Öğrenmenin gerçekleştiğini anlama kategorisinde geleneksel anlayışa sahip öğretmenler derste sorulan sorulara verilen cevaplara, konu sonunda yapılan değerlendirmelere ve TEOG sınavı sonuçlarına göre öğrencilerin öğrendiğinin anlaşılacağını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenler *“sınıfında öğrenmenin gerçekleştiğini nasıl anlarsın?”* sorusuna *“Ders sırasında sorduğum sorulara cevap verebiliyorsa öğrenmiştir (Ö12), “TEOG sınavına yönelik sorular soruyoruz bunları yapabiliyorsa öğrenmiş demektir (Ö2)”* cevaplarını vermişlerdir. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenler ise öğrenmenin gerçekleştiğinin anlaşılması için öğrencinin cevabı kendisinin çıkarması gerektiğini, öğrencinin derse aktif olarak katılması gerektiğini, bilgiyi yaşantıya dönüştürmesi gerektiğini ve öğrendiklerinin farkına varması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıfınızda öğrenmenin gerçekleştiğini nasıl anlarsınız?” sorusuna verdikleri cevaplar *“Tek yöntem değil farklı yöntemlerle öğrencilerden dönüt alarak (Ö9)”, “Çocuk gündelik yaşamında bu bilgiyi uygulayabiliyorsa öğrenmiş demektir (Ö7)”* şeklindedir.

Sosyal bilgileri öğrenmenin en iyi yolu kategorisinde geleneksel anlayışa sahip öğretmenler sosyal bilgiler dersini öğretim odaklı, teorik bir ders olarak gören öğretim yöntemi olarak ezber gerektiren bir ders olarak ifade etmişlerdir. Geleneksel anlayışa sahip öğretmenler görüşlerini *“Ezber bir ders düz anlatım uygun olabilir (Ö6)”, “Haftalık aylık olarak tekrar yapılmalı, ünite sonunda değerlendirme soruları cevaplandırılmalı (Ö8)”* olarak ifade etmişlerdir. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenler ise sosyal bilgileri öğretme yolu olarak öğrenci temelli problemler oluşturma, gezi gözlem etkinlik planları hazırlama, merak duygusuyla hareket etme, her öğrencinin özelliklerine uygun etkinlikler hazırlama, müze eğitimi, drama uygulamaları gibi etkinlikler planlama gerektirdiğine dair ifadeler kullanmışlardır. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenler görüşlerini *“Yaparak, yaşayarak, gezi-inceleme yoluyla öğrenci görerek göstererek öğretim yapılmalı (Ö2), konular öğrenci seviyesine uygun örneklerle güncel hayattan olaylarla ilişkilendirilerek anlatılmalı (Ö12)”* olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili anlayışları

Öğretmenlerin değerlendirme ilgili anlayışları öğrencilerin öğrendiklerini anlama, yeni bir konuya geçmeye karar verme olarak belirlenmiştir.

Geleneksel anlayışa sahip öğretmenler öğrendiğini anlama kategorisinde sınav, test, değerlendirme sorularına verdikleri cevaplara bakarak öğrendiklerini anlarım ifadelerine sahiptirler. Geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerden biri *“öğrencilerin öğrendiğini nasıl anlarsın?”* sorusuna *“ Ders sırasında sorduğum sorulara doğru yanıt veriyorsa anlamıştır. (Ö12)”* şeklinde ifade etmiştir. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenlerin ifadeleri ise derse aktif katılım, öğrencilerin verdiği dönütler, farklı etkinlikler ve çalışma kağıtları kullanarak öğrendiklerini anlamaya çalıştıkları şeklindedir. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde öğrenmenin gerçekleştiğini *“Çocuk hayatında bunu uyguluyorsa öğrenmiş, anlamış demektir (Ö7)”* şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmenlerin yeni bir konuya geçme kararını nasıl verdiğine ilişkin ifadelerinde müfredat etkilidir, yıllık plana göre hareket ederim, testler aracılığıyla karar veririm, sınav yaparım, çoğunluğa göre karar veririm gibi ifadelere sahip öğretmenler geleneksel anlayışa sahiptir. Bu anlayışa sahip öğretmenler yeni bir konuya geçme kararına ilişkin *“Yıllık planda yazılmış konuyu eksiksiz olarak işlediyseniz yeni konuya geçebilirsiniz demektir (Ö10)”* şeklinde cevaplamışlardır. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenler yeni bir konuya geçme kararını dönütler alırım, kazanımların kazanılmış olma durumuna bakırım, planlarım şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenlerin yeni bir konuya geçme kararını *“Eğer fırsat eşitliği şansı doğmuşsa konuyla ilgili bağlantı kurabiliyorsa diğer konuya geçebilirim (Ö7)”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili anlayışları

Öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili anlayışları güçlü yanları ve kendini geliştirmek istedikleri alan olarak belirlenmiştir.

Geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin güçlü yönlerine yönelik anlayışlarının belirlenmesinde öğretmenlerin lider olma, güçlü, otoriteye önem veren öğretmen olma, disiplinli sınıf kontrolü için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kategoride geleneksel anlayışa sahip öğretmenler güçlü yönlerini “*Mesafeyi koruduğuma inanıyorum (Ö12)* , *liderlik, güçlü bir otorite diyebilirim (Ö1)*” şeklinde ifade etmişlerdir. İletişim becerilerinin güçlü olduğunu, öğrencilere vakit ayıran, sevecen, gündemi takip eden, kendini geliştirmeye açık olduğunu güçlü yönleri olarak ifade eden katılımcılar yapılandırmacı anlayışa sahip olarak değerlendirilmiştir. Bu öğretmenler güçlü yönlerini “*Öğrencilerimle kuvvetli iletişim kurabilmek (Ö4)*” olarak ifade etmişlerdir.

Kendini geliştirmek istediği alan kategorine göre öğretmenler kendilerini bir öğretmen olarak yeterli görüp gelişmeye yönelik bir gereklilik görmüyorsa geleneksel anlayışa sahip öğretmen olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoride geleneksel anlayışa sahip öğretmen ifadesi “*Kendimi yeterince geliştirdiğime inanıyorum (Ö11)*” şeklindedir. Öğretmenler kendi alanlarında ya da başka alanlarda uzmanlaşma istemeleri, yabancı dillerini geliştirme istekleri, bilgisayar ve teknoloji alanında gelişme istekleri, güncel yaklaşımları, öğretim teknikleri gibi alanlardaki gelişimleri takip etme istekleri gibi ifadeler yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenler olarak değerlendirilmiştir. Bu öğretmenlere ait örnek ifadeler “*Bilgisayar ve teknoloji alanında kendimi geliştirmek isterim (Ö3)*, *yabancı dil öğrenmek isterim (Ö5)*, *kendi alanımda farklı branşlarda (sosyoloji, psikoloji)yeni bilgiler öğrenmek isterim (Ö10)*” şeklindedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretme öğrenme anlayışlarının öğretim boyutundaki sonuçlarına bakıldığında öğretmenler arasında öğretmenin rolü bakımından yapılandırmacı anlayış fazla olmasına rağmen öğretilecek konuya karar verme konusunda geleneksel anlayışta öğretmenlerin fazla olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıftaki rolünü yol, gösteren, bireysel özelliklere önem veren, sevecen gibi niteliklere sahip olarak betimleyen yapılandırmacı anlayışa sahip olması alanyazındaki diğer araştırmalarla da örtüşmektedir (Ağlagül, 2009; Saylan ve Yurdakul, 2005). Saylan ve Yurdakul (2005) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme anlayışına sahip oldukları sonucuyla benzerdir. Ayrıca Ağlagül (2009)’ün araştırmasında da öğretmenlerin sınıf içindeki rolünü yol gösteren olarak betimleyen şekilde ifade eden yapılandırmacı öğrenme anlayışına sahip öğretmenler olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Bunun yanında geleneksel anlayışı benimseyen öğretmenlere yönelik araştırmalarda mevcuttur. Karadağ vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen rollerini lider, bilgi aktaran olarak betimleyen geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Eğitimde geleneksel anlayıştan yapılandırmacı anlayışa geçişte öğretmen rollerinin değiştiği görülmektedir. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenler eğitim ortamında geleneksel anlayıştaki sınıfta disiplin sağlayıcı, bilgi dağıtıcı gibi rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve gerekli durumlarda yardımcı olacak rehber rolü üstlenmiştir.

Öğretileceklere karar verme boyutunda ise katılımcı öğretmenlerden geleneksel anlayışa sahip olanların fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenler öğretileceklere karar verme sürecinde ders kitapları, kılavuz kitaplara ve

müfredata bağlı kalmakta olduklarını ifade etmişlerdir. Bu boyutta öğretileceklere karar verme sürecinde öğrencinin bireysel özelliklerini göz önüne alarak öğretim süreci planlayan yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenlerin az sayıda olduğu görülmektedir. Öğretim boyutuna bakıldığında öğretmenler sınıftaki rolünü yapılandırmacı anlayışa uygun olarak ifade etmesine rağmen öğretim süreci boyutunda geleneksel anlayışta olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Bu sonuç alan yazındaki bazı araştırmalarla da uyumaktadır. Anagün vd. (2012)'ün öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çoğunun yapılandırmacılığı benimsemesine rağmen öğretmen merkezli öğretim aşamasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç da öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı benimsediği ancak öğretim sürecinde uygulamadıklarını göstermektedir. Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmen sınıfında işbirliği ve etkileşimi kolaylaştıran tutum ve davranış sergiler. Öğrenilecek öğeleri öğrenciler tarafından ilginç hale getirmek için ortamlar oluşturur. Yapılandırmacı anlayış öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol alması gerektiğini öğretmenin tek bilgi kaynağı olmadığını vurgular.

Öğrenme boyutuna bakıldığında öğretmenlerin öğrenmenin artırılması ve sosyal bilgilerin öğrenilmesinin etkili yolları boyutlarında yapılandırmacı anlayışa yönelik ifadelerin fazla olmasına rağmen öğrenmenin gerçekleştiğini anlama boyutunda geleneksel anlayışa yönelik ifadelerin fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa yönelik ifadeleri olmasına rağmen hala geleneksel anlayışı önemli ölçüde benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuç başka araştırmacıların sonuçlarına benzerdir (Aydın vd., 2015; Aypay, 2011; Baş, 2015; Engin ve Daşdemir, 2015; Oğuz, 2011). Işıkoğlu vd. (2009) öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının olduğuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmada da sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayış konusunda kendilerini yeterli görürlerken (Özenç ve Doğan, 2007), ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayış ile ilgili orta düzeyde yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aykan, 2014). Bilindiği üzere MEB 2005 yılından itibaren öğretim programlarını güncelleyerek programların yapı ve işleyişini yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına göre oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel anlayışı benimseyen ifadelerin az sayıda olması eğitimde yaşanan bu dönüşüme kısmen ayak uydurmakla birlikte geleneksel anlayıştan da tam anlamıyla uzaklaşmadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Türkiye'de öğretmenlerin geleneksel anlayıştan yapılandırmacı anlayışa geçiş aşamasında oldukları söylenebilir (Aydoğdu ve Ay, 2016). Alanyazındaki bazı çalışmalarda öğretmenlerin geleneksel anlayışın gerektirdiği bazı uygulamalardan vazgeçmekte zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Çiftçi vd., 2013; Yelken vd., 2010). Damlapınar (2008), öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı benimsediği ancak uygulamada yeterli düzeyde görülmediğini bildirirken, Özbay (2009) öğretmenlerin dersin işlenişinde yapılandırmacı anlayışı oldukça benimsedikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları, fakat geleneksel anlayıştan da tamamen uzaklaşmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yaylak (2020) sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem ve uygulamalarını değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmasında öğretmenlerin, öğretim yöntem ve uygulamalarında geleneksel yaklaşımı benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin geleneksel uygulamalara ağırlık verdikleri yapılandırmacı anlayışa uygun yöntem, teknik ve stratejileri kullanmadıkları görülmektedir (Akçay vd., 2016; Berkant ve Arslan, 2015; Covill, 2011; Grasha, 1994; Junst vd., 2003; Marbach vd., 2001; Oh ve Kim, 2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri inceleyen araştırmalara baktığımızda sosyal bilgiler öğretmenleri soru-cevap, düz anlatım, bireysel çalışma, tartışma,

beyin fırtınası gibi yöntem-teknipleri kullandıklarını ifade ederlerken, kaynak kişiden yararlanma, gezi-inceleme, proje uygulamaları, drama gibi yöntem-teknipleri ise az kullandıklarını ifade etmektedirler (Aydemir,2012; Berkant ve Arslan, 2015; Çelikkaya ve Kuş,2009). Öğretmenlerin en yaygın olarak kullandığı öğretim yöntemleri düz anlatım ve soru-cevap yöntemleridir (Klein vd., 1999). Bu durum öğretmenlerin yapılandırmacılık anlayışın temel alındığı öğrenci merkezli öğretim, yöntem, teknik ve stratejilerini kullanmaları konusundaki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır (Kayabaşı, 2012). Farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin derslerde öğretim yöntem-technik ve stratejilere ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarından, genellikle öğretmeni merkeze alan yöntem-technik ve stratejileri tercih ettikleri gözlenmiştir (Doğru ve Aydoğdu, 2003; Önen vd., 2008).

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel anlayış temelli öğretmen merkezli öğrenme yöntemleri kullanıldığı görülmektedir. Bu duruma sebep olarak; öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrendikleri bilgileri sınıf ortamında uygulayamadıkları (Sutton, 2003), sınıf mevcutlarının fazla olması (Doğru ve Aydoğdu, 2003), Türkiye'deki okulların fiziki yapılarının öğretmenlerin rahat hareket edebilecek çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri uygulayabilecek esnek yapıya sahip olmadıkları, öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntem ve teknik bilmelerine rağmen sınıf ortamına bu bilgilerini yansıtamadıkları (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Demir ve Özden, 2013; Demircioğlu vd., 2015) söylenebilir. Bu sonuçlara bakıldığında teori ve pratik arasındaki boşluk olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre sosyal bilgiler derslerinde çoğunlukla geleneksel bir öğretim anlayışının hâkim olduğu gözükmektedir. Oysaki gerek 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (MEB, 2005) gerekse 2017 Sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programında (MEB, 2017) yapılandırmacı anlayış temel alınarak öğrenci merkezli, toplu öğretim ve tematik yaklaşımların benimsenmesi ve bu yaklaşımlara uygun etkinliklerin tasarlanması gerektiği belirtilmiştir.

Değerlendirme boyutunda öğretmenler geleneksel anlayışa sahip görüşler belirtmişlerdir. Öğretim boyutunda yapılandırmacı anlayıştaki öğretmenlerin bile bu boyutta geleneksel anlayışa yönelik ifadelerde bulunması önemli bir sonuçtur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarında öğrencilerin bilgilerini yoklayan sorular sordukları sonucuna ulaşılmıştır. Genellikle test soruları ile öğrencilere sınavlara hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Çeşitli araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda (Çelikkaya vd., 2010; Eğri, 2006; Yıldırım, 2006) benzer durumlar tespit edilmiştir. Çelikkaya vd., (2010) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını tercih ettikleri sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde öğretmenlerin dersi değerlendirme sürecinde daha çok soru-cevap tekniğini kullandığını destekleyen çalışmalar vardır (Akçay vd., 2016; Aydemir, 2012; Aykaç, 2011; Burke, 2012; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Duman, 2008; Öztürk, 2004; Sakallı vd., 2007; Sariaslan, 2005; Sutton, 2003). Bunun yanında, öğretmenlerin bazıları, öğrencileri değişik kaynaklardan yararlanmaya teşvik ettikleri, derste gerekli olan görsel-ışitsel araçları düzenli olarak kullandıkları, öğrencilere düşünme, anlama, sorgulama vb. zihinsel becerilerini geliştirici sorular sordukları, birden çok öğretim yöntem ve teknik kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler öğrencileri grupça çalıştırmaya yönlendirecek, iletişim becerilerini geliştirecek, işbirliği halinde çalışmaya teşvik edecek yöntem ve tekniklere yer verdiklerine

dair herhangi ifadede bulunmamışlardır. Öğretmenlerin sınıflarında işbirlikçi çalışmalar yaptırılmaları, grup çalışmalarına yer vermeleri yapılandırmacı anlayış açısından önemlidir. Alinyazındaki çalışmalar da öğretmenlerin derslerde işbirliği/grup çalışmalarına yeterince yer vermediklerini göstermektedir (Algan, 2008; Dündar, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Klein vd., 1999).

Katılımcı öğretmenler mesleki gelişim boyutunda yapılandırmacı anlayışa sahiptir. Bu boyutta öğretmenlerin yeniliklere açık olduklarını, farklı alanlarda bilgi sahibi olmak istemeleri, modern çağın gereklerine ayak uydurmak isteyen çağdaş öğretmenler olmak isteklerini göstermiştir. Bu çalışma yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına yönelik ifadelerin fazla olması ve araştırmaya katılan öğretmenlerin geleneksel anlayıştaki rollerdeki değişimin kabulü ve uygulanması açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Bu konuda yapılan farklı araştırmalarda (Adıgüzel, 2009; Ertürk, 2009; Yaylacı, 2013) benzer durumlar tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler bilginin sürekli yenilenir olduğunun farkına vararak mevcut birikimleri üzerine yeni bilgi birikimleri katma yolları arayışı içinde olmalıdırlar (Yaylacı, 2013). Öğretmenin kendini geliştirmek istemesi ve bir çaba içerisine girmesi eğitimin kalitesini arttıracak bir unsurdur.

Araştırmanın bulgu ve tartışmalarına göre şu sonuçlara ulaşılabilir: Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları öğrenme, mesleki gelişim boyutlarında yapılandırmacı öğrenme anlayışına sahipken değerlendirme boyutunda öğretilenlere karar verme, öğrenmenin gerçekleştiğini anlama, öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını anlama boyutlarında geleneksel anlayışa sahiptir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı benimsediği ancak öğretim sürecinde yapılandırmacı anlayışı yeterince uygulamadıkları görülmektedir.

Eğitimde yapılandırmacı anlayışa geçişle birlikte öğretme öğrenme kavramları, öğretmen ve öğrenci rolleri, öğretme süreci yeni bir anlam kazanmıştır. Yapılandırmacı eğitimde öğretmenin rolü bilgi aktarmak değildir. Sınıfta öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi sınıfta etkin hale getirerek öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Bu olanakları sağlayacak öğretmenin de yapılandırmacı anlayışı benimsemiş bir öğretmen olması gerekir. Öğretmenlerin öğretme öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı anlayışına uygun olarak düzenlenmesi gerekir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme öğrenme anlayışına uygun değerlendirme tekniklerini kullanmaları gerekir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıfta uygulayabilmesi için iki yol olabilir. Birinci yol öğretmenin eğitim geçmişinde yapılandırmacı bir öğrenci olmalıdır. İkinci yol ise öğretmenlerin uzun süreli hizmet içi eğitimden geçmiş olması gerekir. Aksi takdirde öğretmenlerin sınıfta yapılandırmacı uygulamalar yapmasını beklemek gerçekçi olmaz. Araştırma sonuçları da öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı kuram olarak bildiklerini fakat öğretmenler tarafından uygulanmadığını göstermektedir. Ancak yapılandırmacı eğitimde öğrenci olmuş öğretmen bu kuramı sınıfta uygulayabilecektir. Bu nedenle öğretmenin yapılandırmacı yaklaşım temelli sınıf uygulamaları yapabilmesi için mesleki gelişim amacıyla hizmet içi kurslara katılmaları önemlidir. Öğretmenlere yönelik mesleki eğitime ilişkin seminerler süreklilik kazandırılmalıdır. Öğretmenler uzun süreli hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

ETİK METNİ

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir.”

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Y. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13712/166015>
- Ağlagül, D. (2009). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçay, O. N., Akçay, A. ve Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliliklerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-342.
- Alesandrini, K. ve Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *Clearing House*, 75(3), 118-121. <https://doi.org/10.1080/00098650209599249>
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Öğesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çukurova Üniversitesi.
- Amineh, R. J. ve Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.
- Anagün, Ş., Yalçınoğlu, P. ve Ersoy, A. (2012). An investigation of primary school teachers' beliefs on teaching-learning processes in science and technology course in terms of constructivism. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29344/314019>
- Aydemir, H. (2012). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanma yeterlikleri. *Hikmet Yurdu Dergisi*, 5(9), 81-100. <http://dx.doi.org/10.17540/hy.v5i9.165>
- Aydın, Ö., Tunca, N. ve Şahin, S. (2015). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *K.Ü.Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1331-1346. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22598/241388>
- Aydogdu, B. ve Selanik-Ay, T. (2016). Determination of teacher characteristics which support constructivist learning environments. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 293-310. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.17>
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817550>
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.

- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı(1), 14-26.
- Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 18-30. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786780>
- Baş, G. (2015). Correlation between teachers' philosophy of education beliefs and their teaching-learning conceptions. *Education and Science*, 40(182), 111-126. <https://doi: 10.15390/EB.2015.4811>
- Berkant, H. G. ve Arslan, T. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 293-312. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8643>
- Bıkmaz F. (2017). Investigating the teaching and learning conceptions and scientific epistemological beliefs of pre-service teachers': A longitudinal study. *Education and Science*, 42(189), 183-196. <https://doi: 10.15390/EB.2017.4601>
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C. ve Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11(1), 35-51.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria Press.
- Burke, L. (2012). *Reading practices in social studies classrooms: Teacher support for middle-school students with ASC*. [Unpublished PhD dissertation], Northern Illinois University.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009) *Araştırma yöntemleri*(4. baskı). Pegem Akademi.
- Chan, K. W. ve Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69(1), 36-50. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.4>
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. ve Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327. <https://doi:10.1080/09523980600926242>
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 421-476.
- Covill, A. E. (2011). College students perceptions of the traditional lecture method. *College Student Journal*, 45(1), 92-101.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153392>
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 281-295. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181602>
- Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Darling-Hammond, L. ve Baratz-Snowden, J. (Eds.). (2005). *A good teacher in every classroom*. Jossey-Bass.
- DeCorte, E., Verschaffel, L. ve Depaepe, F. (2008). Unravelling the relationship between students' mathematics-related beliefs and the classroom culture. *European Psychologist*, 13(1), 24–36. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.24>
- Demir, S. ve Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/411276>
- Demircioğlu, İ. H., Genç, İ. ve Demircioğlu, E. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 18-34.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Pegem A. Yayıncılık
- Doğru, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 150-158.
- Duffy, G. ve Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 35, 55-58.
- Duman, B. ve İkiel, C. (2002). Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, 12(2), 245-262.
- Duman, E. Z. (2008). *Ortaöğretimde öğretimde öğretim ilke, yöntem ve teknikler açısından mantık öğretimi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eğri, G. (2006). *Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterlilikleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Engin, G. ve Daşdemir, İ. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 33, 425-432. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2782>
- Erden, M. (1996) . *Sosyal bilgiler öğretimi*(6. baskı). Alkım Yayınevi.

- Erdođdu, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem/teknikler ve karşılaştıkları kullanım güçlükler*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Ertürk, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme isteklerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar il örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 44–59.
- Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 97-118. [Online]: http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt11Sayi2/JKEF_11_2_2010_97-118.pdf [Erişim tarihi: 31.10.2020]
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33, 135-145. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87640>
- Grasha, F. A. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149. <https://www.jstor.org/stable/27558675?origin=JSTOR-pdf&seq=1> [Erişim tarihi: 14.11.2020]
- İlter, İ. (2018). Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğretim yöntemleri ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 1-29. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.338520>
- Isikoglu, N., Basturk, R. ve Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 350-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.004>
- Jungst, S., Licklider, L. L. ve Wiersema, J. (2003). Providing support for faculty who wish to shift to a learning-centered paradigm in their higher education classrooms. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 3(3), 69–81.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153346>
- Karadeniz, O. ve Ata, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde proje fuarının kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı*, 6(14), 375-410.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Khalid, A. ve Azeem, M. (2012). *Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education*.
- Klein, B. S., Matkins, J. J. ve Weaver, S. D. (1999). Initiation of a collaborative approach for elementary science methods courses: Teaching across collaborative highways (TEACH). *Electronic Journal of Science Education*, 4(1). <https://ejrsme.icrsme.com/article/view/7622> [Erişim tarihi: 14.11.2020]
- Luft J. ve Roehrig G. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2): 38-63.

- Marbach-Ad, G., Seal, O. ve Sokolove, P. (2001). Student attitudes and recommendations on active learning. *Journal of College Science Teaching*, 30(7), 434-438. <https://www.learntechlib.org/p/91978/>. [Erişim tarihi: 14.11.2020]
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4- 5. Sınıflar) öğretim programı*. Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (İlköğretim 5.6.7.Sınıflar)*. Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>, [Erişim tarihi: 11.11.2020].
- NCSS [National Council for the Social Studies] (2002). Position statement: A vision of powerful teaching and learning in the social studies: Building social understanding and civic efficacy. *Social Education*, 57(5), 213–223. <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/NCSSTeacherStandardsVol1-rev2004.pdf>
- Ocak, G. (2012). An evaluation of teachers' success in building constructivist learning environments by pre-service and in-service teachers. *Education and Science*, 37(166), 25-40.
- Ocak, G., Ocak, İ. ve Kutlu Kalender, M. (2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışlarının incelenmesi. *XX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 8-10 Eylül 2011, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Oh, P. S. ve Kim, K. S. (2013). Pedagogical transformations of science content knowledge in Korean elementary classrooms. *International Journal of Science Education*, 35(9), 1590-1624. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.719246>
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzala, G. ve Gürdal, A. (2008). Hizmet İçi Eğitime katılan Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 45–57.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme(5. baskı)*. Pegem A Yayıncılık.
- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak ingilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özenç, M. ve Doğan, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 67-83.
- Özmen, F. (2005). Eğitimde okul ve sınıf. Taşpınar, M. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Üniversite Kitabevi.
- Öztürk, C. (2008). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*. Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 75-83.

- Parker-Katz, M. ve Tejero Hughes, M. (2008). Preparing special education mentors using classroom artifacts as a vehicle for learning about teaching. *Teacher Education and Special Education*, 31(4), 268-282. <https://doi.org/10.1177/0888406408330646>
- Russell, W. B. (2010). Teaching social studies in the 21st century: A research study of secondary social studies teachers' instructional methods and practices. *Action in Teacher Education*, 32(1), 65-72. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463543>
- Sakallı, M., Hürsen, Ç. ve Özçınar, Z. (2006). *Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları*. 6th International Educational Technology Conference: KKTC, Doğu Akdeniz Üniversitesi
- Sariaslan, Y. (2005). *Sosyal Bilgiler öğretiminde sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi ve becerilerini uygulama durumları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saylan, N. ve Yurdakul, B. (2005). İlköğretim program tasarılarının gerektirdiği yapılandırmacı öğretmen özelliklerine sınıf öğretmenleri ile aday öğretmenlerin sahip olma düzeyleri". *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* içinde (ss.459-467) , Denizli.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson Education, Inc.
- Shane, S. A. (1992). Why to some societies invent more than others. *Journal of Business Venturing*, 7(1), 29-46. [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(92\)90033-N](https://doi.org/10.1016/0883-9026(92)90033-N)
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. David Fulton Publishers.
- Sinatra, G. M. ve Kardash, C. M. (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions, and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 483-498. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.03.001>
- Sutton, S. E. (2003). *A study of elementary school teachers' perceptions regarding the match between teachers' teaching styles and students' learning styles*. [Doctoral Dissertational], Seton Hall University
- Tatar, A. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13722/166079>
- Yaylacı, A. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu . *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 25-40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21642/232633>
- Yaylak, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 187-205. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.621664>
- Yelken T. Y., Üredi, L., Tanrıseven, I. ve Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4384/60185>

- Yener, D., Yılmaz, M. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 1016-1038. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326612>
- Yıldırım, A. (2006) *İlköğretim Okulları ikinci Kademedede ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ Örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.