

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM  
FELSEFESİNE DAİR İNANÇLARI İLE  
UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan  
Fatma İLENGİZ**

**Danışman  
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Eylül 2019  
KAYSERİ**



**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM  
FELSEFESİNE DAİR İNANÇLARI İLE  
UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan  
Fatma İLENGİZ**

**Danışman  
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

**Eylül 2019  
KAYSERİ**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

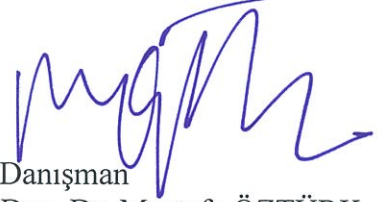
  
Fatma İLENGİZ

## YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesine Dair İnançları ile Uygulamalarına Yönelik Görüşleri” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Hazırlayan  
Fatma İLENGİZ



Danışman  
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK



Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı  
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

## KABUL VE ONAY

**Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK** danışmanlığında **Fatma İLENGİZ** tarafından hazırlanan “**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesine Dair İnançları ile Uygulamalarına Yönelik Görüşleri**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

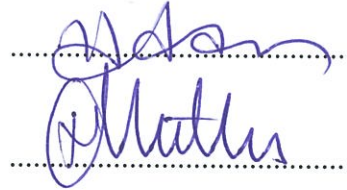
23/09/2019

### JÜRİ

Danışman : Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK



Üye : Doç. Dr. Yasin DOĞAN



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU




### ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 22/11/2019 tarih ve ...50-02...sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi 22/11/2019'dir.

22/11/2019

Prof. Dr. Ceydet KIRPIK

Enstitü Müdürü



## ÖNSÖZ

Eğitim, insanlığın her döneminde ne için, nasıl ve ne tür bir insanın yetiştirilmesi gerektiği sorularına ancak felsefi bir sorgulamayla cevap vermeye çalışmıştır. Eğitim sistemlerinde eğitimin hangi amaçlarla, kim için, nerede, ne kadar, nasıl sunulacağı, süreç ve çıktılarının neye göre nasıl ölçüleceği sosyal, ekonomik, psikolojik ve eğitsel temelli bir meseledir. Bu durum eğitim ve felsefe arasındaki etkileşimi zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin eğitime bakış açıları, bilinçli olarak bir eğitim felsefesi çerçevesinde olmasa da her öğretmenin eğitim ve öğretime yönelik benimsediği bir felsefesi bulunmaktadır. Bu felsefe öğretmenlerin bilgi, becerileriyle beraber verdiği kararları ve yaptığı tercihleri etkileyen, onların sınıf içi uygulamalarını şekillendiren, öğretme ve öğrenme süreçlerine yön veren en önemli öğelerden biridir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ağırlıklı olarak benimsedikleri eğitim felsefeleri ile sınıf için kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler arasındaki ilişki irdelenmiştir.

Zahmetli bir araştırma sonucunda hazırlanan bu çalışmanın oluşmasında engin bilgi ve tecrübesini, manevi desteğini ve güler yüzünü benden esirgemeyen, akademik alanda yaptığı yönlendirmelerle bana yol gösteren, değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK başta olmak üzere, çalışmalarımnda yardımlarını esirgemeyen ve akademik anlamda bana çok şey öğreten değerli hocalarım Dr. Neşet MUTLU ve Doç. Dr. Yasin Doğan'a, lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca kendilerini tanıma ve derslerini dinleme fırsatı bulduğum bütün hocalarıma, özverili bir anlayışla öğretmenlik mesleğini icra eden, meslekte edindiği tecrübelerini, manevi desteğini her zaman bana sunan değerli arkadaşım Nesibe Şener Fıçıcıoğlu'na teşekkürü bir borç bildiğimi bu çalışma aracılığı ile ifade etmek isterim.

Son olarak hayatımın tüm evresinde hep yanımda olan anneme, ablama ve hayatıma anlam katan, beni daima destekleyen, cesaretlendiren sevgili eşim Onur İLENGİZ 'e sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

# SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM FELSEFESİNE DAİR İNANÇLARI İLE UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

**Fatma İLENGİZ**

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tezi, Eylül 2019  
Danışman: Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eğitim inançları ile derste kullanmış oldukları yöntem ve tekniklerin belirlemektir. Çalışma karma desenli olup araştırma sürecinde iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitimde İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin analizinden elde edilen bulgular ışığında ikinci aşamada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri arasından tesadüfi yöntem ile seçilmiş 120 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise eğitim inançları ölçeğini dolduran 15 sosyal bilgiler öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu öğretmenlerin seçiminde amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Buna göre Eğitim İnançları Ölçeği analiz sonuçlarına göre her eğitim felsefesinden üç öğretmen gönüllük esasıyla çalışmaya dâhil edilmiştir. Eğitim İnançları Ölçeğinin analizinden elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin varoluşçu eğitim felsefesine daha yakın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme sürecinde ise katılımcı öğretmenlerin ilk tercih ettikleri eğitim felsefesi ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Görüşmelerin yapıldığı öğretmenler, sınıf ortamında öğrencilerin dinleyici özellikte olmasını daha çok tercih ettikleri ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, çoğunlukla dinleyici rolündeki öğrenciler karşısında öğretmenin lider rolünde olması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenler ders işleme yöntem ve teknikleri hususunda anlatım yöntemini, soru-cevap ve sunu izleme yöntemlerini diğer yöntemlerden daha sık kullandıklarını belirtmiştir. Bunun dışında katılımcılar yaratıcı drama ile gezi gözlem yönteminin de sosyal bilgilerin doğasına çok uygun olduğunu belirtmiştir. Fakat zamanın yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve belirli alışkınlarından dolayı drama ve gezi-



gözlem yönteminin yeterince kullanılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını genel olarak karma sorulardan oluşan sınavlarla, sonuç ve ürün odaklı performans ve proje ödevleriyle yürüttükleri olmuştur. Buna göre görüşmeye katılan öğretmenlerin ağırlıklı olarak tercih ettikleri eğitim felsefesinin temel ilkeleriyle genellikle uyum içinde olmayan bir uygulamaya sahip oldukları görülmüştür.

Bu araştırma sosyal bilgiler dersinin zenginleştirilmesi ve programın da önerdiği üzere öğrenci merkezli yaklaşımların daha fazla işe koşulması için öğretmenlere uygulamalı eğitimler verilmesinin faydalı olacağını göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim felsefeleri, Yöntem ve Teknikler, Öğretmen Görüşleri

**SOCIAL STUDIES TEACHERS' BELIEFS IN EDUCATIONAL PHILOSOPHY  
AND THEIR VIEWS ON THEIR PRACTICES**

**Fatma İLENGİZ**

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences  
Master Thesis, September 2019  
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to determine the teachers' educational beliefs and the methods and techniques they used in the course. The data of the study was collected by “Education Beliefs Scale” and interview questions prepared by the student. The sample of the study consisted of 120 teachers who were randomly selected among the social studies group teachers working in Eskişehir. According to the findings, it was concluded that teachers were closer to existentialist education philosophy. In the interview dimension of the research, 15 volunteer social studies teachers were interviewed and the relationship between their classroom practices and the principles of education philosophy they preferred first was examined. Participant teachers stated that they prefer students in the role of listeners and teachers in the role of leaders more in their classroom practices and they use question-answer and narration method more often than other methods and techniques. In addition, they stated that creative drama and trip observation methods are very suitable for the nature of social studies. However, due to insufficient time, crowded classes and certain accustomers, creative drama and travel-observation methods were not used sufficiently. It was concluded that awareness should be created by educating teachers about the principles of education philosophy and methods and techniques.

**Key Words:** Educational Beliefs, Methods and Techniques, Teacher’s Views

## İÇİNDEKİLER

### SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM FELSEFESİNE DAİR İNANÇLARI İLE UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

<b>BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK</b> .....	<b>i</b>
<b>YÖNERGEYE UYGUNLUK</b> .....	<b>ii</b>
<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Tanımlar .....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitimin Tanımı, İşlevi, Amaçları.....	9
2.1.1. Eğitimin Tanımı.....	9
2.1.2. Eğitimin İşlevi.....	11
2.1.3. Eğitimin Amaçları.....	12

2.2. Felsefe ve Eğitim Felsefesi Kavramları .....	12
2.2.1. Felsefe Kavramı .....	12
2.2.2. Eğitim ve Felsefe Arasındaki İlişki .....	13
2.2.3. Eğitim Felsefesi Kavramı .....	14
2.3. Eğitim Konusundaki Felsefi Yaklaşımlara Temel Oluşturan Genel Felsefe Akımları.....	15
2.3.1. İdealizm .....	15
2.3.2. Realizm .....	16
2.3.3. Pragmatizm .....	18
2.3.4. Varoluşçuluk.....	19
2.4. Eğitim Felsefesi Akımları .....	21
2.4.1. Daimicilik .....	21
2.4.2. Esasicilik.....	23
2.4.3. İlerlemecilik.....	24
2.4.4. Yeniden Kurmacılık.....	26
2.4.5. Varoluşçuluk.....	27
2.5. Sosyal Bilgilerin Tanımı, Kapsamı ve Önemi.....	29
2.5.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı, Kapsamı ve Önemi .....	30
2.6. Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi .....	31
2.7. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Eğitim Felsefesi .....	32
2.8. Sosyal Bilgilerde Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı.....	37
2.9. Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme .....	38
2.10. Alanda Yapılan Çalışmalar.....	41

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	43
3.2. Çalışma Grubu.....	44
3.3. Veri Toplama Aracı.....	46

3.4. Verilerin Analizi.....	47
3.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik .....	50

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ağırlıklı Olarak Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşleri.....	52
4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dersin Doğasına Uygun Gördüğü Öğretim Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri.....	59
4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derslerde En Çok Uyguladıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri.....	63
4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik Seçimine Etki Eden Faktörlere İlişkin Görüşleri .....	70
4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında Öğrencilerden Bekledikleri Özelliklere İlişkin Görüşleri .....	75
4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Kendini Tanımladığını Düşündüğü Rollere İlişkin Görüşler .....	79
4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçeme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	83

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

5.1. Tartışma ve Sonuç .....	88
5.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Sonuçlar .....	88
5.1.3. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Eğitim Felsefeleri ve Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar.....	91
5.1.4. Genel Uygulamaya Yönelik Sonuçlar .....	95
5.1.5. Son Sözler .....	97

5.2. Öneriler.....	98
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>99</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>110</b>
<b>Ek-1. Anket .....</b>	<b>110</b>
<b>EK-2. Görüşme Formu .....</b>	<b>112</b>
<b>EK-3. Eğitim Felsefesine Göre Katılımcıların Puan Ortalamaları .....</b>	<b>113</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>116</b>



## TABLO LİSTESİ

Tablo 1.	Araştırmanın görüşme bölümüne katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait bilgiler .....	45
Tablo 2.	Ölçekten elde edilen Cronbach $\alpha$ güvenilirlik değerleri.....	48
Tablo 3.	Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı.....	48
Tablo 4.	Katılımcıların eğitim durumuna göre dağılımı.....	48
Tablo 5.	Katılımcıların mezuniyet durumuna göre dağılımı .....	49
Tablo 6.	Katılımcıların hizmet yılına göre dağılımı .....	49
Tablo 7.	Ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler .....	52
Tablo 8.	Cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi.....	53
Tablo 9.	Eğitim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi.....	54
Tablo 10.	Mezun olunan fakülte değişkenine göre Mann Whitney U testi.....	55
Tablo 11.	Mesleki hizmet yılı değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi.....	56
Tablo 12.	Eğitim inançlarına ilişkin Friedman Testi.....	58
Tablo 13.	Eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlar .....	58
Tablo 14.	Öğretmenlerin sosyal bilgilerin doğasına uygun gördüğü yöntem ve teknikler.....	59
Tablo 15.	Öğretmenlerin uyguladığı yöntem ve teknikler .....	64
Tablo 16.	Öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimine etki eden faktörlere ilişkin görüşleri.....	71
Tablo 17.	Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerden beklentileri .....	76
Tablo 18.	Öğretmenlerin sınıf içinde kendini tanımladığını düşündüğü roller .....	80
Tablo 19.	Sosyal bilgiler öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri .....	83
Tablo 20.	Öğretmenlerin proje ve performans görevleri verme durumları .....	85

## KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**NCSS** : Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi  
**SBDÖP** : Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı  
**VD** : Ve Diğerleri  
**LGS** : Liselere Geçiş Sınavı





# BÖLÜM I

## GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda toplumların gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde ve toplumsal refahın artırılmasında belki de en temel belirleyicilerden biri okullarda verilen eğitimin kalitesi olmuştur. Eğitim bir ülkedeki üretimi, gelişmeyi ve toplumun kalkınmasını sağlayan çalışmaların temelini oluşturmaktadır. Bu temelin daha da sağlam olması için ezberci, süregelen tabuları yıkamayan ve geleneksel eğitimi benimseyen bireyler yerine; araştıran, sorgulayan, eleştiren ve sorun çözen bireylerin yetiştirilmesi ön koşul olmaktadır. Bu durumda artık bilgileri pasif bir şekilde anlayan ve hatırlayan bireyler yetiştirilmesinden ziyade öğrenme-öğretme sürecine aktif bir şekilde dâhil olarak, bilgiyi kendileri için yapılandıran bireyleri önemseyen bir eğitim anlayışı benimsenmeye başlanmıştır (Öztürk ve Mutlu, 2017).

Sanayi toplumunun zamanla bilgi toplumuna yer verdiğini belirten Ergün'e (2015, s. 133) göre; eğitimden yönetime, ekonomiden aileye kadar bütün yaşam standartları da bu yeni bilgi toplumuna göre düzenlenmeye çalışılmıştır. Eğitim ve eğitim kurumları da bu toplumlara şekil veren bilgi sisteminin en önemli basamağı haline gelmiştir. Ancak Özden'in (2013) belirttiği gibi bilgi sistemleri de toplumlardaki eğitim anlayışını değiştirmiştir. Bilgi toplumu ile eğitimde yeni yaklaşımlar oluşmuş, esnek ve hayat boyu devam edecek ve öğretim yerine öğrenmeyi temel alacak anlayışlar doğmuştur.

Eğitim ve felsefe kavramlarının sistem içerisinde yadsınamaz bir ilişkisinin olduğu bilinmektedir (Ergün, 2015, s. 2). Çünkü söz konusu ifadelerin temelinde, insan yer almaktadır ve felsefe insana, yaptığı her türlü faaliyette bir "anlam" kazandırma çabasının ürünüdür. Buna göre felsefe eğitim bağlamında değerlendirildiğinde en başat görevi eğitime değer ve hedefler sistemi katmaktır. Felsefe bu özellikleri oluştururken

insanı ve toplumu göz önüne alır. Eğitim, felsefe açısından incelendiğinde bu hedeflerin nasıl kavratılacağı ile ilgilenir. Kısacası felsefe düşünmeyi, eleştirmeyi ve özgür karar vermeyi ifade etmekte iken; eğitim de düşünmeyi bilen ve eleştiri yapabilen birey yetiştirme süreci olarak görülmektedir (Ata, 2008, s. 23). Bu noktadan bakıldığından sorgulayan, eleştirel bakış açısına sahip ve karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen bireyler yetiştirmede öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları başat etmenler arasından girmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları öğrenciler adına birer eğitim olanağıdır. Öğrenciler için oluşturulan bu eğitim olanakları ile öğrencileri hangi değer sistemi ve amaçlar doğrultusunda eğiteceğimizi belirlememiz ise felsefenin konusu ile ilgilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu eğitim felsefeleri sınıflarda verilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl şekillendiğine etki edecektir. Doğanay ve Sarı (2002)'nin belirttiği gibi öğretmenler benimsedikleri eğitim felsefesi doğrultusunda belirledikleri öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırlar. Ancak öğretmenin bilinçli bir tercihinin olmadığı durumlarda seçtiği öğretim yöntem ve tekniklerinin onun eğitim felsefesini etkilemesi de söz konusudur (Doğanay ve Sarı, 2002, s. 4).

### **1.1. Problem Durumu**

Yaşadığımız teknolojik, ekonomik, toplumsal ve bireysel değişimler hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de kendini göstermektedir. Çünkü eğitim değişen toplumsal ihtiyaçları karşılayarak yeni nesillere kaliteli ve etkin bir öğrenme-öğretme deneyimi yaşatmakla yükümlüdür. Nitekim bu değişimler ve ihtiyaçları göz önüne alan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren geleneksel öğretim anlayışı yerine aktif öğrenmeye dayalı ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımını temele alan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını (SBDÖP) uygulamaya koymuştur. Ayrıca MEB'in 2018 yılında açıkladığı 2023 Vizyon Belgesi ile bunu takip eden politika belgelerinde yapılandırmacı ve aktif öğrenmeye dayanan bir anlayışın ön planda olduğu görülmektedir.

Toplumun, ekonominin ve bireylerin değişmesi ve buna bağlı olarak da eğitim kurumundan beklenenlerin değişmesi, eğitimle ilgili amaçlar, düşünceler, uygulamalar ve öğrenme çıktılarının da değişmesini gerektirir. İşte eğitim felsefesi eğitimin amaçları,

nasıl verilmesi gerektiği ve öğrencilerin öğrenmelerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiği gibi konuları analiz ederek eğitimi yeniden sistemleştirmeye çalışan felsefi bir disiplindir (Felsefe, 2019).

Yapılandırmacı bir anlayışla oluşturulan SBDÖP'nin beklenen başarıya ulaşması için programın uygulayıcısı öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları önem arz etmektedir. Ancak öğrencilerin dersin merkezinde yer aldığı ve bizzat yaparak yaşayarak öğrenme öğretme sürecini hedefleyen programın, alandaki uygulamalarının halen geleneksel bir anlayışla sürdürüldüğünü yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemeye yönelik olarak; Çelikkaya ve Kuş (2009) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin geleneksel yani alışkın oldukları yöntemleri kullandıkları, öğretmenlerin yöntem ve tekniklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve en çok işe koşulan yöntemlerin sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından ötürü soru-cevap ve düz anlatım yöntem-teknikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Polat (2006)'ın yaptığı araştırmada da benzer bir sonuç elde edilmiş. Öğretmenler dersin doğasına gezi-gözlem yöntemi ve drama tekniğini daha uygun bulmalarına karşın uygulamalarında geleneksel öğretim yaklaşımından çıkamamışlardır. Yapılan diğer araştırmalarda da öğretmenlerin en çok anlatım, soru-cevap, tartışma ve yazı yazdırma yöntemlerini sıklıkla kullandıkları sonucuna varılmıştır (Bal, 2009; Kan, 2006; Öztürk ve Mutlu, 2017; Taşkaya & Muşta, 2008).

Öğrencilerin öğretim programının tasarladığı hedeflere ulaşma düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin SBDÖP'na göre olabildiğince çeşitlilik göstermesi gerekmektedir (MEB,2017). Ancak “ öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları nelerdir?” Sorusuna yanıt aranan çalışmalarda halen kâğıt üzerinde sınavlarla ve sonuç odaklı değerlendirme faaliyetlerinin ağırlıklı olarak yürütüldüğü görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmada yetersiz olduğu, ağırlıklı olarak sonuç odaklı ve geleneksel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullandıkları ortaya konulmuştur (Çakan, 2004; Özsevgeç, Çepni ve Demircioğlu, 2004; Kaya, 2004; Parmaksız, 2004; Titrek, 2005; Göçer, 2005; Yalçınkaya, 2010; Ataman, 2007; Algan, 2008).

Eğitim sistemlerinin en önemli paydaşının hala öğretmenler olduğu düşünülürse (MEB, 2017), eğitim sistemlerinin yukarıda dile getirilen değişime ayak uydurabilmesinin en

önemli koşulunun öğretmenlerin düşüncelerindeki ve uygulamalarındaki değişim olduğu aşikârdır. Buna göre öğretmenlerin hangi eğitim felsefesine sahip oldukları ve bu felsefeye bağlı olarak ne tür uygulamalar yaptıkları çağın gerektirdiği ya da 2023 vizyonunda belirlenen bir eğitim sistemine kavuşulup kavuşulmayacağıın temel belirleyicisi olacaktır. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefeleri ile sınıf içi uygulamaları arasında bir ilişki olup olmadığı, aktif öğrenme ve yapılandırmacı bir anlayışla ders işleyen öğretmenlerin eğitim felsefelerinin diğerlerinden farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesi önemlidir değerlendirilecektir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada temel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefeleri irdelenerek onların eğitime dair inançları, bu inançlarıyla ilişkili olarak sınıf içi uygulamaları ve öğrenme-öğretme sürecinde nasıl bireyler yetiştirmeye çalıştıkları hakkında bulgulara ulaşmak amaçlanmıştır. Çünkü eğitimle ilgili tüm girişimler yukarıda da değinildiği gibi felsefi düzlemde sorulacak “ne?”, “neden?” ve “nasıl?” sorularına verilecek cevaplarla başlayacaktır. Bu çalışma katılımcı öğretmenlerin, “içeriği kime ne kadar kazandırdıklarını?”, “uygulamalarını nasıl gerçekleştirdiklerini?” ve tüm bu uygulamaları ile ağırlıklı olarak sahip oldukları felsefi inançları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma sürecinde somut olarak aşağıdaki ana ve alt araştırma problemlerine yanıt aranacaktır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri en çok hangi eğitim felsefesi inancını benimsemektedir?
  - a. Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik tercihleri cinsiyet, mezuniyet derecesi, mezun oldukları fakülte değişkeni, meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
  - b. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak benimsedikleri felsefi tercih dağılımları nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf ortamındaki uygulamaları ile eğitim felsefeleri arasında ilişki var mıdır?

- a. Farklı eğitim felsefesine sahip öğretmenlerin sosyal bilgilerin doğasına uygun olarak gördüğü yöntem ve teknikler hangileridir?
- b. Farklı eğitim felsefesine sahip öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?
- c. Farklı eğitim felsefesine sahip öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik seçimine etki eden faktörler nelerdir?
- d. Farklı eğitim felsefesine sahip öğretmenler sınıf ortamında hangi özellik ya da özelliklere sahip öğrenciler istemektedir?
- e. Farklı eğitim felsefesine sahip öğretmenler kendilerini sınıf içinde ağırlıklı olarak hangi rolde görmektedir?
- f. Farklı eğitim felsefesine sahip öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları nasıldır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Felsefe, bireyin kişisel inanç ve değerleri ile var olma nedenini anlamasına yardımcı olmaktadır. Eğitim felsefesi, kişinin benimsediği eğitim inancının temel belirleyicisi durumundadır (Demirel, 2002, s. 20). Brauner ve Burns'a (1982) göre, eğitim felsefesi, eğitimin amaçlarını biçimlendiren, eğitim program ve uygulamalarına yol gösteren düşünce ve ifadeler bütünüdür (aktaran Altinkurt, Yılmaz, Oğuz, 2012). Eğitim felsefesi, eğitimin içindeki tüm kavramları dikkate alır ve eğitimi eleştirel bakış açısıyla ele alarak değerlendirir. Aynı zamanda toplumun ihtiyaçlarını ve kültürünü de dikkate alır (Tuncel, 2012, s. 42).

Aslan (2014, s. 3)' a göre bir felsefe akımının "eğitimin amacı nedir?, ideal eğitim nasıl ve ne için olmalıdır?, eğitimin merkezinde ne olmalıdır?" gibi sorduğu suallere verilen yanıtlara göre eğitim felsefeleri ortaya çıkmıştır. Literatürde yaygın olarak beş eğitim felsefesinden bahsedilmektedir. Bunlar, Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluktur. Adı geçen eğitim felsefeleri bazı durumlarda birbiriyle tamamen zıt bir dünya görüşünden hareket ederler. Örneğin, daimici eğitim felsefesi, eğitimde öğrencilere değişmeyen ve evrensel bilgilerin aktarılması gerektiğini savunurken (Tozlu & Yayla, 2005, s. 30), yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğitimi

dinsel, toplumsal, sosyal, kültürel, siyasal vs. tüm alanlarda gerçekleştirilecek değişimin aracı olarak görür (Alkan, 1983, s. 39).

Eğitimin programlama aşaması, derslerin kazanımları ve etkinlikleri belirlenen eğitim felsefelerinin ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanır. Buna göre bu programların esas uygulayıcıları olan öğretmenlerin de eğitim öğretim faaliyetlerindeki uygulamaların eğitim programının temele aldığı eğitim felsefesiyle ya da eğitim felsefeleriyle uyumlu olması gerekmektedir. Örneğin, Kaya (2007, s. 86-87) Türk Eğitim Sistemi'nin temele aldığı eğitim felsefelerini ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak ifade etmiştir. MEB'in 2018 yılında yayınladığı 2023 vizyon belgesi, Türk Eğitim Sistemi'nin felsefi boyutunu insanı maddi ve manevi yönüyle ele alan bireye sadece beceri kazandırmakla yetinmeyen, eğitimin evrensel, yerel, ahlâkî ve millî tüm değerleri içermesi gerektiğini vurgulayan bütüncül bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Alan yazıdaki çalışmalar incelendiğinde, Doğanay ve Sarı (2002) sınıf ve branş öğretmenlerinin ilk sırada tercih ettikleri eğitim felsefeleri ile eğitimin amacı, eğitimin içeriği gibi değişkenlerin neler olması gerektiğini 'Felsefi Tercihler Değerlendirme Formu' ve bu formun altına hazırladıkları açık uçlu sorularla incelemiştir. Baş (2014) öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemiş fakat sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci rolleri, ölçme ve değerlendirme gibi boyutları ele almamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi bir bütün olarak inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca alanda yapılan çalışmalar, hem öğretmenlerin felsefi tercihlerini ortaya çıkarma boyutunda hem de bu öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları hakkında bilgi edinme boyutunda nicel yöntemler işe koşularak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sosyal bilgiler öğretmenlerinin ağırlıklı olarak benimsemedikleri eğitim felsefelerini tespit etmesi ve derslerde kullandıkları yöntem ve teknikler, sınıf ortamında öğrenci ve öğretmene biçtikleri roller, ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiyi karma model kullanarak bütüncül bir yaklaşımla incelemesinden ötürü literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2007, s. 24).

Eğitim: Eğitim bireylere ihtiyaç duymuş olduğu bilgi, deneyim ve değer gibi becerileri kazandırarak kişiliğini her yönüyle geliştirilmesini sağlayacak etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Alataş, 2008, s. 6).

Öğretim: Planlı, örgütlenmiş, kontrollü öğrenmelerin okulda gerçekleştirilmesidir (Erden ve Akman, 1997, s. 138).

Öğrenme: Yaşayarak kalıcı davranış değişikliği meydana getirmektir (Demirel, 2002, s. 9).

Felsefe: İnsanoğlunun gerçeği bulmaya ve var olanı bilmek için zihinsel faaliyetleriyle sistemli bir bağ kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Bilhan, 1991, s. 12).

Eğitim Felsefesi: Eğitimle ilgili konuları, eğitim- öğretim faaliyetleri ile uygulama arasındaki ilişkiyi, eğitimin içeriğini, hedeflerini, yöntemlerini sorgulayan bir düşünce etkinliğidir (Sönmez, 2009, s. 54-56).

Daimicilik: Eğitimin değişmeyen, evrensel belli gerçeklere göre şekillendirilmesi üzerinde duran ve insanların bu değişmez mutlak gerçeklere göre yetiştirilmesi gerektiğini savunan en eski ve tutucu eğitim felsefesi akımıdır (Erden, 2011, s. 34).

Esasicilik: Toplumsal ve kültürel bir varlık olan insanın doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadığını eğitimde tümevarım yöntemiyle kişilere mutlak doğruların verilerek toplumsallaşmanın sağlanması gerektiğini savunan eğitim felsefesidir (Sönmez, 2009, s. 91).

İlerlemecilik: Temeli pragmatizme dayanan ilerlemecilik akımında yenilik ve değişim gibi alanların desteklenmesi, eğitimde temel amaç olarak toplumun geçmişten gelen

bilgileri öğrenmesi yerine sürekli olarak değişimin var olmasını ve öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımını savunan eğitim felsefedir (Ergün, 2009, s. 53).

**Yeniden Kurmacılık:** Toplumu ve toplumun iyileştirilmesini ön plana çıkaran yeniden kurmacılık, tek tek bireylere yönelmekten ziyade topluma yönelmeyi tercih eden, eğitimin amacının bireyleri yeni bir toplumu var etmenin önemine inanan kişilere dönüştürme olduğunu savunan felsefedir (Özkan, 2005, s. 124).

**Varoluşçuluk:** Varoluşun özden önce geldiğini, yani insanın önce var olduğunu, daha sonra tutum ve davranışlarıyla kendini sürekli olarak biçimlendirdiğini öne süren, bireylerin eğitimle birbirine benzetilmekten ziyade biricik olarak yetiştirilmesini savunan felsefe akımıdır (Turgut, 1991, s. 66).

### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırmada katılımcıların sorulara doğru cevaplar verdikleri varsayılmaktadır. Bu araştırma:

1. Eskişehir’de görev yapan 120 sosyal bilgiler öğretmeni,
2. Görüşme ve anket sorularına verilen cevaplarla,
3. 2018 - 2019 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile sınırlıdır.



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesi yaklaşımlarını anlayabilmek için gerekli olan kavramlar üzerinde durulacaktır. Öncelikle eğitimin tanımı yapılarak; işlevi ve amaçlarından bahsedilecektir. Daha sonra eğitim ve felsefe arasındaki ilişki, felsefeyle ilgili kavramsal açıklamalara yer verilecektir. Eğitim konusundaki felsefi yaklaşımlara temel oluşturan genel felsefe düşünceleri incelendikten sonra ise eğitim felsefesi akımları üzerinde durulacaktır. Bölümün son kısmında ise çalışmanın amacını oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile öğrenme-öğretme yöntemleri arasındaki ilişki; sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemine ilişkin kavramlar bağlamında incelenecektir.

#### 2.1. Eğitimin Tanımı, İşlevi, Amaçları

Eğitim bireyin hem içinde bulunduğu hem de gelecek yarınlar için mücadele edebileceği tüm kazanımları edindiği bir aktivitedir. Bireyler, yaşama hazırlık için ilk eğitimlerini aileden alıp, okul yaşamına geçtikleri andan itibaren var olan ekonomik ve sosyal sisteme etkili bir şekilde entegre olabilmek için eğitim sistemine dâhil olmak zorundadırlar. Eğitim kavramının kapsamlı bir şekilde anlaşılabilmesi için bu bölümde sırasıyla eğitimin tanımı, işlevi ve amaçlarından bahsedilecektir.

##### 2.1.1. Eğitimin Tanımı

Eğitim kelimesinin köken olarak Türkçe bir kelime olduğunu belirten Bacanlı (2017), bu sözcüğün igitmek (beslemek, yetiştirmek) şeklinde Divan-ı Lügatit Türk'te geçtiğini

ifade etmektedir. Buna ek olarak yazarın belirttiğine göre eğitim kelimesinin İngilizce'deki karşılığı, Latince educare' den gelen education'dur.

Bireylerin hayatında özellikle toplumsal hayatına uyum sağlaması için önemli bir yeri olan eğitim üzerine Platon'dan günümüze kadar değişik tanımlamalar yapılagelmiştir. Farklı dünya görüşü ve farklı zaman dilimlerine göre eğitim tanımının içeriği de değişmiştir. Ancak ilkçağlardan günümüze kadar tüm toplumlar eğitime önem ve değer vermiştir.

Platon'a göre eğitim, beden ve ruhun kendinde var olan kapasiteyi kullanması için ortaya çıkarmaktır (Ketenci ve Topuz, 2014, s. 38-39). Durkheim eğitimi, yetişkinlerin çocukları toplum hayatına hazırlamak için uyguladıkları etki olarak ifade etmiştir (Doğan, 2004, s. 4). Eğitimi bireyi içinde bulunduğu çevreye adapte etme olarak gören Tolstoy'un bu düşüncelerini; Hern (2008, aktaran Yıldırım, 2010, s. 12) “ bir insanın diğerini kendi gibi kılma eğilimi” olarak açıklamıştır. Çiçeron için eğitim, çocuğu insan haline getirme sanatı olarak tanımlanmıştır (Arı, 2018, s. 137). Abraham Maslow ise eğitimi hayatla bir tutup; herkesin sürekli öğretmen ve öğrenci olduğunu belirtmiştir (Maslow, 1970). Eğitim üzerine düşünceleriyle bir ekol oluşturan Rousseu eğitimi; doğaya uygun insan yetiştirmek olarak ifade etmiştir (Arslan 2010, s. 309). Dewey, eğitimin deneysel boyutunu ve işlevsel değeri üzerinde durmuştur (Yıldırım, 2010, s. 13).

Eğitim, günümüzde içinde barındırdığı soyut kavramlardan daha çok somut ve ideolojik bir kavram olarak algılanır hale gelmiştir. Buna göre Kıroğlu (2009, s. 3) eğitimi belirli bir plan ve program dahilinde ve belirlenmiş amaçlara ulaşmak amacıyla uygulanan etkinlikler bütünü olarak tanımlarken, Tanrıögen (2006, s. 128) bireylerin hayatlarında kolay yaşabilmesi ve toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırma süreci olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Türkçe literatürde en sık kullanılan tanımlardan birinde eğitim “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı ve tecrübesi yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1974,s. 12) olarak tanımlanmıştır.

Çevikbaş'ın (2004, s. 39) belirttiğine göre, Aydınlanma Çağı'nın en büyük düşünürlerinden olan Immanuel Kant, insanı eğitime ihtiyacı olan tek varlık olarak

görmüştür ve insanın ancak eğitim sayesinde insani değerler taşıyabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda eğitimin dikkat, zaman, disiplin ve sabır gerektiren bir uğraş bir eylem olduğuna vurgu yapmıştır

İnsan yaşantısı için vazgeçilmez oluşu nedeniyle, eğitim hem uluslararası sözleşmeler de hem de Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'sında temel insan hakları arasında görülmektedir. Böylece, devletler tüm bireylerin eğitim hakkından en geniş seviyede faydalanmasını sağlamakla yükümlüdürler (Göze, 1976, s. 140-141).

### **2.1.2. Eğitimin İşlevi**

Eğitim bireylere birçok açıdan yeni değerler kazandırmaktadır. Bu bağlamda eğitimin bireydeki yetileri hep birden ve uyumlu olarak geliştirme işlevi vardır (Ergun, 1987, s.15). Eğitimle gelişme fırsatı bulan birey, daha yüksek yaşam standartlarına sahip olma olasılığını taşır. Yaşam standardı yüksek ve eğitilmiş kişilerin olduğu toplumlarda insani kalkınma da aynı oranda gelişeceği için eğitim her zaman önemini koruyacaktır.

Ültanır'a (2003, s. 292) göre eğitimin bir diğer işlevi ise kültürlenme sürecinde büyük rol oynamasıdır. Eğitim, kültürü etkileyen ve kültürlerden etkilenen bir kavram olup; kültürün aktarılmasında büyük bir işleve sahiptir. Kültürün taşıyıcısı olan dil, eğitim ve eğitim kurumlarıyla kuşaktan kuşağa aktarılır.

Eğitim, bireylerin bilerek düşünce üretmesine ve yaratıcılığa yönelmesine olanak sağlar. Kalıplaşmış ve yüzeysel düşüncelerin ötesine geçip, daha evrensel düşünce sisteminin oluşmasına yardımcı olur. Eğitim aynı zamanda yaşamın kontrolünü kolaylaştırıcı etkisi ile birlikte bireylere gelecekle ilgili istenilen yaşam inşası konusunda da yol gösterici bir etkiye sahiptir (Gültekin, 2006, s. 74-76).

Eğitim; bireylerde istenilen ve beğenilen davranışlar sergileme konusunda kişileri yönlendirici büyük bir işleve sahiptir. Eğitim yoluyla bireylerde toplum değerine uygun düşen, değişiklikler meydana gelmektedir. Fakat eğitimin değişiklik sağlayacak işlevlerini yerine getirebilmesi için eğitim alanındaki gelişmelerin, yöntem ve metotların sürekli olarak takip edilip iyi uygulamaların toplumun algısına göre hayata geçirilmesi gerekmektedir (Gül, 2004,s. 228-229).

### 2.1.3. Eğitimin Amaçları

Eğitim, bireylerdeki davranış ve tutumların belirli bilgi ve uygulamalar doğrultusunda bu davranışlardaki kalıcı değişimi amaçlamaktadır (Demirel, 1999). Hayat boyu sürecek olan eğitim sürecinde bireyler; önceden çeşitli kurumlar tarafından belirlenen eğitim sistemine tabi olurlar ve bireylerden almış oldukları bu eğitim doğrultusunda topluma faydalı hale gelmeleri amaçlanır. Ayrıca eğitim sosyal ve ekonomik yaşamın temellerini oluşturduğu için iş gücü ve tüketici oluşturmayı da amaçlamaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından bu düşünce aşağıdaki şekilde dile getirilmiştir:

Eğitim, toplumların kalkınmalarını gerçekleştirecek insan iş gücünü yetiştirmekle yükümlüdür. Fakat yetiştirilecek bu iş gücünün nitelikli ve bilgi üretimine katkı sağlayacak bireyler olması çok önemlidir. Çünkü eğitim ülkelerin sadece ekonomik değil aynı zamanda sosyal kalkınmaları için de hayati önem taşıyan bir kavramdır. Bu sebeple gelişmiş ülkelerde eğitim hizmetlerine devlet bütçelerinden önemli miktarda kaynak ayrılmaktadır.(European Commission [EC], 2013, s. 3).

Ayrıca Ertürk' e (1975, s. 12) göre eğitim, “bireylerin yaşantılarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak bir değişme meydana getirme sürecidir” ( aktaran Arslan, 2009, s. 12).

## 2.2. Felsefe ve Eğitim Felsefesi Kavramları

### 2.2.1. Felsefe Kavramı

Felsefe etimolojik olarak; “philosophia” (philia: sevgi, sophia: bilgelik) yani “bilgelğe duyulan sevgi” kelimesi ile eski Yunancadan Arapçaya oradan da Türkçeye geçmiştir (Yıldırım, 2004, s. 78; Cevizci, 2003, s. 153). Batı kültür tarihçileri genelde felsefi düşünceyi ilk kez sistemli hale getiren düşünürlerin Antik Yunanda ortaya çıktığını iddia etmiştir (Çötök, 2007, s. 5).

Felsefenin başlangıçtaki anlamı; doğru davranışlarda bulunarak mutlu ve ahlaklı yaşamı öğrenmektir. Fakat felsefenin bu anlamı, bulunulan zamanın koşullarına ve bilgi birikimine göre değişerek daha geniş kapsamda ele alınan bir kavram haline gelmiştir (Taylan, 1983, s. 19).

Cevizci (2003, s. 153) felsefenin bilincin bilgiye yönelişinden doğduğunu ve bu süreçte bilincin de geliştiğini belirtir. Yazar bilinçli bir insanın gerçekleştirdiği bu eylemi felsefe olarak adlandırarak, felsefeyi; dünyayı yorumlamayı ve anlamayı sistemli hale getiren bilgiler bütünüdür olarak tanımlamaktadır.

Felsefenin tanımlanması, bulunulan zamana, coğrafyaya, kültüre göre değişiklik göstermiştir. Nitekim Sokrates'e felsefeyi neleri bilmediğini bilmek olarak tanımlarken, Platon' a göre felsefe merakla başlayan ve gerçeğin doğasını kavrayarak, tek tek her şeyin ne için olduğunu bilmek anlamını taşıyan kavrama karşılık gelmektedir (Koç, 2009, s.222).

Platon, felsefe merakla başlar der ve felsefenin içindeki bilme arzusuna vurguda bulunur. İnsanı bilmeye ve bilgiye iten duygunun merak olduğunu dolayısıyla bu merakın peşinden gitmenin felsefi düşüncenin kökenini oluşturduğunu söylemiştir (Yıldız, 2012, s. 9-10).

Hegel, felsefeyi kendini bilinçli hale getiren düşünce olarak tanımlayıp; felsefenin düşündüğümüz, sorguladığımız, anlamaya çalıştığımız her şeyde bilinç haline gelen düşünüş varsa bunun felsefe olarak tanımlanabileceğini öne sürmüştür (Konur ve Toprak, 2016, s. 118-119).

### **2.2.2. Eğitim ve Felsefe Arasındaki İlişki**

Felsefe, tanımı gereği bilgiye ulaşma arzusunu içinde barındırır. Bilgelige duyulan sevgi olarak adlandırılan felsefe; eğitim sürecindeki hayat boyu devam eden bilgi edinme kavramı ile iç içe geçmiştir. Dolayısıyla felsefe ve eğitim birbirinden ayrılamaz iki kavram haline gelmektedir. Bu nedenle İlkçağ filozoflarından Platon'un kurduğu Akademia günümüz eğitim kurumlarının ilk örneklerinden kabul edilmektedir. Bu bağlamda birbirinden ayrılamayan eğitim ve felsefe arasındaki ilişkiyi aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür.

Çuçen (2012)'nin belirttiği gibi eğitim ve felsefe arasındaki ilişkinin tarihlendirilemeyecek kadar eskiye dayandığı söylenebilir. Çünkü her toplum kendi düşünce sistemlerini, dinlerini ve varlıklarını sürdürebilmek için üyelerini kendi inançları doğrultusunda yetiştirmek istemiş ve bu anlamda eğitime ihtiyaç duymuştur

(Çüçen, 2012, s. 355-356). Eğitimle yetiştirilmek istenen insan tipinin nasıl olacağını ise felsefe belirlemiştir (Gökçe, 2000, s. 61-63)

Eğitim ister örgün ister yaygın eğitim olsun, bir sistem içinde bireylere aktarılacaksa bu eğitimin hedefleri olmalıdır. Bu hedefler de belli bir felsefenin; sorgulama, analiz etme ve eleştirel düşüncenin ürünü olacağı için eğitim ve felsefe birbirinden ayrı düşünülemez. Çünkü eğitim, felsefesiyle ayrı düşerse içerik, hedef davranışlar gibi ölçütler birbirine zıt düşecek ve sistem çelişkilerle dolacaktır (Gökçe, 2000, s. 61-86).

Eğitim ve felsefenin öznesi insan olduğu için her iki kavram da insanın yaşantısına yön veren en temel öğelerdendir. Eğitim ile insanlar çeşitli konularda istedik davranışlar sergilemektedirler. Bu davranışlar ise hem bireysel felsefeyi hem de toplumsal felsefeyi geliştirici yönde olabilmektedir.

Eğitim, disiplinler arası bilim olduğu için diğer tüm (psikoloji, ekonomi, sosyoloji, biyoloji, hukuk vb.) disiplinleri kapsamaktadır. Dolayısıyla bu disiplinler arasındaki bütünlüğü sağlayan şey de felsefedir.

### **2.2.3. Eğitim Felsefesi Kavramı**

Batı düşünce sisteminde insan odaklı düşünce sistemi oldukça eskiye dayanır. Felsefede insanı odak yapma düşüncesi sofist filozoflarda ve Sokrates dönemi felsefesinde ele alınan bir kavram olmuştur (Yıldızdöken, 2017, s. 201). Özellikle Sokrates felsefesinde, insanın yeniden ele alınıp keşfedilmesi üzerinde durulmuştur (Kantarıcı, 2013, s. 89). İnsan odaklı felsefe sistemlerinde de insanın bireysel, kültürel, fiziksel özelliklerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi açıklayan eğitim düşüncesini beraberinde getirmiştir.

Eğitim felsefesi kavramı diğer felsefi disiplinlerden farklı olarak, eğitimin asıl amacının ne olduğuyla ilgilenen bir disiplindir. Bu felsefi disipline sosyal açıdan bakılacak olursa, insanların toplumsallaşması ve birlikte yaşamasıyla birlikte sahip oldukları eğitim politikalarını inceleyen felsefi yaklaşım olarak değerlendirilir. Ayrıca eğitimin bilgiye yönelişinin nasıl gerçekleştireceğini ortaya koyan eğitim felsefesi, aynı zamanda eğitim süreçlerinin eğitilen kişiler ve toplumsal beklentiler açısından belirlenmesini sağlar. Toplumların ilerleyişini ve kendini gerçekleştiren bireylerin öğrenme süreçlerindeki

aşamaları sistematik bir biçimde belirleyen eğitim felsefesi, ideal bir toplumu hedefler (Ergün, 2009, s. 5)

Felsefenin bir yan alanı olarak eğitim felsefesi eğitime dair kavramların çözümlenmesi konusuna yönelen felsefi bir disiplindir (Köktaş, 2007, s. 182). Yıldırım (2004, s. 66) ise eğitim felsefesinin, eğitimin amaçları ve problemleri konusunu eleştirel düşünceyle inceleyip aydınlatmak olduğunu belirtir.

### **2.3. Eğitim Konusundaki Felsefi Yaklaşımlara Temel Oluşturan Genel Felsefi Akımları**

Felsefenin diğer bilgi türleriyle oldukça yakın ve doğrudan bir ilişkisi mevcuttur. Çünkü tüm bilimler ve bilgi türleri aynı varlık dünyasına ait kavramları anlamaya ve açıklamaya çalışmaktadır. Bu sebeple zaman içerisinde diğer tüm bilgi türleri etkileşim içine girmişlerdir. Eğitim, sosyal bilimler, politika, ekonomi, sosyoloji, kamu yönetimi gibi tüm disiplinler çeşitli felsefi akımlarından etkilenmiş ve yapılanmalarını bu felsefi düşünceler etrafında şekillendirmişlerdir.

Bu bağlamda eğitim konusundaki felsefi yaklaşımlara temel oluşturan genel felsefi akımlar (İdealizm, Realizm, Pragmatizm, Varoluşçuluk) aşağıdaki kısımda açıklanacaktır.

#### **2.3.1. İdealizm**

İdealizm kavramı, felsefi bağlamda genellikle karşıtı olan realizm ve materyalizm kavramları ile birlikte düşünülür. Bu sebeple idealizm, iki farklı düzlemle ele alınarak açıklanmaktadır. İlk olarak ontolojide yer alan varlık düzleminde ele alınan idealizm kavramı gerçekliğin yapısını genel hatlarıyla tanımlamaya yönelmiştir (Cevizci, 2011, s. 25). Buna göre, doğrudan doğruya gerçeğin yapısıyla ilgilenen bu düzlem karşıtlıklar (ruh-madde, zihin-beden vb.) etrafında gelişir. İdealizmin diğer düzlemi ise bilginin kaynağının insan aklı olduğunu savunan ve bilginin temel yapısı ilgilenen epistemolojinin alanındaki bilgidir (Erkılıç ve Himmetoğlu, 2015, s. 97).

Batı eğitim geleneğinde idealizmin temellerini atan kişi Antik Yunanda yaşayan Platon (M.Ö. 429-347) olmuştur. Terzi'nin (2010) belirttiği gibi, bu felsefi yaklaşıma göre

dünyada algıladığımız her şey düşüncenin ürünüdür ve nesnelere ancak bizim varlığımızla vardır. Idealizme göre duyu organları yanıltıcı olduğundan gerçek bilgi ancak aklın elde ettiği bilgi olarak tanımlanmıştır. İdealist felsefi düşüncede varlıklar arasındaki ilişkilerin, duyularla algıladığımız şeylerden daha gerçek olduğu ve insanların var olan şeylerin bilgisine düşünce- idealer aracılığıyla ulaştığı düşüncesi hâkimdir (Terzi, 2010, s. 61).

Cevizci'nin (2011, s. 28) belirttiğine göre idealizmin eğitimle olan ilişkisi bireye bakışıyla ortaya çıkmaktadır. Çünkü idealistler, insanı oldukça değerli bir varlık olarak kabul etmekte ve insana atfettikleri bu değerini eğitim yoluyla artacağına inanmaktadırlar. İdealistler bu denli değer yükledikleri insanın birtakım özelliklere de sahip olması gerektiğine inanarak bu bağlamda bireylerin kendi kararlarını alabilmeleri, sahip oldukları düşünce gücünü etkin şekilde kullanabilmeleri ve üretken bir düşünceye sahip olmaları gerektiğini savunurlar. İnsana ve eğitime bu denli önem yükleyen idealizme göre; eğitim faaliyetlerine idealist bir bakış açısıyla yaklaşıldığı zaman ortaya çıkan hedefin en üst düzeyinde bireyin kendini gerçekleştirme olduğunu görmek mümkündür. Bu da bireyin kendi hayatını iyilik, doğruluk ve güzellik gibi evrensel değerlere göre şekillendirmesini ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Cevizci, 2011, s. 28).

Bireyin kendini gerçekleştirme gibi oldukça çağdaş bir amaca sahip idealist felsefeyi benimsemiş eğitim modellerinin çağdaş olmayan uygulamalara sahip oldukları görülmektedir. Terzi (2010, s. 61)'nin belirttiğine göre idealist eğitim modellerinde eğitimin temel işlevi öğretmenler aracılığıyla öğrencilere bilgi aktarmaktır. Bu sebeple idealistler, konu alanı ve bilgi merkezli eğitim anlayışını benimsemişlerdir (Terzi, 2010, s. 61). Özkan (2005, s. 117) idealist yöntemi benimseyen eğitimcilerin genellikle anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle öğretim faaliyetlerini yürüttüklerini öğrenmenin ezber boyutunu ortaya çıkaran ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullandıklarını belirtir.

### **2.3.2. Realizm**

Sönmez'in (2011) belirttiği gibi, realizm, idealizme tepki olarak doğmuş bir felsefi anlayıştır ve realizme göre dünyadaki her şey insan düşüncesi ve bilincinin dışında yani



insandan bağımsız olarak oluşmuştur. Var olan her şeyin gerçek olduğu ve bu gerçekliğe ancak akıl yoluyla ulaşabileceği düşüncesi hâkimdir. Realizmde duygulardan öte aklın gerçekçiliği esastır (Sönmez, 2011, s. 87).

Ergün'e (2009, s. 50) göre realizm ve idealizm karşılaştırıldığında düşünce sistemi olarak birbirinin zıttı fikirleri savundukları görülür. Nitekim idealizmin düşüncelere dayandırdığı varlıklar, realizmde tamamen bilincin dışında kabul edilir. Realizm ortaya çıkışı itibarıyla felsefenin en eski ve en önemli akımlarındandır.

Kıncal'ın (2006) belirttiğine göre doğru bilgi zaman ve bireyden bireye değişmeyeceği gibi değerler de zamana ve bireylere göre değişmez. Realizmdeki doğrunun sürekliliği ilkesi eğitim düşüncesinde de yer etmiştir. Buna göre eğitimin temel amacı, insanlığın ortaya çıkışından itibaren doğru kabul edilen ve evrensel bir nitelik kazanmış olan değerlerin insanlara aktarımını sağlamaktır (Kıncal, 2006, s.140). Sönmez (2011) ise realistlerin okullardaki eğitim bireylerin çoklu gelişimini sağlayacak nitelikte olması ve bunun da belirtilen içeriğe sahip eserlerin okutulması yoluyla sağlanması gerektiğine inandıklarını belirtir. Bu da realizmde öğrencilerin klasik eserler okuması sonucunu doğurmuştur. Ancak okutulacak olan klasiklerle aktarılacak olan bilgiler realizme uygun bir mahiyette olacak ve genel geçer doğrular olma özelliğini taşıyacaktır. Bu nedenle realistler kanıtlanmamış doğruların öğrencilere aktarılmasını kabul etmezler (Sönmez, 2011, s. 86).

Ergün'e (2009, s. 50) göre realizm ve idealizm eğitim programları açısından benzerlik göstermektedir. Yazarın belirttiğine göre iki yaklaşımda da konu alanlı programların kullanılması benimsenmiştir. Ancak realizmde bu yaklaşım gelişigüzel şekilde değil mantıklı bir sınıflamaya tabi tutularak aktarım gerektirir. Öğretmen ise eğitimde en önemli noktalardan birini oluşturur. Çünkü öğrencinin neler öğreneceğine karar verecek olan kişi öğretmendir. Öğretmenin bilgi aktarımındaki bu etkin rolünün temeli de realizmin bireyin bilgiye sahip olmadığına yönelik düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen bilginin aktarıcısı olduğu kadar uygulama konusunda yardımcı olan bir usta özelliği de taşımaktadır (Ergün, 2009, s. 50).

### 2.3.3. Pragmatizm

Özkan'ın (2005) belirttiğine göre pragmatizm kelimesinin kökeni olan pragma terimi Eski Yunancada iş ve eylem anlamına gelmektedir. Pragmatik kelimesi ise genel anlamıyla “eyleme yönelik” anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla pragmatizm kelimesi en basit tabiriyle faydacılık anlamına gelmektedir. Yapılan eylemlerde faydacı bir anlayışı amaçlayan pragmatik felsefe yaklaşımında, bir durumun sonuçlarının bizi tatmine götürmesi gerektiği görüşü hakimdir (Özkan, 2005, s. 118).

Gerçeğin sürekli olarak değişmesinden hareketle pragmatistlere göre evrensel, diğer bir ifade ile genel geçer bir bilgi bulmak mümkün değildir (Ergün, 2009, s. 51). İnsanın ulaşabileceği gerçek bilgi, kendi çevresiyle olan etkileşimi sonucunda kazandığı tecrübelerden ibarettir. Bireyin kendi etkileşimi sonucunda bir gerçeğe ulaşması ise gerçek kavramında objektif bir taraf olmasını sağlamaktadır (Ergün, 2009, s. 51).

Suckiel' nin (2003, s. 7) belirttiğine göre, pragmatizm kavramı ilk olarak Charles S. Pierce tarafından kullanılmış olmakla birlikte felsefi akım olarak temellerini atan ve dünyaya tanıtan kişi William James (1842-1910) olmuştur (Bakır, 2006, s. 54). Pragmatik anlayışla geliştirilen teorilerde hem iyi hem de doğru kavramı üzerinde durularak en fazla faydanın veya yararın en üst seviyede karşılık bulduğu eylemlere yönelmenin gerekliliğinden bahsedilmiştir (Sözer ve Sel, 2015, s. 314). Örneğin; bir bilgi günlük veya sosyal hayatta hiçbir işe yaramıyorsa o bilginin yanlış olduğu kanısına varılabilir. Fakat bir bilgi işe yarıyorsa o bilginin doğruluğundan söz etmek mümkündür.

“Bir şey, uygulanabildiği ölçüde doğrudur” olarak dile getirilen pragmatik felsefe anlayışı, herhangi bir şeyin özden yoksun olmasına rağmen faydalı olduğu için başarılı olarak kabul edilmesi diğer felsefe disiplinleri tarafından eleştirilmiştir (Erdoğan, 2007, s. 19). Bu sebepten Erdoğan (2007) faydacılıkta özün yerine biçimin önemli oluşu üzerinde tartışmalar meydana geldiğini belirtir. Örneğin, sınava giren öğrencilerden birinin tüm soruları bilmeden işaretleyip kazara doğru cevabı bulması sonucu o kişinin başarılı sayılacağı görüşünün yanında öteki öğrencinin soruları bilerek cevaplaması arasında hiçbir ayırım göz etmediği için işlevsellik açısından pragmatizm yetersiz kalmıştır (Erdoğan, 2007, s. 19).

Bireyin alacağı eğitimde yeni tecrübeler hazır olmasını isteyen pragmatizm görüşünde yer alan öğretmen de bu görüşe göre şekillenmektedir. Nitekim Özkan'a (2005) göre pragmatizmde öğretmen bir açıklayıcı veya konu aktarıcı olmayıp bireylere yol gösteren ve onlara rehberlik eden aktif bir rol üstlenmektedir. Yazarın belirttiği gibi bu görev oldukça özveri isteyen bir iştir. Öğretmen, öğrencilerin mevcut yeteneklerini de ortaya çıkarabilmek adına onlara zengin öğretim ortamları sunarak tecrübe sayılarının artmasını sağlamalıdır (Özkan, 2005, s. 119). Pragmatist yaklaşımda öğrenciler sınıfta pasif birer alıcı pozisyonundan çıkarak yapılacak olan etkinliklere aktif olarak katılım sağlamaktadırlar. Ayrıca yine pragmatizm eğitim faaliyetleri esnasında bu faaliyetlerin yürütüldüğü ortamlarda demokratik yaklaşımı benimsemiş ve cezanın karşısında durmuş olan bir görüşür (Terzi, 2010, s. 63).

#### **2.3.4. Varoluşçuluk**

Tozlu (1997), 20. yüzyılda hem düşünce hem de edebiyat alanında büyük etki gösteren varoluşçuluğun kökeni 1623-1662 yılları arasında yaşamış olan Pascal'a, Nietzsche'ye ve Kierkegaard'a kadar uzandığını belirtmektedir. Heidegger (1889—1976) tarafından ilkeleri belirlenen varoluşçuluğu Sartre, Camus, Marcel ve birçok çağdaş filozof tarafından geliştirilmiştir (Tozlu, 1997, s. 61). Bu düşünürlerin ortak özelliği; kişiliği ve bireysel yaşamı felsefenin kaynağı ve konusu haline getirmeleridir. Bu sebeple varoluşçuluğu (egzistansiyalizm) bireyin yaşantısını tasvir eden ve analiz eden felsefe akımı olarak tanımlamak mümkündür (Avcı, 2016, s. 324).

Tozlu (1997), geleneksel felsefelerin uğraş alanlarıyla ilgilenmeyen varoluşçuların, hayatın süregelen akışı içindeki problemlere odaklandığını belirtmiştir. Ölümün kaçınılmazlığı, aşk, ızdırap, hürriyet tecrübesi, ilişkilerin verim ya da verimsizliği gibi konular üzerinde duran varoluşçu filozoflara göre geleneksel felsefelerdeki gibi kitabi bilgilerle çözüm üretmekle gerçeğe ulaşamaz asıl önemli olan bu problemleri yaşayan insanları hayatlarıyla birlikte ele almaktır (Tozlu, 1997, s. 61).

Çüçen'e (2012) göre, varlık üzerine farklı bakış ve yorumlar getiren varoluşçu akımda gerçekten bir varlık vardır; ancak bu varlık kendi bilincine sahip olan varoluştur. Heidegger göre, varlık ontolojik bir yapıya sahiptir varoluş olarak ontolojik çözümlemenin alanına girer, varlıklar (nesnelere) ise bilgisel bir yapı sergiler ve bu

yönüyle bilimin konusu olur (Çüçen, 2012, s. 241-244). Heidegger var olanlar arasında yalnızca insanın kendi kendini sorguya çekebileceğini bu sebepten ötürü insanoğlunun kendini sürekli olarak yaratmak ve ilerletmek ihtiyacı duyduğunu belirtmiştir (Tülüce, 2016, s. 246).

Heidegger'in öğrencisi Jean-Paul Sartre ise varlığı iki türlü açıklamıştır. Ona göre insan kendisi için varlıktır ve özü belirlenmemiştir. Yani özünü bulacak olan insanın kendisidir (Tozlu, 1997, s. 62; Çüçen, 2012, s. 242). Buna karşın doğadaki bir kaya parçası kendinde varlıktır, onun özü vardır ancak kendisi bu özün bilincinde değildir. Sonuç olarak Sartre varlığı bilinç ve bilinçsiz olarak iki türlü ele almıştır. (Çüçen, 2012, s. 241-244)

Sartre'ye göre önemli olan husus; insan ve diğer nesnelere arasındaki farkın incelenmesidir (Tozlu, 1997, s. 62). İnsanın önceden oluşturulmuş bir özü olmadığını savunan Sartre, "İnsan ne ise o değil, ne değilse odur." diyerek insanın kendisi için varlık kavramının üzerinde durmuştur (Tozlu, 1997, s. 62).

Çelebi (2008)'in belirttiğine göre, varlık üzerine yaptığı açıklamalarla Sartre ile ters düşen Kierkegaard'ın varoluşçuluk düşüncelerinde, Hıristiyan teolojisinin etkisi görülmektedir. Ona göre varoluşu tamamlamanın tek yolu tanrıdır. İnsan varoluşun merkezindedir fakat tek değildir. Yani birey hayatın akışı içinde seçimleriyle varoluş gösterirken belli alanlarda (iyi/kötü ayrımı ve seçimleri... vb.) Tanrı'ya yönelerek kendini gerçekleştirebilir (Çelebi, 2008, s. 48-49).

Varoluşçu olarak bilinen ünlü filozofların dahi varlık üzerine yaptıkları yorumlardan görüldüğü üzere varoluşçu felsefeyi tek bir tanım üzerine oturtmak oldukça güç görünmektedir. Ancak varoluşçuların hepsinin uzlaştığı formülün Sartre'nin "varoluş özden önce gelir" önermesi olduğu söylenebilir.

İnsanı tanımlayan en temel özelliğin akıl olduğunu söyleyen Aritoteles'in tersine akılla birlikte özgürlük olgusunu dile getiren varoluşçular insanların karmaşık ve düzensiz hayat için değerler üreten ve tercihlerde bulunan varlık olduğunu savunmuştur (Guttek, 2006, s. 131) Evrensel, mutlak sınıflamalara şüpheyle yaklaşan varoluşçular sistematik açıklamalara dayalı felsefeyi de reddetmiştir.

## 2.4. Eğitim Felsefesi Akımları

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişki göz önüne alındığında eğitimin amaçlarının belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması, okulların ne için var oldukları, öğrencilerin neyi, niçin öğrenmeleri gerektiği, eğitim öğretim faaliyetlerinde hangi yöntem, tekniklerin kullanılması gerektiği gibi kararlara eğitim felsefesi dayanak oluşturmaktadır (Cevizci, 2011, s. 11). Bu bağlamda Kıncal'ın (2016, s. 145) ifade ettiği üzere eğitim felsefesi ile eğitime yönelik düşünceler ve ilkeler değerlendirilerek açıklama getirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim ile alakalı kararların alınabilmesi için eğitim programlarının hazırlanıp, uygulanması ve değerlendirilmesi; yani eğitimin geliştirilebilir bir kavram olması açısından eğitim felsefesi oldukça önem taşımaktadır. Uygulanacak eğitim programları arasında bulunan eğitimin hedeflediği; eğitim öğretim süreci boyunca yararlanılacak yöntem, eğitim programları ve stratejileri gibi tüm unsurlar eğitimde temel alınan felsefi yaklaşıma göre şekillenmektedir (Köktaş, 2007, s. 182). Eğitim felsefesinin uygulanan eğitim modellerindeki etkisinin anlaşılabilmesi için aşağıdaki kısımda eğitim felsefesi akımlarına yer verilmiştir.

### 2.4.1. Daimicilik

Daimicilik akımının temelini oluşturan akım realizm olmuştur aynı zamanda bu eğitim felsefesi anlayışını, idealist felsefe görüşünü benimseyenler de desteklemiştir (Özkan, 2005, s. 120; Sönmez, 2011, s. 85; Çuçen, 2012, s. 363) . Daimicilik, eğitimin evrensel özelliklere sahip gerçekliklere göre oluşturulmasını benimseyen bir akımdır. Çünkü insan doğası değişmezdir ve değişmediği için insanlar, kalıcı gerçeklere göre yetiştirilebilirler. Daimiciliğe göre eğitim, doğru karaktere sahip insanları yetiştirmeyle ve entelektüel eğitimle ilgilenmelidir. (Guttek, 2006, s. 282). Bu karşı çıkışlarını ise insanların ortak bir doğaya sahip olmasına ve bu noktada insanlığın ortak bir gelişim göstermesine bağlarlar.

Yapılan araştırmalar sonucunda toplumlar arasında insanların değişimi ile alakalı farklılıklar görülse bile daimiciler fonksiyon olarak her toplumun bünyesinde bulunan insanların aynı olduğunu ileri sürerler. Bu ayrım karşılığı daimicilerin dünya genelinde

ortak bir eğitim sürdürülmesine dair görüşler öne sürmelerinin de temel dayanağını oluşturur. Onlara göre insanın özünde bulunan bu ortak noktalar korunmalı ve geliştirilmelidir. Bu koruma ve gelişim ise eğitimle sağlanabileceği için eğitim programlarında değişmez unsurların bulunması gerekmektedir (Terzi, 2010, s. 68)

Eğitim, hayata hazırlık evresi olarak tanımlandığı için okullar da bu hazırlık evresinde insan zihnini geliştirmekle yükümlüdür. Öğrenciler, okullar aracılığıyla kültürel değerler ile ilgili gerekli bilgilerle donanımlı, kültürü yeni nesillere aktarmaktadır. Daimicilik akımına göre; eğitimi yapan kurumlarda, çocuk ve gençlere yaşamla ilgili maddi ve manevi gerçeklikler öğretilmelidir. Ayrıca bu bilgilerin yanı sıra çocukların her yaşta ve her zaman kullanabilecekleri geçerli bilgi ve değerler de kazandırılmalıdır. Bu bilgiler matematik, felsefe, mantık gibi bilimlerde mevcuttur. Öğrencilere, insanlığın istekleri felsefede, tarihte ve edebiyatta üretilmiş klasik eserler aracılığıyla öğretilmelidir.

Eğitimin bütünsel bir yapıda olmasını savunan daimicilere göre eğitim konusunda ulaşılmak istenen temel hedef veya eğitimin görevi insanların akıllarını kullanmasını ve bu kullanımda tutarlı olmalarını sağlamaktır. Bu sayede insanların mutlak doğrulara ulaştırılması ve evrensel yapı ile uyumlu hale getirilmesi eğitimin temel görevleri arasında yer alır. Ayrıca bu sayede birey özgür ve mutlu bir hale gelecektir (Sönmez, 2011, s. 86). Ergün'e (2009) göre, eğitime daimicilik tarafından yüklenen bir diğer görev ise insanların sonsuz olan gerçek hayata yani ölümden sonraki hayatlarına hazırlamalarını sağlamaktır. Düalist bir yaşam anlayışını benimseyen daimiciler bireylerin ölümden sonraki hayatlarında da aynı gerçekle karşılaşacaklarını ve bu nedenle eğitimin bu dünya ve öte dünya için aynı olması gerektiğini savunurlar (Ergün, 2009, s. 54). Daimicilik bireyler arasında ayrıma karşı çıktığı için öğrencilere verilecek olan derslerde de evrensel bir yapı, bir bütünlük olmasını gerekli görmektedir. Bu bağlamda daimiciler öğrencilere kültürel anlamda en tutarlı örnekler olarak kabul edilen klasik eserlerin okutulmasını gerekli görmektedir (Gutek, 2006, s. 284). Bu eserlerin öğrencilere tavsiye edilmesine gerekçe olarak ise bunların içerik olarak müspet bilimlere sahip olmasını ayrıca öğrencilerde irade gelişimine katkıda bulunmasını öne sürerler. Eğitim ortamında katı bir disiplin ve cezanın gerekliliğini savunan daimiciler tümünden gelim yöntemine önem verirler (Çüçen, 2012, s. 364). Wiles ve Bondi (1989)'nin belirttiği üzere eğitimde daimici akımı savunan öğretmenin değerlendirmeleri

esnasında sorduğu sorular, öğrencilerin evrensel gerçekleri öğrenip öğrenmediğini ölçebilecek şekilde olmalıdır (aktaran Tuncel, 2004, s. 226).

#### **2.4.2. Esasicilik**

Esasicilik akımı bir felsefi düşünceye bağlı olmaktan çok belli bir eğitim akımı olarak ortaya çıkmıştır. Fakat idealizm ve realizm gibi felsefi akımlar ile uyum içerisinde (Çüçen, 2012, s. 364). Esasicilik, insanların sosyo kültürel varlıklar olduğunu belirtip, doğuştan gelen bilgilerle dolu olmak yerine yaşanan sosyal çevrede öğrenilen şeylerle zamanla bilgiye erişebileceğini savunmaktadır (Gutek, 2006, s. 263). Bu da esasiciliğin amacının kültürel mirasın aktarımını sağlamak ve bu sayede belli doğrultuda giden iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğunu göstermektedir. Esasicilik görüşüne göre, eğitimin temel amacı veya öğrencilerin eğitim almasının temel nedeni içinde buldukları dünyayı tanımak ve bu dünyanın gerektirdiği davranışları sergilemeyi öğrenmektir (Terzi, 2010, s. 70).

Esasicilik akımına göre, bir kişiye eğitilmiş diyebilmemiz için o kişinin çeşitli nitelikleri kazanmış olması gerekmektedir. Yani bireyin okula gitmesinin temel nedeni geçmişten gelen bilgi ve tecrübeleri öğrenerek içinde bulunduğu topluma uyum sağlamaktır (Çüçen, 2012, s. 364). Esasicilere göre bireylerin küçük yaşlarda kendi yaşam tecrübeleri veya arayışları ile ulaşabilecekleri kadar basit bir bilgi yoktur. Bu nedenle esasiciler dünyaya dair bilgilerin tesadüf sonucunda elde edilemeyeceğini savunmaktadırlar (Ergün, 2009, s. 54). Bireyin doğuştan herhangi bir bilgi ve beceriye sahip olmadığını bu nedenle öğretmenin öğrettiklerini ezberlemek, bunları uygulamaya çalışmak ve ezber bilgilerini tekrarlamaktan başka bir yolunu olmadığını düşünmektedirler. Ezberciliği ön sırada tutan ve savunan esasiciler görüşüne göre sınıf ortamında problem çözmenin veya tartışma teknikleri kullanılmasının gereği yoktur. Ayrıca dış dünyada yaşanan gelişmeler henüz kanıtlanmış bilgiler olmadığı için sınıf ortamında bunlara yer verilmez (Terzi, 2010, s. 70).

Esasicilik akımı, öğrencilerin öğrenme aşamasında mutlaka disiplinde tutulması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Çünkü öğrenme, sıkı bir çalışma ve azim gerektiren bir uğraştır. Eğitimde öğretmenin yeri oldukça önemli olup, disiplinli ve başarılı bir eğitimi sağlayacak kişi öğretmen olarak görülmektedir ve bahsedilen bu öğrenme sürecinde

genellikle Sunuş yoluyla öğretim, tekrar yaptırma ve klasik alıştırmalar gibi yöntem ve teknikler derslerde sıklıkla kullanılır (Terzi, 2010, s. 70).

Eğitimde konular ve dersler önemli olduğundan dolayı öğretmeni eğitimin merkezine alan esasiciler, bu noktada öğrencilerin sürekli olarak denetlenmesini ve öğretmenlerin öğrencilere sürekli olarak yol göstermesini gerekli görürler. Eğitim faaliyetlerini oldukça önemli gören bu görüş, öğrenmenin ancak disiplinle ve sıkı çalışma ile olabileceğini savunur. Wiles ve Bondi (1989 )'nin belirttiği üzere, daimicilik görüşü gibi esasici görüşte de eğitim faaliyetleri içinde gerekli görülmesi durumunda cezaya başvurabileceği hususu savunulur (aktaran Tuncel, 2004, S. 226). Esasiciliğin bir diğer farklı tarafı eğitim faaliyetleri içinde problem çözme, tartışma gibi unsurları zaman kaybı olarak görmesidir. Onlara göre mutlak bilgiler kısa zamanda aktarılıp öğretilmelidir (Guttek, 2006, s. 271). Eğitim faaliyetlerini sınama durumlarında öğretmen kendi anlattıklarını ve ders kitabında yazanları öğrencilere sormalı; öğrenciler yaptıkları ezberler doğrultusunda yanıtı vermelidir (Sönmez, 2009, s. 92).

### **2.4.3. İlerlemecilik**

İlerlemecilik veya bir diğer adıyla ilericilik, pragmatik felsefe anlayışının eğitime uyarlanmış halidir(Özkan, 2005, s. 122; Sönmez, 2011, s. 92; Erden, 2011, s. 36). Pragmatik felsefede değişim ve gelişim, ilerlemenin özü olarak görülmektedir. Bu sebeple ilerlemecilik akımı, eğitimin devamlı olarak gelişmekte olup, eğitimcilerin de var olan bu gelişim ve değişime ayak uyduracak şekilde yöntemlerini değiştirebilmeleri gerektiğini savunmuştur (Köktaş, 2007, s. 193).

İlerlemecilere göre, dünya sürekli olarak bir değişim içindedir. Bu nedenle geçmişten günümüze gelen bilgileri körü körüne kabul etmek mümkün değildir. Doğru bilgi günümüzde doğru kabul edilen ve geçerli olan bilgidir. Bu düşünceden hareketle ilerlemeciler, topluma geçmişten gelen bilgilerin aktarılması yoluyla tekdüze bir bilgi sunulmasının yerine, toplumun gelişmesini sağlayacak bilgilerin aktarımı için yeni yöntemler denenmesi gerektiğini düşünürler (Ergün, 2009, s. 53).

İlerlemecilik akımına göre eğitimde önemli olan şey aktif öğrenmedir ve eğitimciler yürütecekleri programları öğrencinin ilgilerine göre ve öğrencilerin kendilerini serbestçe



ve yaratıcı bir şekilde ifade edebilecekleri şekilde tasarlanmalıdır (Guttek, 2006, s. 295). Bu bağlamda ilerlemecilik; öğrenen kişinin ilgisine, kapasitesine ve yeteneğine göre şekillenip öğrenen kişiyi eğitimin merkezine almaktadır. Bu eğitim felsefesine göre öğrenen kişinin bilgiye erişim süreci, problem çözme esasına dayalı olup; hayatı düzenleyici ve kolaylaştırıcı olmalıdır (Turgut, 1991, s. 73).

İlericilik anlayışı, eğitimin yaygınlaştırıldığı kurumlar olan okulları; yaşamın hazırlık evresi olarak değil, yaşamın kendisi olduğunu ileri sürmektedir (Köktaş, 2007, s. 195) . Okul, öğrencilerin rekabet içinde oldukları bir yerden çok kendilerini ifade etmelerini ve hayatla karşılaşabilecekleri sorunlara alternatif çözümler üretebilme becerisini kazanabilecekleri bir yer olmalıdır. Eğitim programını yürütmekle yükümlü olan öğretmen ise öğrencilere rehberlik etmekle ve bireylerin fikirlerinin özgürce tartışılıp, eğitim sürecine katılmalarını sağlamakla yükümlü olmalıdır.

Terzi'ye (2010,s.71) göre ilerlemecilik görüşünde öğretmen öğrenmenin merkezinde değildir. Tam aksine öğrenme faaliyetinin merkezinde öğrenci bulunur. Bu noktada öğretmenin rolü öğrencilere rehberlik ederek onlara yol göstericilik yapmaktır(Turgut, 1991, s. 74; Özkan, 2005, s.123).

İlerlemecilik eğitim anlayışında öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda kullanılabilmesi temel hedef olarak görülür. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları da gerekir. Bu nedenle de öğretmen öğrencilere yol gösterirken onların kendilerini geliştirmelerini sağlamalıdır.

Bu modelde öğrenciler birbirlerini rakip olarak görmekten ziyade yardımlaşacak ve işbirliği içinde bulunabilecek bireyler olarak görürler. Yine bu yolla ulaşılmak istenen hedef, öğrencilerinin birbirlerinin tecrübelerinden istifade ederek öğrenmelerini bir adım öteye götürmelerini sağlamaktır (Kıncal, 2006, s. 153).

Eğitim öğretim sürecini sınama durumunda proje odaklı değerlendirme önemli yer tutmaktadır (Cevizci, 2011, s. 131). Bununla birlikte öğrencilere sorulan sorular ezber dayalı olmamalı ve yaşamdan kopuk olmayan bu soruları öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerini kullanarak çözmeleri beklenmelidir (Sönmez, 2011, s. 103).

#### 2.4.4. Yeniden Kurmacılık

Yeniden kurmacılık akımı eğitimde ilerlemeciliğin devamı olarak görülmektedir (Çuçen, 2013, s. 367; Sönmez, 2011, s. 103; Tozlu ve Yayla, 2006, s. 42). Bununla birlikte 20.yy'da özellikle Batı dünyasının toplumsal değerlerindeki çöküş ve bunalımları, büyük teknolojik ve bilimsel gelişmeler, savaşlar, yabancılaşma vb. olgular eğitimde yeniden kurmacı modelin önem kazanmasını sağlamıştır (Arslan, 2018, s. 347; Çuçen, 2013, s. 367). Isaac Bergson, Brameld, John Dewey gibi isimler akımın temsilcileri olup; eğitimin yeni bir toplumsal düzen oluşturabilecek güce sahip olduğunu düşünmektedir (Ertürk, 1982, s. 13-15; Sönmez, 2009, s. 103).

İlerlemeci felsefenin bireyi merkeze alan anlayışını yetersiz bulan yeniden kurmacılık toplum ihtiyaçlarının önemini vurgular. İlerlemecilerin sınıfsal ve etnik ayrımcılık, açlık, yoksulluk ve günümüzde bunlara ek olarak çevre kirliliği, cinsiyet ayrımcılığı, nükleer kazalar, savaş gibi sorunları göz ardı ettiğini düşünen yeniden kurmacılar, okulları bu sorunlara çözüm üretilebilecek ve eyleme geçilebilecek bir yer olarak görürler (Erden, 2011, 38).

Bu yaklaşıma göre eğitim, toplumu yeniden şekillendirecek ve geliştirebilecek işlevsellikle birlikte demokrasiyi yönlendirici etkiye sahip olmalıdır(Arslan, 2018, s. 347; Kıncal, 2006, s.153). Eğitimin sosyal reformist bir öneme sahip olduğunun üzerinde duran yeniden kurmacılık eğitim felsefesi, toplumu dönüştürmenin yolunun eğitimden geçtiğine vurgu yapmaktadır. Çünkü bugünün koşullarında insanlar çatışan değerlerin arasında kalmış, bir bunalım ortamına itilmişlerdir. Bu bunalımı ortadan kaldırmak için güçlü ve birbirine değerlerle sıkı sıkıya bağlı yeni bir topluma ihtiyaç vardır (Sönmez, 2011, s. 104). Sağlanacak olan yeni toplumsal değişimde rol oynayan temel unsur da okullardır ve bu görevi sürdürecekt kişiler eğitimcilerdir. Eğitimcilerin öğrenciler üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, geleceği inşa edebilme gücüne sahip olan öğrencileri, geleceğin karar vericileri olarak tanımlamalıdır (Tozlu ve Yayla, 2006, s. 42-43). Ancak bu şekilde eğitimde köklü değişiklikler meydana gelebilir (Özkan, 2005, s. 124).

Sosyal reformu sağlayacak olan bu eğitimin din, cinsiyet, ırk gibi ayrımları içinde barındırmayan ve kişileri bir arada tutmaya yarayacak hoşgörü, barış temelli değerler

üzerine kurulması önemlidir. Bu bağlamda ilerlemecilerin birey merkezli eğitim anlayışından ve orta sınıfın ihtiyaçlarını vurgulayan birey merkezli yaklaşımından vazgeçilmeli, tüm sınıfların ihtiyaçlarını dikkate alan toplumsal düzen geliştirilmeye çalışılmalıdır. Çünkü eğitim, davranışları istedik yöne çekebilme gücüne sahip yaşamsal bir uğraştır (Özkan, 2005, s. 124).

Bilgi açısından bakıldığında mutlak bir doğrunun olmadığını gerçekliğin sürekli değişim içinde olduğunu savunan yeniden kurmacılık akımına göre, öğrenciler bilgilerin her an değişebileceğini bilmelidir ve sunulan bilgilerin dogmatik olmamasına dikkat edilmelidir (Kıncal, 2006, s. 153; Sönmez, 2011, s. 105).

İlerlemecilikte olduğu gibi yeniden kurmacılıkta da öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkararak geliştirilmesini sağlayacak eğitim ortamları önemlidir. Ayrıca yine öğrenciler arası rekabet yerine birlikte çalışmayı destekleyecek olan ortamlar oluşturulmalı, öğrenciler işbirliğine yönlendirilmelidir (Kıncal, 2006, s. 153).

Power (1982), eğitim öğretim ortamında eleştirel düşünme, tartışma, iş birlikçi öğrenme gibi yöntem ve tekniklerin kullanılmasını ön gören yeniden kurmacılığa; öğretmenler değerlendirme sorularının, toplumsal olgular içermesine, öğrencilerin eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerini ölçen özellikte olmasına dikkat etmelidir (aktaran Tuncel, 2004).

#### **2.4.5. Varoluşçuluk**

19. yy'da pozitivismizin popülerliğinin artması ve varlığı bilimsel yollarla açıklamaya çalışmasına bir tepki olarak ortaya çıkan varoluşçuk felsefesi, çeşitli felsefi görüşleri içinde barındırır. Yani geleneksel anlamda sistemli bir felsefe değildir. Evrensel, mutlak sınıflamalara şüpheyle yaklaşan varoluşçular sistematik açıklamalara dayalı felsefeyi de reddetmiştir. İnsanı tanımlayan en temel özelliğin akıl olduğunu söyleyen Aritoteles'in tersine akılla birlikte özgürlük olgusunu dile getiren varoluşçular insanın karmaşık ve düzensiz hayatın için değerler üreten ve tercihlerde bulunan varlık olduğunu savunmuştur (Tozlu, s. 73; Gutek, 2006, s. 131).

Her bireyin özel olduğu düşüncesinden hareket eden varoluşçulara göre eğitim; bireylerin kendini gerçekleştirmesine imkân sağlamalı ve özgürlüğünü geliştirici

düzeyde olmalıdır. Varoluşçulukta eğitim Kneller (1964 aktaran Büyükdüvenci, 1983) tarafından şu ifadelerle tanımlamıştır:

“İnsanın yaşamını oluşturan yaşantılar yoluyla, çirkini gizlemeyip, güzeli abartmadan fakat dürüstçe başarısızlığı, mücadeleyi, karmaşıklığı, acı veren şokları karşılayan, böylelikle bireyin bunları yaşamın bir parçası olarak öğrenmesini sağlayan, bireyi ruhsal olarak başarıyı olduğu kadar felaketi de karşılamaya hazırlayan bir etkinliktir” (s. 403).

Bu bağlamda varoluşçu programlar, bireyin kendi seçimlerine ve deneyimlerine dayanmalı, toplumsal olaylar olabildiğince geniş yer tutmalı ve öğrencinin seçimine sunulmalıdır (Gutek, 2006, s. 137; Yapıcı, 2013, s. 1435; Sönmez, 2005, s. 125-126; Demirel, 2009, s. 20, Erden, 2011, 32). Varoluşçulara göre gerçek bilginin duyumsanarak elde edilebileceğini belirten Bilhan (1991, s. 140) eğitim anlayışını da bu perspektifle ele almak gerektiğini vurgulamıştır.

Varoluşçuluğun eğitim önermelerinde pragmatist akımla benzerlikler vardır fakat ondan farklı olarak varoluşçu felsefe sürekli yaratmanın peşindedir (Büyükdüvenci, 1983, s. 411). Varoluşçular bireyin sosyal bir varlık olmasına rağmen, toplum içinde eğitilmesine karşı çıkmışlardır. Ayrıca yine evrensel ilkeler uğruna ve insanlığın idealleri için de bireyin eğitilmesi varoluşçuluk tarafından karşı çıkılan bir diğer durumdur. Bunun temel sebebi varoluşçuların her bireyi biricik olarak kabul etmesidir. Nitekim her insan biricik olduğu için birbirinden farklıdır ve bu nedenle de eğitim konusunda tekdüze bir yaklaşım bireyler için uygun değildir. Bu konuda Wiles ve Bondi okulların var olmalarının gerekli görülmesi durumunda bunların temel işlevinin bilgi aktarmaktan ziyade, bireylerin kendilerini tanımaları ve toplumdaki yerlerini öğrenmeleri olması gerektiğini belirtmektedir (1989, s. 29 aktaran Yapıcı, 2013, s. 1435). Magill ise bireyin eğitim sürecinde değerler sistemini kendi iradesiyle seçip diğer bireylerin müdahalesi olmaksızın geliştirebilmesini vurgulamaktadır (1992, aktaran Kaygısız, 1997). Ayrıca Turgut (1991, s. 66); bireylerin eğitim sistemiyle yeteneklerinin ortaya çıkarılması, geliştirilmesi, özlerini bulmalarının sağlanmasını belirtmektedir. Ancak yazar bu bireylerin verilen eğitimler sonucunda birbirine benzetilmekten ziyade biricik olarak yetiştirilmesinin daha doğru olduğunu savunmaktadır. Kısacası çeşitli kurallar ve yasaklarla disiplini öne çıkaran geleneksel okullara karşı çıkan varoluşçular “açık okul” sistemini önermektedir.

Sönmez (2009, s. 125), bu okulları öğrencinin istediği alanda, istediği konuları seçtikleri, öğrencilerin kendi kurallarını belirlediği, çok çeşitli ve değişik öğrenme ortamlarının sunulduğu öğrenme yeri olarak ifade etmektedir.

Varoluşçu bir öğrenmede öğrenci hedefleri doğrultusunda kendisiyle ilişki kurduğu, benimsediği konuları daha iyi anlamlandırıp değerlendireceğinden dolayı kalıcı ve etkin öğrenme de gerçekleşmiş olur görüşü hâkimdir. Bu doğrultuda bireylerde ahlaksal ve estetik değerlerin, yaratıcılığın ortaya çıkarılması için matematik ve fen bilimleri gibi dersler yerine (Erden, 2011, s. 32) var olana dair bilgiler içeren tarih, sanat, edebiyat, din, felsefe gibi insan bilimlerinin eğitimde yer alması savunulmaktadır (Gutek, 2006, 139-142).

Buna ek olarak varoluşçu eğitime en uygun yöntemin 'Sokratik Tartışma' yöntemi olduğunu belirten Sönmez (2009, s.124) idealist felsefede olduğu gibi doğru bilginin çocuklara empozeedilmemesi gerektiğini, öğretmenin dahi cevabını bilmediği, öğrencinin kendisinin oluşturacağı, yorumlayacağı özellikte tartışma konularının sunulması gerektiğini vurgulamıştır. Grup etkinliklerini tamamıyla reddetmemekle beraber şüpheyle yaklaşan varoluşçuluk bu yöntemin kullanılması durumunda amacının bireyi teşvik etmek olması gerektiğini ileri sürmüştür ( Büyükdüvenci, 1983, s. 408).

## **2.5. Sosyal Bilgilerin Tanımı, Kapsamı ve Önemi**

Sosyal bilim, toplumda yaşayan bireylerin davranışlarının ve bireyler arasındaki ilişkilerin incelendiği bir bilim dalıdır. Sosyal bilimler toplumsal olay ve olguların değişimini inceleyerek, bireylerin toplumsallaşmasını ve kendini gerçekleştirmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bireylerin toplumsallaşması ise eğitimle oluşabilecek bir durumdur. Bu bağlamda sosyal bilgiler ilköğretim düzeyinde sosyal bilimlerin eğitim kurumlarında etkin bir konumda olabilmesi için temel kavram ve yöntemlerinin öğrencilere aktarıldığı bir ders olarak görülmüştür (Doğanay ve Sarı, 2003, s. 153). Dolayısıyla sosyal bilimler ve sosyal bilgileri birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir.

Araştırmanın bu kısmında öncelikle sosyal bilgiler kavramının tanımına yönelik açıklamalara yer verilip, daha sonra sosyal bilgiler kavramının kapsamı ve önemine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

### **2.5.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı, Kapsamı ve Önemi**

Sosyal bilgiler kavramının tanımını yapmak oldukça zordur. Fakat sosyal bilgileri basit bir tanımla ifade etmek gerekirse; Edgar B. Wesley'in görüşüne göre sosyal bilgiler, eğitim için amaçlanan basitleştirilmiş sosyal bilimlerdir (Doğanay, 2002, s. 16; Öztürk, 2009, s. 27). Öztürk (2009), sosyal bilgiler dersinin dün ile bugün arasında ilişki kuran bir köprü görevi gördüğünü ve sürekli olarak değişen, ülke ve dünya sorunlarına tanılar koyabilen, bu sorunlara farklı pencerelerden bakabilen ve sorunları çözme yetisine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçladığını belirtmektedir (s. 27).

Milli Eğitim Bakanlığı'na göre ise sosyal bilgiler, ilköğretim programlarında şu şekilde tanımlanmıştır:

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir" (2005, s. 2).

Sosyal bilgiler, yeryüzündeki olayları bizlere oluş sebepleriyle yansıtan ve bu oluşumlarda bize düşen ödev ve sorumlulukları gösteren, aslında insanın geçmişte yaşadığı toplumsal ve fiziki çevrede, günümüzde ve gelecekte bunun etkilerinin neler olabileceğini ortaya koyan bilgiler bütünüdür. Ayrıca sosyal bilgiler, kanıtlamaya dayalı toplumsal realiteyi oluşturma ve bunun sonucunda ulaştığımız bilgiler toplamıdır. Sönmez (1999, s. 17)'e göre sosyal bilgiler "toplumsal gerçekle kanıtlama ve bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir".

Sosyal bilgilerin temel alınan iki ayırıcı özelliği vardır. Bunlar, Doğanay (2002, aktaran Kan, 2010 )'a göre bütüncül ve disiplinler arası olmasıdır. Sosyal bilgilerin ayırt edici en önemli özelliklerinden birisi de kapsam ve yapısıdır (Öztürk, 2007, s. 33). Sosyal bilgilerin geniş kapsamı sayesinde içine giren bir konu bir başka disiplin alanında da

örneğin tarih dersinde ele alınabilir. Dersin bütünleştirici anlayışı doğrultusunda programda var olan öğrenme alanları içinde farklı bir disipline ait kavram ele alınıp geliştirilebilir.

Aydınlık bir gelecek için ülkelerin eğitime bel bağladığı gerçeği düşünülürse bu durumda sorumlulukların düştüğü okulların programlarından sosyal bilgiler dersi ayrı bir öneme sahiptir (Öztürk, 2012, s. 22). Zira sosyal bilgiler dersi, doğrudan vatandaşlık eğitimini hedefine alan tek derstir (Aslan, Ergüven ve Karakuş, 2014, s. 2011). Sosyal bilgiler dersi insanların toplumsal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, günümüz ve gelecek açısından değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu sebeple bireyler geçmişteki olaylara eleştirel bir tutumla yaklaşır, geleceğe karşı daha tedbirli olmayı öğrenmiş olacaktırlar. Bu derste kişiler, gelişme süresinde kendileri ile ilgili birçok şey öğrenirken, insanların toplum içerisinde birbirleriyle olan ilişkilerini öğrenmesi de büyük önem taşır. İnsan-insan ve insan-toplum ilişkileri birçok alanda olduğu gibi sosyal bilgilerin de en önem verdiği ve üstünde durduğu konulardandır. Sosyal bilgilerin kapsadığı vatandaşlık dersi ile birlikte bireyler özellikle haklarını bilen ve bu hakları kullanan, toplumsal sorumlulukları da yerine getirebilen kişi olma özelliğini kazanmış olurlar. Dolayısıyla aktif vatandaşlığın oluşması ve yaygınlaştırılmasında sosyal bilgiler dersinin önemi büyüktür.

## **2.6. Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi**

Sosyal bilgileri, bireylerin sosyal ve fiziksel çevresine uyum sağlaması için (MEB, 2005) eğitilmesi olarak tanımlamak mümkündür. Dolayısıyla bu tanımdan yola çıkılacak olursa sosyal bilgilerin başlangıcı tarihteki eski çağlara kadar dayandırılıp, insanlık tarihi kadar eskidir denilebilir (Sönmez, 1998, s. 7). Fakat sosyal bilgilerin bir ders halinde müfredata girmesi ilk kez 1916 yılında Amerika'da Milli Eğitim Derneği'nin Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi tarafından alınan kararla sağlanmıştır (Akdağ, 2009, s. 3). Erden'e (1996) göre ABD'de insanı ve dolayısıyla toplumu ilgilendiren meseleleri inceleyen bir ders olarak görülen sosyal bilgiler ile, sorumluluğunu bilen, etkin vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır (aktaran Akdağ, 2009, s. 14).

Cumhuriyet Döneminde sosyal bilgiler dersi ilk olarak Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık derslerini içeren bir disiplin olarak 1968 yılından itibaren ilköğretim müfredatına girmiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, s. 21). Türkiye için çok eski bir ders olmayan sosyal bilgiler 1970-1971 eğitim öğretim yılında pilot deneme niteliğinde ortaokul programlarına dâhil edilmiştir (Günden, 1995, s. 22).

Aykaç (2007, s. 4), ilköğretimde temel derslerden biri olan sosyal bilgiler öğretim programının bilim ve teknolojideki gelişmeleri, ulusal ve uluslararası siyasi, sosyal ve ekonomik değişimleri dikkate alarak sürekli güncellenmesinin bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Ancak ilk kez 1968 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler öğretim programı 1990 yılına dek değiştirilmeden uygulanmıştır. 1990 yılında güncellenen program 1997 yılına kadar devam ettirilmiştir.

Daha sonra 2000 ve 2005 yıllarında sosyal bilgiler programıyla ilgili yenilik yapılmıştır. 2005 yılındaki program öğrenci merkezli olmuştur ve yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak sosyal bilgiler içeriğine daha fazla sosyal bilimler disiplinlerinin eklenmesiyle yeni program önceki programlardan farklılaşmıştır (Öztürk ve Dilek, 2005, s. 83).

## **2.7. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Eğitim Felsefesi**

Eğitime, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeler yapılır. Çünkü eğitim sistemleri ülkelerin geleceğine büyük tesir eder. Zira bu geleceğe yön verecek olan eğitim sisteminden geçen bireylerdir. Roma’da Julius Caser ve askerlerinin yarış arabalarının üzerinde koştuğu oval biçimli piste curriculum adı verilmiştir. Bugün ders programı ya da eğitim programı anlamında da (curriculum) “izlenen yol” kavramı kullanılmaktadır (Oliva 1988, s. 4 aktaran Demirel, 2010, s. 1).

“Genel olarak eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını belli bir düzene koyma olarak açıklanabilir” (Ada ve Sözen, 2018, s. 55). Buna göre Ertürk (1982, s. 95) eğitim programını planlı eğitim durumları olarak açıklamıştır.

Ülkelerin eğitim programları ve bunu takip eden ders içeriklerini içte ve dünyada meydana gelen gelişme ve olaylar etkilemiştir. Nitekim Hyun (2004, s. 8 aktaran Akdağ, 2009, s. 16)’a göre, Amerikalılar, Rusya’nın Sputnik’i uzaya fırlatmasından



sonra özellikle eğitim sistemlerini sorgulamışlar ve eğitim programlarında değişikliklere gitmişlerdir. Türkiye'deki eğitim programlarındaki değişiklikler dünyada gerçekleşen değişiklikler ile benzerlik göstererek ilerlemiştir.

Nitekim Türkiye'de cumhuriyet dönemiyle birlikte milli eğitimin hedefleri yeniden düzenlenmiş ve bu dönemde Dewey, Kühne Albert, Malche ve Omer Buyse gibi uzmanlar Türkiye'ye davet edilerek eğitim konusundan onların görüş ve çalışmalarına başvurulmuştur. Bu dönemin eğitim anlayışına katkıda bulunan diğer düşünür ve uzmanlar arasında; Baltacıoğlu, Rüştü Uzel, Hasan Ali Yücel ve Hakkı Tonguç sayılabilir (Akyüz, 2009, s. 413-414; Sönmez, 2009, s. 169).

Züchrer'e (2005) göre, "Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş aşamasında yaşanan zorluklar eğitim kurumları aracılığıyla verilecek derslerin içeriğini de etkilemiştir.1923-1938 yıllarında yapılan müfredatlar milliyetçi, pozitivist bakış açısına sahip, laik yurttaşlar yetiştirmek amacıyla hazırlanmıştır" (Gürel, 2017, s. 238). Bu dönemde farklı adlar altında okutulan sosyal bilgiler dersinde yaşadığı coğrafyayı tanıyan, vatanını seven ve topraklarındaki kültürüne bağlı, kendi tarihiyle gurur duyan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

1941 yılında J. Dewey'in "Hayalimdeki okullar" dediği, yaparak yaşayarak öğrenme üzerine kurulan Köy Enstitüleri Atatürk'ün eğitim üzerine hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla kurulmuştur. Köy Enstitülerinin öncelikli amaçları arasında Cumhuriyet'in ilk yıllarında ülke nüfusunun büyük bir çoğunluğunu oluşturan kırsal kesim halkını eğitmek, elektriği, suyu ve yolu olmayan yoksul vaziyetteki bu bölgelerin tarım, sağlık, hayvancılık ve eğitim gibi sorunlarına bu kurumlarda verilecek uygulamalı ve halka doğru yayılmacı eğitimle çözüm üretmek olmuştur (Akyüz, 2009, s. 392-394). Fakat zamanla amacından saptırılarak öğretmen okullarına dönüştürülmüştür (Sönmez, 2009, s. 169-172; Toker, 2012, s. 180).

Cumhuriyet döneminde işe koşulan eğitim sistemi ve dolayısıyla sosyal bilgiler dersi öğretim programı genel olarak ilerlemecilik eğitim felsefesine dayansa dahi, köy enstitüleri haricinde tüm eğitim kademelerindeki uygulamalarda esasicilik ve daimicilik temele alınmıştır. Yani uygulamaların merkezinde öğretmen ve konular yer almış, üst düzey düşünebilen, problem çözebilen, özgür ve yaratıcı düşünebilen bireyler yerine;

öğretmenin söylediklerini doğrudan alıp ezberleyen, yorum yapabilme kabiliyetinden uzak, gerçek yaşamdan kopuk, bildiklerinin doğruluğundan şüphe duymayan bireyler yetiştirilmiştir (Sönmez, 2009, s. 175-176).

1950'ler Türkiye Cumhuriyeti'nde çok partili hayata geçişle siyasi iktidarında değiştiği bir dönemdir. Dolayısıyla bu dönemin eğitim sistemini Demokrat partinin uygulamaları etkilemiştir. 1950 ve 60 yıllarını kapsayan dönemin eğitiminde ulusal hedefleri gerçekleştirmeyi ilke edinen, demokratik vatandaşlık kavramına vurgu yapılmıştır. Yine bu dönemin eğitim sisteminin genel amacı her öğrenciye yeteneklerini olabildiğince geliştirmesine fırsatlar sunmak olmuştur. Eğitim programlarının felsefi temelini ise pragmatist ve hümanist eğitim anlayışı oluşturmuştur (Yalçın, 2016, s. 51; Toker, 2012, s. 180). 1980'li yılların eğitim programlarında ve amaçlarında "millilik" vurgusu öne çıkmıştır. Bu duruma 1980 askeri darbesi yani ülkenin içinde bulunduğu siyasi ortam etki etmiştir (Toker, s. 180). 1997'de 8 yıllık zorunlu eğitime geçen Türkiye, 2000'lere geldiğinde, ABD ve Kanada gibi dünyada birçok ülkenin eğitim programlarına hâkim olan yapılandırmacı anlayışı kendi eğitim sistemine ve dolayısıyla program çalışmalarının temelini almıştır (Toker, s. 180).

Sosyal bilgiler dersi Türkiye'de pek eski olmayan bir derstir. 1970- 1971 eğitim öğretim yılında deneme amaçlı resmen ortaokul müfredatına giren sosyal bilgiler bu dönemden önce değişik adlarla eğitim programlarında yerini almıştır (Akdağ, 2009, s. 14; Öztürk, 2011, s. 45)

1970-1980 yılları arasında okutulan SBDÖP'de Bruner'in buluş yoluyla öğrenme kuramının etkisiyle tarih ve coğrafya konuları azaltılarak psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji, antropoloji konularına ağırlık verilmiştir (Öztürk, 2011, s. 45). Ancak öğretmenlerin program konusunda yeterince eğitilmemeleri ve 1980 askeri darbesinin etkisiyle 1980'lerde sosyal bilgiler öğretimi ve müfredatı daha da gelenekçi ve milliyetçi bir hal almıştır. 1990'lı yıllara geldiğinde nihayet Amerika Birleşik Devletleri Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) bu dersin öğretiminin "Yeni Sosyal Bilgiler" hareketinin ruhuna uygun amaçlar ve yöntemlerle disiplinler arası ve tematik bir anlayışla ele alınmasına karar vermiştir (Öztürk, 2011, 24). Bu yaklaşımda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü bir önceki programa göre daha ayrıntılı bir

biçimde ele alınmıştır. Programda kavramların, değerlerin ve becerilerin öğretimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmıştır (Gömlüksiz ve Bulut, 2006, s. 410).

Şimşek (2005) e göre, 1998 yılı SBDÖP, “tümevarımsal yaklaşımın benimsendiği Taba-Tyler program geliştirme modeline ve davranışçı öğretim tarzına göre şekillenmiştir” (aktaran Yalçın, 2016, s. 56). Bununla beraber Demirel (1992), “ihtiyaçları saptama, genel amaçları belirleme, içerik, öğrenme yaşantıları düzenleme ve değerlendirme yapma aşamalarından oluşan Taba-Tyler program modeli, yeniden kurmacılık felsefi görüşünün etkisi altında” olduğunu ifade etmiştir (1992, s. 35-37).

MEB 2005 yılında öğretim programlarında köklü bir değişiklik yapmıştır. Buna göre Türk eğitim sistemindeki ders öğretim programları ve ders içerikleri, ilerlemeci felsefi anlayış ışığında eğitim ve öğretimde öğrenciyi merkeze alan, öğretim faaliyetlerinde yaşantı kazandırmayı hedef alarak etkinlik temelli zenginleştirilmiş içeriği savunan yapılandırmacı anlayışla yeniden düzenlenmiştir (Erden, 2011, s. 38). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 2018 yılında revize edilmiştir. Bu süreçte programdaki öğrenme alanı ve kazanım sayısının azaltılması, birçok kazanımın içeriğinin değiştirilmesi haricinde programın genel öğretim ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili bir değişikliğe gidilmemiştir.

2018 yılında MEB tarafından, Türk eğitim sisteminin felsefesi bakış açısını daha bütüncül bir anlayışla ele alan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi yayımlanmıştır. Bu belgenin üzerinde durduğu en temel felsefi anlayış insanın yeniden hak etmiş olduğu şekilde eğitim gündemine taşınmasına olanak ve imkân sağlamasıdır. Buna göre, “insan, hem madde hem de manadan ibaret bir bütündür. Eğitim sistemleri ancak insan doğasına ait tüm bu unsurlara bütüncül bir sorumluluk geliştirebildiği ölçüde başarılıdır (2023 Vizyon, 2018, s. 11).

Çağın gereklerini yakalayabilme açısından kaçınılmaz olan bu değişimler SBDÖP’ yi dolayısıyla felsefesini de değiştirmiştir. Türk Eğitim sisteminin öğrenme-öğretme anlayışının 2005-2006 eğitim öğretim döneminde değişmesiyle birlikte SBDÖP da yenilenmiş ve yapılandırmacı öğrenmenin ilkeleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Buna göre SBDÖP öğrenme anlayışında bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasının hakim olmuştur (Aktekin ve Öztürk, 2009, s. 7).

Buna göre SBDÖP’de problem çözme ve işbirlikçi öğrenme temel alınmış olup öğrencilere sosyal bilgilerle gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmak amaçlanmış (MEB, 2005, s. 43) ve kazanım temelli bir anlayış sergilenmiştir. En son 2017’ de taslak olarak paydaşların görüşüne sunulan yeni SBDÖP, 2018 yılında uygulamaya konulmuştur. 2018 yılındaki öğretim programında bazı değişiklikler göze çarpsa da programın temel öğretim felsefesi yani yapılandırmacı anlayışı, aktif öğrenmeyi, öğrenciyi merkezli bakış açısı korunmuştur. Ayrıca adalet, dostluk, sevgi, barış, dürüstlük kavramları “kök değerlerimiz” adı altında toplanmıştır ve öğretim programının bir çıktısı olarak öğrencilerden sahip olması beklenen değerler olarak ele alınmıştır (MEB, 2018, s. 4). Bu bağlamda 2018 SBDÖP’nin evrensel bilgiye önem verip kendi milli değerlerini benimseyen, koruyan ve bilimin ışığında sürekli gelişerek güncel kalmayı amaçlayan yapısının daimicilik, esasicilik akımlarıyla birlikte ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin etkisinde olduğu söylenebilir. Buna ek olarak programın ölçme ve değerlendirme sürecinde, her bireyin biricik ve özel olmasından ötürü herkes için geçerli olabilecek standart bir uygulamanın da olmayacağı ve dolayısıyla ölçme ve değerlendirmelerde azami çeşitlilik ve esneklik sağlanması gerektiğine vurgu yapılması, varoluşçu felsefeyi de içine aldığı göstermektedir (MEB, 2018, s. 6). Nitekim MEB yayınladığı 2023 Vizyon belgesinde de varoluşçu bir yaklaşımla eğitimin ana ögesinin insan olduğunu ve temel çıkış noktasının da insanın kendisini bilmesi olduğunu belirtmiştir. 2023 Vizyon belgesinde, eğitimin oturması gereken zeminle ilgili; yaşadığı toplumun milli değerlerini benimseyen, evrensel gerçeklerin bütünlüğü doğrultusunda bakış açısı kazanan kişilerin yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aynı belgede, “eğitim sistemleri içinden çıktığı medeniyetler kadar, evrensel insanlık değerleriyle de harmanlanır” ifadelerinden hareketle, evrensellik boyutunda daimici felsefeyi, ulusallık boyutunda ise esasicici felsefeyi bünyesinde barındırdığı söylenebilir. Ancak “bilgiyi yalnızca uygulanabilirliği ve işe yaradığı ölçüde doğru kabul eden pragmatizm, varlığın birliğini parçalayarak sadece ontolojiden uzaklaşmakla kalmamakta aynı zamanda epistemolojiyi de kısırlaştırmaktadır” (MEB, 2018, s. 16) ifadelerinin yer aldığı vizyon belgesinin pragmatizme mesafeli durduğu söylenebilir.

## 2.8. Sosyal Bilgilerde Öğretim Yöntem ve Teknik Kullanımı

Günümüzde öğretmenlerin geleneksel olarak kullandığı yöntem ve teknikler dışında, öğretmenlerden öğrenci merkezli ve öğrencilerin bizzat dersin merkezinde yer aldığı etkinlikleri kullanması beklenmektedir. Demirdöven' in (1994, s. 31) belirttiği üzere, sosyal bilgiler öğretim programının öğretmene yüklediği rol ve sorumluluklarla, Bozkurt Güvenç'in bir söyleşi esnasındaki şu ifadeleri oldukça benzerlik göstermektedir:

Öğretmen çok fazla bilgiyle donanımlı olan bir öğretici olmaktan çok öğrencisiyle birlikte öğrenmeye de hazır olmalıdır. Öğrenme deneyimini paylaşmalı, heyecanını yaşamalıdır. Öğretmen, öğretecek daha çok bilgisi olduğunu değil, öğrenilecek şeylerin çokluğunu bilmelidir. Öğretmen gözlem ve keşiflerini değil, araştırma/soruşturmayı gündemde tutmalıdır. Özetle, öğretmenlik sanatı, bir insan ilişkileri laboratuvarını yönetmek gibidir. Bu laboratuvarında öğretmen de öğrenci olmalı ve kendini geliştirmeli; yanıtları değil, soruları ve ilişkileri tutmalıdır, gündemde... (aktaran Ata, 2007, s. 74)

Öğretmenlere yeni sorumlulukların getirildiği MEB 2023 Vizyon Belgesine göre;

“Öğretmen, bireyin eğitiminde becerilerini ve yeteneklerini ortaya koyar, Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları doğal bir zenginlik olarak algılar, bilişsel merakı ve duygusal güveni birleştirir. Öğretmenler gütmey ve yönetmezler; ustalığını ve rehberliklerini konuştururlar. Tüm çocukları, öğrenme topluluğunun saygın birer ferdi olarak görür. Öğretmen, her çocuğun farklı olduğu ve her beynin farklı öğrendiği yaklaşımıyla hareket eder. Çocukların hazır bulunuşluklarını tespit ederek müfredatı, öğrenme ortamını ve materyallerini bu farklılıklara uygun olarak düzenlerler” (s. 21).

Sosyal bilgiler dersi muhtevası gereği yaşamla iç içedir ve öğrenci dersin konularına yönelik birçok ön öğrenmelere sahiptir. Öğretmenin derste rehberlik yapması ve yeterli fırsatın öğrencilere verilmesi durumunda, özellikle grup etkinliklerinde ve bazen de bireysel olarak öğrenciler kendi öğrenmelerini oluşturabilirler. Böylece yapılandırmacı öğretim sayesinde kalıcı ve etkili öğrenme sağlanabilir (Yanpar, 2007, s. 89).

Öğretim programları doğrultusunda öğrencilerin, belirlenen hedef ya da kazanımlara ulaşabilmeleri, kalıcı bir davranış değişikliği oluşturabilmeleri için birtakım ilke ve yoldan yararlanmaya gereksinimleri vardır. Bu noktada etkili öğrenme- öğretmeyi sağlayacak çeşitli yöntem ve teknikler işe koşulur. Sınıf içi uygulamalarda verim ve

etkililiği artırmada kullanılacak yöntem, tekniğin önemi büyüktür (Can, Yaşar ve Sözer 1998, s. 91).

Günümüzde eğitim sisteminde öğrencilere bilgiyi pasif bir şekilde alan yüklemekten ziyade onların günlük hayatta karşılaşacakları problemlerde edindikleri bilgileri kullanabilme becerilerini yükseltme anlayışı vardır. Bu anlayışı öğrenme öğretme ortamına geçirebilmek amacıyla pek çok yöntem ve teknik geliştirilmiştir (Çelikkaya, 2008, s. 111).

Öğrenme imkân ve fırsatı tanınan her öğrencinin öğrenebileceği ilkesinden hareketle öğretmenin sınıf içi uygulamalarında kullandığı yöntem ve teknikleri olabildiğince çeşitlendirmesi son derece önemlidir. Zira diğer tüm derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de tek düze anlayış ve tek bir yöntemle öğretim yapılmamalı, hedeflere uygun olarak yöntem ve teknikler seçilerek çeşitlendirilmelidir. Bu noktada öğretmenlerin derse uygun yöntem seçebilmeleri ve ders sürecini aktif kılabilmeleri, yöntem ve teknik bilgisiyle, yöntemi kullanma tecrübesiyle doğru orantılıdır (Demirel, 2006, s. 76). Tüm öğrenmeleri sağlayacak ve her öğrenciye hitap edecek mucizevi tek bir yöntem yoktur. Öğretmenlerin konu alanında yetkin bilgiye sahip olmaları etkili bir öğretim için yeterli değildir. Yani öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini çok iyi bilmesi ve işleyeceği konuya en uygun yöntem ve tekniği seçmesi belirlenen hedefe ulaşmada ve etkili öğretim yapmada ön koşuldur (Erden, 1997, s. 98). Bu açıdan bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları veya derse uygun gördükleri öğretim yöntem ve tekniklerinin hangilerinin olduklarının tespit edilmesi önemlidir.

## **2.9. Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme**

Bir betimleme işi olan ölçme genel ve yaygın ifadesiyle; belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilme işidir (Yılmaz, 2004, s. 13; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006, s. 2). Eğitimde ölçme ise belirlenen hedef doğrultusunda bireyin davranışlarındaki sistemli değişimler bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (Kemertaş, 2003, s. 242).

Değerlendirme, belirli ölçütlerin işe koşularak elde edilen ölçme sonuçlarıyla kıyaslanması sonucunda bir değer yargısına ulaşma işidir (Demirel, 2007, s. 261; Gömleksiz, 2008, s. 309; Semerci, 2008, s. 3). Eğitimde değerlendirme, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne derece ulaşıldığını gösterir.

1970'lere kadar etkili olan konu ve öğretmen merkezli davranışçı yaklaşım yerini bu tarihten sonra bilişselci yaklaşıma dolayısıyla yapılandırmacılığa bırakmıştır (Kırpık, 2012, s. 65-66 ). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında ortaya konulan ardından 2018 yılında revize edilen her iki SBDÖP' de yapılandırmacılık temelinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını öngörmektedir. Çok yönlü öğrenme ortamına önem veren yapılandırmacı eğitim anlayışında ölçme ve değerlendirmelerin de çeşitli ve süreç temelli olması gerektiği vurgulanmaktadır. Parker (2001sosyal bilgiler dersinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde olması gereken ilkeleri şu şekilde ifade etmiştir: “Ölçme-değerlendirmenin temel amacı öğrenme-öğretmeyi geliştirmek olmalıdır. Ölçme-değerlendirme etkinlikleri etkin vatandaşlık yeterlikleriyle uyumlu olmalıdır. Etkili ölçme-değerlendirme, öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımının niteliğini kapsamalıdır. Ölçme-değerlendirme öğretim sonunda yapılan bir etkinlik değil, öğrenme-öğretme sürecinin bütünleştirilmiş bir parçası olmalıdır” (aktaran Doğanay, 2008, s. 89) .

Geleneksel ölçme ve değerlendirmelerde ürüne odaklanan, süreçten ziyade öğrenci başarısına önem veren dolayısıyla bu amaçla çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorulardan oluşan sınavların oluşturduğu bir anlayış hâkimdir. Çağdaş yani yapılandırmacılıkta ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretim sürecinin önemli bir parçası olarak görülür ve öğrenme süreci boyunca işlemesi gereken boyuttur yani geleneksel anlayıştaki sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yeterli görmemektedir. Yapılandırma anlayışın sürece ağırlık vermesi daha çok ve çeşitlilik gerektiren ölçme yöntemlerinin kullanılmasını da beraberinde getirir. Başka bir deyişle yapılandırmacı öğretim kuramında farklı soru tarzlarındaki soruları barındıran sınavların yanında öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme süreçlerini öğrencileri de değerlendirme işine katarak performanslarının değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, s. 135-136). Nitekim yeni SBDÖP'deki şu ifadeler ölçme ve değerlendirmelerde sürece çeşitliliğe önem verildiğini göstermektedir : “Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci

boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır” (MEB, 2018, s. 6).

Marzano ve ark. (1993, aktaran Çelikkaya ve ark., 2010 s. 60) göre, öğrenci performans değerlendirmesi yani otantik değerlendirme; öğrencilerin gerçek hayattaki veya kurgusal problemleri çözmek amacıyla beceriler geliştirdiği, daha önceki öğrenmelerini kullandığı, karmaşık ve önemli görevleri yerine getirdiği bir yöntem olarak tanımlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında hazırlanan SBDÖP’ nin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin beklentisi şu cümlelerle ifade edilmiştir:

“Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin “herkese uygun”, “herkes için geçerli ve standart olması” insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır. Öğretim programları bu açıdan bir yol göstericidir. Öğretim programlarından ölçme değerlendirmeye ait bütün unsurları içermesini beklemek gerçekçi bir beklenti olarak değerlendirilemez. Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir” (s. 6).

Toplum hayatında etkin bir vatandaş yetiştirmeyi amaç edinen ve hayatla iç içe bir ders olan sosyal bilgilerde geleneksel yöntemlerle öğrenci başarısının ölçülmesinin yeterli olamayacağı, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle belirlenen hedeflere ulaşılma derecesinin ölçülmesi gerektiği fikrini açıkça ortaya koymaktadır. Nitekim Kırpık (2009, s. 78), “sosyal bilgiler dersinde kullanılacak bazı ölçme ve değerlendirme tekniklerini: Gözlem formları, öz değerlendirme formları, grup değerlendirme formları, tutum ölçekleri, kavram haritaları, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), derecelendirme ölçeği, araştırma kâğıtları, projeler, gösteri, vb...” şeklinde sıralamıştır. Yaşamla iç içe olan bu derste farklı ve çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin gerçek yaşam becerileri değerlendirilmelidir.



## 2.10. Alanda Yapılan Çalışmalar

Alan yazında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi görüşlerine dair çalışmalar bulunmaktadır.

Geçici ve Yapıcı (2008), kendi geliştirdikleri Likert tipli 40 maddelik bir anket ile ilköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile ilgili görüşlerini belirlemeye çalışmışlar ve çalışma sonucunda katılımcıların en fazla ilerlemecilik akımını savunduklarını ortaya koymuşlardır.

Çoban (2007), sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirmek için yaptığı çalışmada, Wiles ve Bondi (1993) tarafından hazırlanan felsefi tercihleri değerlendirme anketinde  $X = 4,38$ ’lik düzeyde de experimentalist (deneyselcilik) felsefesine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Çalışkan (2013), çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Doğanay ve Sarı (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış Wiles ve Bondi (2007, s. 329-330) tarafından geliştirilen “Felsefi Tercih Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Anket sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının büyük bölümü (%72), ilerlemeci ve deneyselci eğitim felsefesi akımlarının etkisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Yılmaz ve Tosun (2013), öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalarında eğitim inançlarına en yüksek katılım sırası varoluşçuluk ( $X = 4,48$ ), ilerlemecilik ( $X = 4,24$ ), daimicilik ( $X = 3,95$ ), yeniden kurmacılık ( $X = 3,76$ ), esasicilik ( $X = 2,64$ ) şeklindedir ortaya çıkmıştır.

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, A.(2012), Altinkurt, Yılmaz ve Çokluk (2011) tarafından hazırlanan 40 maddeden oluşan eğitim inançları belirleme ölçeği ile ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk ( $X = 4,28$ ), ilerlemecilik ( $X = 4,08$ ), daimicilik ( $X = 3,92$ ), yeniden kurmacılık ( $X = 3,76$ ) ve esasicilik ( $X = 2,83$ ) alt boyutları olarak ortaya çıkmıştır.

Görmez (2015) öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesine yönelik yaptığı yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin ise kendi eğitim felsefesine ilişkin algıları en yüksek ortalamadan başlayacak şekilde sıralandığında ise esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk, daimicilik, naturalizm, diyalektik materyalizm olarak belirlenmiştir.

Ağdacı (2018), Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin eleştirel düşüncelerine etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlardan öğretmenlerin en yüksek ortalama ile "ilerlemecilik" eğitim felsefesini benimsedikleri bilgisine ulaşmıştır.

Yapılan bu çalışmaların hepsinde öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemek amacıyla bir ölçek kullanıldığı yani nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapıldığı, yine öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleri ile eğitim öğretim faaliyetlerinin diğer öğeleriyle arasındaki ilişkinin nicel yöntemler işe koşularak incelendiği görülmektedir. Ancak eğitim felsefesi gibi karmaşık ve birçok değişkeni içeren, sınıf ortamında eğitim öğretim faaliyetlerinin birçok boyutunu etkileyen bir konunun irdelenip yorumlanması açısından yeterli görülmemektedir. Koçak, Önen ve Ulusoy, (2012) öğretmen adaylarının eğitim inançlarının incelenmesine dair yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin eğitim sürecindeki farklı değişkenler açısından incelenmesinin önemini vurgulamıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma Türkiye’de 2018-2019 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenlerinin benimsemiş oldukları eğitim felsefesi ile uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla karma modelde gerçekleştirilmiştir. Karma model araştırmasında araştırmaya bağlı olarak araştırmanın bir aşamasında ya da araştırma sürecinin bir-iki aşamasında hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla sonuç elde edilmeye çalışılır. Çalışmada karma bir araştırma modelinin benimsenmesinin en önemli avantajlarından birisi, nitel ve nicel çalışmaların zayıf yönlerini gidererek çeşitleme sağlamasıdır (Öztürk, 2014; Tunalı ve ark., 2016, s. 107).

Balcı’nın (2009) belirttiğine göre, karma model araştırmalarda hem araştırma sürecince hem de araştırma içi olmak üzere toplam iki tip karma model bulunmaktadır. Bunlardan aşama içi karma model araştırma çalışmalarında, araştırmanın bir veya daha fazla aşamasında nicel ve nitel yöntemler harmanlanır. Farklı soru tarzlarında içinde barındıran anket uygulaması buna örnek gösterilebilir. Böyle hazırlanan anket sorularında katılımcının doğrudan yanıtı işaretleyeceği kapalı uçlu soruların yanında, yine katılımcıların farklı düşüncelerini ve bu düşüncelerini destekleyecek örnekleri de verebileceği açık uçlu sorularda bulunur. Karma model araştırmalarından bir diğeri olan araştırma boyunca karma model çalışmasında ise nicel ve nitel yöntemler araştırmanın en az iki aşamasında kullanılır. Örneğin araştırmacı, önce görüşme yöntemiyle ayrıntılı veri toplayıp tema ve kodlamalar yaptıktan sonra her cevabın tekrarlanma sıklığını bulmak amacıyla nicel veri analizi yapabilir (Balcı, 2009, s. 49).

Bu çalışmada yukarıda belirtilen tiplerden ikincisi benimsenmiştir. Buna göre öncelikle sosyal bilgiler öğretmenleriyle bir ölçek aracılığıyla nicel veri toplanmıştır. Bu verinin analizi sonrasında elde edilen bulgular ışığında, ele alınan konuyu daha derinlemesine inceleyebilmek ve ölçek verilerini doğrulayabilmek amacıyla bir nitel araştırma yöntemi olan yarı-yapılandırılmış görüşme işe koşulmuştur (Öztürk, 2014).

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ilinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan 120 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak öğretmenler belirlenirken nicel araştırmalarda örneklem seçmede en çok tercih edilen yöntemlerden biri olan basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Basit tesadüfi örneklemede araştırmanın kapsamında olan her elemanın örnekleme girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004, s. 141).

Baltacı'ya (2018) göre, basit tesadüfi örnekleme yönteminde ilk olarak tüm öğelerin oluşturduğu bir örneklem çerçevesi ve listesi yapılmalı ardından her öğeye bir numara verilmelidir. Araştırmacı örneklemin içinde olmasını istediği öğe sayısı kadar tesadüfi sayılar üreterek kendi örneklem listesini hazırlamalıdır. Bu araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yeri bilgisini içeren liste oluşturulmuştur. Ardından her bir öğretmene numara verilip rastgele seçilen numara sahibi öğretmene isteği doğrultusunda ölçek uygulanmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008, s. 88) göre, bu yaklaşım görüşme esnasında ele alınacak ve irdelenecek bir sorular listesini kapsar ve bu amaç doğrultusunda hazırlanan görüşme formuyla farklı insanlardan benzer veya aynı konuya ilişkin bilgilerin alınması amaçlanır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler test veya anketlerdeki gibi doğrudan yazı yazma ve boşluk doldurma gibi sınırlılıkları ortadan kaldırması ve ele alınan konu hakkında derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olmasından ayrıca yapılandırılmış görüşmeler gibi katı kurallar içermeyip araştırmacıya esneklik sağlamasından ötürü (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 88) bu çalışmada tercih edilmiştir. Yapılandırılmış mülakat için katılımcılar belirlenirken her bir eğitim felsefesi

kendi içinde değerlendirilmiştir. Buna göre her bir eğitim felsefesi içinde puanı en yüksek üçer kişi belirlenerek toplam 15 kişi seçilmiştir (Tablo 1). Ağırlıklı olarak bir eğitim felsefesine sahip olduğu belirlenen ve ölçekte gönüllü olarak ikinci aşamaya katılabileceğini belirtenler arasından seçim yapılmıştır.

Ekiz' e (2005) göre eğitim felsefelerini birbirlerinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. Zira her bir eğitim felsefesinin etkilendiği bir felsefe ya da birkaç felsefi akım olabilmektedir. Örneğin pragtizmi temele alan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin öğretim ilkeleri ve öğrenciyi merkeze alan tavırları gibi. Bundan dolayı ölçek halindeki önermeleri işaretleyen öğretmenler için sadece bu eğitim felsefesine sahiptir denilememektedir. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak ilk sırada tercih ettikleri bir eğitim felsefesinin yanında diğer eğitim felsefelerinin ilkelerinden tercihleri de bulunmaktadır.

Eğitim felsefesine göre katılımcıların puan ortalamalarını gösteren tablo Ek 3' te vermiştir.

Tablo 1.' de araştırmanın görüşme bölümüne katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın görüşme bölümüne katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait bilgiler

<b>Cinsiyet</b>	<b>Eğitim Felsefesi</b>	<b>Mesleki Tecrübe</b>	<b>Daha Önce Çalıştığı Kurumlar</b>	<b>Şimdi Çalıştığı Kurum (Kırsal-Merkez)</b>	<b>Mezun Olduğu Fakülte</b>
Kadın K1	Daimici	26	Köy-Kasaba-Şehir Merkezi	Şehir Merkezi	Fen Edebiyat
Erkek K2	Daimici	19	Köy-Kasaba-Şehir Merkezi	Şehir Merkezi	Eğitim
Kadın K3	Daimici	23	Köy-Kasaba-Şehir Merkezi	Şehir Merkezi	Eğitim
Kadın K4	Esasici	14	Köy-Kasaba-Şehir Merkezi	Şehir Merkezi	Eğitim
Kadın K5	Esasici	18	Şehir Merkezi	Şehir Merkezi	Fen Edebiyat

*Tablo 1'in devamı...*

<b>Cinsiyet</b>	<b>Eğitim Felsefesi</b>	<b>Mesleki Tecrübe</b>	<b>Daha Önce Çalıştığı Kurumlar</b>	<b>Şimdi Çalıştığı Kurum (Kırsal-Merkez)</b>	<b>Mezun Olduğu Fakülte</b>
Erkek K6	Esasici	30	Köy-Kasaba-Şehir Merkezi	İlçe Merkez	Eğitim
Kadın K7	İlerlemeci	8	Köy	Köy	Eğitim
Kadın K8	İlerlemeci	6	Köy-İlçe Merkezi	İlçe Merkez	Eğitim
Erkek K9	İlerlemeci	15	Köy-Şehir Merkezi	Şehir Merkezi	Eğitim
Erkek K10	Varoluşçu	10	İlçe, Şehir Merkezi	Şehir Merkezi	Eğitim
Erkek K11	Varoluşçu	12	Köy, Şehir	Şehir Merkezi	Eğitim
Kadın K12	Varoluşçu	12	Şehir Merkezi	Şehir Merkezi Özel Okul	Eğitim
Erkek K13	Yeniden Kurmacı	16	Köy, Şehir Merkezi	Şehir Merkezi	Eğitim
Erkek K14	Yeniden Kurmacı	7	Köy	Köy	Eğitim
Kadın K15	Yeniden Kurmacı	13	Köy, Şehir Merkezi	Şehir Merkezi	Eğitim

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır (Bkz. Ek-1). Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin; Daimici, Esasici, İlerlemeci, Yeniden Kurmacı ve Varoluşçu Eğitim felsefelerini içeren beş alt boyuttan ve beşli likert tipi 40 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerini (yaş, cinsiyet, eğitim durumu ) tespit etmek için de araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek yöntem ve tekniklere dair görüşlerini almayı amaçlayan bu çalışmada ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Hazırlanan görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, soruların açıklığı, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıp tekrar uzman görüşüne sunulup onay alındıktan sonra üç sosyal bilgiler öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır. Buradan edinilen deneyimle herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür ve esas katılımcı öğretmenlerle önceden randevu alınarak görüşmelere başlanmıştır. Görüşme formu ekte sunulmuştur (Bkz- Ek-2).

### 3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak ölçeğe ilişkin betimsel analizler yapılmıştır. Daha sonra ölçekle ilgili genel frekans tabloları oluşturulmuştur. Demografik değişkenlere gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek amacıyla şu testler yapılmıştır: İlk olarak yapılacak analizin belirlenmesi amacıyla verilerin normallikleri sınanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi üzerine mezuniyet ve cinsiyet değişkenleri üzerinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Hizmet yılı değişkenine ait veriler normal dağılmadığı ve ikiden fazla gruptan oluştuğu için bağımsız örneklem için tek yönlü Anova testinin non-parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis testi (Büyüköztürk, 2010, s. 158-159) uygulanmıştır. Katılımcıların eğitim inançlarını karşılaştırmak amacıyla verilerin normal dağılım göstermemesi üzerine non-parametrik bir test olan Friedman Testi yapılmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik analizi ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Katılımcıların eğitim inançlarının düzeylerini belirlemek için, ölçeğin aralık genişliği, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1993) formülünden yararlanılmıştır. Ölçeğin aralık genişliği  $5 (Kesinlikle Katılıyorum) - 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) / 5 = 0.80$  olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları;  $1.00 - 1.80 =$  “Kesinlikle Katılmıyorum”,  $1.81 - 2.60 =$  “Katılmıyorum”,  $2.61 - 3.40 =$  “Kararsızım”,  $3.41 - 4.20 =$  “Katılıyorum”,  $4.21 - 5.00 =$  “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 2. Ölçekten elde edilen Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik değerleri

<b>Eğitim İnançları Ölçeği</b>	<b>Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları</b>
Daimicilik	0,82
Esasicilik	0,71
İlerlemecilik	0,88
Yeniden Kurmacılık	0,76
Varoluşçuluk	0,86
Toplam	0,89

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının 0,89 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach  $\alpha$  değerleri incelendiğinde en yüksek Cronbach  $\alpha$  değerinin 0,88 ile ilerlemecilik alt boyutunda, en düşük Cronbach  $\alpha$  değerinin ise 0,76 ile yeniden kurmacılık alt boyutundan elde edildiği görülmektedir. Cronbach  $\alpha$  değerleri genel olarak değerlendirildiğinde yüksek bir güvenilirlik sağlandığı görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı

<b>Cinsiyet</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
Kadın	66	55,0
Erkek	54	45,0
Toplam	120	100,0

Tablo 3'e bakıldığında 120 katılımcının 66'sının kadın 54'ünün erkek olduğu görülmektedir. Bu değerler yüzde oranı olarak değerlendirildiğinde araştırmada %55 kadın % 45 erkek katılımcı yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların eğitim durumuna göre dağılımı

<b>Eğitim Durumu</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
Lisans	105	87,5
Y. Lisans	15	12,5
Toplam	120	100,0

Tablo 4.'e bakıldığında 120 katılımcının 105 i lisans mezunu iken 15'i yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunudur.



Tablo 5. Katılımcıların mezuniyet durumuna göre dağılımı

Mezuniyet	Frekans	%
Eğitim	114	95,0
Fen Edebiyat	6	5,0
Toplam	120	100,0

Tablo 5 incelendiğinde 120 katılımcının 114'ünün eğitim 6'sının fen edebiyat mezunu olduğu karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların hizmet yılına göre dağılımı

Hizmet Yılı	Frekans	%
0-5 Yıl	11	9,2
6-10 Yıl	30	25,0
11-15 Yıl	33	27,5
16-20 Yıl	23	19,2
21 Yıl Ve Üstü	23	19,2
Toplam	120	100,0

Tablo 6'ya bakıldığında katılımcıların %9,2'si 0-5 yıl , %25'i 6-10 yıl, %27,5'i 11-15 yıl 19,2'si 16-20 yıl ve 19,2'si 21 yıl üstü mesleki hizmette bulunmaktadır.

Araştırmanın görüşme bölümünden elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi Saban (2008) tarafından önerilen analiz aşamaları kullanılarak yapılmış olup, bu aşamalar aşağıda ayrıntılı olarak belirtilmiştir:

- **Kodlama Ayıklama Aşaması:** Çalışma grubunun görüşme sorularına verdiği cevapların niteliğine bakılarak, araştırmanın amacına uygun bulgular kodlanmış, taşımayanlar ise ayıklanmıştır. Bu aşamadan sonra, elde edilen veriler araştırmanın daha anlaşılır yorumlanabilmesini sağlamıştır.
- **Derleme Aşaması:** Elde edilen geçerli veriler Microsoft Office Word Belgesi'ne aktarılmıştır. Çalışma grubunun oluşturduğu verilerde cümle uzunluğu yönünden de farklılıklar saptanmıştır. Çalışmada net bulgulara ulaşabilmek için, çalışma grubunun üslubu korunarak ifade etmek istediği durum daha net ifade edilmesi sağlanmıştır.

- **Kategori Geliştirme Aşaması:** Saban' a (2008) göre, elde edilen verilerin belirli bir kategori altında toplanması veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmada oldukça önemlidir. Çalışmanın bu aşamasında çalışma grubu tarafından verilen yanıtlardan anlam olarak birbiriyle ortak yönleri olanlar bir araya getirilmiştir. Bu bağlamda verilen yanıtlar ilişki bakımından incelenerek kategoriler oluşturulmuştur.
- **Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:** Bir araştırmanın bilimsel olma niteliklerini taşımasında en önemli unsur güvenilirlik ve geçerliliğidir. Nitel araştırma tekniklerinde; araştırma sürecinin ayrıntılı olarak ifade edilmesi, uygun veri toplama yöntemlerinin kullanılması, elde edilen tüm verilerin derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelenmesi, toplanan verilerin yorumlanmasındaki yetkinlik, araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması güvenilirlik ve geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 204).

Buna göre alan yazına uygun bir şekilde oluşturulan temalar dâhilinde katılımcılardan elde edilen verilerden kodlar çıkartılmıştır. Kodlamaların ışığında bulgular analiz edilmiştir.

### 3.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Yılmaz vd. (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” çeşitli değerlendirme aşamalarından sonra 154 öğretmen ve 305 öğretmen adayı olmak üzere toplam 459 kişiye uygulanmıştır. Ölçeğin içinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.42 ile 0.74; madde toplam korelasyonları 0.22 ile 0.90; güvenilirlik katsayıları ise 0.70 ile 0.91 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin beş faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile de doğrulanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda, Eğitim İnançları Ölçeği'nin öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur (Yılmaz vd., 2011).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin analizinin güvenilirliğinin sağlanması için alanda uzman iki kişinin görüşüne sunulmuştur. Bu

bağlamda Miles ve Huberman' nın (1994) güvenilirlik formülünden faydalanılmıştır (1994, aktaran Baltacı, 2017, s. 8). Formül şu şekildedir:

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü görüşme verilerini kodlama ve temalandırma aşamasında kullanılmıştır. Buna göre her bir görüşmeciden elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerine göre araştırmacı tarafından kodlanmış ve literatüre uygun olarak temalandırılmıştır. Elde edilen kodlar ve temalar iki uzmana sorulmuştur. Bu kapsamda uzmanlar, görüşmecilerin verileri ile araştırmacı tarafından oluşturulan kodlamaları inceledikten sonra kendi görüşlerini uyum formuna yazmışlardır. Uzmanların görüşlerinden elde edilen analiz sonucunda araştırmanın güvenilirliği %88 çıkmıştır. Miles ve Huberman' a (1994, aktaran Baltacı, 2017, s. 8) göre, uzmanların kodlama denetimi sonrası görüş birliğinin en az %70 ve yukarısındaki araştırmaların güvenilirliğinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın iç geçerlik (inandırıcılığını) sağlamak amacıyla görüşmecilerle yapılan görüşmeler sessiz bir ortamda yürütülmeye çalışılmış ve görüşme sürelerinde herhangi bir kısıtlamaya gidilmemiştir. Araştırmanın verileri, katılımcıların kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ve yine katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı yapılabilecek ortamlarda, kendilerinin uygun gördüğü zamana dilimlerinde toplanmıştır. Görüşme soruları her katılımcıya aynı kelimelerle ve aynı anlamı ifade edecek şekilde yöneltilmiştir. Herhangi bir veri kaybının yaşanmaması için görüşmecilerin onayı alınıp ses kaydı tutulmuştur, ses kaydına olumlu yaklaşmayan görüşmeciler için not alma yoluna gidilmiştir. Görüşmelerin çözümlenmesinde verilerin yazıya dökümü ve bunların kontrolü sağlanmış, belirlenen temalara göre elde edilen verilerin işlenmesi ve doğrudan alıntılarla bulguların yorumları yapılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle belirlenen problemlere ilişkin elde edilen veriler farklı boyutlarıyla cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın amacına uygun olarak yapılan analizle ortaya çıkan bu bulgulara dair öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmadaki her bir problem bir başlık oluşturacak şekilde aşağıda sunulmuştur.

#### 4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ağırlıklı Olarak Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ilk problem cümlesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin ağırlıklı olarak benimsedikleri eğitim felsefeleri nedir? Şeklinde ifade edilmiştir. Birinci problem test edilirken, 1) 120 kişiden oluşan örneklem grubunun yapısına, 2) Cinsiyet değişkenine göre felsefi tercihler karşılaştırmasına, 3) Mezuniyet derecesi değişkenine göre felsefi tercihler karşılaştırmasına, 4) Mezun olunan fakülte değişkenine göre felsefi tercihler karşılaştırmasına, 5) Meslekteki hizmet yılı değişkenine göre felsefi tercihler karşılaştırmasına, 6) Ağırlıklı olarak benimsenen felsefi tercih dağılımlarına dair ilişkilere bakılmıştır.

Tablo 7. Ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler

Minimum	56
Maksimum	188
Ortalama	160,25
Standart Sapma	16,66
Çarpıklık	-2,86
Basıklık	15,80

Tablo 7’de belirtildiği gibi 120 katılımcının anket maddelerine verdikleri en düşük puanın 56 en yüksek puanın 160 olduğu görülmektedir. Çarpıklığın negatif olduğu yani dağılımın sola çarpık olduğu görülmektedir. Sola çarpık olan dağılım yüksek puanlarda yığılmanın fazla olduğunu ifade etmektedir. Basıklık katsayılarına bakıldığında ise katılımcıların verdiği puanların basıklık katsayılarının pozitif değerler aldığı görülmektedir. Grubun normalden sivri olduğu görülmektedir. Bu da grubun homojen bir yapıya sahip olduğunun göstergesidir.

Tablo 8. Cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi

	Cinsiyet	Sıra Ortalaması			P
		N	Mean Rank	U	
<b>Daimicilik</b>	Kadın	66	53,86	1343,500	<b>,020 *</b>
	Erkek	54	68,62		
	Toplam	120			
<b>Esasicilik</b>	Kadın	66	58,58	1655,000	,501
	Erkek	54	62,85		
	Toplam	120			
<b>İlerlemecilik</b>	Kadın	66	61,36	1725,500	,765
	Erkek	54	59,45		
	Toplam	120			
<b>Yeniden Kurmacılık</b>	Kadın	66	61,42	1721,500	,748
	Erkek	54	59,38		
	Toplam	120			
<b>Varoluşçuluk</b>	Kadın	66	64,55	1515,000	,146
	Erkek	54	55,56		
	Toplam	120			

\* p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde Daimicilik boyutunda erkeklerin sıra ortalaması (M=68,62), kadınların sıra ortalamasından (M=53,86) daha yüksek çıkmıştır. Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (U=1343,500, p<0.05).

Esasicilik boyutunda erkeklerin sıra ortalaması (M=62,85), kadınların sıra ortalamasından (M=58,58) daha yüksek çıkmıştır. Fakat Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (U=1655,000, p>0.05).

İlerlemecilik boyutunda kadınların sıra ortalaması (M=61,36), erkeklerin sıra ortalamasından (M=59,45) daha yüksek çıkmıştır. Fakat Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (U=1725,500, p>0.05).

Yeniden Kurmacılık boyutunda kadınların sıra ortalaması (M=61,42), erkeklerin sıra ortalamasından (M=59,38) daha yüksek çıkmıştır. Fakat Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (U=1721,500, p>0.05).

Varoluşçuluk boyutunda kadınların sıra ortalaması (M=64,55), erkeklerin sıra ortalamasından (M=55,56) daha yüksek çıkmıştır. Fakat Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (U=1515,000, p>0.05).

Tablo 9. Eğitim durumu değişkenine göre Mann Whitney U testi

	Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması		
			Mean Rank	U	P
<b>Daimicilik</b>	Lisans	105	61,55	677,000	,379
	Y. Lisans	15	53,13		
	Toplam	120			
<b>Esasicilik</b>	Lisans	105	61,61	670,500	,351
	Y. Lisans	15	52,70		
	Toplam	120			
<b>İlerlemecilik</b>	Lisans	105	59,30	661,500	,316
	Y. Lisans	15	68,90		
	Toplam	120			
<b>Yeniden Kurmacılık</b>	Lisans	105	60,80	755,500	,798
	Y. Lisans	15	58,37		
	Toplam	120			
<b>Varoluşçuluk</b>	Lisans	105	58,96	626,000	,186
	Y. Lisans	15	71,27		
	Toplam	120			

Tablo 9 incelendiğinde Daimicilik boyutunda Lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması (M=61,55), Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (M=53,13) daha yüksek çıkmıştır. Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (U=677,000, p>0.05).

Esasicilik boyutunda Lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması (M=61,61), Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (M=52,70) daha yüksek çıkmıştır. Fakat Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (U=670,500,  $p>0.05$ ).

İlerlemecilik boyutunda Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması (M=68,90), Lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (M=59,30) daha yüksek çıkmıştır. Fakat Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (U=661,500,  $p>0.05$ ).

Yeniden Kurmacılık boyutunda Lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması (M=60,80), Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (M=58,37) daha yüksek çıkmıştır. Fakat Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (U=755,500,  $p>0.05$ ).

Varoluşçuluk boyutunda Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması (M=71,27), Lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (M=58,96) daha yüksek çıkmıştır. Fakat Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (U=626,000,  $p>0.05$ ).

Tablo 10. Mezun olunan fakülte değişkenine göre Mann Whitney U testi

	Fakülte	Sıra Ortalaması			
		N	Mean Rank	U	P
<b>Daimicilik</b>	Eğitim	114	59,78	259,500	,319
	Fen-Edebiyat	6	74,25		
	Toplam	120			
<b>Esasicilik</b>	Eğitim	114	60,85	302,500	,633
	Fen-Edebiyat	6	53,92		
	Toplam	120			
<b>İlerlemecilik</b>	Eğitim	114	60,63	327,000	,856
	Fen-Edebiyat	6	58,00		
	Toplam	120			
<b>Yeniden Kurmacılık</b>	Eğitim	114	60,63	327,000	,856
	Fen-Edebiyat	6	58,00		
	Toplam	120			
<b>Varoluşçuluk</b>	Eğitim	114	61,98	173,500	<b>,036 *</b>
	Fen-Edebiyat	6	32,42		
	Toplam	120			

\*  $p<0,05$

Tablo 10 incelendiğinde Daimicilik boyutunda Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması (M=74,25), Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (M=59,78) daha yüksek çıkmıştır. Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (U=259,500, p>0.05).

Esasicilik boyutunda Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması (M=60,85), Fen-Edebiyat mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (M=53,92) daha yüksek çıkmıştır. Fakat Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (U=302,500, p>0.05).

İlerlemecilik boyutunda Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması (M=60,63), Fen-Edebiyat mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (M=58,00) daha yüksek çıkmıştır. Fakat Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (U=327,000, p>0.05).

Yeniden Kurmacılık boyutunda Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması (M=60,63), Fen-Edebiyat mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (M=58,00) daha yüksek çıkmıştır. Fakat Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (U=327,000, p>0.05).

Varoluşçuluk boyutunda Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması (M=61,98), Fen-Edebiyat mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (M=32,42) daha yüksek çıkmıştır. Fakat Mann Whitney U sonuçlarına göre bu sıra ortalaması farklılığı istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (U=173,500, p<0.05).

Tablo 11. Mesleki hizmet yılı değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi

	Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalaması (Mean Rank)	Ki-Kare	P	Post Hoc
Daimicilik	0-5 Yıl (1)	11	42,55	14,051	,007 *	1-4 *
	6-10 Yıl (2)	30	50,93			1-5 *
	11-15 Yıl (3)	33	55,56			2-4 *
	16-20 Yıl (4)	23	70,72			2-5 *
	21 Yıl ve Üstü (5)	23	78,43			3-5 *
	Toplam	120				



Tablo 11'in devamı...

	Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalaması (Mean Rank)	Ki-Kare	P	Post Hoc
Esasicilik	0-5 Yıl (1)	11	54,55	10,739	,030 *	2-4 *
	6-10 Yıl (2)	30	44,67			
	11-15 Yıl (3)	33	62,85			
	16-20 Yıl (4)	23	69,04			
	21 Yıl ve Üstü (5)	23	72,09			
	Toplam	120				
İlerlemecilik	0-5 Yıl (1)	11	71,05	9,392	,052	
	6-10 Yıl (2)	30	74,63			
	11-15 Yıl (3)	33	56,17			
	16-20 Yıl (4)	23	52,96			
	21 Yıl ve Üstü (5)	23	50,78			
	Toplam	120				
Yeniden Kurmacılık	0-5 Yıl (1)	11	48,91	3,394	,494	
	6-10 Yıl (2)	30	68,40			
	11-15 Yıl (3)	33	59,56			
	16-20 Yıl (4)	23	62,24			
	21 Yıl ve Üstü (5)	23	55,35			
	Toplam	120				
Varoluşçuluk	0-5 Yıl	11	64,32	9,476	,051	
	6-10 Yıl	30	75,40			
	11-15 Yıl	33	55,74			
	16-20 Yıl	23	57,72			
	21 Yıl ve Üstü	23	48,85			
	Toplam	120				

\* p&lt;0,05

Tablo 11 incelendiğinde Daimicilik ( $\chi^2=14,051$ ,  $p<0,05$ ) ve Esasicilik ( $\chi^2=10,739$ ,  $p<0,05$ ) boyutlarında Kruskal Wallis sonuçları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunun incelendiği Mann-Whitney U testlerinde ise 16-20 Yıl ile 21 Yıl ve Üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin Daimicilik puanları, hem 0-5 Yıl hem de 6-10 Yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ek olarak 21 Yıl ve Üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin Daimicilik puanları 11-15 Yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puanlarından yine anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Esasicilik puanları incelendiğinde ise 6-10 Yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamasının en düşük düzeyde ( $\bar{X}=44,67$ ) olduğu görülmektedir ve bu değer hem 16-20 Yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=69,04$ ) hem de 21 Yıl ve Üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=72,09$ ) istatistiksel olarak düşük seviyededir.

Tablo 12. Eğitim inançlarına ilişkin Friedman Testi

Eğitim İnancı	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	P
Daimicilik	2,85	305,165	0,000
Esasicilik	1,19		
İlerlemecilik	3,63		
Yeniden kurmacılık	2,76		
Varoluşçuluk	4,58		

Tablo 12 incelendiğinde Ki-Kare değeri 305,165 ve bu değere ilişkin anlamlılık değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları üzerinden katılımcıların eğitim inançları karşılaştırıldığında ölçümler arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde varoluşçuluk puanlarının sıra ortalaması diğer eğitim inançlarının sıra ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir.

Tablo 13. Eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlar

Değişkenler	Madde sayısı(k)	Puan Aralığı	$\bar{X}$	$\bar{X}/k$	
Daimicilik	8	10-40	31,31	3,91	
Esasicilik	5	5-25	12,34	2,46	
Eğitim İnançları	İlerlemecilik	13	13-65	55,48	4,26
Yeniden Kurmacılık	7	7-35	27,63	3,94	
Varoluşçuluk	7	7-35	32,18	4,59	

Tablo 13' te yer alan ortalama puanların madde sayısına bölünmesi sonucu elde edilen puanlara göre katılımcıların benimsediği eğitim inançlarında en yüksek ortalamaya “Varoluşçuluk” ( $\bar{X}=4,59$ ) sahiptir. Bunu sırayla “İlerlemecilik” ( $\bar{X}=4,26$ ), “Yeniden Kurmacılık” ( $\bar{X}=3,94$ ), “Daimicilik” ( $\bar{X}=3,91$ ) ve “Esasicilik” ( $\bar{X}=2,46$ ) görüşleri takip etmektedir.

#### 4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dersin Doğasına Uygun Gördüğü Öğretim Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Ölçek bulgularından hareketle oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşmede katılımcı öğretmenlerin Sosyal bilgiler dersine uygun gördüğü yöntem ve tekniklere dair bulgular Tablo 14’te verilmiştir. Her bir eğitim felsefesi akımının katılımcılarından elde edilen görüşler Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk şeklinde sırasıyla yorumlara eklenmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin sosyal bilgilerin doğasına uygun gördüğü yöntem ve teknikler

Yöntem-Teknik	Görüşmeciler	Sahip Olduğu Felsefe	Frekans
Drama	K1, K2, K3	Daimici	12
	K4, K5	Esasici	
	K7, K8, K9	İlerlemeci	
	K11, K12	Varoluşçu	
	K13, K14	Yeniden kurmacı	
Gezi, Gözlem, İnceleme	K1, K2	Daimici	12
	K4, K5, K6	Esasici	
	K7, K8, K9	İlerlemeci	
	K12	Varoluşçu	
	K13, K14, K15	Yeniden kurmacı	
Tartışma	K3	Daimici	9
	K4	Esasici	
	K9	İlerlemeci	
	K10, K11, K12	Varoluşçu	
	K13, K14, K15	Yeniden Kurmacı	
Soru-Cevap	K1, K2, K3	Daimici	9
	K5, K6	Esasici	
	K9	İlerlemeci	
	K10, K11	Varoluşçu	
	K13	Yeniden Kurmacı	
Anlatım	K1, K2, K3	Daimici	8
	K5, K6	Esasici	
	K10, K11	Varoluşçu	
	K14	Yeniden kurmacı	

*Tablo 14'ün devamı...*

Yöntem-Teknik	Görüşmeciler	Sahip Olduğu Felsefe	Frekans
Sunu İzleme	K4,K5, K6	Esasici	8
	K8, K9	İlerlemeci	
	K13, K14, K15	Yeniden Kurmacı	
Grup Çalışması	K4	Esasici	4
	K7,K8	İlerlemeci	
	K11	Varoluşçu	
Örnek Olay İncelemesi	K1, K3	Daimici	3
	K10	Varoluşçu	
Yazı Yazdırma	K2, K3	Daimici	2
İstasyon	K7, K8	İlerlemeci	2
Kaynak İncelemesi	K6	İlerlemeci	1
Beyin Fırtınası	K4	Esasici	1
Altı şapkalı Düşünme	K7	İlerlemeci	1
BBÖ Tekniği	K12	Varoluşçu	1
Web 2 Araçları Kullanma	K12	Varoluşçu	1
Kavram Haritası	K15	Yeniden Kurmacı	1

Daimici eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin sosyal bilgilerin doğasına uygun olarak gördüğü yöntem ve tekniklere bakıldığında, her üçünün ortak olarak belirttiği yöntemlerin, anlatım, soru-cevap ve drama yöntemleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu yöntemleri önemli görme sebepleri genellikle kolay uygulanabilirliği ve öğretmenlerin sahip oldukları bilgi birikimlerinin büyük kısmını bu sayede öğrencilerle paylaşabiliyor olmalarıdır. Örneğin K1, bunla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır;

**K1:** Konumuz o gün her ne olursa olsun, sadece kitapta yazılanları vermeyi yeterli görmüyorum. 26 yıllık öğretmenim geçen her yıl bilgi dağarcığıma bir şeyler kattı. Bu bilgileri öğrencilerle paylaşmak beni mutlu ediyor. Ben anlatırken onların yüzlerinde şaşırın ifadeler görmek beni motive ediyor. Ayrıca kalabalık sınıflarda en uygun ders işleme şekli konuyu anlatıp soru sormaktır diye düşünüyorum.

Gezi gözlem inceleme ve örnek olay yöntemleri ise iki daimici eğitim felsefesine sahip öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu grup öğretmenlerden hiç kimse yapılandırmacı öğretimin en önemli yöntemlerinden olan grup çalışmasına değinmemiştir.

Esasici eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin üçünün ortak olarak dile getirdiği iki yöntem vardır. Bunlar gezi, gözlem ve inceleme ile sunu izleme yöntemleridir. Bu öğretmenlerin bu yöntemleri önemli görme sebepleri genellikle soyut kavramların, savaşların yer aldığı sosyal bilgiler dersinin bu yöntemlerin işe koşulmasıyla somutlaştırılıp akılda kalıcılığını sağlamasıdır. Örneğin K6 ve K5, konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır;

**K6:** Çocukların belki de hayal dahi edemeyeceği bir olayı, bir uygarlığı anlatmak yerine doğrudan olayın yaşandığı bölgeye gezi düzenlemek yahut görseller eşliğinde konuyu parça parça işlemek daha faydalı olur.

**K5:** Sosyal bilgilerin içeriği çok fazla mesela bizim dersimize drama da çok uygun ama zaman kaybı yaşıyor, kalabalık bir sınıfta herkese görev de verilemiyor dolayısıyla her sınıfa uygulamak mümkün olmuyor.

Esasici öğretmenlerin en az ikisinin dile getirdiği yöntem ve teknikler ise; drama, soru-cevap ve anlatım yöntemleridir. Grup çalışmasının önemine sadece bir esasici öğretmen değinmiştir. K4 grup çalışması yaptırma yöntemiyle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

**K4:** Bireyselliğin öne çıktığı günümüzde çocuklar birlikte bir şeyler yaparak, paylaşarak, bir olmanın önemine varabilir, ortak başarıya duygusundan beslenebilir. Birlik olabilen çocuklarda toplum hayatına daha kolay adapte olur.

İlerlemeci eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin üçünün ortak olarak belirttiği iki yöntem vardır. Öğretmenler sosyal bilgilerin doğasına uygun olarak gezi-gözlem ve drama yöntemlerini görmektedir. Bu yöntemleri önemli görmedeki nedenlerini, öğrencilere konuda yer alan o anı yaşatması ve oyun çağındaki çocukların eğlendikleri zaman daha kalıcı öğrendikleri şeklinde dile getirmişlerdir. Örneğin K7, bu görüşünü şöyle açıklamıştır:

**K7:** Biz müze gezisinde, öğrencilerin orada gördükleri kıyafetler, fotoğraflar çok önemli. Bunlar sayesinde çocuklar tamamen kitabi bilgilerle yürüttüğümüz dersin duygularıyla karşılaşıyor, bir nevi yaşantı kazanmış oluyorlar. Drama yöntemini de bunun içine katabiliriz çünkü yaşayarak öğreniyorlar ve de en önemlisi rol yaparken mutlu oluyorlar.

İlerlemeci öğretmenlerin en az ikisinin ortak olarak dile getirdiği iki yöntem vardır. Bunlar; grup çalışması ve sunu izleme yöntemleridir. Öğretmenler grup çalışması yönteminin ortaya çıkacak ürün ve bilgileri çeşitlendirmesi açısından verimli olabileceği ifade etmişlerdir. Sunu izleme yöntemiyle ilgili olarak konuyu somutlaştırmadaki faydasını belirtmişleridir. K8 ve K9'un ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

**K8:** İmkânlar müsaitse bizim dersimize grup etkinlikleri yaptırmak çok uygun olur. Öğrencilerin öğrenmeleri çeşitlenir. Örneğin, iklimler konusuyla ilgili bir afiş yaptırma etkinliğinde, Adana'yı gören bir çocuk grup arkadaşlarına oranın ikliminden bahsederken gördüğü evleri, insanların kıyafetlerini de anlatır, Trabzon'u bilen, orali olan çocuk ise daha başka bilgiler sunacaktır. Dolayısıyla ortaya çıkacak afiş de bu bilgi çeşitliliğine bağlı olarak zenginleşecektir.

**K9:** EBA (Eğitim ve Bilişim Ağı)'da yer alan sunular çok kaliteli ve öğretmen için pratik. Tabii sınıfta internet varsa. Sınıfça dersimize dair bir video izledikten sonra konunun özü daha iyi anlaşılıyor çünkü oradaki tek bir görsel dahi konunun somut hale gelmesine fayda sağlıyor.

Varoluşçu eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin üçünün sosyal bilgilerin doğasına uygun olarak gördüğü yöntem, tartışmadır. Öğretmenler tartışma yöntemiyle farklı fikirlerin sınıf ortamında paylaşılmasının öğrencilerde karşındakinin görüşüne saygı duyma alışkanlığını kazandıracağını ifade etmişlerdir. Örneğin K10, konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

**K10:** Özellikle toplumsal olgularda tek bir doğrudan söz etmek imkânsız. Fakat etrafımıza bakıyoruz herkes birbirine fikrini kabul ettirme peşinde. Sınıfımızda tartışma yöntemini kullanmakla öğrencilere karşıt görüşe saygılı olma alışkanlığı katabiliriz.

Varoluşçu öğretmenlerin en az ikisinin belirttiği yöntemler ise, drama, soru-cevap ve anlatım yöntemi olmuştur. Öğretmenler sosyal bilgilerde konuların çok geniş olduğunu, kavram tanımlamalarının fazlaca zaman aldığını bundan dolayı anlatım yönteminin işe pratiklik kattığını belirtmişleridir.

**K11:** Tarih konuları ve tarih terimleri ağırlıklı bir ders sosyal bilgiler. Örneğin, tımar, cülus, ferman, tuğra...vb. bunlar ne demek öğrenci bilmeden hangi etkinliği kullanırsak kullanalım yararı olmaz. O yüzden anlatım yöntemi kullanılmayan bir sosyal bilgiler dersi düşünülemez.

Varoluşçu öğretmenlerden sadece K11, grup çalışmasını akademik başarısı düşük olan öğrencilere katkı da bulunabilecek bir yöntem olarak belirtmiş ve konuyla ilgili olarak şu ifadelerde bulunmuştur:

K11. Grup etkinliklerinde görece başarısı yüksek veya takım ruhuna sahip, öğrencileri her guruba eşit olacak şekilde dağıtıyorum. Böylece akademik başarısı düşük öğrenciler de diğer arkadaşlarından bir şeyler öğreniyor.

Yeniden kurmacı eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin dersin doğasına uygun olan üçünün ortak ifade ettiği iki yöntem vardır. Bunlar; sunu izleme, gezi, gözlem ve inceleme yöntemleridir. Öğretmenler gezi, gözlem ve inceleme yöntemini dersi somutlaştırması, öğrencilerde üst düzey düşünme ve ayrıntılı bakıp inceleme gibi becerileri kazandırmasından ötürü sosyal bilgiler dersine çok uygun görülmeyle beraber yöntemi uygulamadan önce izlenmesi gereken prosedürler ve çeşitli risk faktörleri yüzünden bu yönteme karşı çekimser davrandıklarını belirtmiştir. Bununla ilgili olarak K13 şu açıklamayı yapmıştır:

K13: Öğrencilerin geçmişteki bir insanın elinden çıkmış kaneviçeyi, kilimi ya da duvara kazılmış bir resmi görüp anlamlandırması onun üzerine düşünceler üretmesi kadar belki de daha değerli bir şey yoktur. Bu anlamda gezi güzel bir etkinlik Fakat geziye götürmek bir risk bizler öğretmen olarak bu riski tüm iyi niyetimizle alıyoruz. Herhangi bir olumsuzlukta ne idare ne veliler hiçbiri de öğretmenin ne suçu var demiyor. Arkamızda durmuyorlar. Direkt hesap sorulacak kapı biz oluyoruz.

Yeniden kurmacı öğretmenlerin en az ikisinin belirttiği drama yöntemidir. Öğretmenler drama yönteminin, dersi daha eğlenceli hale getirebileceğini ve derse ilgiyi artıracığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak K14 şunları belirtmiştir:

K14: Drama yapalım mı deyince sınıftaki tüm çocukların gözleri parlıyor. Oyun çağındaki çocuklar neticesinde. Bir malzeme de gerekmiyor elimizde ne varsa kullanıyoruz. Şapka inkılabını işliyorduk geçen hafta bizim çocuklar Türkçe öğretmenlerinden fötr şapkasını alıp geldi çok hoşuma gitmişti. O derste hepimiz çok eğlenmiştik.

Yeniden kurmacı öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın ön gördüğü grup çalışması tekniğini belirtmedikleri dikkat çekicidir.

### **4.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derlerde En Çok Uyguladıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri**

Katılımcıların derslerinde ağırlıklı olarak uyguladıkları yöntem ve tekniklere yönelik görüşlerini içeren bulgular Tablo 15’ te verilmiştir. Tablo 14’de gösterilen ve sosyal bilgiler dersinin doğasına uygun olduğu düşünülen ilk üç yöntem ve teknik uygulamada yerlerini başka yöntem ve tekniklere bırakmıştır (Tablo 15).

Tablo 15. Öğretmenlerin uyguladığı yöntem ve teknikler

Yöntem-Teknik	Görüşmeciler	Sahip Olduğu Felsefe	Frekans
Anlatım	K1,K2,K3 K4, K5, K6 K7, K9 K10, K11 K13, K14, K15	Daimici Esasici İlerlemeci Varoluşçu Yeniden kurmacı	13
Soru-cevap	K1,K2,K3 K4, K5, K6 K8, K9 K10, K11 K14	Daimici Esasici İlerlemeci Varoluşçu Yeniden kurmacı	11
Sunu izleme	K3 K4, K5 K7, K8 K11, K12 K13, K15	Daimici Esasici İlerlemeci Varoluşçu Yeniden kurmacı	9
Tartışma	K9 K10, K12 K15	İlerlemeci Varoluşçu Yeniden kurmacı	4
Drama	K12 K14	Varoluşçu Yeniden kurmacı	2
Gezi, Gözlem, İnceleme	K6 K7	Esasici İlerlemeci	2
Sunum yaptırma	K1 K5	Daimici Esasici	2
Web 2 araçları kullanma	K7 K12	İlerlemeci Varoluşçu	2
Kavram haritası	K10 K14	Varoluşçu Yeniden kurmacı	2
Yazı yazdırma	K13	Yeniden kurmacı	1
5N 1K tekniği	K7	İlerlemeci	1
BBÖ tekniği	K12	Varoluşçu	1



Daimici felsefeyi ilk sırada belirten öğretmenlerin kullanmış oldukları yöntem ve tekniklere bakıldığında anlatım yöntemi ile soru-cevap yönteminin daha çok tercih edildiği görülmektedir.

Katılımcılar özellikle soru ve cevap yönteminin hem zaman hem de işlevsellik açısından daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu şu şekilde dile getirmişlerdir:

K1: Zaman ve kullanılabilirlik açısından da çok elverişli.

K2: Çünkü kendimi daha rahat hissediyorum sınıfa hâkimiyetimi kaybetmiyorum, konuları kısa yoldan verebiliyorum, en azından öğrencileri ayrıntıya boğmuyorum. Sonuçta yoğun bir müfredat var.

Daimici öğretmenlerin en sık kullandıkları diğer yöntem ise anlatımdır. Bu durumun temel gerekçesi olarak, sözel bir ders olduğu düşünülen sosyal bilgilerde bu yöntemin zaman açısından tasarruf sağladığı ve daha kullanışlı olduğu düşünülmektedir. Örneğin,

K2: Daha çok anlatım kullanımını sözel dersimize en uygunu bu, zamandan da tasarruf sağlıyor. 8. Sınıflarda iki ders saatimiz var bir sürü savaş, barış, antlaşma, olaylarla dolu bir müfredat var yeni yöntemleri uygulayacak olsak mümkün değil yetişmez. Milli eğitim bu çocuklara LGS sınavında her konudan soru soracak o yüzden tüm konuların öğrenilmesi önemli. Anlatım ve soru-cevap tekniğini kullanıyorum çünkü kendimi daha rahat hissediyorum sınıfa hâkimiyetimi kaybetmiyorum.

Daimici öğretmenler sınıfın seviyesine göre geleneksel öğretim yöntemlerini bir arada kullanabilmektedir. K3 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K3: Karma dediğim yöntemi yani (anlatım, soru-cevap, sunum) uyguluyorum ama bu yöntemin çeşitliliğine bilgiyi ne kadar vereceğime sınıfın seviyesi karar veriyor aslında. 8. sınıflarda zaman çok önemli bu yüzden bu sınıf düzeyinde sadece anlatım yöntemiyle ilerliyorum.

Esasılık eğitimi felsefesini benimseyen öğretmenler de daimici öğretmenlere benzer şekilde sınıf ortamında en sık anlatım, soru-cevap ve sunu izleme yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Esasici katılımcılar da anlatım ve soru cevap yöntemlerinin hem konuya kendi hâkimiyetlerini arttırdığını hem de yaşamdan verdikleri örneklerle öğrencilere daha çabuk bir şekilde konuyu kavratıldığını belirtmektedirler. Aynı zamanda bu yöntemin zaman açısından da daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin,

K5: Anlatım, soru-cevap ve videoları çok kullanırım. Hem konuya hâkimiyetimi kaybetmiyorum hem de yaşamdan verdiğim örneklerle öğrencilere daha çabuk konuyu kavratıyorum. Sosyal bilgilerin içeriği çok fazla mesela bizim dersimize drama da çok uygun ama zaman kaybı yaşanıyor, her sınıfa uygulamak mümkün olmuyor, drama da rol almayanlar dersi kaynatmaya çalışıyor öğretmekten ziyade sınıf oyun alanına dönüyor.

Yukarıda değinilen yöntem ve tekniklerden başka iki yöntem ve tekniğin daha esasici öğretmenler tarafından kullanıldığı belirtilmiştir. Bunlar sunum yaptırma ile gezi-gözlem yöntem ve teknikleridir. K6, gezi- gözlem yönteminin insanların kültürel ve tarihi değerlerinin farkına varması için önemine şu ifadelerle atıfta bulunmuştur:

K6: Çocuğun yaşadığı çevrenin farkına varması lazım. Çocuklar geziyorlar fakat gezmekten anladıkları şey AVM’de yemek yemek, sinemaya gitmek. Buldukları şehrin onlara sunduğu tarihi ve kültürel değerlerinin farkına varamıyorlar, doğal olarak. Bizlerin özellikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin yakın çevreden başlayarak çocukları gezilere çıkarmamız lazım. Ben çocukları bu yıl ilçemiz içinde geziye çıkardım herkes şaşırды, bu ilçede ne var ki nereyi gezeceksiniz? Tarzında sorularla. Selçuklu mimari anlayışıyla yapılan tamamen ahşap bir camimiz ve ermeni kilisemiz var, onların arkasında ilçeyi etraflıca saran kayalık dağlarımız var. Çocuklarla ilk önce kilise ve camiyi gezdik iki yapı arasında karşılaştırmalar yapmalarını istedim. Beğendikleri yönler üzerine konuştuk sonra kayalıklara doğru yürüyüş yaptık, tırmandık. Çocuklar öğretmenim ilçemize hiç bu yönden bakmamıştık, bu caminin önünden sürekli geçiyorum ama hiç böyle düşünmemiştim... Cümlelerini duymak bile bana yetiyor.

İlerlemeci felsefeyi ilk sırada benimseyen öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları yöntem ve tekniklere bakıldığında hiçbir yöntem/teknikün üç öğretmen tarafından da dile getirilmediği ve bu bağlamda önceki iki gruba göre daha çeşitli yöntem ve tekniğin işe koşulduğu görülmektedir. Ancak ilerlemeci felsefeye sahip katılımcıların en az ikisi tarafından dile getirilen yöntem ve tekniğin önceki iki grupla hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilerlemeci öğretmenlerin en çok tercih ettikleri yöntemler de anlatım, soru-cevap ve sunu izlemidir.

İlerlemeci felsefeye sahip öğretmenler, soru-cevap yöntemi hem kullanışlı olmasından hem de öğrencilerin anlamadığı yerlerin tespit ederek onun üzerine odaklanmaya imkan vermesi bakımından tercih ettiklerini belirtmişlerdir. K8 bu konu ile ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

K8: En fazla soru cevap yöntemini kullanıyorum çünkü ders saatimiz az kullanışlı bir yöntem, öğrencilerin anlamadığı yerleri daha hızlı noktalardan yakalayıp konuya yönelik tekrarlar yapıp cevap verebilmek adına bu yöntem ilk sıradadır.

İlerlemeci felsefeye sahip öğretmenler ayrıca tartışma, gezi-gözlem, 5N 1K ve Web2.0 gibi yapılandırmacı ve aktif öğrenmeye uygun yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak bunların son üçü sadece bir öğretmen tarafından dile getirilmiştir (K7). Bu durumda esasen ilerlemeci felsefeye sahip öğretmenlerin ikisinin de çoğunlukla geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları anlaşılmaktadır.

İlerlemeci öğretmenlerden K7 derslerinde elinden geldiğince farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Ders saatinin konu yoğunluğuna kıyasla yeterli görülmediği 8. sınıflar için tüm sorumluluğun öğretmendeki fedakârlık duygusunda olduğunu ifade eden K7 konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir:

K7: İnkılap tarihi dersinde zaman yönetimi çok önemli olduğu için çok fazla çocuk merkezli olamıyoruz çünkü önlerinde bir sınav var. Ama problemi böyle özetlemek bir çözüm üretmemek öğretmenlik mesleğinin etiğinde ters diye düşünüyorum. Benim ne yaptığımı soracak olursanız, elimi taşın altına koyup bir hafta sonu kurtuluş savaşı müzesine götürüyorum, derslerde anlattıklarımın bir hikâyeden ibaret olmadığını oradaki nesnelere bakarak, ortamın havasını koklayarak anlıyor çocuklar. Sonuç olarak ne öğretirsek öğretilim çocuklar hissetmedikleri sürece kalıcı olmayacaktır.

Varoluşçu felsefeyi ilk sırada benimseyen öğretmenlerin sınıf içerisinde en çok tercih ettikleri yöntemlere bakıldığında hiçbir yöntem ve tekniğin üç katılımcı tarafından ortak ifade edilmediği görülmektedir. En az iki öğretmen tarafından tercih edilen yöntem ve teknikler arasında anlatım, soru-cevap, sunu izleme ve tartışma gibi uygulamalar yer almaktadır.

Varoluşçu öğretmenler, konuların kavranmasını kolaylaştırması, öğretmene ek bir hazırlık yapmayı gerektirmemesi ve ders içerisinde öğrencinin doğallığını koruması açısından soru-cevap ve anlatım yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak K10 şu ifadeleri kullanmıştır:

K10: Dersimde daha çok soru-cevap, anlatım ve tartışma yöntemini kullanırım aslında sürekli ve sadece kullandığım yöntemler diyebilirim. Çünkü diğer yöntemleri (drama, oyun içerikli yöntemler) çok fazla kurgusal ve yapay buluyorum. Kullandığım yöntemler sayesinde konunun özü ne ise öğrenciyi oyalamadan onu verebiliyorum, ihtiyaç duyduğumda o gün ki konuyu tartışmaya açıyorum her

öğrenci derse katılma imkânı buluyor. Bir de soru-cevap yöntemiyle ders sonunda değerlendirme yapıyorum, bu yöntem öğrenciyi derste tutuyor. Sorulara doğru cevap verme duygusuyla öğrenci dersten kopmuyor.

Varoluşçu öğretmenlerin sık kullandıkları tekniklerden biri olarak sunu izleme yöntemi ders içeriğini zenginleştirmesi, öğrenci dikkat ve motivasyonunu artırması açısından önemli görülmektedir. Sunu izleme yöntemine öğrenci çalışmalarını katarak kullanan K11 ve K12, öğrencilerin kendi hazırladıkları bir video ya da slayt gösterisinin arkadaşları tarafından beğenilmesinin derse güdülenmeyi artırdığını ve ders başarısını yükselttiğini dile getirmiştir. Ayrıca görsel zekâsı baskın olan öğrencilerin görerek öğrenmelerine ve daha kolay hatırlamalarına sunu izleme yönteminin imkân sağladığını belirtmişleridir.

K12: Sunu izlemeyi sadece internetten hazır halde edindiğimiz dokümanlar olarak görmemek lazım... Konunun özeliğine göre grup olarak video çekebilir, bu da öğrencilerin sunu hazırlaması olur. Mesela geçen hafta bir öğrencim anne ve babasıyla birlikte, kız alma âdetini evinde video çekerek hazırlamış. Bu videoyu sınıfta izleyen diğer çocukların beğenmesi hazırlayan için paha biçilemez bir deneyim ve mutluluk, süreç sonucunda öğrencinin derse olan istek ve ilgisinin arttığını görüyorum.

K11: Kendi oluşturduğum grupların hazırladığı video sunum etkinliklerinde akademik başarısı düşük öğrenciler de diğer arkadaşlarından bir şeyler öğreniyor ve sınıf başarısı artıyor. Bilgileri hatırlama konusunda da etkili bir yöntem çünkü bazı öğrenciler var ki görsel zekâları ön planda.

Varoluşçu öğretmenlerin derslerde kullandıkları yöntem ve teknik çeşitliliğinin daimici ve esasici öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak en az iki öğretmen tarafından sık kullanıldığı belirtilen yöntem ve tekniklerin ilk üç öğretmen grubunda olduğu gibi geleneksel yöntemler olduğu anlaşılmaktadır. Varoluşçu öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri en çok çeşitlendiren K12 olmuştur. K12 sınıf mevcudunun az (en fazla 20 kişi ) olmasının ve derste kullanılacak malzemeleri temin etmede sıkıntı yaşanmamasının öğretmenin ders içeriğini zenginleştirmesine katkı sağladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

K12: Ben dersimde şunu kullanıyorum sadece diyemem çünkü konunun özelliğine göre hepsini kullanırım. Dersimi çeşitlendirmeme hem mevcudumuz uygun (en fazla 20 kişilik gruplarım var) hem de imkânlar, ders için malzeme eksikliğimiz yok. Daha öncesinde kalabalık sınıflarda da çalıştım öyle sınıflarda da birçok yöntemin uygulanabildiğini kendim gördüm fakat her teknik ya da yöntem uygulanamıyor tabi. Temamız her ne ise mutlaka bildiklerim bilmek istediklerim öğrendiklerim

teknîğini işin içine katarım. Çocuklar bilgisayara çok meraklı olduğu için WEB2 araçlarını kullanmaya çalışırım. 360 derece adlı programı mekânlarla ilgili konularda çok kullanıyorum. Topkapı Sarayı'nın içini gezmek, Kapadokya bölgesine ve Pamukkale travertenlerine tepeden bakmak öğrenciler açısından çok güzel ve kalıcı deneyimler.

Yeniden kurmacılık felsefesini benimseyen öğretmenlerin kullanmış oldukları yöntem ve tekniklere bakıldığında üç öğretmenin de en sık anlatım yöntemini kullandıkları görülmektedir. Katılımcı öğretmenler anlatım yöntemini, öğrencileri dersin içine çekerek dersten koparmayacağını düşündükleri için tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin anlatım yöntemini sık tercih etmelerinde ders saatinin yetersiz oluşu, ek bir malzeme gerektirmemesi, sınıf mevcutlarının kalabalık ve sınıfların ses yalıtımının iyi olmaması gibi nedenler dile getirilmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili ifadeleri şunlardır:

K13: Yıllardır dile getirdiğimiz bir konu ders saatimiz. Başlı başına bir sorun. Özellikle 6. ve 8. Sınıfta diğer branşlara göre konu yoğunluğumuz çok fazla. Durum böyle olunca bize de çok fazla seçenek kalmıyor açıkçası. Kısa yoldan bilgileri vermenin en kolay yolu var olan bilgi birikimlerimizi konuşarak öğrencilerle paylaşmak. Zaten öğrenciler kitabını dahi evde unutup bir de ders için ek malzeme istemek zorunda kalmıyorum.

K15: Öğrencilere sorumluluk yükleyen diğer etkinlikler için sınıf mevcutlarımız çok kalabalık. Ders anlatırken dahi sınıf kontrolünü sağlamak adına öğrencileri uyarmak zorunda kalıyorum. Sınıflarımızın duvarları çok ince oyunlarla etkinlik yapalım desek bizim gürültümüzden yan sınıf ders işleyemez. Bu konuyla ilgili sıkıntı yaşamıştım geçen dönemlerde.

Yeniden kurmacı öğretmenler 8.sınıfların Liselere Hazırlık Sınavı'na girecek olmalarından dolayı özellikle bu sınıf seviyesinde tamamen anlatım ve soru cevap yöntemleriyle konuları işlediklerini getirmişlerdir. K14 konuyla ilgili şu açıklamalarda bulunmuştur:

K14: 8. sınıflarda soru cevap ve konu anlatımı ağırlıklı gidiyorum. Çünkü sınava girecekler ve örnek sorusunu çözmediğimiz bir konuyla karşılaşınlar istemem. Zaten sistem de bunu istiyor daha doğrusu zorunlu kılıyor.

Yeniden kurmacılık felsefesini benimseyen öğretmenlerin en az ikisinin tercih ettiği yöntemin ise sunu izleme olduğu görülmektedir. Öğretmenler sunu izlemenin ders içeriğini zenginleştirdiğini, zamandan tasarruf sağladığını ve sözel bir ders olan sosyal

bilgileri sıkıcılıktan kurtardığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

K15: Bol harita ve görsellerle dolu sunumları kullanırım hem zamandan kazanç ki bizim dersimiz için bu çok önemli hem de dikkat çekici. Zaten tek bir yöntemle dersi bitireceğim dersiniz öğrenciler dersten kopar.

Yeniden kurmacı öğretmenlerden bazıları sınıf ortamında bireysel özellikler farklılaşacağı için öğrencilere not tutturduğunu belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak K13 şu ifadelerde bulunmuştur:

K13: Bazı çocuklar görsel zekâsı ağır basan özelliğe sahip bizler kalabalık sınıflarda hangisi hangi yeteneğe sahip bilmeyiz bu yüzden görsel zekâsı ağırlıklı öğrencilerin hatırlamaları için not tutturuyorum. Öyle oluyor ki öğrenci hangi sayfada ne yazdığını bile hatırlayabiliyor. Tüm sınıflarda bu yöntemi uyguluyorum şimdiye kadarki deneyimlerim bana en iyisinin bu olduğunu öğretti.

Yeniden kurmacı öğretmenlerin derslerinde sık kullandıkları yöntem ve teknik çeşitliliğinin ilk iki grupta olduğu gibi geleneksel yöntemlerle sınırlı olduğu görülmektedir. Üç öğretmenden sadece birinin geleneksel yöntemler dışında öğrenciyi dersin merkezine drama yöntemini kullandığı görülmektedir.

Derslerde bazı tarihi olayların drama ile canlandırılmasının daha etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı ve tarihsel empati yeteneğini artıracığı düşünülmektedir. Ayrıca yöntemin öğrencilerin konuya ilgisini de artırdığı görüşü hâkimdir. Konuya ilişkin olarak K14 şu ifadeleri kullanmıştır:

K14: Tarih konuları ağırlıklı bir ders bizimkisi drama yapalım mı deyince hepsinin gözlerinin içi parlıyor. Neticede hepsi oyun çağındaki çocuklar. Bu etkinliği uygularken bir malzeme de gerekmiyor, elimizde ne varsa onu kullanıyoruz. Ders sonunda çocuklar hem öğrendiklerini unutmuyorlar hem de büründükleri tarihi kahramanın o an ki duygu ve düşüncelerini daha iyi kavıyorlar.

#### **4.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknik Seçimine Etki Eden Faktörlere İlişkin Görüşleri**

Katılımcıların derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri seçimlerine etki eden faktörlere dair görüşlerini içeren bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimine etki eden faktörlere ilişkin görüşleri

Etki Eden Faktör	Görüşmeciler	Sahip Olduğu Felsefe	Frekans
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi	K3	Daimici	11
	K4,K5, K6	Esasici	
	K7,K8, K9	İlerlemeci	
	K12	Varoluşçu	
	K13,K14 K15	Yeniden kurmacı	
Zaman/ müfredat	K1,K2,K3	Daimici	10
	K4, K5	Esasici	
	K8, K9	İlerlemeci	
	K11	Varoluşçu	
	K13, K15	Yeniden kurmacı	
Öğretmenlerin yöntem uygulamadaki alışkanlığı	K1,K2	Daimici	9
	K4, K6	Esasici	
	K9,K8	İlerlemeci	
	K10,K11	Varoluşçu	
	K13	Yeniden kurmacı	
İmkânlar (malzeme, sınıf mevcudu, okul kültürü)	K2	Daimici	8
	K5	Esasici	
	K9	İlerlemeci	
	K10,K11,K12	Varoluşçu	
	K14, K15	Yeniden kurmacı	
Konunun özelliği	K5	Esasici	4
	K7	İlerlemeci	
	K12	Varoluşçu	
	K14	Yeniden kurmacı	

Tablo 16’da görüldüğü gibi daimici felsefeye sahip öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimine etki eden en önemli faktör zaman/müfredattır. Önceki bölümde belirtildiği gibi ağırlıklı olarak anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanan bu öğretmenlere göre, müfredatın ağır oluşuna karşı sosyal bilgiler dersine ayrılan ders saatinin az olması ağırlıklı olarak kullandıkları yönteme onları bir nevi mecbur bırakmaktadır Bu konuya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K1: Konuları yetiştirmek için diğer branş öğretmenlerinden ders alıyorum. Aslında bu bizim dersimiz adına çok acı. Konuları nasıl işlerim kaygısından daha öte acaba kimden hangi dersi alabilirim, bu konu sınav haftasından önce nasıl biter? Kaygıları içindeyim.

K3: Anlatarak konuları kısa yoldan verebiliyorum. Öteki türlü olunca ders çok dağılıyor her öğrenci konuyla ilgili olsun olmasın bir şey söylüyor konuyu toparlaması zaman alıyor. Yetiştirmemiz gereken bir müfredat var, zamanımız yok.

Daimici öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları pedagojinin önemli bir belirleyicisi de alışkanlıklar olarak dile getirilmiştir. Bu konuya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K1: Kişi en iyi ve en rahat olduğunu uygular buna ben de dâhil o yüzden daha çok soru-cevap yöntemini kullanıyorum.

K2: Okuldaki genç arkadaşlar farklı yöntemler uyguluyor takdir ediyorum onlardan da öğreniyoruz hizmet içi eğitimlerimizden de öğreniyoruz fakat uygulamaya gelince sıkıntı almamışız bir kere.

Esasici felsefeye sahip öğretmenler yöntem ve teknik seçerken en fazla öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bu faktör üç esasici katılımcı tarafından da dile getirilmiştir. Esasici öğretmenlerin sınıfta ağırlıklı olarak anlatım, soru-cevap ve sunum yöntemlerini kullandıkları göz önüne alındığında, bu öğretmenlerin esasen yöntem seçiminden ziyade, ders sürecinde disiplini bozmayacak şekilde sınıf ortamı oluşturmak adına öğrencilerin hazır bulunuşluklarını dikkate aldıkları görülmektedir. Örneğin,

K6: Muhababımız nihayetinde çocuk onlara kitap, defter çıkartın deriz, onu çıkartana kadar bile bir sürü zaman geçer. Kaldı ki hadi çocuklar haftaya şu malzemeleri getirin şu etkinliği yapacağız dersiniz kimisi getirir kimisi getirmez, kimisinin o gün karnı ağırır falan o etkinlik de sizin planladığımızla kalır. Ben dersi önceden planlama işine karşıyım. Sınıfın atmosferi belirler her şeyi, dersin gidişatını.

Bunu ikişer katılımcı tarafından dile getirilen “zaman/müfredat” ile “kendi alışkanlıkları” faktörleri izlemektedir. Daimici katılımcılarla aynı şekilde, esasi katılımcılar sosyal bilgiler dersinin müfredatının yoğun olmasının zaman açısından sıkıntı yarattığını dile getirmişlerdir. Örneğin,

K5: Branşımızın temel sorunu ders saatimizin az işlemek zorunda olduğumuz konuların fazla oluşu. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerinin çok üstünde konuları kısıtlı bir zamanda vermeye çalışıyoruz. Mesela eğitimimizin her



kademesinde öğretilmeye çalışılan TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini 2 saatlik bir zaman diliminde henüz tam olarak soyut düşünemeyen öğrenci kitlesine vermemiz isteniyor. Ben öğrencilerimi özellikle 8. Sınıfta ayrıntılara boğmamaya çalışıyorum ve onların sınavda işine yarayacağı şekilde konuları özetleyerek anlatıyorum. Kılavuz kitaplardaki örnek etkinlikleri böylesi kısıtlı bir zamanda uygulamak mümkün değil.

Esasici öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimine etki eden bir diğer faktörün daimici öğretmenlerde olduğu gibi, yöntemi uygulamada kendi alışkanlıkları olduğu görülmektedir. Örneğin,

K6: Dersi farklı metotla işlerken nelerle karşılaşacağımı bilemeyebilirim. Geziye götürmek külfetli ve zor bir süreç de olsa bunu mesleki tecrübemle aşabiliyorum çünkü süreç boyunca karşılaşılabilecek problemlere alışığım. Aynı şey dersi farklı işleme konusunda geçerli değil. Ders tıkandığında ne yapacağımı bilemeyebilirim. Doğrusu alışık olduğumuz yöntem kolayımıza da geliyor.

İlerlemeci felsefeye sahip öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimine etki eden en önemli faktörün esasici öğretmenlerdeki gibi öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi olduğu görülmektedir. Derslerinde çoğunlukla anlatım, soru-cevap ve sunu izleme yöntemlerini kullandıklarını söyleyen öğretmenler için öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi, yöntem seçiminden ziyade sınıfların başarı durumuna göre konuların ne kadarının verileceğini belirlemeye etki ettiği anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K7: Her sınıfın iklimi farklı. Bazı sınıflar sosyal bilgilere daha çok ilgi duyuyorlar ve daha istekli oluyorlar. O sınıflarda ele aldığım konuyu çok farklı etkinliklerle ve çok yönlü olarak işleyebiliyorum.

K8: Aynı sınıf seviyesinde farklı şubelerde ders anlatırken derste verdiğim örneklerden, sorduğum soruların basitlik düzeyine kadar birçok şey değişiklik gösteriyor. Mesela, kimi sınıflarda Özel Konum ve Matematik Konum'u temel hatlarıyla ele alıyorum. Kimisin de bu konuların iklim, ekonomik faaliyetler ve hatta ülkelerarası ilişkilerine kadar tartışmaya açabiliyorum.

K9: Sınıfın hazır bulunuşluğu önemli. Ben sınıfın düzeyine göre yapacağım sunumu/ anlatımı ayarlarım. Yani daha ayrıntılı ya da daha genel hatlarıyla işlemek gibi.

İlerlemeci öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını seçerken dikkate aldıkları bir diğer faktörün yöntemi uygulamadaki alışkanlıklar olduğu görülmektedir. İki katılımcı tarafından belirtilen alışkanlıklar etmeniyle ilgili olarak K9' un ifadeleri şöyledir:

K9: Sonuç olarak bizler rahat ve alışık olduğumuz yöntemleri uyguluyoruz. Yeni ve dikkat çekici bir yöntem duyduğumda ben bunu 30 kişilik sınıfta nasıl uygulayacağım diye düşünüyorum. Sonrasında yine vazgeçip bana en kolay geleni uygulamaya devam ediyorum.

İlerlemeci felsefeyi benimsemiş iki katılımcının yöntem-teknik seçimini etkileyen bir diğer faktör zaman/müfredatdır. Öğretmenlerin konuları yetiştirme kaygısı ve buna karşılık zamanı yetersiz bulmaları çoğunlukla uyguladıklarını belirttikleri anlatım, soru-cevap ve sunu izleme gibi kontrolün öğretmende olduğu yöntemleri kullanmalarına mecbur bırakmaktadır. Konuya ilişkin öğretmen açıklamaları şu şekildedir:

K8: Toplam üç saatimiz var. Evet, programlarımız yenilendi evet daha da sadeleştirildi fakat bu adım güzel olmakla birlikte yeterli değil. Çünkü çocuklara öğretilmesi gereken çok fazla kazanımımız var. Dersimi işlerken bazen ‘ya burada da çok güzel drama yapılır ama zaman yok konu çok, benim konuları yetiştirmem lazım diye hemen ders geçiyorum ve anlatıyorum.

Varoluşçu felsefeye sahip öğretmenler yöntem ve teknik seçerken en fazla imkânlar faktörünü dikkate almaktadır. Önceki bölümde bu öğretmenlerin anlatım, soru-cevap, sunu izleme yöntemlerini sıklıkla kullandıkları dikkate alındığında bu öğretmenlerin içinde buldukları şartlardan dolayı belirli yöntemlere bağlı kaldıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcılar imkânlar faktörünü sınıfların kalabalık oluşu ve dersle ilgili o gün gerekli olan malzemeyi temin edememek şeklinde yorumlamışlardır. Örneğin,

K11: Derse ilgisi ve kavrama düzeyi farklı olan en az 25 öğrenci ile aynı konuyu işlemek ve bunu yaparken de etkinlikleri öğrencilere bırakmak mümkün değil öyle bir durumda bırakın konuyu öğretmeyi sınıfı toparlayamazsınız. Kalabalık bir sınıfta akıllı tahtadan işime yaracak görsellerle birlikte (akıllı tahta yokken görsellik de yoktu çoğu sınıfta küre, harita olmadığı gibi okulda da her haritayı bulamadığım olmuştur.) konuyu kendim anlatınca daha verimli oluyor en azından öğrenmeye istekli öğrencileri derste tutabiliyorum.

Diğer felsefelerde olduğu gibi varoluşçu öğretmenlerin yöntem ve teknik seçiminde alışkanlıkları önemli bir rol oynamaktadır. İki varoluşçu katılımcı tarafından dile getirilen hususları aşağıdaki alıntı özetlemektedir:

K10: Öğretmenlikte tecrübe çok önemli. Bizim meslekte yılların bize kattığını hiçbir kitaptan edinmeyiz. Geçen zamanla birlikte ders işleme şeklim oturdu. Ben sınıfın dikkatini topladıktan sonra dersi anlatırım sonra soru- cevap yaparım gerekli gördüğüm konularda da tartışma yaptırım.

Yeniden kurmacı felsefeye sahip öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimine en çok öğrenci hazır bulunuşluk düzeyinin etki ettiği görülmektedir. Önceki bölümde yeniden kurmacı öğretmenlerin en sık anlatım daha sonra sırasıyla soru-cevap ve sunu izleme yöntemlerini kullandıkları göz önüne alındığında, bu öğretmenlerin öğrenci hazır bulunuşluk düzeyini yöntem seçiminden ziyade sınıf içi uygulamalarının derinlik ve seviyesine karar verme sürecinde dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin ve anlama düzeylerinin, konunun neden-sonuç ilişkisini kavramada önemli olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili K15 aşağıdaki açıklamaları yapmıştır.

K15: Her sınıf seviyesi aynı değil bazı sınıflarda konuyu en ince ayrıntısına kadar ele alırken bazı sınıflarda seviye düşük olduğu için ana hatlarıyla işliyorum. Yani dersin gidişatına öğrenci seviyesi karar veriyor. Ayrıca öğrenciler çok pragmatist, bunun tamamen sınav sisteminden kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Çocuk neyin ne kadar işine yarayacağıyla ilgileniyor. Mesela Batı cephesiyle ilgili farklı duymadıkları bir şey anlatıyorum ardından sınıftan bu sınavda çıkacak mı öğretmenim? Sorusu geliyor.

Bunu iki katılımcılığın tercihiyle imkânlar faktörü takip etmektedir. Yeniden kurmacı öğretmenler, sınıfın fiziki yapısının ve sınıf mevcudunun öğretmenleri yöntem ve teknik seçerken sınırlandığını belirtmişlerdir. K14 konuyla ilgili şu açıklamalarda bulunmuştur:

K14: Benim şuan bulunduğum okulda ses yalıtımı yok diğer sınıflara ses gidiyor rahatsızlık duyuyor diğer öğretmenler ayrıca çok kalabalık sınıf mevcutları tüm öğrencileri derse katana kadar zaman bitiyor.

#### **4.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Ortamında Öğrencilerden Bekledikleri Özelliklere İlişkin Görüşleri**

Öğretmenlerin öğrencilerinden bekledikleri özelliklere dair görüşlerinin yer aldığı bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerden beklentileri

Görüşler	Frekans	Sahip Olduğu Felsefe	Frekans
Dinleyici	K1,K2,K3 K4,K6 K8 K10,K11 K13,K14,K15	Daimici Esasici İlerlemeci Varoluşçu Yeniden kurmacı	11
Sorumluluk sahibi / Dikkatli	K2 K4,K5, K6 K7, K8 K10,K11	Daimici Esasici İlerlemeci Varoluşçu	8
Katılımcı / Konuşma becerisi yüksek	K3 K5 K7, K9 K12 K14, K15	Daimici Esasici İlerlemeci Varoluşçu Yeniden kurmacı	7
Meraklı	K13	Yeniden kurmacı	1
Sorgulayıcı	K10, K12 K14, K15	Varoluşçu Yeniden kurmacı	2
Tutkulu/ istekli	K12	Varoluşçu	1

Tablo 17’de bakıldığında daimici felsefeye sahip öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin en fazla dinleyici özelliğe sahip olmalarını bekledikleri görülmektedir. Daimici öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kullandıkları yöntemlerin öğretmen merkezli olduğu göz önüne alındığında öğrenciye yükledikleri dinleyici rolü uygulamaları ile uyum göstermektedir. Bu öğretmenler genellikle öğrencilerde bilgi gelişiminin önemine vurgu yapmışlardır. Bu durumu K2 şöyle açıklamıştır:

K2: Ders malzemelerini önlerine almış vaziyette öğretmenlerini bekleyen, dinleyen öğrenciler isterim. Öğrencilerin önünde mücadele dolu bir hayat var bu hayata önde başlamanın tek yolu bilgi. Bilgisiz olmaz bu yüzden de dinlemeyi, tekrar yapmayı görev edinmeliler.

Konuşma becerisi yüksek öğrenci beklentisinde olan K3, konuşma becerisi yüksek öğrenci özelliğini Türkçeyi güzel kullanan olarak açıklamıştır. Derste aktif öğrenciden

ziyade, öğretmenın çizdiği sınırlar ve liderliğinde sorulan sorulara yanıtlar vermesi beklenen öğrenci özelliğiyle ilgili olarak katılımcı şunları belirtmiştir:

K3: Kendisini saygı çerçevesinde rahat ifade eden, düşüncelerini net bir şekilde dile getiren, yani dili iyi kullanan öğrencilerle daha akıcı ders işleyebiliyorum, yakın bir bağ da kurabiliyorum. Sorduğum soruya vereceği cevabı toparlayamayınca ders dağılıyor.

Esasici felsefeye sahip öğretmenlerin en çok sorumluklarını bilen öğrenci rolünü sınıf ortamında istedikleri görülmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenler, özellikle kalabalık sınıflarda derslerin rahat işlenmesi ve sınıf atmosferinin bozulmaması açısından kurallara uyan öğrenciler istediklerini dile getirmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler bölümünde anlatım-soru-cevap gibi geleneksel yöntemleri kullanan esasici öğretmenlerin bu beklentileriyle uygulamalarının örtüştüğü görülmektedir. K4'ün konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

K4: En fazla suç işleme oranları bilimsel bilgi ve tecrübenin çağının gerisinde kalmış toplumlarda oluyor. İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyallik topluluk halinde yaşamayı ona uyum sağlamayı gerektirir. Öğrencilerin uyum sağlaması sınıfta başlar. Öğrenciler sorumluluklarını bilmeli, ders zamanı derse konsantre olmalılar, konuşarak diğer arkadaşlarının dikkatlerini dağıtmalarını istemem.

Daimici öğretmenlerde olduğu gibi esasici öğretmenlerden iki katılımcı “dinleyen öğrenci”lerden oluşan bir sınıf ortamının öğretmenin işini kolaylaştıracağını düşünmektedir. Konuyla ilgili K6 aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

K6: Saygılı, kendisinden ne istendiğini bilen bu yönde kendine hedefler koyan konuyu anlamasa ya da dersi sevmese dahi dersi bozmadan dinleyen öğrenci isterim ki diğer istekli olanlar derse katılabilirler.

İlerlemeci felsefeye sahip öğretmenlerin üçünün ortak olarak dile getirdiği öğrenci özelliği yoktur. En az iki katılımcının belirttiği öğrenci özellikleri, sorumluluk sahibi ve katılımcı olmaktır. Derslerinde katılımcılı öğrenciler istemelerine karşın bu grup öğretmenlerin de sınıflarında ağırlıklı olarak geleneksel öğretim yaklaşımlarını kullandıkları hatırlatıldığında bu öğretmenler derste söz alarak konuşmanın önemli bir (öz)değerlendirme aracı olduğunu ve bu sayede öğrencilerin doğru ve yanlışlarını kendilerinin anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin,

K9: Tüm öğrenciler konuşsun isterim. Konuyla ilgili kendince açıklamalar yapar belki bizlere saçma gelir ama o konuşmada öğrenci yanlışını da doğrusunu da kendisi anlar öyle yönlendirmeler yaparım.

Sorumluluk sahibi öğrenci özelliğiyle ilgili olarak katılımcıların açıklamaları şu şekildedir:

K7: Ben öğretmen olarak bunca yıllık meslek hayatımda şunu gördüm: Sınıfta sorumluluk sahibi olan ve ifade yeteneği yüksek öğrenciler çoksa o ders hem bana hem de tüm sınıfa su gibi akıp geçiyor.

K8: Karmaşık bir düzen sevmiyorum her şey yerli yerinde olmalı. Öğrenci de yerinde olmalı dinleyip gerektiğinde not almalı, verilen ödevleri veya görevleri zamanında yerine getirmeli.

Varoluşçu felsefeye sahip öğretmenlerin en az iki katılımcıyla sınıf içinde öğrencilerden en çok bekledikleri özellikler sorumluluk sahibi, dinleyici ve sorgulayıcı olmaktır. Varoluşçu öğretmenler, öğrencilerin önlerinde sınavlarla dolu bir eğitim öğretim hayatının olduğu ve bu yüzden de sorumluluk bilinci gelişmiş bireylerin bu sınavlarda başarılı olabileceği inancı vardır. Konuyla ilgili olarak K11'in açıklamaları şu şekildedir:

K11: Bizim eğitim sistemimiz tamamen sınavlara yönelik. Bu sınavlardan başarılı olanlar ilerdeki çalışma hayatlarında da bir nebze mutlu oluyor. Bir öğrenci Fen lisesini kazandıysa meslek edinme oranı da o derece yüksek oluyor. Ancak başarı çizgisi yüksek bir liseyi kazanmak için çok çalışmak gerekir. Öğrencilerin en başta kendisine sonra ailesine faydalı olabilmesi için sorumluluklarını bilmesi lazım Bunun farkında olan öğrenci hem bu eğitim sisteminin içinde başarılı oluyor hem de ilerdeki hayatlarında. Öğretmen olarak bu öğrenci profiliyle ders yapmak kadar zevkli başka bir şey olamaz olamaz diye düşünüyorum. Onlarla konuyu enine boyuna irdeliyoruz, merak ettiklerini soruyorlar, o konudan aldıkları çıkarımları (özellikle tarih ve kültür konularında) içselleştiriyorlar.

Varoluşçu öğretmenler, sorgulayıcı öğrenci özelliğini derse aktif katılan, ders ortamından çekinmeden düşüncelerini dile getirebilen öğrenciler olarak açıklamaktadır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin derse konsantre etmeleri ve güdülenmeleri açısından önemli olduğunu aşağıdaki şekilde vurgulamışlardır:

K10: Öğrencilerime derse girdiğim ilk günden itibaren beni eleştirebileceklerini söylerim bu ders anlatımından derste ki tutum ve davranışlarıma kadar uzanır. Eğer onlar beni sorgulayacak cesaret ve samimiyeti bulamazsa bunu ders içi ortama da

taşıyıp özgürleşemezler... Toplum içerikli bir derste vicdan duygusu yüksek bireyler için sorgulama özelliği şart.

K12: ... Onları da paydaş kılıyorum kendime ve derse. Öğrenci dersin her anına katılmalı, kafasına takılan veya ön bilgileriyle örtüştüremediği her türlü soruyu sorabilmeli. Özellikle toplumsal hayatın dünü ve bugünü bağlamında kabul gören düşünceleri sorgulamalı. Derslerimde bu tarz sorgulayıcı tartışmalar da yapıyoruz. Zaten eğitimdeki amacımız öğrenci. Onların düşünceleri, katılımları olmadan yüzlerce sayfalık bilgiyi yazdıralım, okutalım ne işe yarar?

Yeniden kurmacı felsefeye sahip öğretmenlerin en fazla dinleyici özellikte öğrenciler istediği görülmektedir. Bu öğretmenler dinleyici özellikle öğrencilerin öğretmenin performansını belirleyici bir unsur olduğunu belirtmiştir. Örneğin,

K15: Birbirimizi anlayabilmemiz için öncelikle dinlememiz lazım. Öğrencilerle göz kontağı kurmadığım ve onlar kendi aralarında konuştuğu zaman benim bile dersi anlatmaya olan hevesim kaçıyor.

Öğretmenlerin derslerinde sıklıkla anlatım yöntemini kullandıkları esas alındığında sınıf içinde öğrenciye yükledikleri rol ile öğretim uygulamalarının uyum sağladığı söylenebilir. Ayrıca yeniden kurmacı öğretmenler olay ve olgulara şüpheyile yaklaşmanın gerekli olduğunu belirterek sorgulayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre algılarının daha açık olacağını ve olaylara daha objektif bir bakış açısı getirebileceklerini ifade etmişlerdir. Örneğin,

K14: Bugün doğru bildiğimiz bilginin yarın yanlış olmayacağı ne malum? Yıllar önce Karadeniz'in çayı sağlıklıdır dedik herkese içirdik. Sonra kanser oranı artınca anladık ki Çernobil orayı da etkilemiş. Yani demem o ki yapılan araştırmalarda bazen doğruyu vermeye biliyor. Zaten bilgi çağındayız her şey değişiyor, hızla tüketiyoruz. Böylesi bir dünya da çabuk kabullenen, sorgulamayan, şüpheyeye düşmeye bireyler yenik düşerler. O yüzden toplumsal konular içerikli dersimizde öğrencilerimin hepsinin sorgulayan, soran, çekinmeyen bireyler olmasını isterim.

#### **4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Kendini Tanımladığını Düşündüğü Rollere İlişkin Görüşler**

Öğretmenlerin sınıf ortamında üstlendikleri rollere dair elde edilen verileri içeren bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin sınıf içinde kendini tanımladığını düşündüğü roller

Görüşler	Frekans	Sahip Olduğu Felsefe	Frekans
Lider	K1, K3, K2 K4, K5, K6 K8 K10, K11 K13	Daimici Esasici İlerlemeci Varoluşçu Yeniden kurmacı	10
Arkadaş / Destekleyici	K3 K7, K9 K11, K12 K14, K15	Daimici İlerlemeci Varoluşçu Yeniden kurmacı	7
Bilgi aktarıcı/merak Giderici	K2 K5, K6 K9 K10 K13	Daimici Esasici İlerlemeci Varoluşçu Yeniden kurmacı	6
Örnek	K1 K4	Daimici Esasici	2
Yol gösterici /yönlendirici	K5 K8	Esasici İlerlemeci	2
Rehber	K7 K12	İlerlemeci Varoluşçu	2

Tablo 18'deki veriler ışığında daimici öğretmenlerin lider olma rolünü daha çok benimsedikleri görülmektedir. Klasik ders anlatım metotlarını kullanan daimici öğretmenler liderliği sınıf içinde disiplini sağlayan, otoriter ve kontrolü elden bırakmayan öğretmen olarak açıklamaktadır. Katılımcıların liderlik rolü ve sınıf içi tutumlarıyla ilgili açıklamaları aşağıda verilmiştir.

K1: Dağınık ve çatlak seslerin çok çıktığı sınıfta öğretmen kontrolünü kaybeder diye düşünüyorum. Sınıfımda öğrencilerim nerde ne yapacağını bilsinler isterim ki zamanla da bana ve kurallarına alışsınlar ona göre davranırlar. Dersimde iyi birer dinleyici öğrenciler isterim. Sınıfın her yerine hâkimiyetimi kurarım gerek sesle gerekse bir el çırpma hareketiyle sınıfın dikkatini üzerimde toplarım.

K2: Tatlı sert havamla ders işlerim bazen espriler yaparım ama dozunda. Otoriteyi kaybetmemek lazım bazen de disiplinli tavırdadır olurum. Konu özümsemedikçe kadar derse devam ederim. Her öğrenci öğrenemez bunu beklemem ama çoğunluk önemli benim için.

K3: Şimdiki çocuklar çok hareketliler, öğretmen olarak otorite kurmak zorundasınız, o otoriteyi kuramazsanız ders işleyemiyorsunuz. Ben tamamen öğrencilerden yana



tavır alayım dediğiniz zaman öğrenci bunu suiistimal edebiliyor bundan ötürü otoriteyi istesek de istemesek de zorunlu görüyorum.

Önceki bölümde derslerinde en fazla dinleyici özellikle öğrenci olmasını belirten öğretmenlerin bu görüşü ile yukarıda açıkladıkları şekildeki liderlik algısı ve rolü örtüşmektedir.

Esasici felsefeye sahip öğretmenlerin de daimici öğretmenler de olduğu gibi sınıfta en fazla lider rolündeki öğretmeni tercih ettikleri görülmektedir. Daimici katılımcılarda olduğu gibi bu grup öğretmen de lider öğretmenlik rolünü disiplinle ilişkilendirmiştir:

K4: Sınıfta disiplini sağlamak ve konunun dağılmadan akması için hakimiyet kurmak lazım yani otorite şart.. Konuyu anlatırken öğrencilerin dikkatini toplamak adına sürekli uyarırım ya da en son nerede kalmıştık tarzında sorular sorarım ki etkin olabilsinler.

K5: Herkes okuyacak hâkim, yargıç olacak diye bir şey yok. İyi bir şoför de olabilir ama... Temel bilgileri bilsinler o da yeterli. Bu sebepten dolayı sınıfta düzeni sağlayıp en azdan en çoğa doğru bilgi ihtiyacına göre derslerimi işlerim. Dersimin akıcılığını korumak adına disiplinli bir lider vasfı olmazsa olmaz tabi.

Geleneksel yöntemlerle ders işleyen esasici öğretmenler için, disiplini sağlayan özellikteki öğretmen rolüyle dersi dinleyen ve sorumluluk sahibi öğrenci beklentisi kendi içinde tutarlılık göstermektedir.

Ayrıca iki esasici katılımcı kendilerini bilimsel ve entelektüel bilgi birikimlerini öğrencilere aktaran, onların meraklarını gideren bir role sahip olarak betimlemiştir. Örneğin,

K6: Ben çocukların dersine ilk girdiğimde tatlı sert bir otoriteyle derse başlıyorum. Aramızda zamanla duygusal bir bağ ve bana karşı bilgi birikimimden ötürü saygı oluşuyor. Saygı diyorum çünkü dersine girdiğimiz çocukların yaşları gereği merak duyguları çok yüksek. Onlar bir soru sorduğunda bunun cevabını verebiliyor olmam, bu konuda meraklarının karşılığını buluyor olmaları çok önemli. Öğrenci için çok önemli bir soru bize basit gelse de bunun cevabını öğrenciye verince; bu çocukta çok bilgili bir hoca düşüncesini uyandırıyor

İlerlemeci felsefeye sahip öğretmenlerin sınıf içinde üstlendikleri role dair ortak bir tercihlerinin olmadığı görülmektedir. Ancak iki katılımcıyla en fazla “destekleyici rolü” belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda kendilerini öğrencilerle duygusal bağ kuran ve iletişimi ön planda tutan bir arkadaş rolünde gördükleri anlaşılmaktadır. Örneğin,

K9: Ben sakin ve sabırlı bir insanım sınıf da bunu bilir öğrenciler gayet rahattır. Öğrenciler konuyla ilgili kendince açıklamalar yapar belki bizlere saçma gelir ama o konuşmada öğrenci yanlısını da doğrusunu da kendisi anlar. Doğrudan yapılan yanlış üzerine odaklanmanın doğru olmadığını düşünüyorum. Öğrencileri konuştururken, evet haklısın, bu çok güzel bir örnek, harika... vb. gibi dönütlerle cesaretlendirmeyi severim.

İlerlemeci felsefeye sahip öğretmenlerin önceki bölümlerde olduğu gibi öğretmen rolleri konusunda da diğer öğretmen gruplarından nispeten daha çeşitli tercihler yaptığı görülmektedir. Öğretmenin derste birçok role bürünebileceğini ifade eden K7'nin açıklaması şu şekildedir.

K7: Yani her dersin atmosferi farklı. Bazı dersin iklimi vardır ki burada tek kaynak rehber öğretmen olarak biz oluyoruz bazen de öğrencilerle birlikte etkinlikler yaparak öğrenen konumuna geçebiliyoruz. Bazı sınıflarda disiplini kontrol etmek adına ön plana çıkarırken bazı sınıflarda da öğrencilerin arkadaşı gibi sohbet ediyoruz.

Varoluşçu felsefeye sahip öğretmenlerin üçünün ortak olarak tercih ettiği bir öğretmen rolünün olmadığı görülmüştür. Bu öğretmenler iki katılımcıyla en fazla liderlik ve arkadaş olma rollerini tercih etmiştir.

Önceki bölümde dinleyen, sorumluluk sahibi öğrenci özelliğinin yanı sıra sorgulayan öğrenci özelliğini dile getiren öğretmenler için liderlik vasfının, disiplinli ve otoriter olmaktan ziyade dersin gidişatına yön veren, kontrolü elinde tutan ancak öğrenci düşüncelerine ve katılımına önem veren özellikte olduğu anlaşılmaktadır.

K10: Lider diyebilirim ama yönlendiriciyim de. Mesela geçen kıtaları işliyoruz. Ben çocuklara ne bilmek istersiniz? Diye sordum. Kendim düşünsem belki aklıma 5 tane merak sorusu gelir ama onlardan gelenlerle 30 soru oldu. Tabi bu arada çatlak sesler de çıkmıyor değil, onların kontrolünü sağlamak adına hemen yanlarına gidiyorum. Öğrencilerden gelen soruları tek tek tahtaya yazdık sonra araştırma kısmına geçtik ben de onlarla birlikte çok şey öğreniyorum.

Ayrıca öğrencilerin duygularını anlayabilmenin, onlarla arkadaş olarak sohbet etmenin derse katılımı artırmada ve başarıyı sağlamada önemli bir paydaş olduğu düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili K12'nin açıklamaları aşağıda verilmiştir.

K12: 40+40 şeklinde 80 dakikalık ders planladım ama bu plan hiçbir zaman tam tamına tutmaz. Çünkü girdiğim sınıfta ilk olarak ortamı yoklarım sohbet ederim nasılsın? Haftan nasıl geçti? Bugün çok güler yüzlüsün, moralsizsin... vs ben dersi planladım tamam da bakalım çocuklar uygun mu? Değilse ki olabiliyor ders

ortamına hazır bir sınıf psikolojisi yoksa amanlar, oflar yükseliyorsa tamam diyorum hemen bir oyun oynayalım sonra söz verin dersimizi yapacağız. Tabii oyunun verdiği heyecanla tamam öğretmenim, söz öğretmenim sesleri yükseliyor.

Yeniden kurmacılık felsefesine sahip öğretmenlerin üçünün ortak tercih ettiği bir öğretmen özelliğinin olmadığı, iki katılımcıyla en fazla arkadaş/destekleyici özellikte öğretmen rolünü benimsedikleri görülmektedir.

Derslerde öğrencileri katılım sağlamaları için desteklemenin öğrencilerin derse ilgisini artırdığını ve öğrencileri cesaretlendirdiğini belirten öğretmenlerden K15'in açıklaması şöyledir:

K15: Öğrencilerim derste heveslidir ben sert bir öğretmen olmayı sevmiyorum. Her ne kadar yüz ifadelerimden dolayı çocuklar ilk zamanlarda benden çekinseler de daha sonraları bu durumu aşılıyor, rahat davranmaya başlıyorlar. Onların dersimde rahat olması önemli çünkü yaptıkları yanlışlarla doğruyu bulmaları için onları sürekli yüreklendiririm, hevesleri kırılmasını istemem.

#### 4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırma kapsamında “öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına nelerdir?” sorusuna alınan yanıtlara yönelik oluşturulan iki tablo (Tablo 19 ve Tablo 20) aşağıda verilmiştir. Buna göre Tablo 19 uygulanan sınav tiplerine dair katılımcı görüşlerini, Tablo 20 ise öğrencilere verilen performans ve proje görevlerine ilişkin görüşleri içermektedir.

Tablo 19. Sosyal bilgiler öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri

Kategori	Görüşmeciler	Sahip Olduğu Felsefe	Frekans
Çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar	K3	Daimici	3
	K9	İlerlemeci	
	K12	Varoluşçu	
Klasik sorulardan oluşan sınavlar	K2	Daimici	1
Karma sorulardan oluşan sınavlar	K1	Daimici	11
	K4,K5,K6	Esasici	
	K7, K8	İlerlemeci	
	K10, K11	Varoluşçu	
	K13,K14, K15	Yeniden kurmacı	

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemlerine dair izledikleri stratejiler ve konuyla ilgili verdikleri yanıtlar Tablo 19'da görüldüğü gibi önemli oranda ortak özellikler içermektedir. Bu sebepten aşağıda bulgular katılımcıların eğitim felsefelerinden bağımsız bir şekilde sunulmuştur.

Öğretmenler dönem içerisinde gerçekleştirdikleri yazılı sınavları karma soru tipli (kısa cevaplı sorular, doğru/yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli sorular) sınavlar şeklinde uygulamaktadır. Bu şekildeki karma soru tipli sınavların tercih edilme nedeni genel olarak çok fazla yazı yazma gerektirmediğinden okuması kolay, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, idari kararlar, farklı zekâ türlerini ölçme kaygısı gibi sebeplerle açıklanmıştır. Bu sebepler içinde en çok dile getirilen açıklama öğrencilerin yazılarının bozuk oluşu, sınıfların kalabalık oluşu gibi nedenlerle pratiklidir. Örneğin,

K1: Kalabalık sınıfların olduğu bir okulda her öğrencinin ne yaptığını ne yazdığını satır satır okuyup takip etmek ve hakkıyla not vermek zor ve de aşırı yorucu. dolayısıyla sınavlarımda kolay uygulanabilirlik yönünü düşünerek kısa cevaplı soruları tercih ediyorum.

K5: Öğretmen olarak öğrenci değerlendirme konusunda elimiz kolumuz bağlı. Devlet ekonomik baktı bu duruma ve sınıf tekrarını çok zorlaştırdı neredeyse kaldırdı diyebilirim. Öğrenci ve veliler de bunun gayet iyi farkında. Öğrencilerin bilgi düzeyi çok düşük, yazıları okunmaz bir halde. Durum bu olunca sınavımı öğrenciye yazı yazdırmayı olabildiğince aza indirecek tarzda (boşluk doldurma, test gibi) sorular sorarak yapıyorum.

K15: Klasik sorular hariç, her soru tipine sınavlarımda yer veriyorum. Klasik tarzdaki soruları okuması zor günümüz öğrencilerinin yazılarını çözmek de ayrı bir uzmanlık alanı bence ben okuyamıyorum. El yazısından yetişen öğrencilerin düz yazıları çok kötü. Hani deriz ya doktor yazısı gibi diye ona benziyor.

Farklı soru tarzlarını içinde barındıran karma sınavları uygulayan bazı öğretmenler eğitim sisteminin ve okul idaresinin öğretmeni buna yönlendirdiğini belirtmiştir. Örneğin,

K4: İdaremiz ve hatta daha önceki yıllarda müfettişler, yazılılarda çocuklara ders kitabı dışında bir şey sormayın ve tek tip soruların yer aldığı sınav hazırlamayın diyorlar biz de ona göre davranıyoruz. Bu konuda ben de onlara katılıyorum zira doğru/yanlış soruları her öğrenciyi cesaretlendiriyor.

K13: Aslında hem biz öğretmenlere zamandan kazanç sağladığı ve objektif değerlendirme yapma sağladığı için bir kolaylık hem de idarenin sene başı öğretmenler kurulu toplantısında sınavlarla ilgili aldığı karardan ötürü zorunluluk.

Öğretmenler, farklı özelliklere ve zekâ türüne sahip öğrencilere değerlendirme sürecinde fırsat sunmasından dolayı karma sınavları uyguladıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

K8: Sınavlarda hemen hemen bütün soru tarzlarını kullanıyorum. Bunun içinde boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru/yanlış, klasik açık uçlu sorular oluyor. Zaten idarenin de bizlerden isteği bu yönde. Ayrıca her öğrencinin kapasitesi farklı soru çeşidinin fazla olması öğrencilere yapabileme imkânı da sunuyor.

K10: Her öğrenci farklıdır. Kimisi yazı yazarak bildiklerini ifade eder kimisi gördüğü bir resmi ya da uyarıcıyı asla unutmaz bunu istenildiği takdirde rahat bir şekilde sunar. Sadece klasik sınav uygulamak öğrenci başarısını düşüyor. Konuyu hatırlayamayan öğrenci daha da heyecanlanıp yapamıyor ya da bildiklerini kâğıda aktaramıyor. Dolayısıyla sınıf içindeki bu farklılıklarda karma sınavları kullanmamda bir etken.

Son olarak bazı öğretmenler bakanlık uygulamaları ve okulda yapılan ortak sınavların kendilerini çoktan seçmeli sınavlara yönlendirdiğini belirtmişlerdir:

K3: Ortak sınavların yapıldığı bir okulda kendi başımıza karar vermeniz mümkün değil. Ortak sınavlarda da test yapıyoruz okuması kolay olsun diye.

K9: Bakanlığın uyguladığı sınavlar test mantığından çıkmadığı sürece bizler çoktan seçmeli soruları kullanmaktan vazgeçemeyiz. Çocukların liseye geçiş sınavında başarılı olabilmesi için öncelikle soru tarzına alışması gerekiyor.

Görüşme sırasında katılımcılara süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıp kullanmadıklarını anlamaya yönelik sorular da yönlendirilmiştir. Konuyla ilgili elde edilen bulgular Tablo 20’de özetlenmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin proje ve performans görevleri verme durumları

Kategori	Görüşmeciler	Eğitim felsefesi	Frekans
Ürün odaklı proje ve performans görevi	K1,K2,K3	Daimici	13
	K4,K5 K6	Esasici	
	K8,K9	İlerlemeci	
	K10,K11,K12	Varoluşçu	
	K13,K15	Yeniden kurmacı	
Süreç odaklı proje ve performans görevi	K7	İlerlemeci	2
	K14	Yeniden kurmacı	

Tablo 20’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenler performans ve proje ödevlerini ağırlıklı olarak ortaya bir ürün çıkacak şekilde verdiklerini dile getirmişlerdir. Başka bir ifade ile süreç değerlendirmeye yönelik bir değerlendirme aracı olarak kullanmak yerine, genellikle sonuç değerlendirme amacıyla bu ölçme ve değerlendirme araçları işe koşulmaktadır. Bu bağlamda genellikle yazılı notlarından birisi ürün odaklı bir proje ya da performans ödevinden verilmektedir. Buna göre katılımcılar değerlendirme aşamasında sınıfların kalabalık olmasından dolayı projenin öğrenci tarafından özenle yapılıp yapılmadığına yeterince dikkat etmediklerini, dolayısıyla öğrenciye yönelik bir geri bildirim çoğunlukla söz konusu olmadığını ve öğrencinin genel ders ortalamasına göre puan verdiklerini belirtmiştir. Örneğin,

K6: Ölçme değerlendirme: proje ödevleri teoride güzel şeyler aslında ama bizim çocuklarımız sadece not olayı odaklı bakıyorlar. Aldıkları ödevden bir nokta öğreniyim derdinde değiller. 8.sınıftaki öğrenciler bile bilgisayardan kopyala yapıştır mantığıyla yapılan ödevler getiriyor. Bu durumda öğretmen olarak ben ne yapıyorum peki. Öğrencinin genel not ortalamasına bakıyorum o ortalamanın altında kalmayacak şekilde ödevine puan veriyorum.

K9: Proje ödevlerimiz de prosedürden ibaret çünkü 40 kişilik sınıfların olduğu okullardayız. Benim sadece 8. Sınıflardan proje ödevi alan öğrenci sayım 20 diğer sınıfları da katacak olursak en az 60 proje ödeviyle görevli öğrencim var. Süreci takip etmek, yönlendirmek imkânsızlaşıyor. Bizlerde elimize gelen dosyalara , dosyayı hazırlayan öğrencinin profiline göre not verip geçiyoruz maalesef.

Performans ve proje ödevlerinin süreç takip gerektiren bir değerlendirme olduğunu öğrencilerle birebir iletişim kurduklarını belirten iki katılımcının sınıf mevcutlarının azlığı dikkat çekmektedir (K7 ve K14). Bu öğretmenler öğrenciyi sorgulatan ve onlarda sadece bilgi değil becerinin de gelişmesine imkân sağlayacak özellikte proje konuları verdiklerini belirtmişlerdir. Proje ödevlerinin hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirmesi olarak kullanıldığı da görüşmecilerin ifadelerinde belirtilmiştir:

K7: Proje ödevlerimde farklılaştırmayı seviyorum. Kimi öğrencim bir afiş hazırlarken kimisi araştırma yapıyor el becerisi iyi olan bir ürün ortaya çıkartıyor (en son bir öğrencim proje ödevi olarak atık kâğıtlardan dünyanın küresini yapmıştı.). Kimi ise sözlü tarih çalışması yapıyor. Özellikle sözlü tarih çalışmasını 5.sınıflarda kendi aile tarihini ve sülalesinden örneklerle zenginleştirilmiş haliyle yaptırtmışım. Bu ödev öğrencide konuşma ve tasarlama becerisini geliştiriyor diye düşünüyorum.

K14: Proje ödevinde daha çok sorgulayıcı konular veriyorum. Ülkemizi, dünyayı ilgilendiren sorunlar oluyor bunlar genelde. Çünkü bu tarz bir ödevi her öğrenci yapabilir. Suriyeli mültecilere yönelik çevremizin bakış açısı diye bir ödev vermişim. Öğrenci

bunu araştırırken ilk olarak ülkemizdeki mülteciler hakkında ne düşünüyorsunuz? Kalmalılar mı yoksa gitmeliler mi? Sorularını sormuştu ve buna yönelik analizler çıkar mıştır. Bir başka öğrencime de yine aynı mülteciler konusuyla ilgili Bodrum'da kaçak bota binip boğularak hayatlarını kaybeden çoğu ocuk ve kadın mültecilere yönelik toplumun algısını analiz eden bir dev vermiştim sonuçta genelin kadın ve çocuklara daha vicdanlı baktıkları ve ülkemizde kalmalarına yönelik yorumlar yaptıkları ortaya çıkmıştı. Ben bu ödevleri sınıfta sunum yaptırırım muhakkak. Hem ğrencinin kendini ve çalışmasını ifade edebilmesi, tecrübe kazanması için çok önemli hem de diğer sınıf arkadaşlarının da yorumlar getirerek beyin fırtınası yapmaları açısından önemli diye düşünüyorum.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve sonuçları üzerinde durulmuştur. Sonuçlar, araştırma soruları kapsamında bir bütünlük oluşturacak şekilde başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 5.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmanın temel araştırma problemlerinden birisi sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri eğitim felsefesi inancını tespit etmektir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyet, mezuniyet derecesi, mezun oldukları fakülte ve meslekteki hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup/olmadığını incelemek ve öğretmenlerin felsefi tercih dağılımlarına dair ilişki boyutunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma 66'sı kadın 54'ü erkek olmak üzere toplam 120 katılım ile gerçekleşmiştir.

Katılımcıların eğitim inançları karşılaştırıldığında eğitim felsefeleri açısından anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde varoluşçuluk akımının sıra ortalaması diğer eğitim inançlarının sıra ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir. Buna göre “varoluşçuluk”un katılımcılar tarafından daha çok tercih edilen bir eğitim inancı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin en çok benimsedikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu alan yazındaki birçok araştırma sonucuyla (Altınkurt ve diğerleri, 2012; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar,



2013; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017; Koçak, Önen ve Ulusoy (2012)) örtüşmektedir. İlerlemecilik felsefi akımını ilk sırada bulan bazı araştırma sonuçlarıyla (Doğanay ve Sarı, 2003; Duman ve Ulubey, 2008; İngeç ve Görmez, 2014; Tekin ve Üstün, 2008; Geçici ve Yapıcı, 2008) ve pragmatist, deneyselcilik eğitim felsefelerini ilk sırada bulan (Özüdoğru, 2010; Çalışkan, 2013) örtüşmemektedir.

Gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçlarına göre katılımcı öğretmenler arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır. Ancak cinsiyete göre öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinde sıra ortalaması bakımından farklılıklar olduğu söylenebilir. Buna göre “daimicilik ve esasicilik” eğitim felsefelerinde erkek öğretmenlerin; “ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk” eğitim felsefelerinde kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının nispeten daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Yapıcı’nın (2013) erkeklerin daimicilik akımını benimseme puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu bulgusuyla uyumaktadır. Benzer sonuç Kumral (2015), Görmez (2018) ve Ağdacı (2018) tarafından da bulunmuştur. Kumral (2015) öğretmen adaylarının felsefesi tercihlerini belirlemeye yönelik çalışmasında erkeklerin kadınlara göre “daimici ve esasici” felsefeleri daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Görmez (2018) öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin eğitim ortamı açısından değerlendirilmesine yönelik yaptığı çalışmada “daimicilik” akımının ortalama değerlerinin erkeklerde kadınlara göre yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ağdacı (2018) öğretmenlerin eğitim felsefeleri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında “esasicilik” eğitim felsefesinin erkek öğretmenler tarafından daha fazla benimsendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların eğitim felsefesi eğilimleri eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, lisans ve yüksek lisans mezunlarının verdiği puanlar arasında sıra ortalamaları bakımından farklılık göstermekte iken Mann Whitney U testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Kaya’nın (2007) okul yöneticilerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuyla uyum sağlamaktadır.

Katılımcıların mezun oldukları fakülte değişkenine göre verdikleri puanlar sıra ortalaması bakımından incelendiğinde “esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk” eğitim felsefesi akımlarının eğitim fakültesi mezunları tarafından daha yüksek ; “daimicilik” akımında ise fen edebiyat fakültesi mezunları tarafından daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, mezun olunan fakültenin “esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık” boyutlarında anlamlı bir farklılık ifade etmediği ancak; “daimicilik” ve “varoluşçuluk” akımlarının sırasıyla fen edebiyat ve eğitim fakültesi mezunları tarafından daha çok benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucuna benzer bir sonuç Doğanay ve Sarı'nın (2003) öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada ortaya çıkmıştır. İlgili araştırmada fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin “daimicilik” akımını daha çok benimsedikleri belirlenmiş ve bu sonucun eğitim fakültesi lisans öğrenimi ile fen edebiyat fakültesinin lisans eğitimlerinin amaçlarındaki farklılığın öğretmenlere yansması olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

Mesleki hizmet yılı değişkenine göre elde edilen veriler incelendiğinde, “daimicilik” ( $\chi^2=14,051$ ,  $p<0,05$ ) ve “esasicilik” ( $\chi^2=10,739$ ,  $p<0,05$ ) boyutlarında Kruskal Wallis testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu incelendiği Mann-Whitney U testlerinde ise “16-20 Yıl” ve “21 Yıl ve Üstü” hizmet süresine sahip öğretmenlerin “daimicilik” puanları, hem “0-5 Yıl” hem de “6-10 Yıl” hizmet süresine sahip öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun öğretmenlerin hizmet süresinin uzamasıyla meslekte daha fazla yıpranmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin lisans bilgilerinin taze ve mesleğe olan heveslerinin de üst düzeyde olması pedagojiye yönelik düşüncelerini etkileyebilir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç, Ağdacı'nın (2015), kıdem yılı 15-20 ve 20+ olan öğretmenlerin daimicilik akımını daha çok benimsediklerine yönelik sonucuyla örtüşmektedir.

Katılımcıların eğitim inançları karşılaştırıldığında ölçümler arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde varoluşçuluk akımının sıra ortalaması diğer eğitim inançlarının sıra ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir. Buna göre “varoluşçuluk” katılımcılar tarafından daha çok tercih

edilen bir eğitim inancı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin en çok benimsedikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu alan yazındaki birçok araştırma sonucuyla (Altinkurt ve diğerleri, 2012; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017; Koçak, Önen ve Ulusoy (2012)) örtüşmektedir. İlerlemecilik felsefi akımını ilk sırada bulan bazı araştırma sonuçlarıyla (Doğanay ve Sarı, 2003; Duman ve Ulubey, 2008; İngeç ve Görmez, 2014; Tekin ve Üstün, 2008; Geçici ve Yapıcı, 2008) ve pragmatist, deneyselcilik eğitim felsefelerini ilk sırada bulan (Özüdoğru, 2010; Çalışkan, 2013) örtüşmemektedir.

### **5.1.3. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Eğitim Felsefeleri ve Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar**

Araştırmanın temel sorularından biri olan öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesi ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi irdelemek için gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmede katılımcı öğretmenlere yöneltilen sorulara verilen yanıtlardan hareketle elde edilen sonuçlar her bir eğitim felsefesi için ayrı ayrı ele alınmıştır.

Buna göre geleneksel eğitim felsefelerinden (Tozlu, 1997, s. 55) daimici eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin üçü de sosyal bilgilerin doğasına uygun yöntemleri, anlatım, soru-cevap, drama olarak belirtmişlerdir. Sınıf içinde ağırlıklı olarak anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanan bu öğretmenlerin, bu yöntemleri tercih etmelerinin temel sebebi müfredatın ağır oluşuna karşı, ders saatinin az olması ve yöntemi uygulamadaki alışkanlıkları olarak belirtilmiştir.

Daimici felsefeye sahip katılımcılar öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rolünü lider olarak belirtirken öğrencinin rolünü ise dinleyici olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında öğretmen merkezli yaklaşımları kullandıkları göz önüne alındığında öğrenciye yükledikleri dinleyici rolünün uygulamalarına uyum sağladığı söylenebilir. Sonuç olarak daimici öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesinin öğretim ilkeleri doğrultusunda hareket ettikleri görülmektedir. Nitekim Altinkurt vd. (2012), daimicilikte tümdengelim ve anlatım yöntemi kullanıldığını,

eğitim s¼recinde ¼đretmenlerin aktif ve otoriter, ¼đrencilerin ise pasif durumda olduklarını belirtmiştir.

Felsefi tercihlerinde ilk sırada geleneksel eğitim felsefelerinden bir diğeri olan esasici felsefeyi benimseyen ¼đretmenler sosyal bilgilerin doğasına uygun olarak gezi, g¼zlem ve sunu izleme y¼ntemlerini belirtmiştir. Ancak bu ¼đretmenlerin sınıf içinde en çok kullandıkları y¼ntemleri ise daimici ¼đretmenlere benzer şekilde anlatım y¼ntemi, soru-cevap ve sunu izleme y¼ntemleri olmuştur. Esasici ¼đretmenlerin bu y¼ntemlerin sınıfa h¼kimiyeti artırdığı ve zaman açısından tasarruf sağladığı için seçtikleri tespit edilmiştir. Ayrıca esasici ¼đretmenlerin bu y¼ntemleri seçme ya da s¼rekli aynı y¼ntemi kullanma eğilimlerinde etkili olan en ¼nemli fakt¼r¼n ¼đrenci hazırbulunuşluk d¼zeyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak anlatım y¼ntemi ile farklı hazırbulunuşluk d¼zeyindeki ¼đrencilere nasıl hitap ettikleri tartışmalı bir konudur. ¼nk¼ Özt¼rk ve Mutlu'nun (2017) belirttiği gibi anlatım y¼ntemi ile bireysel farklılıkların g¼z ¼n¼ne alındığı bir ¼đrenme-¼đretme s¼reci tasarlamak çok g¼t¼r.

Esasici felsefeye sahip ¼đretmenlerin ¼đrenme-¼đretme s¼recinde ¼đrencileri, sorumluluklarını bilen ve dersi d¼zeni bozmadan dinleyen bir rolde g¼rmektedirler. ¼đretmenler, ¼zellikle kalabalık sınıflarda derslerin rahat işlenmesi ve sınıf atmosferinin bozulmaması açısından kurallara uyan, sorumluluklarını bilen ¼đrenciler istediklerini dile getirmiştir. Sınıf içinde ¼đretmenin ¼stlendiđi rol¼ ise bilgi ve k¼lt¼r birikimini ¼đrencilere otoriter bir lider yaklaşımıyla aktaran kişi olarak g¼rd¼kleri sonucu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle esasici ¼đretmenlerin uygulama sonuçlarının alan yazında esasici felsefesinin ¼đrenme ¼đretme ortamı ve ¼đrenci ¼đretmen rol¼ hakkındaki S¼nmez (2009, s. 55) tarafından dile getirilen şu ilkeleri doğrular niteliktedir: “Esasici felsefede eğitimde ve ¼đretimde “girişim” ¼đrenciden çok ¼đretmede olmalıdır. Bu nedenle ¼đretmen duygusal ve entelekt¼el y¼nden ehliyetli ve sınıfta lider olacak şekilde yetiştirilmelidir. ¼đrenme zorlu ve çok çalışmayı gerektirir. Disiplin eğitimde çok ¼nemli bir yer tutar.”

Çağdaş eğitim felsefeleri arasında yer alan ilerlemecilik (Tozlu, 1997, s. 55) felsefesine sahip ¼đretmenlerin, sosyal bilgilerin doğasına uygun olarak g¼rd¼đu y¼ntem ve teknik çeşitliliğinin uyguladıklarından daha fazla olduğu g¼r¼lm¼řt¼r. ¼nk¼ dersin doğasına gezi, g¼zlem ve drama y¼ntemlerini uygun g¼ren ilerlemeci ¼đretmenlerin uygulamaları

daimici ve esasici öğretmenlerde olduğu gibi geleneksel yöntemlerle sınırlı kalmıştır. Katılımcıların yöntem ve teknik seçimine sırasıyla öğrenci hazırbulunuşluk seviyesi, kendi alışkanlıkları ve zaman kaygısının etki ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Derslerinde çoğunlukla anlatım, soru-cevap ve sunu izleme yöntemlerini kullandıklarını söyleyen öğretmenler için öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin, yöntem seçiminden daha ziyade sınıfların başarı durumuna göre konuların ne kadarının verileceğini belirlemede etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin düşüncelerinde öğrencilerin daha aktif katılım göstereceği yöntem ve teknikler hâkim iken uygulamalarında öğrencileri pasifleştiren, dinleyen pozisyonuna sokan yöntemlerin ağırlık kazandığını söylemek mümkündür.

İlerlemeci felsefeye sahip öğretmenlerin üçünün ortak dile getirdiği öğrenci özelliği olmamakla beraber en az iki katılımcının belirttiği öğrenci özellikleri, sorumluluk sahibi ve katılımcı öğrencilerdir. Öğretmenler, öğrenme öğretme ortamında öğretmenin lider ve arkadaş rolünde olması gerektiğini ifade etmiştir. Ancak onların liderlik anlayışının daimici ve esasici öğretmenlere kıyasla daha ılımlı ve öğrencilerle yakın iletişim kurmaya daha müsait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların geleneksel yöntemlerle ders işlemleri ve öğretmen ve öğrenciye biçtiği roller göz önüne alındığında, öğretmenlerin ilerlemeci akımın ilkeleri doğrultusunda hareket etmediklerini göstermiştir. Zira ilerlemeci felsefenin ilkelerinde öğretmen problem çözümede ve bilimsel araştırmalara yol gösterici rehber konumundadır, öğrenci ise iş birliğine dayanan öğrenme ortamının tam merkezinde ve ders süresi boyunca aktiftir (Sönmez, 2009, s. 102).

Varoluşçuluk eğitim felsefesini ilk sırada benimseyen öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin doğasına en uygun gördüğü yöntemin tartışma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı fikirlerin sınıf ortamında paylaşılmasının öğrencilerde karşısındakinin görüşüne saygı duyma alışkanlığını kazandıracak gerekçesiyle tartışma yöntemini tercih eden öğretmenlerin bu düşüncesi sahip oldukları eğitim felsefesinin öğretisiyle uyumaktadır. Nitekim Sönmez, (2009, s. 124) varoluşçu eğitime en uygun yöntemin “Sokratik Tartışma” olduğunu belirtmiştir. Fakat öğretmenlerin sosyal bilgiler dersine uygun olduğunu düşündüğü yöntem ve tekniklere göre uyguladıkları yöntem ve tekniklerin daha sınırlı olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin uygulamalarında anlatım yöntemi, soru-cevap, sunu izleme gibi geleneksel yöntemleri daha çok kullandıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Buna istinaden öğretmenlerin eğitim felsefeleriyle uyum içinde uygulamalar yapmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin ders malzemesi bulmada ve kalabalık sınıflarda ders işlemede yaşadıkları sıkıntıların uygulamalarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Varoluşçu felsefeye sahip katılımcıların öğrenme-öğretme ortamında öğrencilerden sorumluluk bilincine sahip, sorgulayan ve dinleyen bireyler olmalarını bekledikleri, bu öğrencilerin karşısında öğretmeni ise zaman zaman öğrencilerle duygusal bağ kuran bir arkadaş ve lider rolünde betimlemişlerdir. Alanyazında varoluşçu felsefeye göre bireyselliğin önemli olduğu belirtilmektedir (Çelebi, 2014, s. 74). Her birey kendi hayatını kendi yapılandıracağı için eğitimine de yön verme hakkına sahiptir. Öğretmen öğrencileri cesaretlendiren, onlara imkânlar sunan konumundadır. Öğretmenin görevi, öğrencilerin bireyselliklerini ifade ettikleri bu türden öğretim ortamı sağlamaktır (Bilhan, 1991, s. 139-140). Bu bilgiler ışığında araştırmadan elde edilen sonuçların varoluşçuluk felsefesinin ilkeleriyle tam anlamıyla örtüşmediği söylenebilir.

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin sosyal bilgilerin doğasına daha çok sunu izleme, gezi, gözlem yöntemlerini uygun gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin gezi, gözlem yöntemini dersi somutlaştırması, öğrencilerde üst düzey düşünme becerisi kazandırmasından ötürü avantajlı gördükleri ancak yöntemi uygulamadan önce izlenmesi gereken resmi işler ve çeşitli risk faktörleri yüzünden bu yöneme karşı çekimser davrandıkları anlaşılmıştır. Katılımcıların sınıf içinde en çok tercih ettikleri yöntemin anlatım olduğu, bu yöntemi tercih etmedeki nedenlerinin ise; ders saatinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu ve sınıfların ses yalıtımlarının iyi olmayışı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci deneyimlerine ve özgürlüğüne önem veren yeniden kurmacı felsefenin ilkelerine derste öğrenciyi aktif kılan drama gibi yönteminin uygun olduğu düşünülürse, öğretmenlerin dersin doğasına uygun gördüğü yöntemlerin sahip oldukları felsefeyle örtüştüğü söylenebilir.

Yeniden kurmacı felsefeye sahip öğretmenlerin öğrenme öğretim ortamlarında öğrencilere en çok dinleyici ardından katılımcı ve sorgulayan bir rol verdikleri görülmüştür. Sıklıkla anlatım yöntemini işe koşan öğretmenlerin derste dinleyen öğrenciler istemeleri kullandıkları yöntemle uyumluluk göstermektedir. Yeniden

kurmacı öğretmenlerin öğretmene ise ilk olarak destekleyici rolü yükledikleri görülmüştür. Alanyazında yeniden kurmacı felsefeye sahip öğretmenlerden beklenen değişim ve reformun temsilcisi olması, sınıf içi uygulamalarından öğrencileri derste aktif kılması, sorgulayıcı bir ortam hazırlaması, ders kitaplarına bağlı kalmaması, rol oynama etkinliklerine ve iş birlikçi çalışmalara önem vermesinin gerektiği belirtilmektedir (Demirel, 2002, s. 25). Tüm bu verilerden hareketle yeniden kurmacı felsefeye sahip öğretmenlerin düşünceleri ile uygulamalarının yukarıda sayılan nedenlerden ötürü uyuşmadığı uygulamalarında daha geleneksel davrandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersin doğasına uygun gördükleri yöntem ve teknikler ile uyguladıkları yöntem ve teknikler arasında çeşitlilik açısından farklılık göze çarpmaktadır. Araştırma kapsamında dersin doğasına uygun görülen yöntem ve tekniklerle ilgili soruya verilen yanıtlarda gezi-gözlem yöntemi sıklıkla dile getirilmiştir. Ancak kullanılan yönteme dair öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında gezi-gözlem ilk sıraları alamamıştır. Polat (2006) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da öğretmenlerin derste uygulanmasını uygun gördükleri yöntem ve teknikler ile kendi uyguladıkları yöntem ve teknikler arasında tutarsızlıkların olduğu saptanmıştır. Polat (2006)'ın araştırmasında öğretmenler Sosyal Bilgiler dersinde gezi gözlem yönteminin çoğunlukla kullanılması gerektiğini düşünmekte iken; uygulama sırasında gezi, gözlem yöntemi az kullanılanlar arasına girmiştir.

#### **5.1.4. Genel Uygulamaya Yönelik Sonuçlar**

Yukarıda katılımcı öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi bağlamında gerçekleştirilen tartışmaya ek olarak, araştırmadan elde edilen daha genel bazı bulgulara da değinmek gerekir. Bunların başında katılımcıların derslerinde genel olarak anlatım, soru-cevap, sunu/ gösteri gibi öğretmeni merkeze alan yöntem-teknikleri kullandıklarıdır. Araştırmanın bu sonucu Çelikkaya ve Kuş'un (2009) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemeye yönelik yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çelikkaya ve Kuş (2009) öğretmenlerin en çok kullandığını belirttiği yöntem ve teknikler ile öğrencilerin ve çalışmaya katılan gözlemcilerin belirttiği yöntem ve teknikler arasında farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri genel olarak tartışma, soru-cevap, beyin

fırtınası, gösteri, proje gibi yöntem-teknikleri her zaman kullandıklarını ifade ederlerken, öğrencilere göre anlatım, soru-cevap, proje, bireysel çalışma en çok uygulanan yöntem ve tekniklerdir. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemeye yönelik yapılan diğer çalışmalarda da ağırlıklı olarak soru-cevap, anlatım, tartışma yöntemlerinin kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmış olması bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir (Taşkaya ve Bal, 2009; Doğan, 2004; Sakallı vd., 2007).

Öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimine etki eden faktörler genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenci hazırbulunuşluk düzeyini göz önüne aldığı söylemek mümkündür. Ancak öğretmenler yöntem ve teknikleri uygulamadaki alışkanlıkları, müfredatı yetiştirmedeki zaman kaygıları, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve sınıfların fiziki yapısıyla birlikte, derste ihtiyaç duydukları malzemeleri bulamama gibi nedenleri de dile getirmişlerdir. Bal'ın (2011) Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda öğretmen adayları ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada müfredat yoğunluğu ve konuları yetiştirmede duyulan zaman kaygısı sonucuna ulaşması, Dinç (2004) ve Delen'nin (2007) de yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmaları öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında benzer sıkıntıları yaşadıklarını göstermektedir. Yine sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan bazı çalışmalar da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. İlgili çalışmalarda öğretmenlerin; ders saatinin konuları yetiştirmede yetersiz oluşunu, sınıfların kalabalık oluşunu ve araç gereç yetersizliğini dile getirdikleri saptanmıştır (Kılıç, Atilla ve Baykan, 2002; Köroğlu, 2006; Yağcı, 2008; Yeşil, 2009; Yılmaz, 2009; Arslan, 2007).

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri uygulama konusundaki düşüncelerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına da yansıdığını göstermiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri, karma sorulardan oluşan sınavları tercih ettiklerini ifade etmiştir. Sosyal bilgiler eğitiminde etkili bir ölçme-değerlendirmenin öğrencilerin, çeşitli tür ve düzeyde performans görevlerini, öğrenci gelişim dosyalarını, öz ve akran değerlendirme etkinliklerini, çeşitli proje ödevlerini, üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü yazılı ve projeleri içermesi gerekmektedir (Parker, 2001). Bu bağlamda SBDÖP' de önerilen süreç değerlendirme yaklaşımına karşın, bu çalışmada öğretmenlerin sonuç ve ürün odaklı değerlendirme yaptığı tespit



edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerlendirmelerini bu şekilde yapmalarındaki en temel nedenin ise öğrenci mevcudundaki fazlalık olduğu görülmüştür.

Alanda yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla bu çalışmanın sonucunun birbirini desteklediği söylenebilir. Çelikkaya vd.'nin (2010) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptığı görülmüştür.

### 5.1.5. Son Sözler

İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde öğretmenlerin, öğrenme hedeflerini seçmeden, öğrenme-öğretme sürecini düzenlemeye ve ölçme-değerlendirmeye karar vermeye kadar belirli inançlarla hareket etmekte oldukları belirtilmektedir (Doğan,1997, s. 33; Doğanay ve Sarı, 2002, s. 4; Doğanay, 2011, s. 7; Cevizci, 2011, s. 138;). Dolayısıyla, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesinin sınıf içi uygulamalarını etkilediği ve onların öğretme-öğrenme anlayışlarına yön verdiği yönünde bulgu ve görüşler hâkimdir (Doğanay ve Sarı, 2002; Meral, 2014; Baş, 2015). Fakat bu çalışmanın bulguları, varoluşçu, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesine sahip öğretmenlerin pedagojik uygulamaları konusunda belirttikleri felsefeyle uyuşmayan tavır takındıklarını, öğretmenlerin düşüncelerine yön veren eğitim felsefelerinin uygulamalarına yeterli derecede yön veremediğini göstermektedir. Daimici ve esasici eğitim felsefelerini ilk sırada tercih eden öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile öğretmen ve öğrenciye yükledikleri özelliklerin eğitim felsefeleriyle uyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde çağdaş eğitim felsefeleri olarak belirtilen ve günümüz Türk Eğitim Sisteminin de ön gördüğü yapılandırmacı öğrenme kuramına temel oluşturan ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini (Köktaş, 2007, s. 192; Terzi, 2010, s. 64), benimseyen öğretmenlerin, sınıf içi uygulamaları ile eğitim felsefesinin ilkeleri arasında bir uyumun olmadığı görülmüştür. Livingston ve McClain'in (1995) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin eğitim uygulamalarına karar verirken birçok faktörün bu kararda etkili olduğunu, eğitim felsefesinin bu faktörlerden sadece biri olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim bu araştırmada yöntem ve teknik seçiminde

konuları yetiştirmedeki zaman kaygısı, öğretmenlerin yöntemi uygulamadaki alışkanlığı, sınıfların kalabalık oluşu, imkânlar faktörünün etkili olduğu görülmüştür.

Cumhuriyet döneminde Türk eğitim sistemi pragmatist felsefe üzerine oturtulmuş ve onun eğitimdeki kolu olan ilerlemecilik anlayışıyla eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi ön görülmüştür (Aykaç ve Ulubey, 2017, s. 1197). Ancak uygulamalarda daimici ve esasici eğitim felsefelerinin öğretim ilkelerinden yani geleneksellikten öteye gidilememiştir (Sönmez, 1996, s. 155). Bu araştırma da öğretmenlerin birçoğunun çağdaş eğitim felsefesine sahip olsalar dahi bu düşüncelerini uygulamaya dökemediklerini göstermiştir.

## 5.2. Öneriler

- Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim felsefeleri belirlenirken nicel yöntem uygulanmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik katsayıları yüksek bir ölçme aracı dahi olsa felsefi görüş gibi karmaşık ve birçok etmenin iç içe olduğu bir özellik ölçülürken nitel yöntemlere ağırlık verilmesi uygun olabilir. Bu bağlamda benzer bir araştırmanın öğretmenlerle felsefi görüşlerine yönelik görüşme ve sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlem yapma yöntemleriyle yapılması önerilebilir. Bu sayede öğretmenlerin sahip olduğu felsefi bakış açıları daha ayrıntılı ve derinlemesine incelenebilir.
- Öğretmenlerin alışık oldukları yöntemleri daha kolay ve sık uyguladıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin zenginleştirilmesi ve programın da önerdiği üzere öğrenci merkezli yaklaşımların daha fazla işe koşulması için öğretmenlere uygulamalı eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerin amacı katılımcı öğretmenlere konuyla ilgili farkındalık yaratarak bilgi edinmelerini sağlamanın ötesine geçmelidir. Davranış değişikliği oluşturacak eğitimlerin çok dikkatli ve zamana yayılmış bir anlayışla hayata geçirilmeleri gerekir.
- Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını zenginleştirmede önlerinde önemli bir engel olduğunu düşündükleri etmenler; sosyal bilgiler dersinin yoğun müfredatı ve ders saatinin azlığıdır. Bu iki etmen arasındaki uyumsuzluk MEB tarafından tekrar ele alınıp uygun hale getirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, S., Sözen, E. (2018). 2005 ve 2018 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6 (1), 53-71. 07.07.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi* (15. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersinin eğitim öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73. [www.esosder.org](http://www.esosder.org) adresinden 27 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- Aykaç, N., Ulubey, Ö. (2017). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilköğretim programlarına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3): 1173-1202. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.335241>.
- Aktekin, S., Hartnett, P., Öztürk, M., Smart, D. (2009). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi*, Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Arı, A. (2018). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Eğitim Yayınevi
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayın
- Arslan, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Arslan, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim Felsefesi Dersinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Felsefi Tercihlerine ve Eleştirel Pedagojiye Yönelik Görüşlerine Olan Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14. 06 Temmuz 2019 tarihinde [www.esosder.org](http://www.esosder.org) adresinden alınmıştır.

- Aslan, S. , Ergüven, S., Karakuş, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (8), 209-234. 05.06.2019 tarihinde [turkishstudies.net > files adresinden alınmıştır](http://turkishstudies.net/files/adresinden_alinmistir).
- Ata, B. (2007). *Sosyal bilgiler öğretimi*. C.Öztürk (Ed.) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım.(s.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Avcı, İ. B. (2016). Jean-Paul Sartre'ın Varoluşçu Düşüncesinin İzlerini Modern Sinemada Aramak: Çölde Çay Filmi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(3), 321-342.
- Bacanlı, H. (2017). *Eğitimin Türk'çesi*. 07.08.2019 tarihinde <https://hasanbacanli.files.wordpress.com> adresinden alınmıştır.
- Bal, M. (2011). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), s. 371-387.
- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 141. 07.07.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2017, 3(1), Sayfa 1-15
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Haziran.7(1), 231-274.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi* (1. cilt). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No,164.
- Batman, E. (2016). Din Eğitimi Açısından Hikmet Kavramı.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*. 40 (182), s. 111-126.

- Büyükdüvenci, S. (1983). Varoluşçuluğun eğitim boyutuna eleştirel bir yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 401-411  
http://dergiler.ankara.edu.tr adresinden 04.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11.Baskı). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Brauner, C. J. & Burns, H. W. (1982). Eğitim felsefesi (Çev. S. Büyükdüvenci). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 291-298.  
http://dergiler.ankara.edu.tr adresinden 04.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- Can, G., Yaşar, Ş., & Sözer, E. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi* (1. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları
- Çelebi, V. (2008). S. Kierkegaard ve J.P. Sartre'ın *Varoluşçuluk Anlayışlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelebi, V. (2014). Jean Paul Sartre'ın Varoluşçuluk Düşüncesi. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*. Aralık.(4.2).
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Demirbaş, Ç. (2010, nisan). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çevikbaş, S. (2004). Kant'ın töz anlayışı. *Özne*, Nisan 2004, 2(5).
- Çevikbaş, S. (2010). Felsefe (Miz) Üzerine Bir Deneme (Türkiye'de Felsefe Nasıl Olanaklıdır?). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 39-47.
- Çötök, T. (2007). Türkçe Felsefe Tarihlerinde "Felsefenin Başlangıcı" Sorunu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 2-19.
- Çüçen, K. (2013). *Felsefeye giriş* (9.baskı). Bursa: Sentez Yayıncılık.

- Delen, S. (2007). *İlköğretim ve Ortaöğretimde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/> adresinden 11.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. (1999). *Türk Eğitim Sisteminde Öğretim Programlarının Geliştirilmesinde Bilimsel Yaklaşım ve 2000’li Yıllar İçin Öneriler*. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi. Eğitimde Yansımalar V Ulusal Sempozyumu, Kasım 1999. 329-335. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinç, E. (2004). Tarih Öğretmen Adayı Öğretmen ve Eğitimcilerin Mevcut Lise Tarih Müfredat Programı ve Tarih Öğretiminin Amaçları Hakkındaki Görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1-15.
- Doğan, C. (2004). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri istanbul örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(2), 193-203.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğan, İ. (2004). Toplum ve eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi-öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.

- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), s.77-96.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. Muğla: *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Erden, M. & Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Erden, M. (2005). *Anadolu öğretmen liseleri için eğitim bilimine giriş* (5.Baskı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (6. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergun, D. (1987). *Sosyoloji ve eğitim*. Ankara: V Yayını.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi* (2. Bakı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ergün, M. (2018). *Eğitim felsefesi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, H. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Karabük Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Lmt. Şti.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ankara.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim psikolojisi okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi
- Gagnon, G.W. & Collay, M. (1994). *Constructivist learning design*. Prairie Rainbow Company. 05 Eylül 2019 tarihinde <http://www.prainbow.com/cld/cldp.html> adresinden alınmıştır.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar . *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2007), s.135-145.

- Gökçe, A. (2012). *Eğitim felsefesi akımlarının Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemine etkileri*. 05 Temmuz 2019 tarihinde <https://www.researchgate.net> adresinden alınmıştır.
- Gökçe, F. (2000). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Göze, A. (1976). *Sosyal devlet sistemi*. İstanbul: İÜHF Yayınları.
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*, (Çev. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2004 (1), 223-236.
- Gültekin, M. (2006). Eğitimde güncel bir kavram: Gelecek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 61-83.
- Gümüş, A. (2012). Eğitim Hakkının Dönüşümü. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 2012: 3(1), 119-134
- Gündem, S.(1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Genel Bir Bakış, İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: TED Yayınları.
- Hilav, S. (2009) . *Felsefe el kitabı* (5.Baskı).İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ilgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12(2), 537-544.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Kantarci, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Güz, S.1.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.




- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ketenci, T., Topuz, M. (2014). Platon'da beden ve yasa ilişkisi. *Kayı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(22) Bahar,27-43.
- Kılıç, A., Attila, R. ve Baykan, Ö. (2002). Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde yaşanan güçlükler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 293(27), 27-36.
- Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıroğlu, K. (2009). *Eğitim bilimine giriş. Eğitimin temel kavramları*, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Kırpık, C. (2009). Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi. Aktekin .S, Hartnett.P, Öztürk. M, Smart. D (Ed.), *Tarih ve sosyal bilgiler'de aktif öğrenme* . Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Kocabaş, A., (2008). Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri, Dewey, Mustafa Necati, ve İsmail Hakkı Tonguç, *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2 (3), Mayıs-Ağustos, 203-212.
- Koç, E. (2009). Felsefe nedir?. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3, Bahar, 221-231.
- Koçak, Ç. , Önen, A.S., Ulusoy, F. M. (2012) Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran.2012, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Konur, D., & Toprak, S. (2016). Hegel'in insan anlayışı. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 117-130.
- Köktaş, Ş. K. (2007). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Köroğlu, F. İ. (2006). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğretimi ile ilgili sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küken, G. (2003). *İlkçağda Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

- Livingston, M. J. ve McClain, B.R. (1995). Assessing The Consistency Between Teachers. *Philosophies And Educational Goals. Education*, 95,116,1.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4,5,6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara.
- MUTLU, N , ÖZTÜRK, M . (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2) , 379-402 .DOI: 10.24315/trkefd.301189.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Özden, Y. (2003), *Öğrenme ve Öğretme* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, B. (2005). Öğretmenlik mesleğine giriş (3. Baskı). M. Erden (Ed.), *Eğitimin Felsefi Temelleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2007).İlköğretimde alan öğretimi. Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (Ed.), *Küreselleşme ve bilgi çağında sosyal bilgiler öğretimi* (s. 101-142). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Polat, F. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar: Afyonkarahisar örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Safran, M. (2004). İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar. *Sosyal Bilgiler. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 54-55.
- Sakallı, M., Hürsen, Ç. & Özçınar, Z. (2006). Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları. *VI. Uluslararası Eğitim ve Teknoloji Konferansı*. KKTC: Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Saylan, N. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sel, B., Sözer, M.A. ( 2015). John Dewey’in görüşlerinin ontolojik ve epistemolojik temelde irdelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 313-327.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Sönmez, V.( 1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: MEB yayınları.
- Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492. 07.07.2019 tarihinde alınmıştır.
- Taşkaya, S.M., & Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Yaz*. 7(25), s. 240-251.
- Taşkaya, M., & Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 173 -185.
- Tay, B., & Öcal A. (2008). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taylan, N. (1983). *Anahatlarıyla islam felsefesi*, İstanbul: Ensar Yayınevi.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

- Tosunoğlu, Ő.(2014) Avrupa birliği ũlkelerinde kamu eğitim harcamaları.*Sakarya İktisat Dergisi, Eskişehir: Anadolu ũniversitesi.*
- Topdemir, H. G. (2009). Felsefe nedir? Bilgi nedir?. *Tũrk Kũtũphaneciliđi*, 23(1), 119-133.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tunalı, S., Gŕzũ, Ő., Özen, G. (2016) Nitel ve nicel araştırma yŕntemlerinin bir arada kullanılması karma araştırma yŕntemi. *Anadolu ũniversitesi İletişim Bilimleri Fakũltesi Uluslararası Hakemli Dergi*, haziran2016, 24 (2).
- Turgut, İ. (1991). *Eğitim ũzerine felsefi bir deneme*, İzmir: Bilgehan Matbaası.
- Tũlũce, H.A. (2016). Martin Heidegger’de Dasein Kavramı, *Çukurova ũniversitesi İlahiyat Fakũltesi Dergisi*, 16 (1), 245-259.
- Uğurlu, C. ve Çalmaşur, H. (2017). Őđretmenlerin ve Őđretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin gŕrũŐleri: Bir karma yŕntem çalışması. *Adıyaman ũniversitesi Sosyal Bilimler Enstitũsũ Dergisi*, 9(25), 231-23.
- ũltanır, G. (2003). Eğitim ve kũltũr ilişkisi eğitimde kũltũrũn hangi boyutlarının genç kuŐaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi ũniversitesi Gazi Eğitim Fakũltesi Dergisi*, 23 (3),s. 291-304.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler Őđretiminde eleştirel dũŐũnme: İlkŕđretim 5. sınıf sosyal bilgiler Őđretiminde, Őđretmenlerin eleştirel dũŐũnme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yũksek lisans tezi. Adana: Çukurova ũniversitesi Sosyal Bilimler Enstitũsũ.
- Yanpar, T (2007). *Etkili ve anlamlı Őđrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırıcılık” hayat bilgisi ve sosyal bilgiler Őđretimi yapılandırıcılık bir yaklaşım*. Edt. Őztũrk, Cemil. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday Őđretmenlerinin sınıf içi Őđretim yeterlikleri. (Kırşehir Örneği). *Tũrk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 23-48.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yŕntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, A. (2010). *Eleştirel pedagoji-Ivan Illich ve Paulo Freire'in eğitim anlayışı üzerine*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yıldırım, C. (2004). *Ansiklopedik çağdaş felsefe sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Yıldırım, M. (2009). *Yaygın eğitim ve halk eğitimi merkezleri (1.Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldız, N. (2012). İnsanın Arayışı: Kendini Bilmek. *Felsefe Arşivi*, 36 (1), 7-15.
- Yıldızdöken, Ç. (2017). Sofistlerin epistemoljideki yeri ve önemi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 4 (12), 185-203. 0000-0002-3225-6727.
- Yılmaz, K. (2009). Lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 31-53.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- 

## EKLER

### Ek-1. Anket

ARAŞTIRMA ANKETİ	
<b>Değerli Katılımcı,</b>	
Aşağıda yer alan anket formundaki bilgilerden Yüksek Lisans tez çalışmasında yararlanılacak olup başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerinin sınıf içinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleriyle ilişkisini belirlemektir. Anket çalışması araştırmanın ilk basamağını oluşturmaktadır. İkinci aşamada siz katılımcılarla görüşme yapılacak olup iletişim bilgilerinizi yazmanız çalışmanın devamlılığı açısından çok önemlidir. Verdiğiniz katkı ve samimi cevaplar için teşekkür ederim.	
<b>Fatma İLENGİZ</b>	
Öğretmen ve Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi	
<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adınız soyadınız	: .....
Çalışmakta olduğunuz okul	: ..... <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Cinsiyetiniz	: [ ] Kadın [ ] Erkek
En son mezun olduğunuz eğitim seviyesi	: [ ] Ön lisans [ ] Lisans [ ] Yüksek lisans [ ] Doktora
Mezun olduğunuz fakülte	: [ ] Eğitim [ ] Fen-Edebiyat [ ] Diğer .....
Meslekteki hizmet süreniz	: [ ] 0-5 yıl [ ] 6-10 yıl [ ] 11-15 yıl [ ] 16-20 yıl [ ] 21 yıl ve üstü

EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ (EİÖ)																																																																																																																																																			
<b>Açıklama:</b> Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtan derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmasına özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.																																																																																																																																																			
<b>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1. Kesinlikle Katılmıyorum</th> <th>2. Katılmıyorum</th> <th>3. Orta Derecede Katılıyorum</th> <th>4. Katılıyorum</th> <th>5. Kesinlikle Katılıyorum</th> </tr> </thead> </table>	1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Orta Derecede Katılıyorum	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum																																																																																																																																													
1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Orta Derecede Katılıyorum	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum																																																																																																																																															
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 Ahlaki ilkeler ve değerler evrensel, değişmez.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>2 Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>3 Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>4 Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>5 İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>6 Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>7 Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>8 Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>9 Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>10 Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>11 Eğitim konu merkezli bir süreçtir.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>12 Okulda temel güç öğretmendedir.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>13 Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>14 Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>15 Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>16 Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>17 Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>18 Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>19 Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>20 Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.....</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5		1 Ahlaki ilkeler ve değerler evrensel, değişmez.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	2 Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	3 Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	4 Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	5 İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	6 Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	7 Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7	8 Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8	9 Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9	10 Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10	11 Eğitim konu merkezli bir süreçtir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11	12 Okulda temel güç öğretmendedir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12	13 Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13	14 Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14	15 Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15	16 Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16	17 Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17	18 Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18	19 Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19	20 Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
	1	2	3	4	5																																																																																																																																														
1 Ahlaki ilkeler ve değerler evrensel, değişmez.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1																																																																																																																																													
2 Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2																																																																																																																																													
3 Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3																																																																																																																																													
4 Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4																																																																																																																																													
5 İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5																																																																																																																																													
6 Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6																																																																																																																																													
7 Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7																																																																																																																																													
8 Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8																																																																																																																																													
9 Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9																																																																																																																																													
10 Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10																																																																																																																																													
11 Eğitim konu merkezli bir süreçtir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11																																																																																																																																													
12 Okulda temel güç öğretmendedir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12																																																																																																																																													
13 Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13																																																																																																																																													
14 Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14																																																																																																																																													
15 Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15																																																																																																																																													
16 Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16																																																																																																																																													
17 Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17																																																																																																																																													
18 Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18																																																																																																																																													
19 Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19																																																																																																																																													
20 Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20																																																																																																																																													

21	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
22	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
23	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
24	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
25	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
26	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
27	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
28	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
29	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29
30	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
31	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
32	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
33	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
34	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
35	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
36	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
37	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
38	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38
39	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39
40	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40



**EK-2. Görüşme Formu****Görüşme esnasında cevap aranan sorular**

- 1- Derslerinizde daha çok hangi yöntem ve tekniği kullanıyorsunuz?(Niçin)
- 2- Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? (Bilginin kaynakları sorulur.)
- 3- Yöntem ve teknik seçiminize etki eden faktörler nelerdir? (Konunun özelliği, imkânlar...vb.)
- 4- Sosyal Bilgiler dersinin en çok hangi yöntem ve tekniğe uygun olduğunu düşünüyorsunuz? İlk beş sıralamanız nasıl olur?
- 5- Sınıf ortamında kendinizi düşünecek olursanız bir kaç kelime ile nasıl tanımlarsınız? (Neden )
- 6- Sınıf ortamında öğrencilerden beklentilerinizi düşünecek olursanız , onların hangi özellik ya da özelliklere sahip olmasını istersiniz ? (Neden )
- 7- Ölçme ve değerlendirme sürecinizde kullandığınız işlem basamaklarınızdan ve sınavlarda sorduğunuz soru tarzlarınızdan bahsedermisiniz?



**EK-3. Eğitim Felsefesine Göre Katılımcıların Puan Ortalamaları**

Katılımcılar	Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık	Varoluşçuluk
1	3,86	2,6	4,31	3,43	4,57
2	3,86	3	4,08	3,43	4,71
3	3,14	2,2	4,62	4,29	4,86
4	3,43	2,2	4,08	3,57	4,71
5	4,14	2,8	4,38	4,71	5
6	4,14	3,8	3,77	3,43	4,71
7	3,71	2,4	4,69	5	5
8	2,14	2	4,77	4,43	4,71
9	4,86	2,8	4,92	4,86	5
10	4,43	2,4	4,38	4,57	5
11	3,29	2,4	4,23	3,43	4,29
12	3,71	2,6	4,46	3,43	4,86
13	4	2,8	4,23	4,14	4,43
14	4,43	4,2	4,08	5	5
15	3,86	3,4	4,46	3,86	5
16	3,86	2,6	4,38	3,86	4,86
17	4	2,2	4,46	4,14	5
18	3,71	2,2	4,62	4,29	4,71
19	3,71	2,4	3,85	3,86	4,43
20	4,14	2,8	4,38	4,71	5
21	4,29	2,2	4,38	3,14	4,71
22	4	3,8	4	4,14	5
23	1	2,6	1,23	1,71	3,86
24	4,71	3,6	4,77	4,57	5
25	3,86	2,6	4,31	3,43	4,57
26	2,86	2	3,77	4	4,71
27	4,71	1,8	4,85	3,86	5
28	3,57	1,6	4,77	4,71	5
29	3,57	3,2	3,54	3,57	4,14
30	4,14	1,6	4,69	5	3
31	4,29	3	4	3,86	4,43
32	3,86	3	4,08	3,43	4,71
33	3,57	3,4	4,46	3,86	4,86
34	4,29	3,4	4,31	3,86	4,14
35	4,57	2,6	4,69	4,29	5
36	3,43	2,8	4,62	4	4,86
37	3,14	2,6	4,31	4,57	4
38	4,29	1,8	4,46	3,57	5

39	3,29	2	4,62	4,14	4,14
40	5	2,6	4,38	5	5
41	3,71	3,4	3,38	3,14	4,14
42	3,86	3	4,08	3,43	4,14
43	3,86	2,6	3,77	3,29	4,57
44	3,86	2,6	3,77	3,29	4,57
45	4,43	2	4,54	4,57	5
46	4,43	2	4,62	4,71	5
47	4,71	2,4	4,15	4,14	4,86
48	4	2,8	4,54	4	5
49	4,29	3	4	3,86	4,43
50	3,43	2,4	4,31	4	4,86
51	3,43	3,2	3,92	4,71	4,57
52	3,29	2	4,08	2,71	4
53	4,71	3	4,23	4,71	5
54	4,57	2,2	4,69	4,14	4,86
55	3,57	1,6	4,38	4,14	4,86
56	4,57	2,4	4,46	4,14	5
57	5	2	3,85	3,86	4
58	5	2,4	3,15	3,86	4,14
59	4,43	4,2	4,62	4	4,57
60	4,14	3	4,15	3,29	4,57
61	4,14	2,8	3,69	3,71	4,43
62	4,57	2,6	3,77	3,43	4,14
63	4,71	1,8	4,92	3,86	4,86
64	4,29	1,8	4,77	4,57	5
65	4,29	2,4	4,69	4,29	4,57
66	3,57	2,2	3,46	4,14	4
67	3,29	1,2	4,38	3,71	5
68	3,57	2,2	4,15	3,71	4,43
69	3,57	4	4,15	4,14	4,86
70	4,14	3	3,92	3,71	4,71
71	4	2,8	4,31	4,43	4,29
72	3,86	2,6	4,31	3,43	4,57
73	3,86	2,4	3,92	3,86	4
74	4	3	3,54	3,57	4
75	4,29	3,2	4,46	4,43	4,43
76	3,29	2,6	4,15	4,14	4,86
77	5	2,6	4,38	5	5
78	3,86	2,4	4,77	5	5
79	4,43	4,8	4,69	4,57	5
80	3,86	2,2	4,08	3,43	4,71
81	3,86	3	4,85	4,86	5

---

82	4	3	4,62	4,29	5
83	2,86	2,2	3,92	4	4,71
84	4,29	2,8	3,54	2,71	4
85	4,71	2,6	4,69	4,71	4,71
86	4,57	3,4	3,54	3,71	4,43
87	3,43	3,6	4	3,71	4,43
88	3,57	4,8	4,08	3,86	5
89	4,57	2,4	4,62	3,57	4,57
90	4,43	2,8	3,69	4	4,43
91	3,57	2,4	3,69	3,43	4,29
92	4,71	4	4,23	3,71	4,43
93	5	2,4	4,69	4,86	5
94	4,29	2,4	4,54	3,71	5
95	4,71	3,8	4,54	4,14	4,71
96	2,14	2	4,77	4,43	4,71
97	3,86	3	4,08	3,43	4,71
98	3,71	2,6	3,69	4,14	4,71
99	4,29	2,2	4,15	3,71	4,43
100	4,43	3,4	4,38	3,43	4,57
101	5	2,6	4,38	4	5
102	5	2,6	4,38	4,14	5
103	4,71	3,8	4,23	4,71	5
104	4,14	2,8	4,31	3,86	4,29
105	2,86	2	3,77	4	4,71
106	3,86	2,6	4,31	3,43	4,57
107	2,14	2	4,77	4,43	4,71
108	4,71	2,4	4,15	4	4,71
109	2,14	2	4,77	4,43	4,71
110	3,86	3	4,08	3,43	4,71
111	4,71	3,4	3,62	3,43	3,86
112	4,43	2,8	4,15	3,43	3,86
113	3,86	2,6	3,77	3,29	4,71
114	2,43	1,8	4,54	3,86	4,43
115	2	2,2	1	4,71	1
116	4,14	2,8	4,38	4,71	5
117	4	2,8	4,23	4,14	4,43
118	3	5	3,38	3,57	3,43
119	5	2,6	4,38	5	5
120	3,71	4,14	3,38	3,14	3,14

---

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Fatma İLENGİZ

**Uyruğu:** Türkiye (TC)

**Doğum Tarihi ve Yeri:** 10.01.1988, KOCASINAN

**Medeni Durumu:** Evli

**E-posta:** fatmatekdemirilengiz@hotmail.com

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi	2019
Lisans	Gazi Üniversitesi	2009
Lise	Kocasinan Atatürk Lisesi, Kayseri	2004

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2017	Emine Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi	Öğretmen
2012	Kaymaz Ortaokulu / Eskişehir	Öğretmen
2010	Ertuğrul Yavuz Gülerce Ortaokulu	Öğretmen

### YABANCI DİL

İngilizce