

**T.C.  
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER  
PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ  
(KARS İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gökçe KILIÇOĞLU**

**TEZ YÖNETİCİSİ**

**Yrd. Doç. Dr. Kemalettin KUZUCU**

**KARS – 2007**

**T.C.**  
**KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Gökçe KILIÇOĞLU'na ait "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" konulu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy ..... kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesinin Ünvanı, Adı ve Soyadı

İmza

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....

Bu tezin kabulü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ..../..../2006 tarih ve ...../..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

UYGUNDUR

...../...../.....

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TABLO LİSTESİ.....	V
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VIII
ÖN SÖZ.....	IX
GİRİŞ.....	1
<b>I. BÖLÜM</b>	
1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ.....	3
1.1. EĞİTİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI VE GELİŞTİRİLMESİ .....	3
1.1.1. Eğitim Programı .....	3
1.1.2. Eğitim Programı Tasarımı.....	4
1.1.2.1. Hedefler.....	4
1.1.2.2. İçerik .....	5
1.1.2.3. Eğitim Durumu .....	5
1.1.2.4. Değerlendirme .....	6
1.1.3. Program Tasarısı Yaklaşımları.....	7
1.1.3.1. Konu Merkezli Program Tasarımları.....	7
1.1.3.2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar .....	7
1.1.3.3. Sorun Merkezli Tasarım.....	7
1.1.4. Eğitimde Program Geliştirme Modelleri .....	7
1.1.4.1. Tyler Modeli.....	8
1.1.4.2. Taba Modeli .....	8
1.1.4.3. Sistem Yaklaşımı Modeli.....	8
1.2. PROGRAM DEĞERLENDİRME .....	9
1.2.1. Eğitim Programının Değerlendirilmesi .....	9

1.2.2. Değerlendirme Çeşitleri.....	10
1.2.2.1. Tanılayıcı Değerlendirme.....	10
1.2.2.2. Biçimlendirici Değerlendirme.....	10
1.2.2.3. Düzey Belirleyici Değerlendirme.....	10
1.2.3. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri .....	10
1.2.3.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	10
1.2.3.2. Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli.....	11
1.2.3.3. UCLA Değerlendirme Modeli.....	11
1.2.3.4. Stake'nin İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli .....	11
1.2.3.5. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli.....	12
1.3. ÖĞRENME KURAMLARI .....	12
1.3.1. Bilişsel Öğrenme Kuramı .....	12
1.3.2. Davranışçı Öğrenme Kuramı .....	13
1.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı .....	14
1.4. İLKÖĞRETİMDE SOSYAL BİLGİLER .....	15
1.4.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı ve Önemi.....	16
1.4.2. Sosyal Bilgiler Programlarının Gelişimi .....	16
1.4.2.1. Cumhuriyetten Önce Sosyal Bilgiler Öğretimi .....	17
1.4.2.2. Cumhuriyet Dönemi Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	17
1.4.3. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı .....	20
1.4.3.1. Sosyal Bilgiler ve Yapılandırmacı Yaklaşım .....	20
1.4.3.2. Programın Vizyonu.....	21
1.4.3.3. Programın Temel Yaklaşımı .....	21
1.4.3.4. Programın Yapısı.....	21
1.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğeleri .....	23
1.4.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Amaçlar .....	23
1.4.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında İçerik.....	25
1.4.4.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Eğitim Durumu .....	26
1.4.4.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Belli Başlı Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	28

1.4.4.3.2. Yapılandırmacı Sosyal Bilgilerde Araç- Gereç Kullanımı.....	30
1.4.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Değerlendirme.....	30
1.4.4.4.1. Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri ( Alternatif Ölçme Yöntemleri ) .....	32

## II. BÖLÜM

1. MATERYAL VE YÖNTEM.....	35
1.1. Problem Cümlesi.....	35
1.1.1. Alt Problemler .....	35
1.2. Araştırmanın Amacı .....	35
1.3. Araştırmanın Önemi .....	35
1.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	36
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	37
1.6. Araştırmanın Varsayımları .....	37
1.7. Araştırmanın Yöntemi .....	38
1.7.1. Araştırma Modeli .....	38
1.7.2. Veri Toplama Aracı.....	38
1.7.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması .....	39
1.7.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi.....	39

## III. BÖLÜM

1. BULGULAR.....	41
1.1. Örnekleme İlişkin Sayısal Veriler.....	41
1.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	41
1.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	42
1.1.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları .....	43
1.1.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşa Göre Dağılımları .....	43
1.1.5. Öğretmenlerin Okuttıkları Sınıflara Göre Dağılımları .....	44
1.2. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Kazanımlara Ait Bulgular .....	45
1.3. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki İçeriğe Ait Bulgular.....	48

1.4. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Eğitim Durumuna Ait Bulgular.....	52
1.5. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Değerlendirmeye Ait Bulgular .....	57
<b>IV. BÖLÜM</b>	
1. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	60
KAYNAKLAR.....	71
EKLER.....	75
ÖZGEÇMİŞ.....	80

## TABLO LİSTESİ

	<b>Sayfa No</b>
Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	42
Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	42
Tablo3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları.....	43
Tablo 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşa Göre Dağılımları.....	43
Tablo 5. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımları.....	44
Tablo 6. Öğretmenlerin Program Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	45
Tablo 7. Öğretmenlerin Program İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	.48
Tablo8. Öğretmenlerin Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	52
Tablo9. Öğretmenlerin Programın değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	57

## ÖZET

Araştırmanın amacı ilköğretim okulları 4 ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir. Bu araştırmanın, Sosyal Bilgiler öğretim programı konusunda öğretmen görüşlerinden ve kuramsal temellerden hareketle ortak bir anlayış çerçevesinde olası sorunları belirlemek, eksiklikleri tespit etmek ve çözüm önerileri ortaya koymak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada “Genel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kars il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 78 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlere 40 maddelik 5’li likert türü bir ölçek uygulanmıştır. Elde edilen veriler yüzde ve frekans hesaplamaları kullanılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular doğrultusunda genel olarak şu sonuçlara varılmıştır: Program kazanımlarının toplumun ihtiyaçlarından hareketle düzenlendiği, öğretmenler tarafından açık ve anlaşılır olduğu, birbiriyle tutarlılık gösterdiği ancak; öğrenci gelişim özelliklerinin, ihtiyaçlarının ve hazırbulunuşluk düzeylerinin tam olarak yansıtılmadığı tespit edilmiştir.

Programın içerik boyutunda, bilgilerin güncel ve geçerli olduğu, öğretmenler tarafından açık bir şekilde anlaşıldığı, öğretim ilkelerine uygun olduğu fakat; içeriğin öğrenci seviyesini ve gelişim özelliklerini tam olarak yansıtmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eğitim durumu boyutunda programın genel anlamda uygulanabilir nitelikte olduğu ancak; tam olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadığı tespit edilmiştir.

Son olarak programın değerlendirme boyutunda alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verildiği, değerlendirmenin kapsam geçerliliğinin ve sürekliliğinin sağlandığı ancak; değerlendirmede objektif araçların kullanılmasında eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Araştırmada bu sonuçlar doğrusunda programın eksiklikleri giderici çalışmaların yapılmasına yönelik olarak gerekli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, ğretim, Program, Yapılandırıcılık

## ABSTRACT

The aim of this study to evaluate social studies curriculum of the primary education's 4th and 5th classes on the basis of teacher's views. It attempts to determine some problems and deficiencies and proposes, suggestions for the curriculum by considering teacher's related views and theoretical perspectives.

In this study "searching model" was used. The sample of this study is consisted of 78 teachers working in primary schools in Kars city center. They were applied a five point Likert type scale 40 questions. Data were presented in percentages and frequencies and interpreted.

In this study, in the direction of findings acquired in the basis of the teacher's views, these results have been obtained: That the program acquisitions are prepared in parallel with the society's needs, they are understandable and apparent by the teachers, they are in congruity with each other but they do not exactly reflect the features of students' developments, needs and presentability levels are obtained.

In the content dimension of the program that the information is up-to-date and valid, it is explicitly comprehensible by teachers, it is harmony with teaching principles, but the content does not exactly reflect the students' levels and development characteristics have been acquired.

It has been found that in the dimension of education level the program is in general applicable but the individual discrepancies of the students are ignored.

Finally, in the evaluation extent of the program, it has been concluded that alternative measurement-assessment approaches are given importance, the content validity and continuity of the assessment are provided but there have been deficiencies in the use of objective means in assessment.

It is advised in the research that some studies should be carried but removing the deficiencies of the program in parallel with the given results.

**Key Words:** Social Studies, Teaching, Curriculum, Constructivism

## ÖN SÖZ

20. yüzyıl itibariyle, dünyada birçok alanda yaşanan değişim ve gelişim eğitim alanında da hissedilmiştir. Eğitimde son yıllarda gerçekleşen en önemli ve köklü değişim, öğretmen merkezli öğrenme yaklaşımlarının yerini öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmasıdır.

Yeni yaklaşımlarla hazırlanan programlar birçok ülke tarafından uygulamaya konmuştur. Türkiye’de de 1990’lı yıllardan itibaren başlayan program çalışmaları yapılandırmacı öğretim programıyla son şeklini almıştır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında bu yaklaşımla hazırlanan program önce pilot okullarda uygulanmış, 2005-2006 eğitim- öğretim yılında Türkiye’deki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır.

Bir programın başarıya ulaşmasında en önemli görev onun uygulayıcısı olan öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlere düşen bu önemli görev dikkate alınarak yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi ve bu doğrultuda öneriler ileri sürülerek bu alanda yapılan çalışmalara katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Bu çalışma hazırlanırken ilköğretim sosyal bilgiler programını öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendiren çalışmalar, yapılandırmacı yaklaşımı konu alan araştırmalar, Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı öğretmen kılavuzu ve yeni programı tanıtan kaynak kitaplar incelenerek, bunlardan alınan bilgiler bir araya getirilmiştir. Böylece konu hakkında ayrıntılı bilgi edinilmiş, çalışma sonucunda elde edilen öğretmen görüşleri değerlendirilmiş ve bu doğrultuda öneriler sunulmuştur.

Araştırma, genel tarama modelindedir. Çalışmada Kars ilinde faaliyet gösteren 21 okulda görev yapmakta olan 78 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırma amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen, anket kullanılmıştır. Araştırmanın uygulanması aşamasında önce 40 soruluk ölçme aracı geçerlilik ve güvenilirliğini tespit etmek üzere 35 öğretmene uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik sonuçları doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Çalışmamızın, eğitim ve bilim hayatımıza iki yönden katkıda bulunacağını ummaktayız. Birincisi, bölgesel bir çalışma olduğu için, Kars ve çevresindeki eğitim ve program durumlarına ilişkin gözlemleri içermesidir. İkincisi ise geliştirilen ilköğretim programının olumlu ve olumsuz yönleri hakkında tespit amacına dayalıdır. Çalışmanın kusursuz olduğu yönünde bir iddiadan kaçınarak, yine de bilimsel hayatımızın bir yönüne ışık tutacağını ummaktayız. Takdir kıymetli bilim adamlarınıdır.

Çalışma sırasında yakın ilgi ve desteğini gördüğüm danışman hocam Yrd.Doç.Dr. Kemalettin Kuzucu'ya; araştırmanın her aşamasında değerli görüşlerini ve deneyimlerini paylaşma nezaketini gösteren Öğr.Gör. Ümit Yaşar Elyıldırım Bey'e; kaynak temininde yardımını esirgemeyen Yrd.Doç.Dr. Ali Osman Engin Bey'e; çalışmaya önerileriyle katkıda bulunan Yrd.Doç.Dr. Cengiz Yanıklar Bey'e ve çalışmanın çeşitli aşamalarında dostluk ve yardımlarıyla her zaman yanımda olan arkadaşlarım Arş.Gör. Solmaz Aydın, Arş.Gör. Tazegül Demir ve Okt. Sıtkı Akarsu'ya içtenlikle teşekkür ederim. Bunun yanında özel ve mesleki hayatım boyunca her zaman en büyük destekçim olan aileme şükranlarımı sunmaktan onur duyarım.

Nisan 2007 – Arş.Gör. Gökçe KILIÇOĞLU

## GİRİŞ

Günümüz dünyası gün geçtikçe her alanda gelişmeye sahne olmakta, buna paralel olarak sosyal, ekonomik ve kültürel hayat da giderek daha karmaşık hale gelmektedir. Söz konusu gelişim ve değişim çağın gereklerine uygun nitelikli bireyler yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Değişime ayak uydurmak ve ona odaklanmak sosyal ve kültürel hayatın vazgeçilmez unsurları haline gelmiştir. Bütün bunların sağlanması ise modern eğitim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına bağlıdır. Eğitim anlayışını öğrenmeye dönük araştırmalar, bilimsel ve teknolojik gelişmeler değiştirir. Bu durum aynı zamanda öğretim uygulamalarında da yeni fırsatlar sunar.

Eğitim, öğrencileri insanlığa faydalı bir vatandaş olarak yetiştirir; mensubu oldukları toplumun kültürünü, tarihini ve kurumlarını tanımalarını sağlar. Kendilerine sunulan imkânlardan yararlanmayı, toplum içinde üstlendikleri rolleri tanıtır. Öğrenciler bu özellik ve becerileri, başlangıçta aile ortamında, daha sonra okulda önemli ölçüde Sosyal Bilgiler derslerinde kazanırlar. İşte ilköğretimde Sosyal Bilgiler derslerinin verimliliğini artırmak amacıyla, öğretim programları geliştirme düşüncesi bu noktada ön plana çıkmaktadır. Program geliştirilirken modern teknolojinin sunduğu yenilik ve imkânların takibi son derece önemlidir. Gelişim ve değişim sürecinde istenilen yeterliliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için öğretim tasarımlarında sürekli farklı uygulamalar ve modellerin gelişimini gözlemek mümkündür.

Eğitim kurumlarında çağdaş uygulamaların göz ardı edilerek, geleneksel yöntemlerin sürdürülmesi, şüphesiz birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Bilindiği gibi eğitimde geleneksel yaklaşımların kullanılması, bilgi aktarma ve ezberci tutumun dışına çıkamama gibi ciddi yanlışlık ya da noksanlıklar içermektedir. Bunun farkında olan eğitim çevreleri, 20. yüzyıldan itibaren farklı arayışlara girişmişler ve öğrenciyi merkeze alan, eleştirel düşünmeyi sağlayan, problem çözme becerisi kazandıran yapılandırıcı anlayışı ön plana çıkarmışlardır. Bu anlayış Sosyal Bilgiler öğretim programlarını da yakından etkilemiştir. Bu doğrultuda yapılandırmacı anlayışla hazırlanan programlar ülkemizde 2004–2005

öğretim yılı itibariyle ilk olarak 9 pilot ilde 120 ilköğretim okulunda uygulanmaya başlanmış, 2005–2006 öğretim yılından itibaren ise ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarına yaygınlaştırılmıştır.

## I. BÖLÜM

### 1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

#### 1.1. EĞİTİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI VE GELİŞTİRİLMESİ

##### 1.1.1. Eğitim Programı

“Eğitim programı” kavramının M.Ö. birinci yüzyıldan beri kullanılmakta olduğu bilinmektedir. Bu dönemde Julius Ceaser ve askerleri, Roma’da araba yarışlarının düzenlendiği oval biçimdeki koşu pistini, “curriculum” yani koşu yolu olarak (İngilizce track) kullanmışlardı. Koşu pisti anlamında kullanılan ve somut bir kavramı çağrıştıran curriculum terimi, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişin ilk basamağını oluşturur. Bahsedilen geçiş sürecinde curriculum sözcüğü, “eğitim programı”nı karşılayan bir deyim olarak yerleşmiştir. Eğitim etkinliklerinde curriculum ile kastedilen temel anlam “izlenen yol” şeklinde ifade edilebilir. Ancak, eğitim programı kavramı, çağımızda pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Demirel, 2005: 1).

Saylor ve Alexander eğitim programını, “ okulun, okul içi ve dışındaki bütün durumlarda arzu edilen sonuçlara ulaşmak için giriştiği çabaların tümü” olarak tanımlamaktadırlar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 189). Eğitim programını “bir kültür ölçüsü” olarak niteleyen Kopman ise, okul-çevre-birey ilişkisinin bütünselliğine dikkat çeker (Varış, 1994: 17).

Yerli araştırmacılardan Ertürk (1978) eğitim programını, eğitim durumları ya da eğitim yaşantıları düzeni olarak tanımlamış, böylelikle eğitim faaliyetlerinin planlı kısmına işaret etmiştir. Doğan ise (1979) buna paralel biçimde, eğitim programını, “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlar (Erden, 1995: 3).

Benzer bir şekilde; Varış, eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” (Varış, 1994: 18) şeklinde tanımlamaktadır.

Beydoğan, formal eğitim sürecinde eğitim programının uygulama bakımından, biçim itibariyle birbirini kapsayan üç aşamada ele alınabileceğini ileri sürer ve bu

aşamaların eğitim programı, öğretim programı ve ders programı olduğunu belirtir (Beydoğan, 2001: 12). Demirel'e göre ise eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2005: 6). Öğretim programı, belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 190). Ders programı ise, öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır (Varış, 1994: 18).

### **1.1. 2. Eğitim Programı Tasarımı**

Eğitim programı tasarımı, kısaca, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir (Demirel, 2005: 47). Programın niteliği, elemanlarının neler olduğu, bu elemanların nasıl düzenleneceği ve birbirleriyle ilişkilerinin neler olduğu program tasarımının konusudur. Eğitim programları hazırlanırken birtakım unsurlar göz önünde bulundurulur. Bunları başlıca; toplumsal değer ve yargılar, toplumun ve bireylerin ihtiyaç ve beklentileri, konu alanları vb. şeklinde sıralamak mümkündür (Akar, 2001: 5).

Program tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden meydana gelmekte ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakta, farklı tasarımlar ortaya çıkarmaktadır. Bir programın temel öğeleri, hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir (Demirel, 2005: 47).

#### **1.1.2.1. Hedefler**

Hedefler, eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında, dolayısıyla da kişiliğinde oluşması istenen farklılaşmaları belirler. Eğitilecek kişinin kazanması gereken davranış ölçütlerini ortaya koyar (Demirel ve Kaya, 2003: 12-13). Programın birinci boyutu olan hedefler, dikey ve yatay olmak üzere iki aşamada ele alınmalıdır. Dikey boyutta hedefler uzak, genel ve özel hedefler olarak belirlenir. Yatay boyutta ise



aşamalı olarak üç alanda sınıflandırılmaktadır. Bunlar da bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) alanlardır (Demirel, 2006: 39-40).

Her türlü eğitim etkinliklerinin hedeflere göre düzenlenmesi zorunludur. Planlı eğitim etkinliklerinde derste kullanılacak strateji, yöntem, teknik, araç-gereç, kaynak ve ders etkinlikleri sonucunda yapılacak sınama durumları, hedeflere göre düzenlenir. Bir eğitim sisteminin hedefleri çeşitli seviye ve boyutlarda ele alınabilir. Hedefler genellikle üç boyutta incelenmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 72). Bunlar ülkenin siyasal programına uygun ve oldukça genel çerçevede ele alınan uzak hedef; uzak hedefin yorumu ve aynı zamanda okulun işgörüsünü yansıtan genel hedef; öğrenciye kazandırılması düşünülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan özel hedeflerdir (Demirel, 2005: 106).

### **1.1.2.2. İçerik**

İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi olarak ele alınabilir. İçerik hedef davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir. Oysa çoğu eğitim sisteminde hedef ve davranışlar yerine, içerik ön plana çıkmıştır. Bir içerik; hedef davranışlarla tutarlı, çağdaş bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgi ile donanmış, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu, bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı olacak biçimde düzenlenmelidir (Sönmez, 2005: 39).

Varış'a göre, eğitim programlarında içerik seçimiyle ilgilenenler dört ölçüte göre hareket etmelidirler. Bu ölçütler toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretme, bilgi strüktüründe muhtevanın işgal ettiği yerdir. Ancak yazar, bunlara yeni ölçütlerin ilave edilebileceğini savunur (Demirel, 2005: 120).

### **1.1.2.3. Eğitim Durumu**

Bu kavramın yerine “ öğrenme ve öğretme süreci”, “öğrenme-öğretme etkinlikleri”, “öğretme durumu”, “işleniş” gibi kavramlarda kullanılmaktadır. Programın en can alıcı ögesi olan eğitim durumu, üniteye yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılması için yapılacak etkinlikleri kapsar. Bu süreç öğrencinin farklılaştırıldığı süreçtir. Eğitimden beklenen, bilmeyen bireyi bilen, yapamayan

bireyi yapan, sorunlarını çözemeyen öğrenciyi çözen, sevmeyen öğrenciyi seven, başaramayan öğrenciyi başaran hale getirme işi, düzenlenecek eğitim durumu ile sağlanabilir (Sağlam, 2006: 37–38) .

İstenilen öğrenme yaşantılarını oluşturabilecek eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesinde uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

- ✓ Eğitim durumları hedefle ilgili olmalıdır.
- ✓ Eğitim durumları öğrenci düzeyine uygun olmalıdır
- ✓ Eğitim durumları, hem birden çok hedefe hizmet etmeli hem de istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarmaktan uzak olmalıdır (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 89).

#### **1.1.2.4. Değerlendirme**

Belli bir öğrenci grubu için hazırlanıp uygulanan programların öğretim hedeflerinin istenilen düzeyde kazanılmasını sağlamada yeterli olup olmadığını belirlemek bazı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile mümkün olabilir (Tan, 2006: 16). Ertürk değerlendirmeyi eğitimde program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerini gerçekleştirme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamıştır (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 92). Her tür programda uygun değerlendirme süreçleri seçilerek program sonunda elde edilenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme hem biten bir faaliyetin hem de başlayacak olan faaliyetin ilk aşamasını oluşturur. Her eğitim programında mutlaka bir değerlendirme yapılması gerekir. Bu işlem faaliyetlerin başarısı konusunda bilgi vermesi bakımından bir zorunluluktur. Ancak bu değerlendirmenin şekli programın amacına ve özelliğine göre değişiklik gösterebilir. Eğitimde yapılan yatırımların (para, zaman, emek) sonucunda öğrencilerin neler kazandığını anlamının temel yolu değerlendirme sonuçlarına bakmaktır (Ayvaz, 2001: 191).

#### **1.1.3. Program Tasarısı Yaklaşımları**

Eğitim Programı Tasarısı ( Curriculum Design ), eğitim programının yapısı ya da örgütlenme örüntüsü olarak ifade edilebilir. Bu sürecin en belirgin özelliği, eğitim programının öğelerinin düzenlenerek programın oluşturulmasıdır (Erden, 1995: 6).

Program tasarımlarını geliştirmede genellikle üç yaklaşım esas alınmaktadır. Bunlar konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli yaklaşımlardır.

#### **1.1.3.1. Konu Merkezli Program Tasarımları**

Eğitim uygulamalarında en yaygın kullanılan bir tasarım şeklidir. Programın her bir öğesi bir bütün olarak algılanmaktadır. Okullarda uygulanan eğitim programlarının büyük çoğunluğu bu tasarım yaklaşımıyla düzenlenmiştir. Bunlar konu tasarımı, disiplin tasarımı, geniş alanlı tasarım ve süreç tasarımıdır (Demirel, 2005: 48).

#### **1.1.3.2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar**

Öğrenciyi merkeze alan ve genellikle okul öncesi ile ilkokullarda kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bireyde var olan tüm yetenekler en üst düzeye çıkarılmaya çalışılır. Öğrenciyi aktif, öğretmeni pasif hale getirmeyi amaçlayan bu yaklaşımda, bireyin değişen ihtiyaçları göz önünde tutulur; değişen yaşam şartları ekseninde işlevsel değerleri olan unsurlar kazanılır ve geliştirilir (Akar, 2001: 11).

#### **1.1.3.3. Sorun Merkezli Tasarım**

Bu tasarımlar kültürel ve geleneksel değerlerin güçlenmesini sağlamak ve toplumun halen karşılanmamış ihtiyaçlarına dikkat çekmek amacıyla düzenlenmiştir. Bunu yaparken bireyin sorunlarını göz ardı etmez (Demirel, 2005: 50).

Bu tasarım ilk iki tasarımın meydana getirdiği eksikliklerini gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu nedenle konular arasında bağ kurulması ve yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanmasını merkeze alan görüşler ortaya çıkmıştır (Akar, 2001: 11). Eğitim programı tasarısı hazırlanırken, toplum, konu alanı ve bireyin analizinden elde edilen veriler doğrultusunda, programın öğelerinin nasıl düzenleneceğine karar verilir (Erden, 1995:7).

#### **1.1.4. Eğitimde Program Geliştirme Modelleri**

Eğitim, uygulamalı bir bilim alanıdır. Bu nedenle eğitim problemlerine masa başında ve kâğıt üzerinde değil, problemin kaynağında, okul veya eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen milli eğitim politikasına ve okuldaki öğrencinin

davranışına dönüştürmesi söz konusu olan eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Demirel, 2006: 36).

Program geliştirme, bilimsel dayanakları olan ve teknik süreçlerden yararlanan bir araştırma çabasıdır. Bu nedenle program geliştirme çalışmaları kapsamlı ve sürekli devam eden bir süreçtir (Demirel, 2006: 36).

#### **1.1.4.1. Tyler Modeli**

Tyler eğitimi öğrencide davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak ele alır. Onun modeli şu esaslar üzerine kurulmuştur: Eğitim faaliyetleri sonucunda öğrenciye kazandırılması umulan gözlenebilir ve eğitim vasıtasıyla kazandırılabilir davranışların açık ve seçik olarak ortaya konması gerekir. Bu davranışların, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilerek, ülkenin eğitim felsefesine uygunluk, eğitimle oluşturulabilirlik, öğrenciye görelilik ve birbiriyle tutarlılık açısından, belirlenen davranışların öğretim sürecinin gerçekleşmesine hizmet edecek öğrenme yaşantılarının oluşturulması gerekir. Öğrenme yaşantılarının öğrenci seviyesine, eğitim durumlarına ve hedeflerin gerçekleştirilebilirliğine göre düzenlenmesi gerekir (Beydoğan, 2001: 31).

#### **1.1.4.2. Taba Modeli**

Taba, öğretme-öğrenme ünitelerinin, genel program tasarısı için temel oluşturabileceğini savunur. O bakımdan öğretimin tasarlanmasına öğretme-öğrenme ünitesinin planlanmasıyla başlanmalıdır. Taba'nın program geliştirme basamaklarını; ihtiyaçların belirlenmesi, hedeflerin formüle edilmesi, içeriğin seçimi, içeriğin düzenlenmesi, öğrenme deneyimlerinin seçimi, öğrenme deneyimlerinin organizesi, değerlendirmenin “nasıl” ve “ne” olduğunun belirlenmesi teşkil eder (Akar, 2001: 14).

#### **1.1.4.3. Sistem Yaklaşımı Modeli**

Sistem yaklaşımına göre oluşturulan program geliştirme modeli üç aşamada ele alınmaktadır. Birinci aşamada problemin tanımlaması yapılmakta, seçilen komisyon üyelerinin belirlediği ihtiyaçlar ile program içeriği arasındaki ilişki önemli görülmekte ve ihtiyaçların ne olduğu açık bir şekilde ortaya konulmamış olmasına karşın ihtiyaç değerlendirmesi yapılmaktadır (Demirel, 2005: 55–56).

Modelin ikinci aşamasında öncelikle ne öğretelim sorusuna cevap aranarak programın içeriği belirlenir. Buradan hareketle bir ders ya da kursta kazandırılacak hedef ve davranışlar belirlenir. Bundan sonra ise hedefleri öğrencilere hedeflerin nasıl, ne yolla ve ne kadar süre içinde kazandırılacağı belirlenir (Akar, 2001: 15). Modelin son aşamasında değerlendirme ve dönüt sistemi üzerinde durulmaktadır.

## **1.2. PROGRAM DEĞERLENDİRME**

### **1.2.1. Eğitim Programının Değerlendirilmesi**

Uygulamaya konulmamış her program, tasarlanan eğitim faaliyetlerinin planı ve kullanılacak eğitim materyallerinin taslağıdır. Bundan dolayı her program başlangıçta denencel niteliğe sahiptir. Bir program taslağının uygulamada ne sonuç vereceği önceki bilgilere dayanılarak kestirilebilirse de, bu konuda kesin hüküm ancak program uygulanıp değerlendirildikten sonra verilebilir (Akar, 2001: 7).

Değerlendirme, ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve böylece, ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma işlemidir (Erden, 1995: 10). Eğitim sürecinde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik olarak yapılır:

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak.

Görüldüğü gibi birincisinde değerlendirilen obje öğrenci, ikincisinde ise eğitim programıdır (Erden, 1995: 10).

### **1.2.2. Değerlendirme Çeşitleri**

#### **1.2.2.1. Tanılayıcı Değerlendirme**

Öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanımlamak için yapılan değerlendirmedir (Demirel, 2005: 184).

### **1.2.2.2. Biçimlendirici Değerlendirme**

Bu değerlendirme çeşidine göre bir programın uygulanması sürecinde sistemli bilgiler toplanır. Elde edilen bilgiler değerlendirilir ve bu bilgiler programın düzeltilmesinde kullanılır. Biçimlendirici değerlendirme yapan araştırmacılar, eğitim süreci içinde önemli görülen bilgileri toplar ve bu bilgilerin içerisinden işe yarayanları ayırt etmeye çalışırlar. Böylece programın düzeltilmesine katkıda bulunurlar (Akar, 2001: 19).

### **1.2.2.3. Düzey Belirleyici Değerlendirme**

Program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme ile eğitim programının öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından programın yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılması olası görülmektedir (Demirel, 2005: 185).

### **1.2.3. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri**

Eğitim programlarına ilişkin son yıllarda ortaya atılan farklı değerlendirme modelleri vardır. Bunların belli başlıları şöyledir:

#### **1.2.3.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli**

1933–1941 yılları arasında Amerika Birleşik Devletlerinde R. Tyler yönetiminde lise programlarının yeniden gözden geçirilmesi amacıyla yürütülen proje, program değerlendirmeye yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Tyler bu proje ile hedefe dayanlı değerlendirme modelini geliştirmiş ve değerlendirme, hedeflere ulaşma derecesini tayin etme süreci olarak ele alınmaya başlanmıştır (Erden, 1995: 11). Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde şu öğelere yer verilmesi gerekir.

- Programın hedeflerini belirleme
- Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe göre sınıflama
- Hedefleri davranış cinsinden ifade etme
- Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama
- Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme
- Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama
- Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma (Demirel, 2005: 186).

Tyler'in yöntemi mantıklı, bilimsel, öğrenci davranışlarına uygun ve eğitimciler tarafından kolayca uygulanabilir bir yöntemdir. Ayrıca bu yöntem, eğitim teorilerini geliştirenler üzerinde etkili olmuştur (Akar, 2001: 25).

#### **1.2.3.2. Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli**

Bu model oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, dört alanda karar vermeleri gerekir. Bunlar planlama ile ilgili kararlar, yapılaştırma ile ilgili kararlar, uygulama ile ilgili kararlar ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlardır. Bunlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının değerlendirmesi söz konusudur. Bunlar; çevre, girdi, süreç ve üründür (Erden, 1995: 13).

#### **1.2.3.3. UCLA Değerlendirme Modeli**

Alkin çevre, girdi, süreç ve ürün modelinin bazı kısımlarına paralel olarak bir değerlendirme yapısı geliştirmiştir. Alkin'e göre değerlendirme; "alternatifler arasında seçim yapmada karar vericilere yararlı olacak özet bilgi sunmak için ilgili karar alanlarını araştırma, uygun bilgiyi seçme, toplama ve analiz etme işlemidir". Alkin'in modeli; sistemin değerlendirilmesi, program planlaması, programın yürütülmesi, program geliştirme ve programın bitirilmesi olmak üzere beş değerlendirme çeşidini içermektedir (Akar, 2001: 27).

#### **1.2.3.4. Stake'nin İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli**

Stake, düzenli ve düzensiz değerlendirmenin birbirinden ayrılması gerektiğini savunur. Eğitimciler değerlendirme işlemi gerçekleştirirken sezgisel normları ve görelî yargıyı dışta tutarak düzenli değerlendirmenin temel ilkelerini oluştururlar. Bu yaklaşıma göre bilimlerin değerlendirmeye ilişkin görüşleri önemlidir ve program değerlendirme uzmanları bu görüşler doğrultusunda bir yargıya varmak durumundadırlar (Akar, 2001: 28).

#### **1.2.3.5. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli**

Tyler'den etkilenecek oluşturulmuş ilk değerlendirme yaklaşımı Metfessel ve Michael'e aittir. Sekiz basamağı vardır. Bunlar;

- Tüm okul çevresini değerlendirme programına yardımcı olarak dahil etmek.
- Amaçlara bağlı model ve bazı hedefler oluşturmak.
- Bazı hedefleri okul çevresinde kullanılabilir ve uygulanabilir hale getirmek.
- Programın etkinliğini arttırmak için bazı araçlar seçme ve ölçütler geliştirmek.
- Periyodik olarak gözlemler yapmak için geçerli testler, ölçümler ve davranışsal ölçütler kullanmak.
- Belirli metotları kullanarak verileri analiz etmek.
- Büyük amaçlar ve bazı hedefleri yürütme, değişiklik ve tekrar gözden geçirilmesi için yeni öneriler geliştirmek (Akar, 2001: 29).

### **1.3. ÖĞRENME KURAMLARI**

İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, tutum ve beceri kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Bundan dolayı öğrenme, kişilerde oluşan nispeten kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir (Özden, 2003: 21). Ancak bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler vardır: İnsanoğlunun nasıl öğrendiği konusunda pek çok çalışma yürütülmüş ve buna bağlı olarak da pek çok kuram geliştirilmiştir (Sağlam, 2006: 9).

Öğrenme ve öğretme kuramları, eğitim ve öğretim uygulamalarındaki bilimsel araştırmaların doğurguları ile deneyimleri sonucunda biriken duygu ve düşünce eylemleri temelinde, ne, neden, nasıl ve ne ile gibi soruları yanıtlayan ilkeler çerçevesinde gelişimlerini sürdürmektedir. Öğrenme ve öğretme kuramlarının amacı bireyin sosyo-kültürel, ekonomik ve psikolojik yaşamını daha iyi sürdürebilmesi için yeni davranışları mutlaka daha iyi, kolay ve hızlı öğrenmesini ve öğretmesini kolaylaştırıcı nitelikte yöntem, strateji ve ilkeler üzerinde yoğunlaşmalıdır (Duman, 2004: 4-5). Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklayan kuramlar; davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olarak adlandırılabilir (Duman, 2004: 21).

#### **1.3.1. Bilişsel Öğrenme Kuramı**

Bilişsel öğrenme kuramı, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir. Bu kuram, kişinin davranışını anlayabilmek için onun karşılaştığı durumu nasıl değerlendirdiğinin anlaşılması gerektiğini savunur. Kuramın temelini



Gestalt Psikolojisi oluşturur (Özden, 2003: 24). Bilişsel öğrenme kuramına göre, insanlar bir problemle karşı karşıya geldiklerinde o problemin özgün dinamikleriyle etkileşerek öğrenme sürecini yaşarlar. Buna göre öğrenme; önbilgilerin yeni bağlantılar kazanması, probleme ilişkin bilgilerin depolanması ve uygun çözüm seçeneklerinin belirlenmesi şeklinde kuramlaştırılabilecek üç temel süreç içinde oluşur (Aydın, 2004: 209).

Bilişsel öğrenme kuramında davranıştan ziyade bilginin öğrenilmesi üzerinde durulur. Bir başka deyişle bilgi öğrenilir. Bilgide meydana gelen değişim davranışa yansır (Duman, 2004: 24). Bilişselcilere göre zihne gelen bilgi çeşitli biçimlerde işlenir, seçilir, hafızada bulunan başka bilgilerle kıyaslandıktan sonra birleştirilir, dönüştürülür ve yeniden düzenlenir (Türkoğlu, 2002: 107).

Bilişsel görüşe sahip bir insan, bir problemi çözerken bilgiyi araştıran, deneyimleri başlatan aktif öğrenenler ve yeni bir kavrayışı başarmada bildiklerini yeniden organize edenler olarak değerlendirilir. Bu görüşün perspektifinde öğrenme, boş kâğıtlar üzerine yazılmış basit kazanımlardan çok, insanın kendinde varolan bilgileri anlamlı ifadelere dönüştürmesi olarak görülür. Kısacası bilgi ne kadar düzenlenir, planlı biçimde depolanırsa yapılandırılması ve hatırlanması da o kadar kolay olur (Duman, 2004: 32-33).

### **1.3.2. Davranışçı Öğrenme Kuramı**

20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan davranışçı kuramın temsilcilerine göre öğrenme, bireyin çevresinden sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucunda oluşur (Saban, 2002: 164). Uyarıcıyı alan bireyin tepkileri, genel olarak öğrenmenin temelini oluşturur. Bu öğrenme faaliyetinde pekiştirme uygulamaları önemli bir yer tutar. Öğrenme eylemindeki birey, faaliyetlerin uygulandığı süreç boyunca zaman zaman pekiştirmeyi kullanarak öğrenmenin kalıcılığını sağlar (Sağlam, 2006: 9).

Davranışsal öğrenme teorisini savunan psikologlar dışsal olayların birey üzerinde etkisi üzerinde durur ve öğrenmenin, bireyin davranışlarındaki gözlemlenebilir bir değişime olduğunu varsayarlar (Duman, 2004: 21). Davranışların incelenmesi sırasında, davranışı ortaya çıkaran ya da organizmayı etkileyen koşullar (uyaran) ile bu koşullarda gözlenen tepkiler üzerinde odaklanılır. Davranışların kontrolü ve

biçimlendirilmesi, bir bakıma, “uyaran-tepki” bağının nasıl oluştuğunun anlaşılmasına bağlıdır (Açıkgöz, 2004: 78).

Davranışçılar, insanların karşılaştıkları problemin çözümünde genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne aldıklarını ileri sürerler. Alışık olmadıkları bir sorunla karşılaşıldığında ise, bireyin deneme yanılma yoluyla yeni çözümler üreteceği kabul edilir. Davranışçı yaklaşımda esas olan, gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan, dolayısıyla ölçülebilen davranışlardır (Özden, 2003: 23).

### **1.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı**

Yapılandırmacılık, 1980’li yıllarda eğitimin gündemine giren ve köklü değişiklikler öngören bir yaklaşımdır. Kavramın kökenleri Piaget’in genetik epistemolojisi ile toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamak için eğitimin yeniden yapılandırılmasının gerekliliğini savunan J. Dewey’in pragmatizmine dayanır (Duman, 2004: 53). Yapılandırmacılar, bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri öğrenme ve öğretme sürecine yansıtmışlardır.

Yapılandırmacı anlayış, bir bilgi ve öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Davranışçıların görüşünün aksine, yapılandırmacılar bilginin, duygularla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey olmadığını ileri sürerler. Bunlar ayrıca, gerçeğin dış dünyada bilinenden ayrı olarak durduğu, bilginin doğru olması için gerçeğe uygun bulunması ve gerçeği yansıtması gerektiği gibi düşüncelere de karşıdırlar (Açıkgöz, 2004: 61).

Yapılandırmacı görüşün öğrenme yaklaşımına gelince, öğrencinin dünyadaki deneyimlerini yorumlarına dayalı olarak bireysel ve sosyal olarak yapılandırması şeklinde ifade edilmektedir. Öğretim, bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırmak için deneyimlerden oluşmalıdır. Öğrenme ezberlemeye değil, öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmasına dayanır. Böylelikle yeni yapılandırılan bilgi, problemlerin çözümünde uygulamaya konulu (Duman, 2004: 55; Sağlam, 2006: 14).

Yapılandırmacılık bir bilme kuramı olduğu için öğrenme-öğretme süreçleriyle fazla ilgilenmez. Özel olarak ilgilenmiyor olmasına karşın yapılandırmacılığın, öğrenme-öğretme için önemli sonuçları vardır. Bilginin öğrenen tarafından oluşturulan yapı olduğuna ve bu süreçte ön bilgilerin önemli bir yeri bulunduğuna

inanıldığı için bu yapılar bireye özgüdür. Öğretmenin işlevi öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini yanlış yönlendirmelerden korumak olmalıdır. Öğrenenler kendi bilgilerini kendileri yapılandırdığına göre, her konuda önbilgiye sahiptirler (Açıkgöz, 2004: 64-65).

Yapılandırmacı yaklaşım genel olarak üç kısımda ele alınmaktadır:

**Bilişsel Yapılandırmacılık:** Piaget'nin öğrenme kuramından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Öğrenenin dünyaya ilişkin bilgisini özümseme ve uyma yolu ile edindiği düşüncesine dayandırılır.

**Sosyal yapılandırmacılık:** Öğrenmede kültür ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerine dayanır. Vygotsky öğrenmenin Piaget'nin öne sürdüğü gibi kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemli yer tuttuğunu öne sürer

**Radikal yapılandırmacılık:** Bilginin yapılandırılmasını bireysel bir etkinlik olarak ele alan bu yaklaşım, bireylerin geçirdikleri yaşantılardan kendi özgeçmişlerine dayalı bazı anlamlar çıkardıklarını savunur. Bireyden bireye farklılık gösteren bu anlamlar, birbirinin ya da dış dünyadaki aynısı olmasa da hepsi değerlidir (Özden, 2003: 59; Açıkgöz, 2004: 63; Sağlam, 2006: 15; Yanpar, 2006: 91).

## 1.4. İLKÖĞRETİMDE SOSYAL BİLGİLER

### 1.4.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı ve Önemi

Sosyal Bilgilerin farklı dönemlerde birçok tanımı yapılmış olmakla birlikte, en yaygın tanımı “ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinde seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” şeklindedir (Akar, 2001: 30).

Sosyal Bilgileri yalnızca tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisinin birlikte öğretilmesi olarak düşünmek doğru değildir. Zira Sosyal Bilgiler dersi, sosyal bilimler içerisinde değerlendirilen yirmiye yakın bilim dalını kapsamaktadır. Toplumsal olgu ve olayların tek bir disiplinle açıklanması yeterli bulunmadığından, çocuğun toplumsallaşması ve iyi bir vatandaş olmasını, toplumsal olayları bir bütün

olarak kavramasını sağlamak amacıyla ilköğretim okullarında farklı sosyal bilim disiplinlerinden seçilmiş Sosyal Bilgiler dersine yer verilmiştir. Ancak konular basitleştirilmiş ve düzenli bilgilerden oluşturulmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler yalnızca insanlar arası ilişkileri öğrenmekle yetinmez, insanların aynı zamanda sosyal kurumlarla, çevreyle, eşya ile, kısacası dünya ile ilişkilerini de öğrenirler (Akar, 2001: 30).

#### **1.4.2. Sosyal Bilgiler Programlarının Gelişimi**

Sosyal Bilgiler eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmemekle birlikte, insanlığın var olduğu andan itibaren hem fen hem de sosyal bilimler eğitiminin başladığı gerçektir. Doğumundan ölümüne kadar toplumsal bir ortamda bulunan insanoğlu, yeme, içme, barınma, savunma vb. sıradan etkinliklerle ilgili bilgi, beceri ve duygular kazanır. Yaşamak için hem doğanın, hem de toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır. Bütün bu süreçler eğitimin en basit rolünü yansıtır. Bu da, sosyal bilimlerin, insanlığın tarihi kadar eski ve köklü olduğunu ortaya koyar (Sönmez, 2005: 458).

Sosyal Bilgiler terimi ilk kez 1916 yılında ABD’de orta dereceli okulların programlarını yeniden düzenlemekle görevli bir komite tarafından kullanılmıştır. Ders olarak eğitim kurumlarına girmesi ise yine bu tarihlerde ABD’de toplumsal hayatın karmaşıklaşması, sosyal hayattaki değişme ve çatışmaların artmasıyla birlikte gerçekleşmiştir (Akar, 2001: 33).

Türkiye’de ise Sosyal Bilgiler terimi Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren telaffuz edilmiş olmakla birlikte, eğitim programlarına girişi 1968 yılını bulmuştur. Önceki dönemde bir ara, ilkokullarımızda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri ayrı ayrı okutulmuş olmasına rağmen, öğrenci karnelerinde bu üçü tek ders altında kaydedilmiştir. 1962 ilkokul taslağında, ayrı kitapları bulunan bu üç ders “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında birleştirildi. 1968 tarihli Geliştirilmiş İlkokul Programı Taslağı’nda, söz konusu üç dersin birleştirilmesi işi yeniden ele alındı. Derslerin konuları harmanlanarak yeni üniteler meydana getirildi ve bu derse “Sosyal Bilgiler” adı verildi. Ayrıca program biraz daha geliştirilerek 1968 İlkokul Programı çıkarıldı ve yurt sathında uygulamaya konuldu (Güngördü, 2001: 132).

#### **1.4.2.1. Cumhuriyetten Önce Sosyal Bilgiler Öğretimi**

Sosyal Bilgiler kapsamındaki derslerden bazıları Osmanlı döneminde, ilk defa Sultan II. Abdülhamid döneminde ilköğretim programına girmişti. Ancak bunlar ayrı ayrı isimler altında okutulmaktaydı. Bu dönemde yalnız tarih ve coğrafya dersleri bazı programlarda yer almıştır (Öztürk, 2006: 46). Nitekim 1892 yılında, İstanbul ve kasabalarında bulunan üç yıllık ibtidâîler için hazırlanan programda, Mülahhas Tarih-i Osmanî ve Muhtasar Coğrafya-yı Osmânî derslerine yer verilmişti. 1904 yılında tüm ilkokulları kapsayan yeni programda ise, sadece Muhtasar Tarih-i Osmanî'ne yer verilmişti (Sağlam, 2006: 21).

1913 tarihli *Tedrisât-ı İbtidâiyye Kanun-ı Muvakkati*'nde ise, Tarih ve Coğrafya'dan başka Malumât-ı Medeniyye ve Ahlâkiyye ve İktisâdiyye dersi ilköğretim programına ilave edildi. Balkan savaşlarından sonra, vatandaşlık eğitimine ilişkin derslerin içeriğine bakıldığında, Tanzimat'tan sonra etkili olan Osmanlılık fikri ile II. Abdülhamid'in devlet politikası olarak uyguladığı İslamcılık ideolojisinin yerini Türkçülüğün almaya başladığı görülür (Öztürk, 2006: 46).

#### **1.4.2.2. Cumhuriyet Dönemi Sosyal Bilgiler Öğretimi**

Cumhuriyet döneminde ilkokullarla ilgili olarak 1924–2005 döneminde birçok kez yetişek düzenlemesine girişilmiştir. Bilindiği gibi eğitim faaliyetlerinin tek bir merkezde toplandığı 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisât kanunu laikleşme ve demokratikleşme ilkesinden hareketle doğmuştu. Bu ilkelere uygun olarak, tarih derslerinde öteden beri kullanılagelen “saltanat tarihi” anlayışı yerine, “Türk Medeniyet Tarihi” anlayışı bütün okul programlarında uygulanmaya başladı. Haftalık ders programında Tarih ve Coğrafya derslerine birer saat tahsis edildi. Bu dersler başlangıçta 3., 4. ve 5. sınıflarda okutulmuş ancak sonradan 3. sınıf müfredatından çıkarılmıştır (Piriçdane, 1997: 14).

Alelacele hazırlanan 1924 programının birçok eksiği bulunması ve uygulama sırasında meydana gelen aksaklıklar üzerine yeni bir program hazırlanması gündeme geldi. İki yıl sonra 1926 yılında yeni program hazırlandı. Bu programda “toplu öğretim” ilkesi benimsenmiş, böylece derslerin birbirinden bağımsız ve kopuk olması yerine her dersin bir diğerini destekler şekilde uygulamasına yönelik adımlar atılmış; 1924 programında yer alan Muhasebât-ı Ahlakîyye ve Malumât-ı Vataniyye

derslerinin birleştirilerek “yurt bilgisi” adı altında okutulması kararlaştırılmıştır (Akar, 2001: 34). “İlkmektebin başlıca maksadı genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir” ilkesiyle hareket eden 1926 programında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerine haftalık programda ikişer saat ayrılmış ve 4. ve 5. sınıflar müfredatına yerleştirilmişti. (Sönmez, 2005: 459).

1930, 1932 ve 1936 programlarında, adı geçen derslerin isim ve ders saatlerinin korunduğu, ancak yurt bilgisi dersinin 5. sınıfta haftada bir saate indirildiği görülmektedir.<sup>1</sup> 1936 programı dünyadaki eğitim öğretim anlayışındaki değişikliklerin ve ülkemizde gerçekleşen yeniliklerin ürünüydü. Programda öğrencilere yakın çevreden hareketle uzağı kavratmak amaçlanmıştı (Baysal, 2006: 12).

1948 programında Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerinin amaçları düzenlenmiş ve programa “ilkokul çocuklara milliyi aşulamak mecburiyetindedir; içinde yetişen bütün vatandaşlara aynı ülküleri, aynı milli amaçları vermek için gerekli bütün bilgileri, alışkanlıkları, ilgileri, hizmet arzusunu verecek şekilde kazandırmak” ilkesi eklenmiştir. 4. ve 5. sınıflarda 1936 programındaki ad ve saatleriyle aynen korunmuştur (Akar, 2001: 35; Sönmez, 2005: 459). Bu programda, tarih dersleri, milli tarihimizle ilgili savaflara, önemli şahıs ve olaylara yer verilerek farklı bir bakış açısı izlenmiştir. Coğrafya dersi programında, ana yönler, mevsimler, zaman tipleri, insanların çeşitli işleri ve yaşayış tarzları, ulaştırma araçları, dünyanın şekli ve hareketleri, kara ve denizlerin hareketleri vb. konular yer almaktaydı. Yurttaşlık dersi ise; vatandaşlık hak ve ödevleri, siyasi yapı, yargı sistemi, anlaşmalar, iş hayatı, uluslar arası ilişkiler vb. konularla zenginleştirilmişti (Piriçdane, 1997: 19).

1962 program taslağında ilkokulun amacı, kişisel, insani ilişkiler, ekonomik ve toplumsal hayat açılarıyla belirlenmiş; tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi ihdas edilmişti. Ders saatleri 4. sınıfta altı, 5. sınıfta beş saat olarak belirlenmiştir (Sönmez, 2005: 459). Ancak bu dersle ilgili

---

<sup>1</sup> Bu yıllara ait programlarda, 1926 programındaki amaca “Bedence ve ruhça en iyi alışkanlıklara sahip, Türk toplumuna ve cumhuriyet idaresine intibak etmek, faydalı olmak, milli, medeni ve insani fikir ve hislere sahip bir hale getirmek” ilkesi eklenmişti (Sönmez, 2005: 459).

bir kitap basılmamış, öğretmenler derslerini Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi kitaplarıyla yürütmüşlerdir (Akar, 2001: 35).

1968 İlkokul Programı'nda, ilkokulun 4. ve 5. sınıflarında tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi adı altında okutulan konular birbirleriyle olan yakın ilişkileri göz önüne alınarak, çocuğa uygunluğu bakımından Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiştir. Dersin programında, o dönemde ABD'de yaygın olan "Yeni Sosyal Bilgiler" akımının önemli etkisi olmuştur. Ancak, bu hareketi destekleyecek öğretim araç gereçlerinin yokluğu ve öğretmenlerin mesleki donanımına yeterince sahip bulunmamaları gibi nedenlerle, Türk ilkokullarda davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel yaklaşım etkinliğini sürdürmüştür (Sağlam, 2006: 22). Programın getirdiği en önemli yenilik ise, önceki programlarda Hayat Bilgisi dersi için benimsenmiş olan eğitimde toplulaştırma anlayışının, ilkokulun 4. ve 5. sınıflarında da uygulanmasıdır. Bu program ile Hayat Bilgisi dersinin yanında Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri de mihver ders olarak kabul edilmiştir (Baysal, 2006: 12).

1973 ve 1975 yıllarında programlarda düzenlemelere gidilmiş, ancak, Sosyal Bilgilerle ilgili kayda değer bir değişiklik meydana gelmemiştir. 1990 yılı düzenlemelerinde çevre ve trafik ile ilgili konular programa dahil edilmiştir.

Bununla birlikte, 1968 programının ana hatlarıyla 1998 yılına kadar uygulandığı görülmektedir. Bu tarihte, 4.-7. sınıfları kapsayacak şekilde yeni bir İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yürürlüğe kondu. 1998 yılında yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler Programı'nın amaçlarıyla 1968 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nın amaçları büyük oranda örtüşmektedir. Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler Programı'nda içerik ve sıra yönünden bazı değişiklikler yapılmıştır. Fakat amaçlar hususunda bir değişikliğe gidilmemesi programın bütünlüğünü ve uyumunu bozmuştur. Bununla birlikte, programın bilgi, değer, tutum ve beceri dengesi açısından da pek uyumlu olmadığı açıktır. Zira bilgi ön planda iken, değer ve özellikle de beceri boyutu oldukça yetersizdir (Sağlam, 2006: 22).

Geçen yüzyılın son yıllarından itibaren dünyada öğretim programı geliştirme çalışmaları hızlanmış ve pek çok ülke, köklü değişikliklere gitme ihtiyacı duymuştur.

Değişim ülkemizde de yansımaları bulmuş ve Sosyal Bilgiler programı 2005 yılında yeniden düzenlenmiştir.

### **1.4.3. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı**

2005–2006 öğretim yılında yürürlüğe giren Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programları yapılandırmacı bakış açısıyla hazırlanmıştır.

#### **1.4.3.1. Sosyal Bilgiler ve Yapılandırmacı Yaklaşım**

Daha etkin, üretken, yaratıcı, problem çözebilen ve değişimle baş edebilen bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı çağımızda, Sosyal Bilgiler derslerinin işlevi ayrı ve özel bir önem kazanmıştır. Öğrencilerin yalnız isim, rakam, tarih ve maddeleri ezberleme anlayışından kurtarılıp, öğrendikleri olgu ve kavramları ilişkilendirebilen ve bilgidan bilgi üretebilen bireyler haline getirilmesi, birtakım klasik öğretme tekniklerinin terk edilmesini kaçınılmaz kılmıştır (Demircioğlu, 2005: 169). Toplum ve dünyadaki hızlı değişime paralel olarak Sosyal Bilgilerin bilgi temelini oluşturan bilgi birikimi de artmaktadır. Değişerek çoğalan bu bilgi birikimi Sosyal Bilgiler Programı'nın geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Sağlam, 2006: 23). Bu ihtiyaç doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı 2004–2005 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşıma dayanan yeni öğretim programını pilot bölgelerde uygulamaya koymuş, bu program 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren de tüm okullarda uygulanmıştır.

2005 Sosyal Bilgiler programı'nın dayandığı yapılandırmacı anlayışta öğrenme, bir öğrenme konusuyla ilgili problem çözme, kritik düşünme ve öğrencilerin aktif katılımı üzerine temellendirilmiştir. Öğrenciler, önceki bilgi ve yaşantıları üzerine yeni bir durumu uygulayarak yeni bir anlama düzeyi oluşturmak için, yeni bilgi ile önceden var olan zihinsel oluşumları birleştirirler. Bu yaklaşımda bilginin öğretmen tarafından özümletilmesinden ziyade, öğrencinin yeni bilgi inşa etmesi ön plandadır. Öğrenciler bir olayı ya da kavramı kendi kendilerine keşfettiklerinde daha çok heyecan duydukları için yeni bilgiyi daha iyi özümserler ve farklı yerlerde kullanırlar (Öztürk ve Dilek, 2005: 90). Bu yeni anlayışla öğrencilerin klasik ezbercilik anlayışından kurtarılması ve öğrenci pasifliğinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır.



### **1.4.3.2. Programın Vizyonu**

Sosyal Bilgiler programının vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005: 50).

### **1.4.3.3. Programın Temel Yaklaşımı**

Yeni Sosyal Bilgiler Programının temel yaklaşımı, bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli beceri, kavram ve değerlerle öğrenciyi donatarak etkin bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmektir. Öncelikle ‘Sosyal Bilgiler’ tanımında bir değişiklik görülmektedir (Ata, 2006: 73). Eski yaklaşıma göre Sosyal Bilgiler; tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi derslerle sınırlıydı. Yeni programda ise yukarıdaki disiplinlere antropoloji, hukuk, felsefe, psikoloji, sosyoloji, ekonomi eklenmiş ve bunları yansıtan öğrenme alanlarına göre üniteler belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi olduğunun altı çizilmiştir (Ata, 2006: 73).

### **1.4.3.4. Programın Yapısı**

Sosyal Bilgiler Programını oluşturan temel öğeler: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır.

Beceriler konusunda yeni program, bilginin kazanılmasının yanında beceri öğretimine önem vermektedir. Beceri, “öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan, bir iş yapabilmek veya bir konuyu işleyebilmek için gereken yatkınlık” olarak tanımlanmıştır (Ata, 2006: 76).

Sosyal Bilgiler Programı, ilköğretim 4-8. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte aşağıda bahsedilen ilk dokuz beceriyi kazandırmanın yanında, kendine özgü altı beceriyi kazandırmayı da amaçlamaktadır.

Bu becerileri şöyle sıralayabiliriz:

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçe'yi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi
15. Empati Becerisi (Safran ve diğerleri, 2006: 621).

Kavramlar düşünme faaliyetinin en temel araçları ve unsurlarıdır. Bu bakımdan yeni program, bilginin ötesinde öğrencilerde tümevarımsal ve tümdengelsel düşünme yeteneğini kazandırmayı ve bunun için kavramları kullanmayı önemsemektedir. Program, Sosyal Bilgileri oluşturan bilim dallarının adlarından söz etmeksizin, öğrencilere yapısal kavramları öğretmeyi hedeflemektedir. Bu çerçevede 4. sınıf için 91, 5. sınıf için 121 yapısal kavram benimsenmiş olup, bunların kazanımına önem verilmektedir. Kavram öğretimi kendi arasında giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeyleri olarak üç aşamaya ayrılmıştır. Yeni program anlam çözümleme tabloları, kavram ağları, kavram haritalarına da önem vermektedir. Öğretmeni, öğrenciye kendi kavram haritasını yaptırmaya, varsa kavram yanılığını tespit etmeye ve düzeltmeye yönlendirmektedir (Ata, 2006: 77).

Programda değerler; bir sosyal grup veya toplumu kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005: 87). Değerin özelliklerini şöyle sıralanabilir:

- Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
- Değerlerin normlardan farkı, daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değer, normu da içerir (Safran ve Diğerleri, 2006: 637).

Sosyal Bilgiler programında bahsedilen değerler ise adil olma, hoşgörü, aile birliğine önem verme, misafirperverlik, bağımsızlık, özgürlük, barış, saygı, bilimsellik, sevgi, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, estetik, dürüstlük, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, yardımseverlik olarak sıralanmıştır (MEB, 2005: 87).

Öğrenme alanı; birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır (Safran ve Diğerleri, 2006: 641). Sosyal Bilgiler dersi dokuz öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bunlar; Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Zaman, Süreklilik ve Değişim, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Güç, Yönetim ve Toplum, Küresel Bağlantılar (Safran ve Diğerleri, 2006: 641).

#### **1.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğeleri**

##### **1.4.4.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Amaçlar**

Yapısalcı eğitim kuramı, öğrencilerin bilgileri pasif bir şekilde değil, deneyimle ve aktif bir şekilde öğrenmeleri gerektiğini savunur. Bu nedenle yapısalcı kuramda öğretim etkinliklerinde başvurulan başlıca stratejiler başvurulan başlıca kubaşık öğrenme, örnek olay incelemesi, tartışma, problem çözme yöntemidir. Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif ise, bir şekilde kendi öğrenmelerini inşa ederler (Öztürk, 2005: 130). Bilgi bireye anlamlı geldiği sürece, öğrenen, bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır. Birçok anlam ve bakış açısı olduğundan, herkesin mutlaka öğrenmesi gereken belli kalıplarda amaçları işe koşmak yerine, bireylerin geçmiş yaşantılarına uygun, öğrenme sürecine yönelik genel hedefler belirleyerek etkin öğrenme sağlanır.

Yapılandırmacılıkta tek doğru yerine çoklu gerçekler olduğundan amaçlar, genel bir şekilde ifade edilir (Sağlam, 2006: 29).

2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda amaçlar, genel amaçlar ve ünite kazanımları şeklinde oluşturulmuştur. Programda 17 genel amacın yanı sıra, 4. sınıflar için 46; 5. sınıflar için 47 kazanım belirlenmiştir. İlköğretim öğrencilerinin 7. sınıfın sonunda, söz konusu 17 genel amaca ulaşması arzu edilmektedir.

- 1) Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
- 2) Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarının yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
- 3) Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
- 4) Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kurumların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
- 5) Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan, kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
- 6) Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
- 7) Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, çizelge, küre, diyagram, zaman şeridi gibi) kullanır, düzenler ve geliştirir.
- 8) Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslar arası ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
- 9) Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
- 10) Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak, insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
- 11) Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
- 12) Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetir.
- 13) Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
- 14) Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine ilişkin görüşleri ileri sürer.

- 15) İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkisini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
- 16) Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlar arası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
- 17) İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlık gösterir (MEB, 2005: 9).

Bu genel amaçlara 7. sınıfın sonuna kadar ulaşılması arzusu, zaman diliminin genişletilmesi anlamına gelmektedir. Amaçlar incelendiğinde, öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin olay ve olguları bir bütünlük içinde algılayabilmelerine imkân sağlamak amacıyla hemen her sosyal bilim dalında seçilen içerikle ilgili amaçların ilköğretim öğrencisinin gelişimi de dikkate alınarak kaynaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir (Sağlam, 2006: 29).

#### **1.4.4.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında İçerik**

Yapılandırmacı anlayışta içerik, spesifik olarak önceden belirlenmez. Öğrenenin bir anlayış ve bakış açısı geliştirmesi üzerine vurgu yapar ve çok yönlü bakış açılarının sunumunu gerekli kılar. İçeriğin öğrenenin derinlemesine araştırma yapmasına, uzmanlık düzeyinde bilgi oluşturmaya ve ilgili bağlamlarda olmasına dikkat edilmelidir. Yapılandırmacı öğrenmede içerik sürecin kendisi olduğundan öğrenme sürecindeki bireylerin sayısı kadar farklı içeriğin oluşabileceği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece içeriğin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi ve gerçek yaşamla bağlantılı olması sağlanmalıdır. Bilginin ve öğrenmenin transferine güvenilmek isteniyorsa öğrenmenin katı içeriklerden çok geniş uygulama bağlamlarına dayanması gerekir (Sağlam, 2006: 36). 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında içerik, disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmıştır. Öztürk ve Dilek, ders ve ünitelerin tasarımı yapılırken disiplinlerin ilk bakışta kolayca ayırt edilemeyecek şekilde iç içe geçtiğini, yani birleştirildiğini; ayrıca ünitelerin belli kavramlar etrafında geliştirildiğini; psikoloji, sosyoloji ve ekonomi gibi birçok sosyal bilimlere ait olgu, kavram ve genellemelerin birbiriyle kaynaşmış olduğunu belirtmektedirler (2005: 57). Böylece içerik, tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularının dönüşümlü olarak incelendiği bir süreç olmaktan çıkmıştır (Sağlam, 2006: 37).

#### 1.4.4.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Eğitim Durumu

Yeni Sosyal Bilgiler Programı'nda "eğitim durumu" kavramı yerine "öğrenme-öğretme süreçleri" kavramı kullanılmıştır. Öğrenenin öğrendiklerini yaşama geçirebilmesini sağlamada öğretim yöntem ve tekniklerinin önemine dikkat çekilerek, öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin düşüncelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen yöntem ve tekniklerin işe koşulması üzerinde durulmuştur (Sağlam, 2006: 39).

Sosyal Bilgiler Programında, uygulama sürecinde gerekli beceri, bilgi ve kavramları kazandırmada işe koşulabilecek ve etkinliklere temel oluşturabilecek olan örnekler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

*Örnek olay incelemesi*; öğrencilerin, işlenen konuyla ilgili örnek olayları işlenen konu ilkeleri açısından çözümlemesidir. Örneğin, coğrafya derslerinde, erozyonun nedenlerinin saptanması istenebilir (Açıkgöz, 2004: 86).

*Sonuç çıkarma*; öğrencilerin işlenen konuda ulaştıkları sonuçları belirlemeleridir. Örneğin, Cumhuriyet'in kuruluş dönemini işledikten sonra o dönemle ilgili başlıca sonuçları söylemeleri istenebilir (Açıkgöz, 2004: 86).

*Geri plandaki düşünceleri bulma*; öğrencilerin işlenen konuyu ya da konuyla ilgili olayları analiz ederek açıkça belirtilmemiş düşünceleri keşfetmeye çalışmasıdır. Örneğin tarihi bir olay işlendiği zaman kişilerin neden böyle davrandıklarını, ne düşünüyor olduklarını bulmaları istenebilir (Açıkgöz, 2004: 86).

*Slogan bulma*; öğrencilerden işlenen konunun ana düşüncesini yansıtan bir slogan üretmeleri istenir. Örneğin, çevreye duyarlılık ya da çocuk hakları konusu işlenirken konuyla ilgili bir slogan istenebilir (MEB, 2005: 101).

*Reklâm hazırlama*; öğrencilerin işlenen konuya ilişkin televizyonda ya da gazetede tanıtıcı reklâmlar tasarlaması. Reklâmlar yazılı sözlü ya da hareketli olabilir. Örneğin, coğrafi bölgeleri tanıtan duyurular hazırlamaları istenebilir (Açıkgöz, 2004: 87).

*Şiir- öykü yazma*; öğrencilerin, işlenen konunun önemli noktalarını yansıtan şiir ya da öykü yazmalarıdır (Açıkgöz, 2004: 87).

*Görsel imge oluşturma*; öğrencilerin işlenen konuyu grafik, resim, karikatür, tablo, şema, şekil vb. herhangi bir görsel imge ile göstermesidir (MEB, 2005: 101).

*Önem sırasına koyma*; öğrencilerin işlenen konudaki ana düşünceleri, ilkeleri ya da anahtar sözcükleri önem sırasına koymalarıdır (MEB, 2005: 101).

*Başlık bulma*; öğrencilerin, okudukları bir metin ya da izledikleri olaya başlık koymaları, eğer varsa, var olan başlığı değiştirmeleridir (Açıkgöz, 2004: 90).

*Sınıflama*; öğrencilerin, belli bir konuda bilgi toplamaları ve onları sınıflayarak sunmalarınıdır (Açıkgöz, 2004: 90).

*Örnek verme*; öğrencilerin, işlenen konuları açıklığa kavuşturucu örnekler vermesidir. Örnekler gerçekten yaşanmış olabileceği gibi, öğrencinin o anda düşündüğü bilgi ya da kavramlar da olabilir (Açıkgöz, 2004: 90).

*Kendini değerlendirme*; öğrencilerin, neyi ne kadar öğrendiklerini incelemeleri, öğrenme sürecinin başındaki ve sonundaki düzeylerine bakarak ne kadar gelişme gösterdiklerini saptamalarıdır (Açıkgöz, 2004: 90).

*Yordama yapma*; sınıfta işlenen konunun işlenmemiş bölümüyle ilgili tahminlerde bulunma ve tahminlerin gerekçelerini açıklamadır (MEB, 2005: 101).

*Bulmaca*; öğrencilerin konuyla ilgili bulmaca hazırlamaları ya da öğretmenin hazırladığı bir bulmacayı çözmeleridir. Kavram öğretiminde kullanılabilir (MEB, 2005: 101).

*Dramatizasyon*; öğrencilerin, öğrenilenleri dramatize ederek göstermeleridir. Örneğin, trafik polisi, yaya, sürücü vb. rolleri oynanarak trafik kuralları konusu işlenebilir (MEB, 2005: 102).

*Tavsiyede bulunma*; öğrencilerin işlenen konuda, ilgili kişilere tavsiyede bulunmasıdır. Her düzeydeki öğrenciler, öğrendikleri konularla ilgili kendilerinden sonraki öğrenciler için tavsiyeler hazırlayabilirler. Bu, öğrencilerin konu ve öğrenme süreci hakkında düşüncelerini sağlayacaktır (Açıkgöz, 2004: 92).

*Karşılaştırma*; öğrencilerin, öğrenilenler arasındaki farkları ya da benzerlikleri saptamasıdır (MEB, 2005: 102).

*Problem çözüme*; öğrencilerin öğrenilenleri kullanarak yanıtı kaynaklarda yazılı olmayan problemleri çözmeleridir. Problemler, matematik ve fen derslerinde olduğu kadar sosyal alanlarda da kullanılmalıdır (Açıkgöz, 2004, s.93).

*Görüşme yapma*; öğrencilerin birbirlerine öğrenilenlerle ilgili sorular yöneltmesi ve bu soruların yanıtlanmasıdır (Açıkgöz, 2004: 93).

*Alan gezileri*; öğrencilerin öğrenilenlerle ilgili mekânlarda yaptıkları inceleme gezileridir. Geziler, doğal çevreye, müzeye ya da şehir içindeki ilgili kurumlara yapılabilir (MEB, 2005: 102).

*Kavram haritası oluşturma*; konuyla ilgili başlıca kavramların, merkezi bir kavram etrafında birbirleriyle ilişkilerini gösterecek bir haritanın oluşturulmasıdır (MEB, 2005: 102).

*Kanıtlama*; öğrencilerin öğrenilenlerle ilgili bir yargıyı destekleyici bilgileri toplamaları, bu bilgileri çözümlenmeleri ve o yargıyı doğrulayan kanıtlar olarak sunmalarıdır (MEB, 2005: 102).

#### **1.4.4.3.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Belli Başlı Öğretim Yöntem ve Teknikleri**

*Anlatım yöntemi*; öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan, en eski yöntemlerden biridir. Bir konuşmacıdan, çok sayıda dinleyicinin yararlanmasını sağlayan bir yöntemdir. Öğretmenden öğrenciye yönelen, bilgi akışı söz konusudur. Çok uzun kullanılması durumunda, dikkat ve motivasyonu olumsuz yönde etkiler (Özdemir, 1998: 58)

*Soru-yanıt yöntemi*; öğretmen tarafından öğretimin amaçlarına uygun olarak hazırlanmış olan soruların, öğrencilere yöneltilmesi ve alınan yanıtların değerlendirilmesi temeline dayanmaktadır. Hazırladığı sorularla öğrencilerin herhangi bir konu hakkında ne bildiğini ve ne kadar öğrendiğini ortaya çıkaran öğretmen, aynı zamanda, öğrencilerin kendilerini nasıl ifade ettiklerini görme imkânına da sahip olur. Sorularıyla öğrencileri harekete geçiren öğretmen, onları düşünmeye yönlendirir ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar (Yaşar ve Gültekin, 2006: 122).



*Tartışma yöntemi*; herhangi bir grubun, bir başkanın yönetimi altında, belirli bir düzen içinde hepsini ilgilendiren sorunlar üzerinde ve belirli bir amaca dönük karşılıklı görüşmelerdir. Özellikle öğrenci sayısı az sınıflar için en uygun bir tekniktir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 83). Sosyal Bilgiler öğretiminde sıklıkla kullanılan tartışma yönteminin *büyük grup tartışması, münazara, panel, forum, seminer* adları altında değişik türleri bulunmaktadır (Yaşar ve Gültekin, 2006: 124).

*Gözlem gezisi yöntemi*; En etkili yöntemlerden biridir. Gözlem gezisi, okuldaki ve sınıftaki öğretme etkinliklerini desteklemek ve anlamlı kılmak amacıyla düzenlenen planlı gezidir. Öğrencilerin olgu ve olayları daha iyi anlamalarına ve gerçek yaşamı daha yakından tanımalarına imkan sağlar. Öğrenciler bu yöntem sayesinde öğretim konusuyla ilgili nesne, olgu ve olayları gerçek ortamlarında incelemiş olurlar (Yaşar ve Gültekin, 2006: 126).

*Drama tekniği*; tiyatro yaparak veya oyun yoluyla bir düşünceyi, olayı veya soyut bir kavramı canlandırmadır. Rol yapmayı gerektiren drama tekniği, öğrencileri aktif kılp, yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sunar. Öğrencilerin üretkenliğini, yaratıcılığını geliştirir ve onlara aktif bir öğrenim yaşantısı sağlar (Tan, 2006: 126).

*Beyin fırtınası*; bir probleme çözüm getirmek ve çeşitli konularda fikir ve düşünce üretmek için kullanılan bir tekniktir. Kişi sayısı 5-12 arasında değişen grupların spontan şekilde tartışmaları şeklinde gerçekleşir. Önemli olan çok sayıda fikir ve düşünce üretmektir. Fikir iyi-kötü, doğru-yanlış yargılamasından bağımsız olarak üretilir. Bir öğrencinin fikrinin diğer öğrencide başka fikirler çağırıştırabileceği varsayılarak çok sayıda fikrin ortaya atılması esastır (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 269).

*Sözlü tarih tekniği*; tarihi kişilikler ve olaylarla ilgili olarak ilk elden bilgiye sahip kişilerden görüşme yoluyla elde edilen bilgileri sistemli biçimde derleyerek incelemektir. Sözlü tarih çalışmaları, belli bir olay ya da döneme ilişkin kişisel tanıklık ve yaşantıların belleğin derinliklerinden çıkarılıp değerlendirilmesi yoluyla toplumların tarihlerinin aydınlatılmasına katkıda bulunur (Yaşar ve Gültekin, 2006: 133). Söz konusu tekniğin bir yenilik olarak 2005 programında yer aldığını belirtmek gerekir.

#### **1.4.4.3.2. Yapılandırmacı Sosyal Bilgilerde Araç- Gereç Kullanımı**

Öğretme-öğrenme sürecinin temel öğelerinden biri de araç-gereçlerdir. Araç-gereçlerin temel işlevi, öğretme-öğrenme sürecini daha işlevsel ve etkili kılmaktır. Öğretme-öğrenme sürecinin başarısı, öğretim amaçları ve konularına uygun yaklaşım, yöntem ve tekniklerin yeri ve zamanı geldikçe araç-gereçlerle desteklenmesine bağlıdır. Araç-gereçler doğru kullanıldığında, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarına ve somut yaşantılar geçirmelerine; dolayısıyla anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardım etmektedir (Yaşar ve Gültekin, 2006: 288).

Araç-gereçler birçok soyut konunun somutlaştırılmasında büyük rol oynamaktadır. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler derslerinde geçen demokrasi, insan hakları, adalet, özgürlük, devrim gibi kimi soyut kavramları araç-gereçlerle somutlaştırmaya çaba gösterirlerse, öğrenciler bunları daha kolay ve etkili biçimde kavrayıp kullanabilirler (Yaşar ve Gültekin, 2006: 293).

İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde yararlanılabilecek çok sayıda araç-gereç bulunmaktadır. Bunların başlıcalarını resimler, levhalar, afiş ve posterler; zaman ve tarih şeridi; haritalar ve küre, grafikler; tepegöz ve episkop; radyo ve teyp, televizyon ve video; bilgisayar, CD (kompakt disk), video disk, internet, ders kitapları, güncel olaylar ve güncel sorunlar, gazeteler ve kaynak kişiler olarak sıralamak mümkündür (Yaşar ve Gültekin, 2006: 293).

#### **1.4.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Değerlendirme**

Yapılandırmacı anlayışta değerlendirmenin amacını öğrenciler belirlerler. Sonuç (ürün) değerlendirmesinden çok süreç değerlendirmesi esastır. Ayrıca, çoklu değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılır. Yapılandırmacılıkta, hedef ve hedef davranışlar ölçüt olarak kabul edilmez. Sadece, yorumları ne denli iyi formüle ettikleri ve tartıştıkları değerlendirilir. Değerlendirmenin amacı, öğrenenin ne kadar bilgi hatırlayabildiğini ölçmek değil, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır (Sağlam, 2006: 43).

Yapılandırmacı anlayış geleneksel anlayışa alternatif bir değerlendirme yaklaşımı ön görmektedir. Burada temel vurgu ürünlerin üretildiği sürece odaklanmaktadır. Bu, öğrenenlerin süreç veya bir kavramın kendi anlayışlarını göstermelerine imkân

sağlayıcı ve geleneksel olmayan biçimler üzerine odaklanan performans değerlendirme yaklaşımıdır. Böyle bir yaklaşım, aynı zamanda değerlendirmeye yönelik bütüncül, otantik ve daha karmaşık bir anlayışı yansıttığından gerçek dünya deneyimlerine dikkat çekmektedir. Ayrıca, performans değerlendirme yaklaşımı, okul içi ve okul dışı etkinlikler arasındaki güçlü ilişkiyi yansıtan görevlere odaklanmayı sağladığı gibi, kişisel başarıyı ölçmeye de yarar (Sağlam, 2006. 43–44).

Yapılandırmacı program tasarılarının temelinde bilgi üretme ya da kazanma değil, öğrenenlerin bilgiyi yeniden yapılandırmaları yatar. Bu bakımdan değerlendirme, yalnızca öğrenme ürünlerine önem verilerek veya her zaman doğru ya da yanlış olan çözümler dikkate alınarak yapılmamakta; kendi gelişimlerini izlemeleri, öğrenme ve nitelikli çalışma için ölçüt hazırlamaları için öğrenenlere yardımcı olmaktadır (Yurdakul, 2005: 53). Yapılandırmacı anlayışta değerlendirme, öğretimin içinde yer alan bir süreçtir.

Sosyal Bilgiler dersi için yapılacak değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler Programının tüm boyutlarında sağladığı gelişme ve başarı ölçülmeye çalışılır. Öğretmenler, öğrencilerin Sosyal Bilgilere ilişkin kazanım, kavram ve becerilerle ilgili bireysel gelişimlerini izlerken, eksiklerini belirlerken, karşılaştıkları zorlukları tanımlarken, öğrencileri öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye özendirirken değerlendirme yaparlar. Bu tutum, değerlendirmenin, öğrenci eğitiminde yapılandırıcı ve geliştirici rolünü yansıtır (Safran ve Diğerleri, 2006: 645).

Sosyal Bilgiler Programı, ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Bu nedenle sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi yeterli değildir. Çocukların tarihsel ve coğrafi becerileri uygulama düzeyi farklıdır. Bazı çocuklar geçmişteki bir karakterin kararlarını tartışıp sebep ve sonuç ilişkilerini başarılı bir şekilde kullanırken, olayları kronolojik olarak yerleştiremeyebilirler. Yine bazı çocuklar harita çalışmalarında, bazıları da sözlü sunumda daha verimli olabilirler. Bu bakımdan değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm yeteneklerini kapsayıcı nitelikte olmalıdır (MEB, 2006: 280).

#### 1.4.4.4.1. Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri ( Alternatif Ölçme Yöntemleri )

Son yıllarda ürün odaklı eğitim yaklaşımlarının yerini süreç odaklı yaklaşımların almasına paralel olarak, sürece/performansa dayalı değerlendirmeyi öngören alternatif ölçme yaklaşımları öne çıkmaya başlamıştır (Tekindal, 2006: 398). Öğrencinin çevresinin olumlu ve olumsuz yönlerini kendi bakış açısıyla açıklamasında posterler ve projeler yapma; değişik yerlerin benzer ve farklı özelliklerini karşılaştırmaya elverişli tablo yapma, şema çizme; bilgiyi edinme, bilgiyi kullanma, yorumlama gibi üst düzey becerilerini belirlemede açık uçlu sorular daha etkili olabilir. Sıralanan bu değerlendirme biçimlerinin yanında, geleneksel ölçme araçları da kullanılarak öğrenci başarıları değerlendirilebilir. (Safran ve Diğerleri, 2006: 645).

*Anektod*; öğrencilerin problemleri hakkında bilgi toplamak için kullanılan yöntemlerden biridir. Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili kısaca yazılmış raporların kaydedilmesiyle oluşturulur. Karar vermede diğer yöntemlerle birlikte kullanılır (Öğütülmüş ve Diğerleri, 2006: 399).

*Tartışma*; öğrencilerin, kısa ve uzun vadeli hedeflere dönük gelişimlerini belirlemek için öğretmene önemli fırsatlar sağlar. Davranışların ve içeriğin edinilme derecesini belirlemek için çok özel konu veya soru tartışılabilir. Öğretmen tartışmaya katılıp katılmama, konuşmanın konuyla ilgili olup olmadığına vb. bakarak öğrencilerin hedeflere (kazanımlara) ulaşma derecesini kaydedebilir. Diğer taraftan, tartışma yoluyla öğrencilerin fikirlerini savunma, başkalarına saygılı olma, kritik yapabilme vb. davranışları da gözlenebilir. Böylece öğrencilerin bu hedeflerle ilgili gelişme dereceleri de belirlenmiş olur (Tekindal, 2006: 408).

*Kısa cevaplı maddeler*; bir kelime, bir sembol ya da en çok birkaç kelime ile cevaplanabilen madde türüne denir. Bu tür maddeler bilgi basamağını ölçmek için uygundur. Öğrenci sorunun cevabını kendisi yazar (MEB, 2006: 280).

*Çoktan seçmeli maddeler*; öğrenciye yöneltilen sorunun doğru cevabı, genellikle üç ya da dört başka cevapla birlikte verilir. Öğrencinin verilenler arasından doğru cevabı bulup işaretlemesi istenir. Bu tür testler, öğrencilerin yaratıcılığını ve yazma becerilerini ölçmeye çok uygun değildir. Bunlar daha çok bilginin, zihinsel

becerilerin ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılır (Öğütülmüş ve Diğerleri, 2006: 401).

*Eşleştirmeli maddeler*; iki grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir. “Kim”, “ne”, “nerede” gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır (MEB, 2006: 280).

*Uzun cevaplı maddeler*; klasik kompozisyon tipi sınavlar olarak da bilinmektedir. Bu tip maddelerde, öğrencilere bir ya da birkaç soru sorulur ve cevapları düşünüp bularak düzenli biçimde yazmaları istenir (MEB, 2006: 280).

*Sözlü sunum (anlatım)*; edebî sanatlar gibi birçok alanda kullanılabilir. Kontrol listeleri, dereceleme ya da akran değerlendirme ölçekleriyle ölçme yapılır (Tekindal, 2006: 402). Sözlü sunumlar öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygun araçlardır (MEB, 2006: 281).

*Proje*; öğrencilerin bireysel ya da grup olarak, istedikleri bir alanda/konuda inceleme, araştırma ve yorum yapmak, yeni bilgilere ulaşmak, fikir geliştirmek, özgün düşünce üretmek ve çıkarımlarda bulunmak amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır. Projeler, öğrencilerin bireysel olarak ya da grup içinde önemli görevlerde bulunmalarına olanaklar sunar (MEB, 2006: 286).

*Öğrenci ürün dosyası (portfolyo)*; öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadıkları çabayı ve geçirdikleri evrelerin kaydedildiği dosya sistemi, öğrencinin gelişiminin velisi ve öğretmenleri tarafından izlenebilmesine imkan sağlar. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilip, kaydedilmesiyle oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda, gerek öğretmen gerekse öğrenci için önemli bir değerlendirme yöntemidir (Öğütülmüş ve Diğerleri, 2006: 400).

Ürün dosyasında şunlar öğrenci ödevleri, araştırma konuları, problemler, problemlerin çözümünde kullanılan yöntemler, fotoğraflar, resimler, videokasetler vb; grup ödevleri ve projeler, öğretmen anekdotları, kavram geliştirme çalışmaları, öğretmen kontrol listeleri vs. bulunabilir (Tekindal, 2006: 400).

*Öz Değerlendirme*; belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesidir. Bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olur. Öz değerlendirme

öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir (MEB, 2006: 286).

*Performans değerlendirme*; öğrencinin günlük yaşamdaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini içerir. Performans değerlendirme bir süreçtir. Belli bir zamana özgü değildir. Performans değerlendirme, gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır (Öğütülmüş ve Diğerleri, 2006: 401).

*Kavram haritaları*; bilgiyi organize etmek ve sunmak için yapılmış grafiksel araçlardır. Bu araçlar daire ya da bir çeşit kutu içine yazılmış olan kavramları içerir. Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi belirleyen bağlantı ifadeleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle oluşturulur. Kavram haritaları; bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etmede ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada, değerlendirme yapmada kullanılabilir (MEB, 2006: 282).

*Tutum ölçeklerine* gelince, tutum, bireyi belli bir tutum nesnesine yönelik lehte ya da aleyhte davranışa hazırlayan eğilimdir. Tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan yöntem Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde tepkide bulunulur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma ya da katılmama derecesini bildirmiş olur (Öğütülmüş ve Diğerleri, 2006: 402).

## II. BÖLÜM

### 1. MATERYAL VE YÖNTEM

#### 1.1. Problem Cümlesi

“İlköğretim 4 ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programlarının öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri nedir?”

##### 1.1.1. Alt Problemler

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programlarındaki kazanımların öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri nedir?

2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programlarındaki içeriğin öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri nedir?

3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programlarındaki eğitim durumlarının öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri nedir?

4. İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programlarındaki değerlendirme boyutunun öğretmenler tarafından değerlendirilme düzeyleri nedir?

#### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması, değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmesidir.

#### 1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin topluma uyum sağlamaları; iyi, sorumlu ve milletine yararlı bir vatandaş olarak yetişmeleri; kendi kültürünü ve tarihini tanımaları ve benimsemelerinde önemli rol oynamaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmesi Sosyal Bilgiler dersleri için seçilen programa bağlıdır. Bu nedenle

istenilen amaçlara ulaşabilmek için hazırlanan programların sürekli değerlendirilmesi ve bu sonuçlara göre programların yeniden gözden geçirilip düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretim programı konusunda öğretmen görüşlerinden ve kuramsal temellerden hareketle ortak bir anlayış çerçevesinde programla ilgili sorunları belirleme, eksikleri tespit etme ve çözüm önerileri ortaya koyma amacı gütmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme**

Araştırmanın evrenini Kars ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma evrenindeki ilköğretim okulları; merkez, merkez köy, ilçe merkezleri, ilçelere bağlı merkez köylerde bulunduğundan evrenin tümüne ulaşmak zaman ve maliyet açısından ek külfetler getireceğinden örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Örneklem seçiminde oransız eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Buna “basit tesadüfî örnekleme”, “yalın örnekleme”, “yansız örnekleme” gibi adlar verilmektedir. Oransız eleman örneklemede, evrendeki eleman türlerinden her birinin örnekleme girenlerin sayısı tümü ile şansa bırakılmıştır (Karasar, 2005:113).

Örneklem seçiminde Kars ilinde görev yapan 78 öğretmen basit tesadüfî örnekleme yoluyla örneklem seçilmiştir.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarının araştırılmasıyla,



2. Kars ili merkez ilköğretim okulları ile,
3. Örneklemeye alınan öğretmen görüşleriyle,
4. Veri toplama aracındaki sorularla,
5. 2006–2007 öğretim yılı ile sınırlıdır.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarının program hazırlayanlara, öğretmenlere ve bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### **1.6. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmanın planlanması ve yürütülmesinde şu varsayımlardan yola çıkılmıştır:

1. Araştırma için geliştirilen veri toplama aracının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
4. Seçilen örneklemin Kars ili evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.
5. Araştırmada kullanılan kaynakların içerdiği bilgilerin güvenilir ve geçerli olduğu varsayılmıştır.
6. Hazırlanan anketin çalışmada belirlenen alt problemlere cevap verecek düzeyde ve objektif olduğu varsayılmıştır.

## **1.7. Araştırmanın Yöntemi**

### **1.7.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırma genel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modelleri ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar 2005:77) .

### **1.7.2. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen, ankete katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeyi amaçlayan 5 soru ve araştırmanın alt problemlerine yönelik 40 soru olmak üzere toplam 45 sorudan oluşan 5'li likert tipinde bir anket kullanılmıştır. Araştırma anketinde kazanımlar bölümünde 10 soru, içerik bölümünde 10 soru, eğitim durumu bölümünde 15 soru, değerlendirme bölümünde 5 soru olmak üzere programın bu açılardan yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik 40 soru bulunmaktadır. Birinci bölümünde yer alan 5 soru, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu okul, görev yaptığı branşları ve okuttuğu sınıfları belirlemeye yöneliktir. İkinci bölümde bulunan 40 soru araştırmanın alt problemlerine göre dört alt gruptan oluşmuştur. Bu gruplarda yer alan sorular anket içerisinde aynı amaca yönelik soruların bir arada olmaması için karışık olarak verilmiştir.

Veri toplama aracının 1. bölümünde bulunan, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular için uygun cevaplar verilmiş ankete katılan öğretmenlerin kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Anketin 2. bölümünde bulunan sorular ise “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçenekleri ile ifade

edilmiş ve yine öğretmenlerin en uygun buldukları seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

### **1.7. 3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması**

Veri toplama aracı uygulanmadan önce çalışmalar Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bir yazı ile sunulmuş ve araştırma için geliştirilen anketin uygulanması için gerekli resmi izin alınmıştır. Gerekli resmi izin alındıktan sonra araştırma anketi çoğaltılarak araştırmacı tarafından örnekleme bulunan Kars ili ve merkez ilçelerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 35 öğretmene güvenilirlik hesabı için uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Packet for The Social Science) programında girilerek Kuder-Richardson güvenilirlik testi uygulanmış güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha 0,96 olarak hesaplanmıştır Güvenirlik katsayısı 0.50'den yüksek olarak bulunan ölçekler güvenilir olarak alındığından araştırma anketi güvenilir olarak tespit edilmiştir. Daha sonra araştırma anketi örnekleme bulunan Kars il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 78 öğretmene araştırmacı tarafından bizzat uygulanmış ve toplanmıştır.

### **1.7. 4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi**

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde araştırma kapsamında cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler, SPSS 10,0 programı kullanılarak bilgisayar ortamında girilmiş ve istatistikî çözümlenmeler yapılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel bilgileri frekans (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanmış ve tablolar (1-2-3-4-5) halinde sunulmuştur. Yine öğretmenlerin araştırmanın alt problemlerine göre oluşturulan dört alt grupta yer alan sorulara verdikleri cevaplar “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerine göre frekans (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanmış ve tablolar (6-7-8-9) halinde ifade edilmiştir.

Araştırmada 5’li likert tipinde bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekteki her bir maddeye verilen cevaplar 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. “Kesinlikle Katılıyorum” cevabı: 5.00, “Katılıyorum” cevabı: 4.00, “Kısmen” cevabı: 3.00,

“Katılmıyorum” cevabı: 2.00, “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabı: 1.00 şeklinde puanlanmıştır.

### **III. BÖLÜM**

#### **1. BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerine uygulanan program değerlendirme anketinin istatistiksel analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Sırasıyla:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel ve mesleki özelliklerine ilişkin veriler sunulmuş,
2. Uygulanan program değerlendirme anketinin kazanımlar ile ilgili sorularının yüzde ve frekans tablolarına yer verilmiş,
3. Anketin içerik ile ilgili sorularının yüzde ve frekans tablolarına yer verilmiş,
4. Uygulanan anketteki eğitim durumuyla ilgili tablo ve bulgular sunulmuş,
5. Anketteki program değerlendirmeye yönelik tablo ve bulgulara yer verilmiştir.

#### **1.1. Örnekleme İlişkin Sayısal Veriler**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu okul, branş ve okuttuğu sınıflara ilişkin bulgular 1, 2, 3, 4, 5 numaralı tablolarda sunulmuştur.

#### **1.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

Ankete cevap veren öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları aşağıda tablo 1'de gösterilmiştir:

**Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

Cinsiyet	f	%
Bayan	44	56,4
Erkek	34	43,6
Toplam	78	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; 44'ünün (%56,4) bayan, 34'ünün (%43,6) erkek olduğu görülmektedir.

### 1.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları**

Mesleki Kıdem	f	%
1-5	15	19,2
6-10	21	26,9
11-15	16	20,5
16-20	8	10,3
20 ve Üstü	18	23,1
Toplam	78	100

Tablo 2 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin %19,2'sinin 1-5 yıllık, %26,9'unun 6-10 yıllık, %20,5'inin 11-15 yıllık, %10,3'ünün 16-20 yıllık, %23,1'inin 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları tespit edilmiştir.

### 1.1.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları

Ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımları tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları**

Mezun Olunan Okul	f	%
Öğretmen Okulu	3	3,8
Eğitim Enstitüsü	11	11,4
Eğitim Yüksek Okulu	5	6,4
Eğitim Fakültesi	47	60,3
Fen- Edebiyat Fakültesi	3	3,8
Diğer	9	11,5
Toplam	78	100

Tablo 3 incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin %3,8'inin öğretmen okulu, % 11,4'ünün eğitim enstitüsü, %6,4'ünün eğitim yüksek okulu, %60,3'ünün eğitim fakültesi, %3,8'inin fen-edebiyat fakültesi, %11,5'inin diğer fakültelerden mezun oldukları tespit edilmiştir.

### 1.1.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşa Göre Dağılımları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları branşa göre dağılımları tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşa Göre Dağılımları**

Sınıf Öğretmenliği	75	96,2
Diğer	3	3,8
Toplam	78	100

Ankete katılan öğretmenlerin %96,2'sinin branşı sınıf öğretmenliği, %3,8'i diğer branşlardandır.

### 1.1.5. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımları

Ankete cevap veren öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre dağılımları tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımları**

Okutulan Sınıf	f	%
4. sınıf	43	55,1
5. sınıf	35	44,9
Toplam	78	100

Ankete katılan öğretmenlerin %55,1'i 4. sınıfı, %44,9'u 5.sınıfı okutmakta olan toplam 78 öğretmendir.



**1.2. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Kazanımlara Ait Bulgular**

**Tablo 6. Öğretmenlerin Program Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Kazanımlar		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Program kazanımları toplumun ihtiyaçlarından hareket edilerek düzenlenmiştir.	%	3,8	47,4	35,9	10,3	2,6
	f	3	37	28	3	2
4. Program kazanımları öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	%	11,5	32,1	41,0	12,8	2,6
	f	9	25	32	10	2
7. Program kazanımları konu alanının özellikleri ile paralellik taşımaktadır.	%	2,6	43,6	39,7	12,8	1,3
	f	2	34	31	10	1
12. Program kazanımları öğretmenler tarafından açık ve anlaşılabilir niteliktedir.	%	9,0	43,6	33,3	11,5	2,6
	f	7	34	26	9	2
17. Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.	%	2,6	44,9	42,3	7,7	2,6
	f	2	35	33	6	2
21. Program kazanımları öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde cevap vermektedir.	%	2,6	29,5	48,7	15,5	3,8
	f	2	23	38	12	3
26. Program kazanımları kendi aralarında birbirleriyle tutarlıdır.	%	6,4	50,0	30,8	10,3	2,6
	f	5	39	24	8	2
30. Program kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır.	%	6,4	28,2	48,7	14,1	2,6
	f	5	22	38	11	2
35. Program kazanımları okullarımızda gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	%	2,6	28,2	43,6	16,7	9,0
	f	2	22	34	13	7
38. Program kazanımları toplumun genel beklentilerini yansıtmaktadır.	%	3,8	32,1	44,9	15,4	3,8
	f	3	25	35	12	3

Kazanımlar tablosundaki “programın kazanımları toplumun ihtiyaçlarından hareket edilerek düzenlenmiştir” sorusuna ankete katılan öğretmenlerin %3,8’i kesinlikle katılıyorum, %47,4’ü katılıyorum, %35,9’u kısmen, %10,3’ü katılmıyorum, %2,6’sı kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu oranlar doğrultusunda çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun hedeflerin toplumun

ihtiyaçlarından hareket edilerek düzenlendiği yönünde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu durum oldukça sevindiricidir. Çünkü toplumun ihtiyaçlarından hareketle hazırlanan programların gerçekleştirilebilme şansı oldukça yüksektir.

“Programın kazanımları öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur” sorusuna öğretmenlerin %11,5’i kesinlikle katılıyorum, %32,1’i katılıyorum, %41,0’ı kısmen, %12,8’i katılmıyorum, %2,6’sı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılabilmesi için öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu açıdan sonuçlara bakıldığında program kazanımlarının tam olarak öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmadığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

“Program kazanımları konu alanının özellikleri ile paralellik taşımaktadır” sorusuna %2,6 oranında kesinlikle katılıyorum, %43,6 katılıyorum, %39,7 kısmen, %12,8 katılmıyorum, %1,3 de kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verilmiştir. Programda kazandırılması düşünülen her davranış, bu davranışı destekleyecek konu alanları ile gerçekleştirilir. Çalışma sonuçlarından hareketle programın bu özelliği önemli ölçüde gerçekleştirilebildiğini söyleyebiliriz. Ancak öğretmenlerin %14,1’lik bir kısmı programın kazanımlarının konu alanı ile paralellik taşımadığı yönünde fikir bildirmişlerdir. Bu durum da göz önünde bulundurulması gereken bir husustur.

“Program kazanımları öğretmenler tarafından açık ve anlaşılabilir niteliktedir” sorusuna öğretmenlerin %9,0’ı kesinlikle katılıyorum, %43,6’sı katılıyorum, %33,3’ü kısmen, %11,5’i katılmıyorum, %2,6’sı kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Programdaki davranışların öğrenciye kazandırılabilmesi için önce programın uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından anlaşılması gerekir. Zira araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin %52,6’lık bir kısmı programın kazanımlarının öğretmenlerce anlaşılır nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda programın bu özelliği önemli ölçüde taşıdığı söylenebilir.

“Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %2,6’sı kesinlikle katılıyorum, %44,9’u katılıyorum, %42,3’ü kısmen, %7,7’si katılmıyorum, %2,6’sı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir.

“Program kazanımları öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde cevap vermektedir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %2,6’sı kesinlikle katılıyorum, %29,5’i katılıyorum, % 48,7’si kısmen, %15,5’i katılmıyorum, %3,8’i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermiştir.

“Program kazanımları kendi aralarında birbirleriyle tutarlıdır” sorusuna öğretmenlerin % 6,4’ü kesinlikle katılıyorum, %50,0’ı katılıyorum, %30,8’i kısmen, %10,3’ü katılmıyorum, %2,6’sı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermiştir. Programın taşınması gereken en önemli özelliklerinden biri, kazanımların kendi aralarında tutarlı olmasıdır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin verdikleri cevapların oranlarına bakıldığında kazanımların birbirleriyle tutarlı yani önceki kazanılmış davranışın bir sonraki davranışı destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

“Program kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %6,4’ü kesinlikle katılıyorum, %28,2’si katılıyorum, %48,7’si kısmen, %14,1’i katılmıyorum, %2,6’sı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Hazır bulunuşluk öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgilerdir ve bu bilgiler göz önünde bulundurularak hazırlanan program kazanımları öğrenciler tarafından daha somut şekilde davranışa dönüştürülebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların oranlarına bakıldığında programın kazanımlarını tam olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmadığı şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

“Program kazanımları okullarımızda gerçekleştirilebilecek niteliktedir” sorusuna öğretmenlerin %2,6’sı kesinlikle katılıyorum, %28,2’si katılıyorum, %43,6’sı kısmen, %16,7’si katılmıyorum, %9,0’ı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Programlar öğretmenler tarafından evren olarak okullarda uygulanan etkinliklerdir. Bu doğrultuda okulların program kazanımlarının gerçekleşmesinde önemli etkileri vardır ve programın kullanılabilirliğinde etkin rol oynarlar. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %25,7’lik kısmı programın bu özelliği desteklemediğini ifade etmiştir.

“Program kazanımları toplumun genel beklentilerini yansıtmaktadır” sorusuna öğretmenlerin %3,8’i kesinlikle katılıyorum, %32,1’i katılıyorum, %44,9’u kısmen, %15,4’ü katılmıyorum, %3,8’i kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir.

### 1.3. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki İçeriğe Ait Bulgular

**Tablo 7. Öğretmenlerin Program içeriğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

İçerik		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
2. Program içeriği ile kazanımlar arasında bir tutarlılık vardır.	%	15,4	46,2	29,5	5,1	3,8
	f	12	36	23	4	3
5. Program içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesini yansıtmaktadır.	%	7,7	29,5	43,6	17,9	1,3
	f	6	23	34	14	1
10. Program içeriği açık bir şekilde anlaşılmaktadır.	%	9,0	32,1	37,2	16,7	5,1
	f	7	25	29	13	4
14. Program içeriğindeki bilgilere bakıldığında, bu bilgilerin güncel ve geçerli olduğu görülmektedir.	%	12,8	42,3	30,8	10,3	3,8
	f	10	33	24	8	3
19. Program içeriği öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.	%	5,1	30,8	38,5	23,1	2,6
	f	4	24	30	18	2
23. Program içeriğini oluşturan alt disiplinler birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır.	%	6,4	39,7	37,2	12,8	3,8
	f	5	31	29	10	3
28. Programın içeriği dikkate alındığında günlük yaşamla ilişkilendirilebileceği görülmektedir.	%	10,3	56,4	26,9	5,1	1,3
	f	8	44	21	4	1
33. Program içeriğindeki konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek niteliktedir.	%	5,1	32,1	42,3	15,4	5,1
	f	4	25	33	12	4
36. Program içeriğinde yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğretim ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir.	%	2,6	47,4	33,3	12,8	3,8
	f	2	37	26	10	3
39. Program içeriği açık, anlaşılabilir ve uygulanabilir bir niteliktedir.	%	2,6	38,5	37,2	15,4	6,4
	f	2	30	29	12	5

“Program içeriği ile kazanımlar arasında bir tutarlılık vardır” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %15,4’ü kesinlikle katılıyorum, %46,2’si katılıyorum, %29,5’i kısmen, %5,1’i katılmıyorum, %3,8’i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Davranışlar öğrenciye kazandırılırken ilgili konu esas kaynak olarak

kullanılır. Bu doğrultuda içerik ve kazanımlar arasında bir paralelliğin olması gerekmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %61,6'lık kısmı programın bu özelliği desteklediğini ifade etmiştir.

“Program içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesini yansıtmaktadır” sorusuna öğretmenlerin %7,7'si kesinlikle katılıyorum, %29,5'i katılıyorum, %43,6'sı kısmen, %17,9'u katılmıyorum, %1,3'ü kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrencinin bilgi düzeyi ve konu alanının içeriği birbirine uygun olmalıdır. Böylece öğrenci bilgiyi zorlanmadan alabilecek ve önceki bilgileriyle bağdaştırabilecektir. Araştırma sonuçlarına göre programın içeriğinde yer alan bilgilerin öğrenci seviyesini yansıttığını söyleyebiliriz.

“Program içeriği açık bir şekilde anlaşılmalıdır” sorusuna öğretmenlerin %9,0'ı kesinlikle katılıyorum, %32,1'i katılıyorum, %37,2'si kısmen, %16,7'si katılmıyorum, %5,1'i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler programdaki içeriği net olarak anlamalıdır. Böylece açık şekilde ifade edilen bilgiler öğrenciye de anlaşılır bir şekilde yansıtılacaktır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda programın bu özelliği yansıttığı sonucuna varılabilir.

“Program içeriğindeki bilgilere bakıldığında, bu bilgilerin güncel ve geçerli olduğu görülmektedir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %12,8'i kesinlikle katılıyorum, %42,3'ü katılıyorum, %30,8'i kısmen, %10,3'ü katılmıyorum, %3,8'i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Her programın içerik boyutu güncel ve geçerli bilgileri barındırmalıdır. Bu yolla öğrenci hem yaşadığı çağa uygun bilgiler edinerek zevk alacak, hem de programın kazanımlarına kolayca ulaşabilecektir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %55,1'i programın bu özelliğinin tatmin edici boyutta olduğunu söylemiştir.

“Program içeriği öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %5,1'i kesinlikle katılıyorum, %30,8'i katılıyorum, %38,5'i kısmen, %23,1'i katılmıyorum, %2,6'sı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Öğrencinin gelişim özellikleri programın hazırlanması aşamasında önemli bir boyuttur. Çünkü öğrenci kendi ihtiyaçlarına

hitap etmeyen bilgiyi hem almak istemez hem de amacı davranışa dönüştüremez. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35,9'u programın bu boyutunu olumlu bulurken %25,7'si bu konuda olumsuz görüş bildirmiştir. Bu doğrultuda, yeni programın içeriğinin tam olarak öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate almadan düzenlendiği söylenebilir.

“Program içeriğini oluşturan alt disiplinler birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır” sorusunu öğretmenlerin %6,4'ü kesinlikle katılıyorum, %39,7'si katılıyorum, %37,2'si kısmen, %12,8'i katılmıyorum, %3,8'i kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir.

“Programın içeriği dikkate alındığında günlük yaşamla ilişkilendirilebileceği görülmektedir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %10,3'ü kesinlikle katılıyorum, %56,4'ü katılıyorum, %26,9'u kısmen, %5,1'i katılmıyorum, %1,3'ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Programda, içerikte ele alınan konunun, günlük yaşamla ilişkili olması her zaman üzerinde durulan boyutlardan birisidir. Çünkü öğretmen konuları günlük yaşamla ilişkilendirirse öğrencilerin dikkatini konu üzerine çekmiş olur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %66,4'ü programın bu boyutunun yeterli olduğunu ifade etmiştir.

“Program içeriğindeki konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek niteliktedir” sorusuna öğretmenlerin %5,1'i kesinlikle katılıyorum, %32,1'i katılıyorum, %42,3'ü kısmen, %15,4'ü katılmıyorum, %5,1'i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Program içeriğinde yer alan konular birbirleriyle ilişkili olmalıdır. Bu, önceki öğrenmelerle yeni öğrenilenler arasında daha kolay bağlantı kurulmasını sağlar. Araştırma sonucuna bakıldığında öğretmenlerin %20,5'inin olumsuz, %42,3'ünün kısmen cevaplarını vermeleri programın içeriğindeki konu alanlarının önceki öğrenmelerle tam olarak ilişki kurabilecek nitelikte olmadığını göstermektedir.

“Program içeriğinde yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğretim ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %2,6'sı kesinlikle katılıyorum, %47,4'ü katılıyorum, %33,3'ü kısmen, %12,8'i katılmıyorum, %3,8'i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Program içeriğinde yer alan bilgiler

düzenlenirken somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa, kolaydan-zora, bütünden-parçaya, yakından-uzağa gibi öğretim ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yolla öğrenciye bilgiler kolayca kazandırılır ve bilgilerin kalıcı olması sağlanır.Araştırma sonucunda öğretmenlerin %50'lik kısmı programın bu özelliği gerçekleştirdiğini ifade ederken, %16,6'lık kısmı olumsuz yönde fikir bildirmiştir.

“Program içeriği açık, anlaşılabilir ve uygulanabilir bir niteliktedir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %2,6'sı kesinlikle katılıyorum, %38,5'i katılıyorum, %37,2'si kısmen, %15,4'ü katılmıyorum, %6,4'ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Programın içeriğinin açık ve anlaşılır olması onun uygulanabilirliğini önemli ölçüde etkiler. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin %39,1'i olumlu, %37,2'si kısmen cevaplarını vermişlerdir. %21 oranında olumsuz cevap verilmesi program içeriğinin tam anlamıyla açık, anlaşılır ve uygulanabilir nitelikte olmadığını göstermektedir.

**1.4. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Eğitim Durumuna Ait Bulgular**

**Tablo 8. Öğretmenlerin Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Eğitim Durumu		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
3. Sosyal Bilgiler derslerinde anlatım öğretim ilkelerinden hareketle işlenmektedir.	%	3,8	47,4	35,9	11,5	1,3
	f	3	37	28	9	1
6. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekilmektedir.	%	6,4	38,5	39,7	11,5	3,8
	f	5	30	31	9	3
9. Sosyal Bilgiler dersi öğrencileri dersin kazanımlarından haberdar edilmektedir.	%	9,0	35,9	39,7	10,3	5,1
	f	7	28	31	8	4
11. Sosyal Bilgiler derslerinde öğretime başlamak için gerekli önkoşul davranışları belirlenmektedir.	%	3,8	32,1	47,4	11,5	5,1
	f	3	25	37	9	4
13. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin önceden sahip oldukları davranışlarla, yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilmektedir.	%	5,1	41,0	32,1	17,9	3,8
	f	4	32	25	14	3
15. Sosyal Bilgiler dersi bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermektedir.	%	16,7	43,6	32,1	7,7	-
	f	13	34	25	6	-
18. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin anlatılanları kavrayabilmeleri içerik açık, anlaşılabilir bir şekilde ifade edilmektedir.	%	2,6	34,6	46,2	14,1	2,6
	f	2	27	36	11	2
20. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenciler soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirilip, cesaretlendirilmektedir.	%	6,4	39,7	33,3	16,7	3,8
	f	5	31	26	13	3
22. Sosyal Bilgiler dersi öğrenciler etkileşim içinde birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlamaktadır.	%	2,6	44,9	41,0	9,0	2,6
	f	2	35	32	7	2
25. Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin görüşlerini açık, özgür bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek demokratik ortamları sağlamaktadır.	%	7,7	53,8	32,1	6,4	-
	f	6	42	25	5	-
27. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin yansıtıcı düşünmesini, yaratıcı olmasını, bireysel ve grup problemlerini çözmesini gerektirecek etkinliklere yönelik uygulamalar yapılmaktadır.	%	6,4	48,7	32,1	11,5	1,3
	f	5	38	25	9	1
29. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenciler tartışma bitiminde ana temaları da belirleyerek, ortaya çıkan düşünceler konusunda genel özetler yapmaktadır	%	5,1	44,9	42,3	5,1	2,6
	f	4	35	33	4	2
31. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmektedir.	%	5,1	25,6	43,6	20,5	5,1
	f	4	20	34	16	4
34. Sosyal Bilgiler derslerinde iletişim bütün öğeleriyle uygulanmaktadır.	%	3,8	34,6	48,7	9,0	3,8
	f	3	27	38	7	3
37. Sosyal Bilgiler derslerinde kazanımlar öğretim ortamlarında gerçekleştirilmektedir.	%	1,3	34,6	53,8	7,7	2,6
	f	1	27	42	6	2



“Sosyal Bilgiler derslerinde anlatım öğretim ilkelerinden hareketle işlenmektedir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %3,8’i kesinlikle katılıyorum, %47,4’ü katılıyorum, %35,9’u kısmen, %11,5’i katılmıyorum, %1,3’ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %51,2’si olumlu cevap vermiş olduklarından Sosyal Bilgiler derslerinde eğitimcilerin güdüleme, dikkat çekme, pekiştirme, düzeltme gibi öğretim ilkelerini uyguladıkları ifade edilebilir. Öğretmenlerin %35,9’u bu ilkelerin, kısmen kullanıldığı yönünde cevap vermişlerdir. %14,8’i ise derslerin öğretim ilkelerinden hareketle işlenmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu da göz önünde bulundurulması gereken bir orandır.

“Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekilmektedir” sorusuna verilen öğretmen cevaplarının %6,4’ü kesinlikle katılıyorum, %38,5’i katılıyorum, %39,7’si kısmen, %11,5’i katılmıyorum, %3,8’i kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin dikkatini kazandırılacak davranışlara çekme, öğretim ilkelerinin önemli unsurlarından biridir ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında programın bu özelliği tam olarak yerine getiremediği görülmektedir.

“Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler dersin kazanımlarından haberdar edilmektedir” verilen öğretmen cevaplarının %9,0’ı kesinlikle katılıyorum, %35,9’u katılıyorum, %39,7’si kısmen, %10,3’ü katılmıyorum, %5,1’i kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %44,9’u Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin kazanımlardan haberdar edildiği cevabını verirken, %15,4’ü bu soruya olumsuz cevap vermişlerdir. Bu durum da öğrencilerin, tam olarak dersin kazanımlarından haberdar edilmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

“Sosyal Bilgiler derslerinde öğretime başlamak için gerekli önkoşul davranışları belirlenmektedir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %3,8’i kesinlikle katılıyorum, %32,1’i katılıyorum, %47,4’ü kısmen, %11,5’i katılmıyorum, %5,1’i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Araştırma sonuçları, ankete katılan öğretmenlerin %35,9’u olumlu yönde cevap verirken, % 16,6’sı olumsuz ,

%32,1'i kısmen cevabını vermişlerdir. Bu sonuçlara göre, öğrenmeyi kolaylaştıracak olan önkoşul davranışların Sosyal Bilgiler derslerinde belirlenemediği ifade edilebilir.

“Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin önceden sahip oldukları davranışlarla, yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilmektedir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %5,1'i kesinlikle katılıyorum, %41,0'ı katılıyorum, %32,1'i kısmen, %17,9'u katılmıyorum, %3,8'i katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin önceki bilgileriyle yenileri arasında ilişki kurması, öğrenmelerini anlamlı ve kalıcı kılar. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlerin %46.1'i bu soruya olumlu yönde cevap verirken, %21,7'sinin olumsuz yönde cevap verdiği görülmektedir. Olumsuz cevapların oranındaki yüksekliği dikkate aldığımızda programın önceki davranışlarla yeni kazanılacak davranışları tam olarak ilişkilendiremediğini söyleyebiliriz.

“Sosyal Bilgiler dersi bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermektedir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %16,7'si kesinlikle katılıyorum, %43,6'sı katılıyorum, %32,1'i kısmen, %7,7'si katılmıyorum cevaplarını verirken kesinlikle katılmıyorum seçeneği işaretlenmemiştir. Öğrencilere bilgiyi aktarmak yerine onlara bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermek öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına fırsat verir. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin önemli bir kısmının (%60,3) bu soruya olumlu cevap verdiği görülmektedir. Buna bağlı olarak Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterildiği söylenebilir.

“Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin anlatılanları kavrayabilmeleri içerik açık, anlaşılabilir bir şekilde ifade edilmektedir” sorusuna öğretmenlerin %2,6'sı kesinlikle katılıyorum, %34,6'sı katılıyorum, %46,2'si kısmen, %14,1' katılmıyorum, %2,6'sı kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilere içeriğin açık anlaşılır şekilde ifade edilmesi konu üzerine dikkatlerinin çekilmesini, iletişimin gerçekleşmesini sağlar. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarına bakıldığında, programda içeriğin tam olarak açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmediği söylenebilir.

“Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenciler soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirilip, cesaretlendirilmektedir” sorusuna öğretmenlerin %6,4’ü kesinlikle katılıyorum, %39,7’si katılıyorum, %33,3’ü kısmen, %16,7’si katılmıyorum, %3,8’i kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Soru- cevap yöntemi, öğrencilerin düşüncelerini ve düşündüklerinin söylemelerini sağlamak açısından oldukça önemlidir. Ayrıca bu yöntemin kullanılması dersleri daha zevkli hale getirir ve öğrencilerin motivasyonunu artırır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakılarak öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirilip cesaretlendirildikleri söylenebilir.

“Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin etkileşim içinde birbirlerinden öğrenmelerine imkân sağlamaktadır” sorusuna öğretmenlerin %2,6’sı kesinlikle katılıyorum, %44,9’u katılıyorum, %41,0’ı kısmen, %9,0’ı katılmıyorum, %2,6’sı kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Tartışma yöntemi öğrencilerin etkileşim içinde birbirlerinden öğrenmelerini görüşlerini açıkça ifade edebilmelerini sağlayan yöntemlerden biridir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin %49,5’i olumlu şekilde Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olduklarını ifade etmişlerdir.

“Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin görüşlerini açık, özgür bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek demokratik ortamları sağlamaktadır” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %7,7’si kesinlikle katılıyorum, %53,8’i katılıyorum, %32,1’i kısmen, %6,4’ü katılmıyorum cevaplarını verirken ‘kesinlikle katılmıyorum’ ifadesi öğretmenlerin hiç biri tarafından işaretlenmemiştir.

“Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin yansıtıcı düşünmesini, yaratıcı olmasını, bireysel ve grup problemlerini çözmelerini gerektirecek etkinliklere yönelik uygulamalar yapılmaktadır” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %6,4’ü kesinlikle katılıyorum, %48,7’si katılıyorum, %32,1’i kısmen, %11,5’i katılmıyorum, %1,3’ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Araştırma sonucunda ankete katılan öğretmenlerin %51’i Sosyal Bilgiler dersinde yansıtıcı düşünmeyi, bireysel ve grup problemlerini çözmeyi gerektiren etkinliklere yönelik uygulamalar yapıldığına dair cevaplar vermişlerdir. Ancak öğretmenler tarafından verilen %32,1

oranındaki kısmen cevabı ve %12,8 oranındaki olumsuz cevaplar da göz ardı edilmemelidir.

“Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenciler tartışma bitiminde ana temaları da belirleyerek, ortaya çıkan düşünceler konusunda genel özetler yapmaktadır” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların %5,1’i kesinlikle katılıyorum, %44,9’u katılıyorum, %42,3’ü kısmen, %5,1’i katılmıyorum, %2,6’sı kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmek için konular hakkında genel özetler yapılması oldukça önemlidir. Bu şekilde öğrenme daha anlamlı ve kalıcı olur. Araştırma sonuçları bunun önemli oranda gerçekleştirildiğini göstermektedir.

“Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmektedir” sorusuna öğretmenlerin %5,1’i kesinlikle katılıyorum, %25,6’sı katılıyorum, %43,6’sı kısmen, %20,5’i katılmıyorum, %5,1’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri, anlama becerileri birbirlerinden farklıdır. Etkili ve kalıcı öğrenmelerini sağlamak için, bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %25,6’sının bu soruya olumsuz yönde cevap vermeleri Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının tam olarak dikkate alınmadığı sonucunu gösterir.

“Sosyal Bilgiler derslerinde iletişim bütün öğeleriyle uygulanmaktadır” şeklinde sorulan soruya öğretmenler %3,8 kesinlikle katılıyorum, %34,6 katılıyorum, %48,7 kısmen, %9,0 katılmıyorum, %3,8 kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. İletişimin bütün öğeleriyle sağlanması, öğrenmenin kalitesini ve öğretmenin gerçekleştirme düzeyini artırır. Araştırma sonuçları iletişimin genellikle bütün öğeleriyle uygulandığı sonucunu ortaya koymaktadır.

“Sosyal Bilgiler derslerinde kazanımlar öğretim ortamlarında gerçekleştirilmektedir” sorusuna öğretmenlerin %1,3’ü kesinlikle katılıyorum, %34,6’sı katılıyorum, %53,8’i kısmen, %7,7’si katılmıyorum, %2,6’sı kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir.

**1.5. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Değerlendirmeye Ait Bulgular**

**Tablo 9. Öğretmenlerin Programın Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Değerlendirme		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
8. Program değerlendirmesinde alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmektedir.	%	10,3	42,3	32,1	12,8	2,6
	f	8	33	25	10	2
16. Program değerlendirmesi öğretim içeriği, öğretim amaçları, öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim ortamları, öğrenci performanslarını kapsamaktadır.	%	5,1	42,3	35,9	14,1	2,6
	f	4	33	28	11	2
24. Program değerlendirmelerinde objektif araçlar kullanılmaktadır.	%	7,7	32,1	34,6	17,9	7,7
	f	6	25	27	14	6
32. Program değerlendirmelerinde Programla ilgili tüm kişilerden (öğretmen, öğrenci, yöneticiler, veliler vb.) bilgi alınmaktadır.	%	6,4	17,9	42,3	21,8	11,5
	f	5	14	33	17	9
40. Program değerlendirmesi programın başladığı andan itibaren, bitiminden belli bir süre sonraya kadar devam etmektedir.	%	2,6	43,6	43,6	7,7	2,6
	f	2	34	34	6	2

“Program değerlendirmesinde alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmektedir” şeklindeki soruya öğretmenlerin %10,3’ü kesinlikle katılıyorum, %42,3’ü katılıyorum, %32,1’i kısmen, %2,6’sı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Programda sürece ve performansa dayalı portfolyo(ürün dosyası), proje, anekdot gibi öğrenci merkezli ölçme değerlendirme yaklaşımlarının ağırlık verilmektedir. Anket sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun(%52,6) alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandıkları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin %15,4’lük kısmı olumsuz yönde cevap vermişlerdir. Bu durum göz ardı edilmemelidir.

“Program değerlendirmesi Öğretim içeriği, öğretim amaçları, öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim ortamları, öğrenci performanslarını kapsamaktadır” sorusuna öğretmenlerin cevaplarının %5,1’i kesinlikle katılıyorum, %42,3’ü katılıyorum, %35,9’u kısmen, %14,1’i katılmıyorum, %2,6’sı kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Program değerlendirmesi programın etkili olması ve hedeflerin gerçekteşme oranını belirleme sürecidir. Bunu gerçekteşirmek için öğretim içeriğinin, amaçlarının, öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrenci performanslarının sürekli değerlendirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında anket sonuçları program değerlendirmenin bu nitelikleri kapsadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin %39,8’lik büyük kısmı program değerlendirmede objektif araçlar kullandığını ifade ederken, %26,6’lık kısım ise program değerlendirmede objektif araçlar kullanılmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Program değerlendirmesinin geçerli ve güvenilir olabilmesi için objektif ölçme araçlarının kullanılması oldukça önemlidir. Bu durumda anket sonuçları program değerlendirmede objektif ölçme araçlarının yeteri kadar kullanılmadığını göstermektedir.

“Program değerlendirmelerinde programla ilgili tüm kişilerden (öğretmen, öğrenci, yöneticiler, veliler vb.) bilgi alınmaktadır” şeklindeki soruya öğretmenlerin %6,4’ü kesinlikle katılıyorum, %17,9’u kısmen, %42,3’ü kısmen, %21,8’i katılmıyorum, %11,5’i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Bir program değerlendirilirken onun uygulayıcısı olan yöneticilerin, öğretmenlerin ve gözlemleyicisi olan velilerin görüşleri alınıp; öğrencilerin üzerindeki etkilerine bakılmalıdır. Bu programın verimliliğini artırır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %24,3’ü olumlu, %42,3’ü kısmen, %33,3’ü de olumsuz yönde cevap vermişlerdir. Bu oranlara bakıldığında olumsuz cevaplarda yığılmanın olması programın bu yönünde ciddi eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin “program değerlendirmesi programın başladığı andan itibaren, bitiminden belli bir süre sonraya kadar devam etmektedir” sorusuna %2,6’sı kesinlikle katılıyorum, %43,6’sı katılıyorum, %43,6’sı kısmen, %7,7’si

katılmıyorum, %2,6'sı kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Program değerlendirmede göz önünde bulundurulması gereken en önemli ilkelerden birisi sürekli değerlendirmedir. Bu, programın eksiklerini belirlemede ve bu eksiklerin giderilmesini sağlar. Araştırma sonuçları programın bu değerlendirmeyi önemli ölçüde gerçekleştirdiğini göstermektedir.

## IV. BÖLÜM

### 1. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları olmak üzere dört alt başlıkta toplanmıştır.

#### 1.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Kazanımların Öğretmenler Tarafından Değerlendirilme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretim programları hazırlanırken hiç şüphesiz göz önünde bulundurulması gereken en önemli hususların başında toplumun ihtiyaçları gelmektedir. Çünkü toplumun ihtiyaçları genel anlamda programı şekillendirmektedir. Toplum ihtiyaçları ile şekillenen program anlayışı aynı zamanda toplumun beklentilerini de yansıtmalıdır. Toplumun ihtiyaçlarından hareket almayan ve aynı zamanda toplumun genel beklentilerini yansıtmayan programın gerçekleşme ihtimali çok zayıf ve doğal olarak program kazanımlarının davranışa dönüşmesi pek mümkün görünmemektedir.

2. Program uygulayıcıları öğretmenlerdir. Programı uygulayan öğretmenlerin bakış açıları elbette önemlidir. Çünkü programı tanıyan, bilen ve aynı zamanda uygulayan öğretmenler büyük ölçüde toplumun beklentileri ve ihtiyaçlarını da bilmektedir. Bu bağlamda bakıldığında aslında öğretmenlerin görüşleri programın ne düzeyde toplumun ihtiyaçlarını yansıttığı konusunda bizlere fikir de verebilir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kazanımların genel anlamda toplumun ihtiyaçlarından ve genel beklentilerinden hareket edilerek hazırlandığını ifade etmişlerdir.

3. Eğitimde öğrenci en önemli alanı oluşturur. Var olan kültürel değerler eğitim aracılığıyla öğrencilere aktarılır. Tabii ki bu aktarım formal olabileceği gibi informal



şekilde de olabilir. Ancak formal bir düzen içerisinde verilmesi hedeflenen kazanımların öğrenci özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin var olan gelişim özellikleri kazanımların miktarı ve düzeyini de belirler. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, onların düzeylerini aşmayan kazanımlar gerçekçidir. Pek tabii ki öğrencilerin gelişim özelliklerinin yanı sıra öğrencilerin mevcut toplum, mevcut zaman ve mevcut bölge içerisindeki ihtiyaçları da önemlidir. Öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan kazanımlar uygulamada pratik sonuçlar verecektir. Çünkü bu kazanımlar öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Aynı zamanda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri gelişim özellikleri ile öğrenci ihtiyaçlarından bağımsız düşünülemez. Mevcut sürece hazır olan öğrenciler kazanımları daha somut bir şekilde davranışa dönüştürebilirler. Araştırma sonuçları dikkate alındığında genel anlamda öğrenci özellikleri, öğrenci ihtiyaçları ve hazır bulunuşluk düzeylerinin tam anlamıyla yansıtılmadığı, kazanımlarda yer almadığı görülmektedir.

4. Eğitimdeki insan gücü girdisinin en önemlisi öğretmendir. Öğretmenlerin eğitim içerisindeki önemi öğretim faaliyetlerinin hareket kaynağı olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü öğretmenin varlığı ile ancak öğretim faaliyetleri anlamını bulabilir. Öğretim faaliyetlerinin anlamı dahilinde yürümesi, etkili uygulanması program kazanımlarının anlaşılması ile doğrudan ilgilidir. Yani program kazanımları öğretmenler tarafından anlaşılabilir ise uygulamadaki etkinlik artmakta ve doğal olarak program hazırlanış amacına hizmet etmektedir. Araştırma sonuçları bu bağlamda değerlendirildiğinde program kazanımlarının öğretmenler tarafından açık bir şekilde anlaşılabilirliği gerçeğini ortaya koymaktadır. Böyle bir sonuç aslında sevindiricidir. Çünkü kazanımların açık ve anlaşılabilir niteliği varsa öğretmenler bu kazanım dahilinde daha etkin bir içerik ve daha etkin bir öğretim süreci ve çok daha etkin bir değerlendirme süreci yaşayabilirler.

5. Öğrenme alanı beceri, kavram ve değerlerden oluşan, öğrenmeyi düzenleyen yapıdır. Kazanımlar oluşturulurken genel anlamda öğrenme alanları dikkate alınarak oluşturulmalıdır. Çünkü bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanları ve bunlara bağlı olarak alt öğrenme taksonimleri öğrencilerin mevcut öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuş olup, kazanımlarında doğal olarak

bu öğrenme alanları ile bunlara bağlı olarak taksonomilere göre oluşturulması gereklidir. Bunun dışında konu alanı ise öğrenciye verilmek istenen konuların içeriğini oluşturmaktadır. İçeriği oluşturan konu alanları, kazanımlara göre düzenlenmektedir. Kazanımlar ise öğrenme alanları dikkate alınmak suretiyle belirlenmelidir. Dolayısıyla program kazanımları hem konu hem de öğrenme alanına uygunluk göstermelidir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kazanımları öğrenme alanlarını yansıttığı ve konu alanlarıyla paralellik taşıdığını belirtmiştir.

6. Kazanımlar birbirlerini desteklemelidir. Çünkü kazanımlar birbiri ile ilişkilidir ve ilişkili olduğu alanlar dikkate alındığında aynı zamanda tutarlı olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların birbirleriyle tutarlı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

## **1.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki İçeriğinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

1. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun içerik ile kazanımlarını birbirleriyle tutarlı olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Seçilen içerik kazanımlara hizmet etmelidir. Yani kazanımlar doğrultusunda seçilmeli ve doğal olarak o doğrultuda bir işleve sahip olmalıdır. Bunun gerçekleşmesi için içerik ile kazanımlar arasında bir tutarlılık olması gerekir. Araştırma sonuçları bu bağlamda tatmin edici düzeydedir.

2. Bilgi, öğrencilerin en iyi ve kolayca anlayabileceği biçimde olmalıdır. İçerik bilginin bu yapısını da dikkate alarak öğrenci seviyesini ve gelişim özelliklerini yansıtırsa tutarlı hale gelmiş olur. Bu sonuca göre program içeriğinin bu özellikleri tam olarak yansıtmadığı söylenebilir.

3. Program kazanımlarının açık anlaşılabilir olması yeterli değildir. Aynı zamanda içeriğinde açık ve anlaşılabilir bir şekilde hazırlanması gerekir. Bununla beraber içeriği uygulanabilir bir şekilde oluşturulması da gereklidir. Çalışma sonucunda öğretmenler % 40 oranında programı açık ve anlaşılır bulurken, % 37 lik kısım “Kısmen” cevabı vermişlerdir. Bu genelde program içeriğinin açık bir şekilde oluşturulduğu konusunda bir fikir verebilir.

4. Öğretim içeriği düzenlenirken temel ilkeler elbette dikkate alınmalıdır. Bu ilkelere dikkat edildiğinde aralarında somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa, kolaydan-zora, parçadan-bütüne ya da bütünden-parçaya, yakından-uzağa doğru bir sıralama vardır. Program içeriğindeki bilgilerin sunuluş sırası, bu ilkelere uygun şekilde tasarlanması gereklidir. Çünkü öğretim bu ilkelere göre yapılır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı bu şekilde beyanda bulunmuşlardır.

5. İçerikteki bilgilerin güncel ve geçerli olması, günlük yaşamla ilişkilendirilebilmesi gerekmektedir. Çünkü günlük yaşamla ilişkilendirilemeyen bir bilgi ister istemez yararlı bir bilgi olmayacaktır. Aynı zamanda mevcut bilginin önceki öğrenmelerle ilişkisinin kurulabilmesi özelliğini taşıması gerekir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında içeriğindeki bilgilerin geçerlilik ve güncellik, günlük yaşamla ilişkilendirilebilirlik özelliklerini taşıdığı fakat içerikteki konu alanlarının önceki öğrenmelerle tam olarak ilişki kurulabilecek nitelikte olmadığı söylenebilir.

6. Her disiplin bilgi türlerinden meydana gelir. Bu bilgi türleri birbirleriyle ilgilidir. Dolayısıyla içerik düzenlenmesinde alt disiplinlerin birbirleriyle ilişkili olması gerekir. İster tek disiplinli anlayış olsun ister disiplinler arası yaklaşım veya isterse çok disiplinli yaklaşım olsun bilgi türlerinin içerikte ilişkili bir şekilde ifade edilmesi gereklidir. Araştırma sonucuna bakıldığında büyük oranda program içeriğinin bu özelliği yansıttığı ifade edilebilir

### **1.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Eğitim Durumlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

1. Öğrenme ve öğretme sürecinin verimli olabilmesi için, eğitimciler güdüleme, dikkat çekme, dönüt, pekiştirme, düzeltme gibi öğretim kavramlara dikkat etmelidirler. Bu ilkeler hem öğrenmeyi kolaylaştıracak ve hem de öğretimi kolaylaştıracak kavramlardır. Aynı zamanda dikkat edilmesi halinde etkin öğretim ve öğrenmeye de neden olabilirler. Öğretmenlerin %87'si Sosyal Bilgiler dersinin bu kavramlara dikkat ederek işlendiğini ifade etmişlerdir. Bu ilkeler dikkate alınarak derslerin işlenmesi istenen hedeflere ulaşılmasını büyük ölçüde sağlar.

2. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekme öğretimin önemli unsurlarından biridir. Öğrencinin dikkatinin konuya çekilmesi, öğretmenin seçeceği uygun dikkat çekme teknikleriyle kolaylaştırılır. Öğrencilerin dikkati konuya odaklandığında doğal olarak diğer alanlara ayırdığı zaman azalacak ve doğal olarak öğrenme zamanı artacaktır. Bu da eğitim öğretim faaliyetleri için istenilen bir durumdur. Araştırma sonucunda bakıldığında programın bu özelliği tam olarak yerine getiremediği görülmektedir. Bunu sağlamak için dikkat çekici etkinliklere çok fazla yer vermek etkinleri çeşitlendirmek gereklidir.

3. Öğrencilerin dersin kazanımlarından haber edilip edilmedikleri açısından araştırma sonuçlarına bakıldığında beklenilenin aksine öğrencilerin dersin kazanımlarından tam olarak haberdar edilmedikleri söylenebilir. Oysa ki, öğrencinin dersin hedeflerinden haberdar olması, konuya odaklanmasına, çeşitli beklentilerin oluşmasına ve dolayısıyla güdülenmesine sebep olur. Güdü bireyin enerjisinin ortaya çıkmasına veya yönlendirilmesine neden olur. Öğrencilerin dersin hedeflerinden haberdar edilmesi bir güdüleme olarak düşünülebilir. Öğrencin derste mevcut ilgisinin devamı aynı zamanda konular arasında ilişkilerin kurulması için hedeflerden haberdar edilmesi gereklidir.

4. Öğretmenlerin belirli bir davranışı kazandırmak için, öğrencinin o konudaki ön yeterliliğini tespit etmesi gerekir. Bu, öğrencinin öğrenmesinin kolaylaştırır. Ve öğretmenin daha etkin bir öğretim yapmasına neden olur. Çünkü öğrencinin yeterli düzeyi bulunduğu takdirde daha net, doğru etkinliklere girilebilir. Araştırma sonucunda öğretime başlamak için gerekli önkoşul davranışların yeterli düzeyde belirlenmediği ifade edilmiştir. Bu amaçla program süreci için önkoşul testleri veya ölçme araçları daha etkin bir şekilde tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.

5. Öğrencilerin önceki bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişki kurulması, öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı hale getirir. Bilgiyi işleme sürecinde önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurulamıyorsa yani şemalar arasında bağlantı yoksa öğrenme anlamlı olmaz. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunlu önceki

davranışlarla yeni davranışların ilişkilendirildiğini belirtmektedir. İlişkilendirilen öğrenme üniteleri yeni öğrenmelerin daha hızlı, daha yararlı olmasına neden olur.

6. Programın asıl hedeflerinden biri olan “Bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterme” ilkesine Sosyal Bilgiler programının uygunluğu öğretmenlerin çoğu tarafından kabul edilmiştir. Öğretmenin kendini merkezde görmemesi gerekmektedir. Öğretmenin yol haritası eşliğinde öğrenmeye adım adım ilerleyen birey bu bilgiyi kendi kendine yapılandırır. Bu durumda programın bu önemli özelliği taşınması, yapılandırmacı yaklaşımın önemli bir kısmını gerçekleştirdiğini göstermektedir.

7. Bir konu ilk kez anlatılırken başlangıç olarak içerik açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmelidir. Bu, öğrencilerin konu üzerine dikkatlerinin çekilmesi, iletişimin tam olarak sağlanması açısından önem arz etmektedir. Çünkü anlatım faaliyetlerine başlamadan evvel dağılan dikkatlerin konu üzerine çekilmesi, hem kalıcı bir öğrenme oluşturabilir hem de öğretim etkinliğinin kaliteli olması sonucunu doğurabilir. Ancak elbette ki dikkatleri konu üzerine çekmek tek başına yeterli değildir, içeriği açık, anlaşılabilir bir şekilde ifade etmekte gereklidir. Buna göre anlatımın ders süreci ilerleyince etkinliğinin azaldığının ancak yine en çok kullanılan yöntemlerden olduğu şeklinde düşünülebilir. Anlatım yönteminde önemli olan bir diğer noktada sunumu planlamak ve sunuma esas olan konu ya da konuları öğretim ilkelerine uygun bir şekilde vermektir. Yani öğretmen öğretme konusunu nasıl anlatacağını planlamalı aynı zamanda öğrencilerin gelişim düzeyleri ile orantılı bir şekilde öğretim ilkelerine de dikkat etmelidir. Öğrenciden hareket almayan, öğrencinin hayatını etkilemeyen, öğrenciyi sosyalleştiremeyen bir anlayıştan tabii ki uzak olmak gerekir. Araştırmaya katılan öğretmenler, içeriğin tam olarak açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmediğini belirtmişlerdir. Bunun içinde ders sunumlarında çoklu öğrenme ortamları sağlamak, dikkat dağılımını engellemektedir. Çoklu öğrenme ortamlarında duyu organlarına etki edici resimler modeller ve diğer görsel, işitsel araçların kullanılması gereklidir.

8. Soru-cevap sözel etkileşim için önemli bir unsurdur. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını belirlemede, öğretmene yardımcı bir yöntemdir ve öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırır. Soru cevap yöntemi genel anlamda

bakıldığında asıl amacı öğrencilerin bilgilerini yoklamaktan daha ziyade öğrencilerin düşünmelerini sağlamak ve önemli noktalara dikkat çekmektir. Bu açıdan bakıldığında öğrencileri düşünmeye sevk edici soruların açık, anlaşılabilir ve karşılıklı iletişim ve bağı güçlendirici olması gerekir. Artık sınıflardaki soru cevap anlayışının da çağdaş eğitim anlayışlarından etkilenmesi gereklidir. Aslında sonuç bunu göstermektedir. Ders esnasında öğrencileri cesaretlendirme ve isteklendirme yapılırsa ister istemez öğrenciler motive olacaklardır. Bu isteklendirme hem konuların daha iyi kavranmasına neden olacak hem de dersi daha ilgi çekici, zevkli hale getirecektir.

Derslerin ilgi çekici ve zevkli hale gelmesi aynı zamanda öğrencilerin düşünme mekanizmaları ile de alakalıdır. Öğretmenin sorduğu sorulara hemen cevap istemesi öğrencileri dersten, öğretmenden soğutabilir. Doğal olarak öğretmenlerin soru ya da soruları tüm sınıfa sorduktan sonra belli bir düşünme süresi vermesi gereklidir. Öğrencinin düşünmesi, düşündüğünü anlamlandırması, yorumlayıp, ifade etmesi zaten hedeflenen davranış değişikliklerinden sayılmaktadır. Öğretme öğrenme süreci açısından ve daha geniş bir şekilde sınıf yönetimi açısından olaya bakıldığında soruların işitilmesi gereklidir. Çünkü konu ile alakalı, iyi hazırlanan sorular, öğrencilerde tam öğrenmeyi gerçekleştirmekte, kırılma noktaları oluşturmaktadır. Bunun içinde sorulan tüm sınıf tarafından işitilmesi gereklidir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin %73'ü Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirildiğini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin derslere motivasyonunun sağlandığının bir göstergesidir.

**10.** Araştırma sonuçları Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin etkileşim içinde birbirlerinden öğrendiklerini, düşüncelerini açık ve özgür bir şekilde ifade edebildiklerini göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin tartışma yöntemini kullandıklarının bir göstergesidir. Tartışma yöntemi öğretim süreçleri içerisine öğretime esas olan, konular üzerinde öğrencileri düşünmeye yönleltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin

gelişim düzeylerini ve deneyimlerini dikkate alma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Tartışma yöntemi kendine uygun teknikler gereği özel fiziksel ortamların olmasını gerektiren bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ortamlar birçok okulda hazırlanamamaktadır. Doğal olarak yöntem bu açıdan yeterince etkili olamamaktadır. Tartışma yöntemi aynı zamanda demokrasi kültürünün oluşması içinde doğal bir öğretim ve yaşam fırsatıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin görüşlerini açık ve özgür bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek demokratik ortamlar sağlamaları daha yüksek düzeyde oluşturmaları gerekmektedir. Tartışma bir iletişim sanatı olarak da düşünülebilir. İletişim öğelerinden biriside geribildirimdir. Ancak ana temalar eşliğinde tartışma konuları hakkında geribildirimler verildiğinde tartışma amacına ulaşabilir. Öğrencilere, tartışma konuları hakkında geri bildirim vererek, tartışmanın gidişatını ders amaçları doğrultusunda kontrol altında tutabildikleri etkili iletişim açısından olumlu olarak düşünülebilir. Tartışma doğası gereği sonuçla bitmesi gereklidir. Tabi ki etkili, genel özetleri öğretmenlerce verilmesi daha uygun olabilir.

**11.** Her türlü alanda problem çözme, öğrencilere alt sınıflardan itibaren seviyelerine uygun olarak öğretilmelidir. İhtiyaç duyulan bir konuyu çözmek için ihtiyaç duyulacak çalışmaların başında problem çözme çalışmaları gelmektedir. Karar verme, aslında sorunu bir sonuca bağlama işinin son evresidir. Öğrenmede insan zihninin oynadığı rol büyüktür. Çünkü öğrenme işi en son sırada oluşmaktadır. Bu etkinlikler aynı zamanda akıl yürütme ve aktif düşünme alışkanlıkları kazandırmaktadır. Ancak sadece bu etkinliklere yer vermek yeterli değildir. Öğrencilerin günlük yaşam içerisinde karşılaşabilmesi muhtemel problemleri de sınıf ortamına taşıması gereklidir. Sonuçlar bu açıdan da önem taşımaktadır. Problem çözme sadece düşünsel bir etkinlik değil, bunun yanında materyal destekli bir etkinlik olarak da görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin gerekli materyalleri sağlaması problem çözme yönteminin uygulanabilirliğini artırmaktadır. Ayrıca problemin aşamalarını dikkate alınarak öğrencilere yol haritası sunulması, onlara rehberlik yapılması gerekmektedir. Ancak bu rehberlik faaliyetlerinin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Problem çözme, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini, yaratıcı olmasını, yansıtıcı düşünmesini, öğrenme ürünlerinin artmasını ve karşılaşılan problemleri kolayca çözebilmesini geliştirir. Araştırma sonucu programın, problem çözme yöntemine uygun olduğunu göstermektedir.

12. Öğretmenin konu aralarında ve sonlarında yaptığı özetler, öğrencinin öğrendiklerini pekiştirme, anlaşılmayan kısımların kavranmasını sağlar. Öğretmenler bu özelliğin büyük oranda sağlandığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda yapılan özet çalışmaları öğrencilerin öğrenme süresince yapmış oldukları öğrenme aktivitelerinin belli oranlarda bütünleştirmelerini sağlamaktadır.

13. Bir sınıftaki öğrencilerin her biri farklı gelişim özelliği, düşünme yeteneği, anlama becerisi ve ön koşul davranışlara sahiptir. Öğretmenin de yapması gereken bu farklılıklara dikkat ederek, uygun öğretim ve iletişim yöntemi seçmektir. Bu farklılıklar genel anlamda bireysel farklılıklar olarak ifade edilir. Bireysel farklılıklar sadece fiziksel anlamda elbette ki değildir. Öğrencilerin öğrenme tarzları, öğrenme kapasiteleri, öğrenme hızları gibi alanlarda da farklılıklar olmaktadır. Öğretmenlerin bunlara dikkat etmesi gereklidir. Bu önemli hususta, araştırma sonucu beklenenin aksine bireysel farklılıklara dikkat edilmediği yönünde çıkmıştır. Bu da beraberinde öğrencilerin istenilen davranışlara ulaşamamaları, verilen bilgileri tam olarak kavrayamamaları, öğrendiklerini anlamlandıramamaları gibi sorunları getirmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin bu konular için önlemler alması önerilebilir.

14. Eğitim, bir iletişim sürecidir. Etkili iletişim, öğrenciyi öğrenme yaşantılarına dahil ettiği için eğitimin kalıcılığını, kalitesinin ve öğretimin gerçekleşme düzeyini yükseltmektedir. Eğitimde iletişim süreçlerini kaynak olarak öğretmen, mesaj olarak muhteva; kanal olarak öğretim süreçleri ve alıcı olarak da öğrenci oluşturmaktadır. Bu unsurlardan birinin dikkate alınmaması eğitimin veriminin düşürmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular iletişiminin bütün öğeleriyle gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu şekilde eğitimin kalıcılığı ve kalitesi artmaktadır.

#### **1.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Değerlendirme Boyutunun Öğretmenler Tarafından Değerlendirilme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar**

1. Öğrencilerin çevresinin olumlu ve olumsuz yönlerini, kendi bakış açılarıyla değerlendirebilmelerini sağlayabilmeleri için sürece ve performansa dayalı alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmesi gerekmektedir. Sürece dayalı değerlendirme mevcut ortam içerisinde eğitim öğretim etkinliklerinin



gerçekleştirildiği zamanın değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir. Ancak mevcut öğretim ortamlarında öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmeleri için öğrencilerin performanslarının ortaya konulması ve değerlendirilmeleri gereklidir. Öğrencilerin performansların değerlendirilmesi elbette ki önemlidir. Ancak objektif bakış açıları ile standart kriterler dahilinde bu iş yapılmalıdır. Araştırma sonuçları program değerlendirmesinde % 52 lik oranda alternatif-değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verildiğini göstermektedir. Yapılandırıcı yaklaşım zamanla yerli yerine oturmaya başladığında bu oranın yükseleceği şeklinde iyimser bir yaklaşımda bulunulabilir.

2. Program değerlendirmesinde öğretim içeriği ve doğal olarak içeriğin aktarılış biçimi, amaçların davranışa dönüşüm oranı, kullanılan veya kullanılması gereken araç, gereç, materyaller, yöntem ve tekniklerin ortamlar dikkate alınarak değerlendirilmesi gereklidir. Aynı zamanda öğretim ortamları, öğrenci performanslarının da ayrı ve geniş, planlı ve programlı olarak değerlendirebildiği takdirde kapsam geçerliliği sağlanmış olur. Elde edilen veriler değerlendirmenin bu özelliği taşıdığını göstermektedir.

3. Program değerlendirmelerinde kullanılan araçların objektif olması değerlendirmenin güvenilir olması açısından önem taşımaktadır. Çünkü objektif olan ölçme ve değerlendirme araçları az önce ifade edilen unsurların net ve doğru bir şekilde değerlendirir. Yoksa gelişigüzel yapılan değerlendirme sonuç vermez. Bu açıdan araştırma sonuçlarına bakıldığında oranın beklenilenden daha düşük olduğu ifade edilebilir.

4. Ölçme araçlarının kullanılabilir olması yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Değerlendirme öncesi ve sonrasında programla ilgili bilgi alınmasında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine, yeteneklerine, öğrenme düzeylerine amaçlara hangi ölçüde ulaşıldığını belirleyebilme açısından önemlidir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk veya giriş davranışların sahip olup olmadıkları, yeteneklerin eşit ve doğru ölçülüp ölçülmediği ve hangi amaçlara ne düzeyde ulaştıkları değerlendirilmelidir. Bu doğrultuda araştırma sonuçları programın bu yönde desteklenmediğini göstermektedir.

5. Öğretim programlarının uygulanması aşamasında ölçme ve değerlendirme programların sürekli geliştirilmesi için gereken verileri sağlayabilir. Bu verileri elde edebilmek için değerlendirmenin, programın başladığı andan itibaren, bitiminden belli bir süre sonraya kadar devam etmesi gerekir. Araştırma sonuçları da program değerlendirmesinin bu ilke göz önüne alınarak yapıldığını göstermektedir.

Ölçme değerlendirme programlarının mevcut yeni araştırmalar dahilinde yeniden yapılandırılmaları gerekir. Çünkü programınız ne düzeyde mükemmel hazırlarsanız hazırlayın eğer ölçme değerlendirmeniz o özellikleri sahip değilse sağlıklı bir program hazırlamamış olursunuz.

### **1.5. Öneriler**

1. Kazanımların oluşturulma sürecinde mevcut zaman, süre, yerleşim birimlerinden kaynaklanan ihtiyaçlar daha etkin bir şekilde belirlenmeli, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde daha etkin ölçütler oluşturulmalı ve elbette öğrenci gelişim özellikleri daha uygulanabilir tarzda dikkate alınmalıdır.

2. Program içeriğinin öğrencilerin anlayabileceği bir tarzda oluşturulmasına dikkat edilmelidir.

3. Program içeriği düzenlenirken düzenleniş sırasında önkoşul içeriklere dikkat edilerek düzenleme yapılmalıdır.

4. Program değerlendirmesi yapılırken aile, öğretmen, yönetici ve öğrenci işbirliği sağlanmalı.

5. Öğretmelerin programı uygulamada karşılaştıkları zorlukları gidermek için hizmetiçi eğitim daha etkili hale getirilmeli.

6. Okul kütüphaneleri geliştirilmeli, okulların teknolojik alt yapıları desteklenmelidir.

## KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ ÜN**, Kamile, (2004), *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- AĞIR**, Ömer, (2003), *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış YLT), Erzurum.
- AKAR**, Cüneyt, (2001), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış YLT), Afyon.
- ATA**, Bahri, (2006), “Sosyal Bilgiler Öğretim Programı”, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*, ed. C. Öztürk, PegemA Yayıncılık, Ankara, s. 71-83.
- AYDIN**, Ayhan, (2004), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Tekağaç Eylül Yayınları, Ankara.
- AYVAZ**, Zeynep, (2001), *Eğitim Programı ve Unsurları*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış YLT), Erzurum.
- BACANLI**, Hasan, ( 2005), *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları, Ankara.
- BAYSAL**, Nurdan Z, ( 2006), “Hayat Bilgisi: Toplumsal ve Doğal Yaşama Bütüncül Bir Bakış”, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*, ed. C. Öztürk, PegemA Yayıncılık, Ankara, s.1-19.
- BEYDOĞAN**, H. Ömer, ( 2001), *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, Eser Ofset, Erzurum.

- BİNBAŞIOĞLU**, Cavit, (2003), *Hayat Bilgisi Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BÜYÜKKARAGÖZ**, S. Savaş ve **ÇİVİ**, Cuma, (1999), *Genel Öğretim Metotları- Öğretimde Planlama Uygulama*, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- DEMİRCİOĞLU**, İsmail Hakkı ve **AKENGİN**, Hamza, (2006) “Zaman ve Mekana İlişkin Becerilerin Öğretimi”, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*, ed. C. Öztürk, PegemA Yayıncılık, Ankara, s. 219-254.
- DEMİREL**, Özcan ve **KAYA**, Zeki, ( 2003), “Eğitimle İlgili Temel Kavramlar”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL**, Özcan, ( 2005), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL**, Özcan, (2006), *Öğretme Sanatı*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- DUMAN**, Bilal, (2004), *Öğrenme – Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERDEM**, Eda, (2001) *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış YLT), Ankara.
- ERDEN**, Münire, (1995), *Eğitimde Program Değerlendirme*, Pegem Yayınları, Ankara.
- GÜNGÖRDÜ**, Ersin, (2001), *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KARAGÖZ**, Demet ve Diğerleri, (2006), *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, MEB Yayınları, Ankara.

- KARASAR**, Niyazi, (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KÖSTÜKLÜ**, Nuri, (2001), *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*, Günay Ofset, Konya.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI**, (2005), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yayınları, Ankara.
- ÖĞÜTÜLMÜŞ**, Selahiddin ve Diğerleri, (2006), “İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu” *İlköğretim Programları*, PegemA Yayıncılık, ed. K. Kiroğlu, Ankara, s. 365-481.
- ÖZDEN**, Yüksel, (2003), *Öğrenme ve Öğretme*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- ÖZDEMİR**, Mustafa, (1998), *Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ÖZÇELİK**, Durmuş Ali, (1992), *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*, ÖSYM Yayıncılık, Ankara.
- ÖZTÜRK**, Cemil, (2006), “Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış”, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*, ed. C. Öztürk, PegemA Yayıncılık, Ankara, s. 21-50.
- PİRİÇDANE**, Meryem, (1997) *İlköğretim 1. Kademe Sosyal Bilgiler Ders Programının Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış YLT), Ankara.
- SABAN**, Ahmet, (2004), *Öğrenme Öğretme Süreci – Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SAFRAN** Mustafa ve Diğerleri, (2006), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu”, *İlköğretim Programları*, PegemA Yayıncılık, ed. K. Kiroğlu Ankara, s. 597-781.

- SAĞLAM**, Halil İbrahim, (2006), *Türkiye’deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış DT), Erzurum.
- SÖNMEZ**, Veysel, (2005), *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- TAN**, Şeref, (2006), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- TEKİNDAL**, Satılmış, (2006), “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme”, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*, ed. C. Öztürk, PegemA Yayıncılık, Ankara, s. 395-449.
- TÜRKOĞLU**, Adil ve Diğerleri, (2002), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, ed.A. Türkoğlu, Mikro Yayınları, Ankara.
- VARIŞ**, Fatma, (1994), *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, Alkım Kitapçılık, Ankara.
- YANPAR**, Tuba, (2006), “Etkili ve Anlamalı Öğrenme için Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık”, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*, ed. C. Öztürk, PegemA Yayıncılık, Ankara, s. 85-109.
- YAŞAR**, Şefik ve **GÜLTEKİN** Mehmet, (2006), “Anlamalı Öğrenme İçin Etkili Öğretim Stratejileri”, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*, ed. C. Öztürk, PegemA Yayıncılık, Ankara, s. 111-146.
- YILMAZ**, Hasan ve **SÜMBÜL**, Ali Murat, (2003), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- YURDAKUL**, Bünyamin, (2005), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem Yayınları, Ankara.

# EKLER

## EK 1: UYGULANAN ANKET ÖRNEĞİ

Sevgili Öğretmenler,

Bu ölçek "İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi yeni öğretim programının " öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi bağlamında yürütülen bilimsel bir araştırma ile ilgilidir. Ölçek sonuçları, bu konudaki tutumları belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Bu ölçekte 40 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, düşüncenizi size verilen liste üzerinde ayrılan yere işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz ifade bırakmayınız. Size verilen tutum listesi üzerine adınızı yazmayınız.

Katkılarınız için teşekkürler...

Arş. Gör. Gökçe KILIÇOĞLU  
Kafkas Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

1.Cinsiyetiniz:

Bayan  Erkek

2.Mesleki kıdeminiz (yıl) :

1-5  6-10  11-15  16-20  20 ve üstü

3.Mezun olduğunuz okul:

Öğretmen Okulu  
 Eğitim Enstitüsü  
 Eğitim Yüksekokulu  
 Eğitim Fakültesi  
 Fen-Edebiyat Fakültesi  
 Diğer ( Belirtiniz).....

4.Branşınız

Sınıf Öğretmenliği  
 Diğer (Belirtiniz).....

5. Okuttuğunuz sınıf:

4. sınıf  
 5. sınıf

6. uygulanmakta olan öğretim programı ile ilgili bilgileri nasıl aldınız?

hizmet öncesinde  
 hizmet içi faaliyetler ile  
 diğer (belirtiniz).....



	Kesinlikle katılıyor	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Program kazanımları toplumun ihtiyaçlarından hareket edilerek düzenlenmiştir.					
2. Program içeriği ile kazanımlar arasında bir tutarlılık vardır.					
3. Sosyal Bilgiler derslerinde anlatım öğretim ilkelerinden hareketle işlenmektedir.					
4. Program kazanımları öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
5. Program içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesini yansıtmaktadır.					
6. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekilmektedir.					
7. Program kazanımları konu alanının özellikleri ile paralellik taşımaktadır.					
8. Program değerlendirmesinde alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmektedir.					
9. Sosyal Bilgiler dersi öğrencileri dersin kazanımlarından haberdar edilmektedir.					
10. Program içeriği açık bir şekilde anlaşılmalıdır.					
11. Sosyal Bilgiler derslerinde öğretime başlamak için gerekli önkoşul davranışları belirlenmektedir.					
12. Program kazanımları öğretmenler tarafından açık ve anlaşılabilir niteliktedir.					
13. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin önceden sahip oldukları davranışlarla, yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilmektedir.					
14. Program içeriğindeki bilgilere bakıldığında, bu bilgilerin güncel ve geçerli olduğu görülmektedir.					
15 Sosyal Bilgiler dersi bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermektedir.					
16. Program değerlendirmesi Öğretim içeriği, öğretim amaçları, öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim ortamları, öğrenci performanslarını kapsamaktadır.					
17. . Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.					
18. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için içerik açık, anlaşılabilir bir şekilde ifade edilmektedir.					
19. Program içeriği öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.					
20. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenciler soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirilip, cesaretlendirilmektedir.					

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
22. Sosyal Bilgiler dersi öğrenciler etkileşim içinde birbirlerinden öğrenmelerine imkân sağlamaktadır.					
23. Program içeriğini oluşturan alt disiplinler birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır.					
24. Program değerlendirmelerinde objektif araçlar kullanılmaktadır.					
25. Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin görüşlerini açık, özgür bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek demokratik ortamları sağlamaktadır.					
26. Program kazanımları kendi aralarında birbirleriyle tutarlıdır.					
27. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin yansıtıcı düşünmesini, yaratıcı olmasını, bireysel ve grup problemlerini çözmesini gerektirecek etkinliklere yönelik uygulamalar yapılmaktadır.					
28. Programın içeriği dikkate alındığında günlük yaşamla ilişkilendirilebileceği görülmektedir.					
29. Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenciler tartışma bitiminde ana temaları da belirleyerek, ortaya çıkan düşünceler konusunda genel özetler yapmaktadır.					
30. Program kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır.					
31. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmektedir.					
32. Program değerlendirmelerinde Programla ilgili tüm kişilerden (öğretmen, öğrenci, yöneticiler, veliler vb.) bilgi alınmaktadır.					
33. Program içeriğindeki konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek niteliktedir.					
34. Sosyal Bilgiler derslerinde iletişim bütün öğeleriyle uygulanmaktadır.					
35. Program kazanımları okullarımızda gerçekleştirilebilecek niteliktedir.					
36. Program içeriğinde yer alan bilgilerin sunulmuş sırası öğretim ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
37. Sosyal Bilgiler derslerinde kazanımlar öğretim ortamlarında gerçekleştirilmektedir.					
38. Program kazanımları toplumun genel beklentilerini yansıtmaktadır.					
39. Program uygulanabilir bir niteliktedir.					
40. Program değerlendirmesi programın başladığı andan itibaren, bitiminden belli bir süre sonraya kadar devam etmektedir.					

KARS VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

06 Şubat 2007

Sayı : B.08.4.M.E.M.4.36.00.03.500/ 2394

Konu : Anket

MÜDÜRLÜK MAKAMINA  
KARS

Kafkas Üniversitesi Personel Dairesi Başkanlığının 01.02.2007 tarih ve 408 sayılı yazısında, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans yapan Araştırma Görevlisi Gökçe KILIÇOĞLU tarafından "İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" konulu tezi için İlimiz merkez ilköğretim okullarında ekte örneği bulunan anket uygulaması yapılması teklif edilmektedir.

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans yapan Araştırma Görevlisi Gökçe KILIÇOĞLU tarafından İlimiz merkez ilköğretim okullarında dersleri aksatmayacak şekilde ekte örneği bulunan anketin yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olur'larınıza arz ederim.

  
Zeynep GÜNGÖR  
Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
05/02/2007  
  
Ceyda AYDIN  
Milli Eğitim Müdürü

## ÖZ GEÇMİŞ

- 1979 Trabzon Merkez’de doğdu.
- 1990 Beşikdüzü Merkez İlkokulu’nu bitirdi.
- 1993 Beşikdüzü Atatürk Lisesi’ni bitirdi.
- 1997 Beşikdüzü Anadolu Öğretmen Lisesi’ni bitirdi.
- 2002 Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu.
- 2004 Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı ve hâlâ aynı görevi sürdürmektedir.
- 2005 Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans sınavını kazandı.