

T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA
DEĞERLENDİRİLMESİ
(YATAĞAN ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Taçkın Atakan TAŞ

DANIŞMAN
Prof. Dr. İbrahim GÜNER

MAYIS, 2015
MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ
(YATAĞAN ÖRNEĞİ)

Taçkın Atakan TAŞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce

“Yüksek Lisans”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 15.06.2015

Tez Danışmanı : Prof. Dr. İbrahim GÜNER

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Salih CEYLAN

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI

Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞLU

MAYIS, 2015

MUĞLA

TUTANAK

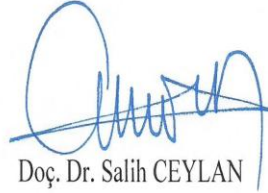
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 15/06/2015 tarih ve 112 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/6 maddesine göre, İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Taçkın Atakan TAŞ'ın "Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Etkinliklerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" adlı tezini incelemiş ve aday 15/06/2015 tarihinde saat 14,00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 75 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine **oybirliği** ile karar verildi.



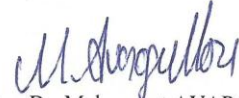
Prof. Dr. İbrahim GÜNER

Tez Danışmanı



Doç. Dr. Salih CEYLAN

Üye



Yrd. Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI

Üye

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU**

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Soyadı : TAŞ

Adı : Taçkın Atakan

Kayıt No:

TEZİN ADI

**Türkçe : Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Etkinliklerinin Öğretmen Görüşleri
Doğrultusunda Değerlendirilmesi**

**Y. Dil : Assesment Of The Social Science Book's Activities Regard Of Teachers'
Opinion (Yatagan Example)**

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

O

Doktora

O

Sanatta Yeterlilik

O

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Fakülte :

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : GÜNER, İbrahim

Ünvanı : Prof. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : TÜRKÇE

TEZİN SAYFA SAYISI: 125

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Etkinliklerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

2.

3.

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELEER:

1. Sosyal Bilgiler

2. Etkinlik

3. Öğrenme kuramları

4. Öğretmen

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELEER: Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstract ve thesaurus'u kullanınız.

1. Social science

2. Activity

3. Learning theories

4. Teacher

1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum

O

2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir

O

Yazarın İmzası :

Tarih :/...../.....

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum ‘‘Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Etkinliklerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Yatağan Örneği)’’ adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça ’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

28/04/2015

Taçkın Atakan TAŞ

ÖNSÖZ

İnsanlar doğar ve ölüme kadar bir süreçten geçer. Bu süreçte önceden saptanmış hedeflere göre insanların davranışları değiştirilmek istenir; bu değişimler insanların davranışlarında kendi yaşantıları veya kurumlar aracılığı ile yapılır.

Kurumlarda öğretilecek konuların belirlenmesi önemlidir ama konuların öğrencilere hangi etkinliklerle aktarılacağı çok daha önemli bir husustur. Konuların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği etkinliklerle doğrudan ilişkilidir. Ünite değerlendirme sorularının doğru cevaplanabilirlik oranının yüksekliği konu etkinliklerinin hedefe ulaşmada ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgiler dersinde ünitelerde belirtilen konuların öğrenciler tarafından özümsemesini istiyorsak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek zorundayız. Bunu sağlayacak olan en büyük araç da etkinliklerdir. Hedefine odaklanmış olarak hazırlanan etkinlikler öğrenci başarısını en üst seviyeye çıkaracaktır.

Buna yönelik hazırlanan ve Muğla Yatağan İlçesindeki 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda farklı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Yapılan çalışmanın ileride Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerinin hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmamda yardımını ve desteğini esirgemeyen Değerli Danışman Hocam Sayın Prof. Dr. İbrahim GÜNER' e, hafta sonunda bile bana yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa GİRGIN' e, istatistik analizlerinde önerilerini aldığım Sayın Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ'ye ve eşim Özge TAŞ'a sabır ve desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Taçkın Atakan TAŞ

Mayıs, 2015

MUĞLA

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
ÇİZELGELER.....	xvi
SEMBOLLER VE/VEYA KISALTMALAR DİZİNİ.....	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	3
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Problem ve Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
KURAMSAL BÖLÜM.....	7
2.1. Eğitim İle İlgili Kavramlar.....	7
2.1.1. Eğitim.....	7
2.1.2. Öğretim.....	8
2.1.3. Öğrenme.....	8
2.2. Sosyal Bilimler Tanımı ve Önemi.....	10
2.2.1. Sosyal Bilgilerin Gelişimi.....	11
2.2.1.1. Dünyada Sosyal Bilgiler.....	11
2.2.1.2. Evrensel amaçlar.....	13
2.2.1.3. Türkiye de Sosyal Bilim ve Sosyal Bilgiler.....	15
2.2.1.4. Milli amaçlar.....	17
2.2.2. SBDOP, Etkinlikleri ve Kapsamı.....	18
2.3. Öğrenme Kuramları.....	23
2.3.1. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	24
2.3.2. Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	26
2.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	27
2.4. Zeka Kuramları.....	28
2.4.1. Spearman İki Etmen Kuramı.....	29

2.4.2. Thorndike Çoklu Etmen Kuramı	29
2.4.3. Guilford Küp Kuramı	30
2.4.4. Piaget Zekâ Kuramı	31
2.4.5. Gardner Çoklu Zekâ Kuramı.....	32
2.4.6. Goleman Duygusal Zekâ Kuramı.....	34
2.5. Sosyal Bilgiler Öğretimde Kullanılan Belli Başlı Yöntem ve Teknikler.....	35
2.5.1. Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikler	35
2.5.1.1. <i>Beyin fırtınası</i>	36
2.5.1.2. <i>Büyük ve küçük grup tartışmaları</i>	38
2.5.1.3. <i>Rol yapma</i>	39
2.5.1.4. <i>Ev çalışması</i>	39
2.5.1.5. <i>Proje çalışması</i>	40
2.5.1.6. <i>Alıştırma</i>	40
2.5.1.7. <i>Problem çözme</i>	41
2.5.1.8. <i>İşbirlikçi öğrenme</i>	42
2.5.1.9. <i>Sempozyum (Sunulu tartışma)</i>	44
2.5.1.10. <i>Röportaj</i>	44
2.5.1.11. <i>Deney yöntem ve teknikleri</i>	4
2.5.1.12. <i>Sunum</i>	44
2.5.1.13. <i>Sergi yöntem ve teknikler</i>	45
2.5.2. Öğretmen Etkinliğine Dayalı Yöntem Ve Teknikler.....	45
2.5.2.1. <i>Anlatım</i>	45
2.5.2.2. <i>Soru cevap</i>	46
2.5.2.3. <i>Gösteri (Demonstrasyon)</i>	46
2.5.2.4. <i>Örnek olay incelemesi</i>	47
2.5.2.5. <i>Eğitsel ders gezisi</i>	47
2.5.2.6. <i>Gözlem</i>	48
2.5.2.7. <i>Akrostiş</i>	48
2.5.2.8. <i>Kaynak kişiden yararlanma</i>	48
2.6. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Değerlendirme.....	48
2.6.1. Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri.....	49
2.6.1.1. <i>Öz değerlendirme formu</i>	49
2.6.1.2. <i>Gözlem formu</i>	49
2.6.1.3. <i>Kavram haritası</i>	49

2.6.1.4. Performans değerlendirme ölçeği	50
2.6.1.5. Tutum ölçeği.....	50
2.6.1.6. Öğrenci ürün dosyası	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	51
YÖNTEM	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Aracı	51
3.4. Verilerin Toplanması	52
3.5. Verilerin Analizi	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	53
BULGULAR	53
4.1. Demografik Özelliklere Ait Bulgular	53
4.2. Güvenilirlik Analizi	65
4.3. Bağımsız Değişkenlerin Karşılaştırılması.....	69
4.3.1. Cinsiyet ile öğretmen görüşleri arasındaki ilişki.....	69
4.3.2. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ile öğretmen görüşleri arasındaki ilişki.....	70
4.3.3. Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu ile görüşleri arasındaki ilişki.....	71
4.3.4. Öğretmenlerin ders verdikleri sınıf ile görüşleri arasındaki ilişki.....	72
4.3.5. Öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların öğrenci mevcudu ile öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri hakkındaki görüşleri arasındaki ilişki.....	73
4.3.6. Öğretmenlerin kendilerine tahsis edilmiş dersliğinin olması durumu ile görüşleri arasındaki ilişki.....	74
4.3.7. Öğretmenlerin görev yaptığı yer ile görüşleri arasındaki ilişki.....	75
4.3.8. Öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar ve internet bulunması durumu ile görüşleri arasındaki ilişki.....	76

4.3.9. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu ile görüşleri arasındaki ilişki	77
BEŞİNCİ BÖLÜM	78
SONUÇ VE ÖNERİLER	78
KAYNAKÇA	89
EKLER	95
Ek A Araştırma Uygulama İzni.....	95
Ek B Araştırma Uygulama İzni Valilik.....	96
Ek C Ölçek İzin Formu.....	97
Ek D Muğla/ Yatağan Uygulama Yapılan Okullar Listesi.....	98
Ek E Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği....	100
ÖZGEÇMİŞ	107

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

(Yatağan Örneği)

Taçkın Atakan TAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. İbrahim GÜNER

Mayıs-2015, 125 Sayfa

Bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da uygulamalı çalışmalar belli kuramsal kavram ve ilkelere göre, hedefler, programlar, materyaller, eğitim-öğretim süreçlerinin geliştirilmesi ve tatbik edilmesi ise belli kuramsal temellere göre yapılmaktadır. Sosyal Bilgiler, bireyleri çevreleri ile iletişimini ve etkileşimini zaman ve yer boyutu içerisinde araştıran önemli bir derstir. Sosyal Bilgiler, okullarda iyi ve sorumlu yurttaş yetiştirilmesi hedefi ile çocuklara sosyal hayatla alakalı temel bilgi, yetenek, davranış ve değerlerin edindirildiği bir eğitim alanıdır. Sosyal Bilgiler dersi, I. ve II. Kademelerde bulunan, konularını gerçek hayattan alan, bu yönü ile hayat ile bütünleşen bir derstir. Sosyal Bilgiler dersinde çocuklara, gerçek hayat problemleri ile yüz yüze bırakılarak sorun çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yarattığı çözüm yollarını paylaşma, işbirliği içinde olma, tartışmalara iştirak etme vb. yetenekler edindirilmektedir.

Bu çalışmanın amacı: “Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan etkinliklerin çeşitli değişkenler açısından öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir.”

Araştırma, tarama modelinde düzenlenmiştir. Çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında Muğla ili Yatağan İlçesinde bulunan 28 İlkokul, 9 Ortaokul olmak üzere toplam 37 okulda görev alan 25 kadın 30 erkek olmak üzere toplam 55 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada verileri toplamak için öğretmen hakkında kişisel bilgi edinmek için uygulanan kişisel bilgi formu, çalıştıkları okul ile ilgili bilgi formu ve öğretmenlerin program kazanımlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini öğrenmek için hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin çözümlenmesi için SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin karşılaştırılması için iki farklı test uygulanacaktır. Burada kullanılacak olan Mann Whitney U testi parametrik Independent Sample t testinin karşılığı olarak bilinmektedir ve iki bağımsız değişken için kullanılır. Kullanılacak olan diğer bir test ise Kruskal Wallis testi olarak bilinmektedir. Bu test parametrik One-Way Anova testine karşılık gelecektir ve bu testin kullanılabilmesi için yine iki bağımsız değişken olmalıdır. Cronbach's Alpha değeri araştırmayı inceleyen ölçeğin güvenilirlik düzeyinin bir göstergesidir. Bu değer %96 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre: Öğretmenlerin hizmet süresi, mezun olduğu eğitim kurumu, ders verdikleri sınıfların öğrenci mevcudu, öğretmenlerin kendilerine tahsis edilmiş dersliğinin olması, ilçe merkezinde çalışma durumu, dersliklerde bilgisayar ve internet bulunması, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumlarının öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

ABSTRACT

THE EVALUATION OF ACTIVITIES IN THE SOCIAL STUDIES COURSE BOOK IN ACCORDANCE WITH THE TEACHER'S OPINIONS (SAMPLE OF YATAĞAN)

Taçkın Atakan TAŞ

Master' Thesis

Muğla Sıtkı Koçman University

Education Sciences Institution

Department of Elementary Education

Social Studies Education Department

Supervisor: Prof. Dr. İbrahim GÜNER

May-2015, 125 Pages

In education, like all other areas, practical studies are also done by specific concepts and principles, while the targets, programs, materials, improving and applying the process of education and training are done by some particular basis. Social Science is an important lesson which researches the communication and interaction of individuals with their environments within place and time dimension. Social Science is an area of education that the children's obtained basic information related with social life, ability, behavior and values with the aim of edification of good and responsible citizens in schools. Social Science is a lesson, situated at 1st and 2nd stages, takes its topics from real life and integrates with life at this aspect. Children, in social science lessons, are obtained some abilities, solving problems, critical and creative thinking, share remedies, cooperation, participate in discussions etc. by letting face with real life problems,

The purpose of this study is the assessment of activities in Social Science textbooks in line with teachers' opinions according to various variables. The research is designed as a literature review model. 55 teachers, 25 female and 30 male, working

at 37 schools including 28 primary and 9 secondary schools in Yatağan Town of Muğla in 2013-2014 academic year, form the working group. Personal information form, applied to obtain personal information about teachers, information form about schools that they work in and interview form, to learn teachers' feelings and opinions about program recoveries, are used for data collection in this research. SPSS Statistics Program is used to analyze data obtained during research. For the comparison of independent variables two different tests will be applied. The Mann Whitney U Test-used here-is known as the parametric equivalent of the independent samples t-test and used for two independent variables. Another test will be used here is known as the Kruskal-Wallis test. This test is the parametric equivalent of the One-Way Anova test and two independent variables are needed to be used. Cronbach's Alpha coefficient is the indicator of the reliability level of scale that analyze the research. This value is determined as 96 %. According to the results of research: It is detected that the years of experience, school graduated from, the number of students in classes, the classes that belong to teachers, working conditions in town centers, availability of computer and the internet in classes, and in-service education related to social science activities have no effect on teachers' opinions related to activities in Social Science textbooks.

ÇİZELGELER DİZİNİ

	Sayfa No
Çizelge 4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin frekanslar	53
Çizelge 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi	53
Çizelge 4.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu	54
Çizelge 4.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders verdiği sınıf.....	54
Çizelge 4.5. Araştırmaya konu olan sınıfların öğrenci mevcudu	55
Çizelge 4.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendisine tahsis edilmiş dersliğinin olup olmaması	55
Çizelge 4.7. İlçe merkezinde mi çalışıyorsunuz?	55
Çizelge 4.8. Dersliğinizde bilgisayar, internet var mı?.....	56
Çizelge 4.9. Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim aldınız mı?	56
Çizelge 4.10. Öğretmenlerin 4. 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerine ilişkin görüşlerinin dağılımları	57
Çizelge 4.11. Cinsiyet* çalıştığı yer çapraz tablosu	63
Çizelge 4.12. Cinsiyet * Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim aldınız mı? çapraz tablosu	64
Çizelge 4.13. İlçe merkezinde mi çalışıyorsunuz? * dersliğinizde bilgisayar, internet var mı? çapraz tablosu.....	64
Çizelge 4.14. Güvenilirlik istatistikleri	66
Çizelge 4.15. Madde toplam istatistikleri	66
Çizelge 4.16. Madde istatistikleri	68
Çizelge 4.17. Test istatistikleri	70
Çizelge 4.18. Test istatistikleri	71
Çizelge 4.19. Test istatistikleri	71
Çizelge 4.20. Test istatistikleri	72
Çizelge 4.21. Test istatistikleri	73
Çizelge 4.22. Test istatistikleri	74
Çizelge 4.23. Test istatistikleri	75

Çizelge 4.24. Test istatistikleri	76
Çizelge 4.25. Test istatistikleri	77

SEMBOLLER VE/VEYA KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

Akt.

MEB

SPSS

Ö

SBDOP

TDK

Açıklama

Aktaran

Milli Eğitim Bakanlığı

Statistical Package For Social Science

Öğretmen

Sosyal Bilgiler Ders Öğretim Programı

Türk Dil Kurumu

Semboller

F

N

S

H

Açıklama

Frekans

Öğretmen Sayısı

Standart Sapma

Hipotez

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Topluluklar sürekli bir değişim halindedirler. Bu değişim süresinde kişilerin gereksinimleri ve toplulukların beklentileri içindeki uyumu sağlayabilmek için yeteri kadar bilgi, yetenek, değer ve davranışların edindirilmesini icap etmektedir (Öcal ve Yiğittir, 2007: 52). Bireyin bu bilgilerin sadece bir kısmını çevresi ve ailesinden öğrenmesi mümkün olmaktadır. Bu sebeple bireylerin gelişimini tamamlaması için eğitim kurumları oluşturulmuştur. Eğitim kurumlarında uygulanan eğitim-öğretim programları ile bireyin topluma uyumu, bilgi, yetenek, değer ve davranışlarının kazandırılması sağlanmaktadır. Bu programlardan en önemlilerinden birisi Sosyal Bilgiler eğitim programıdır.

Sosyal Bilgiler, I. Kademe eğitim kurumlarında doğru ve mesuliyet sahibi bireyler olmalarını sağlamak hedefi ile Sosyal Bilimler bilim dallarından seçilen bilgilere bağlı olarak, gençlere sosyal hayatla alakalı ana bilgi, yetenek, davranış ve değerlerin edindirildiği bir çalışma sahası şeklinde ifade edilmektedir. Sosyal Bilgiler sayesinde gençlerin, kültürle alakalı mirası iletme ve onların doğru birer yurttaş olmalarını sağlamayı hedeflemektedir (Memişoğlu, 2012: 66). Sosyal Bilgiler programı Türkiye’ de olduğu gibi Dünya ülkelerinde de bilinçli ve iyi vatandaşlar yetiştirmek amacı ile tarihsel süreçlerden geçip gelişme göstererek eğitim müfredatına alınmıştır.

Türkiye’de, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2003 tarihinden başlayarak bilgi topluluklarının ihtiyaçları, teknolojik ilerlemeler, eğitim biliminde öğretim ve öğrenim anlayışındaki düşünceler ve devlet koşullarını göz önünde bulundurarak öğrenim ve öğretme müfredatlarında iyileştirme özelliğinde temel farklılıklar gerçekleştirmiştir. Yeni bakış açısında, zekânın işleyişi ile ilgili deneyim, düşünme sonucunda kendi bilgilerini ve zihinsel modellerini oluşturdukları şeklindeki öğrenim görüşünü kabullenerek kazanç odaklı, etkinlik esaslı ve

uygulama ağırlıklı bir sistemden meydana gelmektedir. Bu yöntemle gençlerin öğrenim sürecinde daha etkin ve bütün olmayı kabullenen, soru soran, icap ettiğinde tartışan, tenkitte bulunan, fikir üreten ve paylaşımında bulunan, karşılıklarına çıkan sorunlarla baş edebilen, çözüm üretebilen niteliklerde birer birey olmaları hedeflenmektedir (Demir ve diğer.,2014:217-229).

Türkiye’ de 2004-2005 senelerinde hayata geçirilen I.Kademe öğretim programı ile beraber Sosyal Bilgiler eğitiminin ana görüşünde, kapsam, hedefleri, çocuk ve öğretmen özellikleri önde olmak üzere pek çok değişim (Kamber ve diğer.,2011: 20 9). Derslerde öğrencilerin etkin olarak iştirakinin önemliliğini belirten ve öğrenimin ne şekilde olacağını açıklayan çocuk tabanlı görüşler, son zamanlarda eğitim müfredatlarında yer almaktadır (Balım ve diğer.,2009: 55-74).

Eğitmenlerin gençlerin bilgilerini oluşturmalarına yön verme biçimlerinden biri de ders kitaplarına paralel şekilde oluşturulan etkinliklerdir. Etkinlik, eğitim müfredatlarında açıklanan öğrenimlerden hayata geçirmeyi amaçlayan, öğretmenlerinin kılavuzluğunda gençler tarafından gerçekleştirilen türlü eğitimsel uygulamalardır. Eğitim müfredatında bulunan etkinlikler düşünce ve model özelliğindedir. Rehber kitapta yer alan ve eğitim sahalarına göre bölümlendirilen etkinlikler ise eğitmenlere derste bir etkinliğin ne şekilde organize edileceği hakkında yol göstermektedir. Müfredatta etkinlikler bir eğitim sahasındaki yalnız bir edinime yönelik olabileceği gibi bir'den fazla kazanıma yönelik olabilmektedir. Bunun yanı sıra eğitmen, çevrenin koşullarına, eğitim kurumunun olanaklarına ve gençlerin niteliklerine göre açıklanan edinimleri ortaya koymaya dönük etkinlikler oluşturmasına da imkân sağlamaktadır (Demir ve diğer.,2014:219).

Türkiye’ de olduğu gibi Dünya’ da Sosyal Bilgiler Ders Öğretim Programı ilkökul düzeyindeki öğrencilere değişik tekniklerde, kademelerde ve materyallerle uygulanmaktadır

1.1. Araştırmanın Amacı

Muğla ili Yatağan İlçesinde okullarda okutulan 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan etkinliklerin, öğretmenlerin hizmet süresi, mezun olduğu eğitim kurumu, ders verdikleri sınıfları öğrenci mevcudu, öğretmenlerin kendilerine tahsis edilmiş dersliğinin olması, öğretmenlerin cinsiyetleri, Yatağan ilçe merkezinde çalışma durumu, dersliklerde bilgisayar, internet bulunması gibi değişkenler kullanılarak, öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada elde edilen verilerden, SBDOP' ların problemlerini ortak tutumla belirleme ve eğitimci görüşlerinden faydalanarak problemlerin ne şekilde çözüleceği ile alakalı öneriler getirmek ve başka okullarda ders işleyişlerin daha etkin hale getirilmesi için kaynak oluşturabileceği düşünölmektedir.

1.3. Problem ve Alt Problemler

4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerinin uygulanmasında sorunlarla karşılaşılmaktadır. Öğretmenlerce doldurulan anket'te bulunan 40 soruya verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin ders kitabı etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bu çalışmada araştırma problemine dayalı olarak şu alt problemlere yanıt aranacaktır;

- a) 4. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerine ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin ders verdikleri sınıflara göre anlamlı farklılık var mıdır?

- b) 4. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerine ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
- c) 4. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerine ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- d) 4. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerine ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin ders verdiği sınıfların öğrenci mevcuduna göre anlamlı farklılık var mıdır?
- e) 4. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerine ilişkin görüşlerinde, kendisine tahsis edilmiş derslik olmasına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- f) 4. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerine ilişkin görüşlerinde, İlçe merkezinde çalışılmasına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- g) 4. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerine ilişkin görüşlerinde, dersliğinde bilgisayar, internet bulunmasına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- h) 4. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- i) 4. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerine ilişkin görüşlerinde, Sosyal Bilgiler etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alıp-almamasına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada kabul edilen sayıtlar şunlardır:

- a) Sosyal Bilgiler öğretmenleri, eğitim ve öğretim programı hakkındaki görüşlerini ve mesleki becerilerini ifade etmede yeterli oldukları varsayılmaktadır.
- b) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden, geçerli ve güvenilir bilgiler alınacağı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında; Muğla ili Yatağan İlçesinde bulunan 28 ilkokul, 9 Ortaokul olmak üzere toplam 37 okul ile sınırlıdır.

Araştırma, 25 kadın 30 erkek olmak üzere toplam 55 öğretmen ile sınırlıdır.

H₀: Cinsiyet ile öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Cinsiyet ile öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

H₀: Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

H₀: Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

H₀: Öğretmenlerin ders verdikleri sınıf ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Öğretmenlerin ders verdikleri sınıf ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

H₀: Öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların öğrenci mevcudu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların öğrenci mevcudu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

H₀: Öğretmenlerin kendilerine tahsis edilen dersliğinin olması durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Öğretmenlerin kendilerine tahsis edilen dersliğinin olması durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

H₀: Öğretmenlerin ilçe merkezinde çalışma durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Öğretmenlerin ilçe merkezinde çalışma durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

H₀: Öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar, internet bulunması durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar, internet bulunması durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

II. BÖLÜM

KURAMSAL BÖLÜM

2.1. Eğitim İle İlgili Kavramlar

Eğitim ile ilgili kavramlar incelenirken, eğitimi oluşturan temel kavramların yeterli şekilde açıklanması gerekir. Bu bölümde eğitim kavramını oluşturan eğitim, öğretim ve öğrenme kavramları incelenecektir.

2.1.1. Eğitim

Öğrenme neticelerinin oluşmasının iki yöntemi vardır. Öğrenim neticeleri, kişinin bir öğrenim pozisyonunu kontrol altına alabilmesi için açık olarak emek harcaması veya kişinin yaşadığı, istenmeyen bir tecrübe ile gerçekleşmesidir.

Öğrenim şartlarını kontrol altına alma, asıl olarak bir birey emeği istemektedir ve genellikle bu emek “eğitim” şeklinde isimlendirilmektedir. Eğitim; öğrenim görenin ya da bir diğerrinin arzu edilen bir öğrenim neticesini kazanabilmesi maksadı ile öğrenim şartlarını kontrol altına alması manasına gelmektedir. (Laska 1976, Akt. Gürbütürk, 1989: 252).

Türk Dil Kurumunda eğitim: Genç erkek ve kız bireylerin cemiyet hayatında yerlerini almaları için gereken bilgi, yetenek ve görüşleri kazanmalarına, şahsiyetlerinin gelişmesini sağlamalarına eğitim kurumu içinde ya da dışında, direkt ya da dolaylı destek verme, terbiye, şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2015).

Eğitim en geniş manasıyla, bireyleri belli maksatlarına göre yetiştirme aşamasıdır. Bu aşamadan ilerleyen bireyin şahsiyeti, değişime uğrar. Bu değişim, eğitim aşamalarında edinilen bilgi, yetenek, davranış ve değerler yardımı ile sağlanmaktadır. Günümüzde eğitim kurumları eğitim aşamasının en mühim bölümünü meydana getirmektedir. Eğitim sadece eğitim kurumlarında verilmemekte,

eğitim kurumları haricinde çocukların ve yetişkinleri bir işe kazandırmak ve onların yaşama adaptasyonunu basitleştirmek için açılan kısa zamanlı eğitim veren rgter bulunmaktadır. Ayrıca eğitim kurumlarında verildiği gibi ailede, çalışma ortamında, askerde, ibadet meknlarında ve bireylerin meydana getirdiği türlü topluluklarda da verilmektedir. En kapsamlı manası ile eğitim topluluktaki “ kültürleme” aşamasının bir parçasıdır (Fidan, 2012: 4).

2.1.2. Öğretim

Genel manası ile Fidan (2012: 10) ğretimi şu şekilde ifade etmektedir: “Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri ise ğretim olarak adlandırılır.”

Fidan (2012: 11)’ ın yaptığı diğer tanım: “Tüm ğretme faaliyetlerinin önceden belirlenmesi hedefler doğrultusunda planlı ve kontrollü olarak düzenlenmesi ve yürütülmesine ğretim denir.” şeklinde dir.

Türk Dil Kurumunda yer alan ğretim tanımı ise: “Belli olan bir maksada göre gerekli bilgiyi aktarma eylemidir. Diğer bir tanımı ise, öğrenimi basitleştirecek eylemleri düzenleme, materyalleri sağlama ve rehberlik eylemi.” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2014).

2.1.3. ğrenme

ğrenme ile alakalı farklı bilgiler öğrenimi değişik şekillerde açıklamaktadır. Kimilerine göre öğrenim etki-tepki arasındaki ilişki, bazılarına göre bir tutum farklılığı, kimilerine göre düşünceler arasında bağlantı kurma, kimilerine göre tepkileri koşullandırma, kimilerine göre de algı, sezinleme ve kavrayabilmektir (Alkan, 1987: 209).

ğrenme, kişinin olgunlaşma seviyesine göre hayatı vasıtası ile sosyal etkileşimi neticesinde yeni tutumlar edinmesi veya daha önceki tutumlarında değişim aşamasıdır (Seferoğlu, 2010: 2).

Bireyler, hayatları süresince toplum ile etkileşimlerin neticesinde bilgi, yetenek, davranış ve değerler edinirler. Öğrenimin ana yapısını bu edinimler meydana getirir. Bu sebepten öğrenme, bireylerde kalıcı olarak oluşan farklılıklar şeklinde açıklanmaktadır. Bireyin toplum ile etkileşimi, bireyin devamlı şekilde etrafından bir şeyler alıp vermesi, bir bakıma alışverişidir. Birey etrafından devamlı olarak gelen bilgileri değerlendirir ve bunun neticesi olarak fikirsel, hissi ya da tutum olarak reaksiyon verir. Bu şekli ile öğrenme hareketli bir aşamadır.

Birey hayatı boyunca devamlı olarak bir şeyler öğrenmektedir. Bir konuyu öğrenen birey farklılaşır. Bu farklılaşma bireyin tutumunu, durumunu bazen de şahsiyetini bile değiştirebilmektedir. Yeni öğrenimler ile bireyin kapsama gücü gelişmekte, daha önceden gerçekleştiremediği birçok şeyi yapabilmektedir. Genel anlamıyla öğrenme neticesinde kişi içerisinde bulunduğu evrene yeni bir mana yükler ve evrendeki durumunu yeni baştan açıklar. Genel manada öğrenme, çevresi ile etkileşimi neticesinde bireyde meydana gelen fikir, his ve tutum farklılığıdır (Çetin, 2013).

Öğrenme genellikle, deneyimler neticesinde tutumlarda gözlemlenen geçici olmayan değişiklikler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için şu ana nitelikler gerekmektedir (Yücel, 2014):

- Öğrenme neticesinde tutumlarda belli bir farklılık oluşmalıdır.
- Öğrenme, tecrübe ve görgüler neticesinde oluşmalıdır.
- Büyüme, olgun ve hasta olma gibi pozisyonlar neticesi oluşan değişimler öğrenme değildir.
- Öğrenme neticesinde tutumda meydana gelenin değişim uzun bir zaman devamlılık göstermesi gerekmektedir.

2.2. Sosyal Bilimler Tanımı ve Önemi

Sosyal Bilimler, insanlarla oluşturulan kanıta dayalı ilişki ile ilerleyen ve bu ilerleme sonucu ortaya çıkan dirik bilgidir. Sosyal Bilimler, insanlar tarafından meydana getirilen olaylarla ilgilenmektedir. Bu olaylar, sosyal sonuçlar, bireyin çevresi ve

kuruluşlarla etkileşim neticesinde meydana gelenler şeklinde açıklanabilir (Sönmez 1998: 2).

Sosyal Bilimler, geniş kapsamda, topluluklarda kişilerin hal ve hareketlerini inceleyen bilim dalıdır. Sosyal Bilimlerde amaç, başka bilim dallarında olduğu gibi bilginin gelişmesidir. Sosyal Bilimler grubuna giren bilimler genel olarak, toplumsal yaşam biçimini, bireyler arası bağları, toplumsal kuruluşları, birey hal ve hareketlerini etkileyen değişimlerine yol açan sebep ve neticelerin belirlenmesi, araştırılması ve açıklanması ile ilgilenmektedir (Varış, 1973: 45).

Kişilere, toplulukların kabul ettiği tavırlar ve icap eden hal, hareket farklılıklarını kazanma ve insanların, toplulukların şartlarına adapte olmalarını sağlamak amacıyla olan eğitimin. Bilim ve teknolojideki farklılık ve gelişmeye gereken emeği harcarken, aynı zamanda toplulukların ilerlemesini de sağlamlaştırarak mevcut olan sosyal kültür problemlerin çözülmesini sağlamaktır. Teknolojinin sosyal kültürün etkisinde meydana gelen problemlerle tanımlanması ve sonucunda Sosyal Bilimlerin görevinin zamanla önem kazandığı belirtilmektedir (Sözer, 1998: 1).

Sosyal Bilimler şu yetenekleri kazandırmalıdır (Can, 2006: 75):

- Toplumsal yetkinlik, toplumsal adaptasyon ve gelişime hazır olabilme,
- Toplum ile alakalı ana temaları öğretme, topluluğun beklentileri doğrultusunda bu temaları tertip etme ve temalara değer katma,
- Başka bireylere değer verme, değişik hayat tarzı ve kültürü olan bireylere değer verebilme,
- Geleceği biçimlendirmede bilinçli olmak ve kendi üstüne düşen vazifenin bilincinde olması,
- Problemlerin belirlenmesi, araştırma ve sonucu süresince bireyin görüşü doğrultusunda önyargılarının bilinci içinde bunları hesaba katmasıdır.

Bununla birlikte eğitim kurumlarında ve günlük hayatta karşılaşılan sorunların üstesinden gelirken bir sosyal bilimci şeklinde tasarlamak, daha doğru kararlar alınmasını sağlamaktadır

Sosyal Bilimlerden faydalanma sebepleri Şu biçimde belirtilebilmektedir (Can, 2006: 75):

- Çocuklar çoğu zaman değişik sosyal problemler yaşamaktadır.
- Problemlerin üstesinden gelmek için çok yönlü, araştırmaya bağlı, mantığa uygun ve çözümlenmeli bir bakış açıcısıyla çözüme varmaları beklenmektedir.
- Problemlerin üstesinden gelmek için birden fazla bilim dalının terimlerinden faydalanmaları, beklenmektedir.

Sosyal Bilimler; coğrafya, tarih, ekonomi, hukuk, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, eğitim vb. biçimde bölümlenebilmektedir. Bu bölümler alt bölümlere ayrılabilir. Örnek olarak, ilk, orta ve yakın çağ tarihi şeklinde bölümlendiği gibi din, edebiyat ve sanat tarihi şeklinde temel bilim bölümlerine ayrılabilir. Sosyal Bilimlerin eğitim hedeflerinden bir tanesi kişiyi yaşama hazır hale getirmek, kuramda kazandıkları bilgiyi günlük yaşamda uygulanmasını sağlamaktır. Yaşamın kapsamından örneklerle en fazla rastlanacak derslerden biri de Sosyal Bilgilerdir (Sönmez, 1998: 3).

2.2.1. Sosyal Bilgilerin Gelişimi

Sosyal Bilimlerin oluşum ve gelişim sürecinin, Türkiye' de ve Dünya ülkelerinde ne şekilde öğretildiği alt başlıklar altında incelenecektir.

2.2.1.1. Dünyada Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler öğretiminin ne şekilde ve hangi devirde başladığı kati şekilde bilinmemektedir. İnsanoğlunun var oluşundan başlayarak sosyal ve fen bilimleri öğretiminin de doğduğu gerçektir. Yaşamı boyunca sosyal bir ortam içinde yer alan insan, yiyecek, içecek, sığınma ve kendini koruma gibi herhangi bir faaliyetle alakalı deneyim, bilgi ve hislere sahip olur. Hayatını devam ettirmek için tabiat ve sosyal ortamın birtakım unsurları hakkında bilgi edinmek mecburiyetindedir. Bütün bu

gelişmeler eğitim ve öğretimin en kolay görevini aktarır. Bu da, Sosyal Bilimlerin, insanoğlunun tarihsel geçmişi gibi eski ve kökleşmiş bir yapıya sahip olduğunu açıklamaktadır (Sönmez, 2005: 458).

Fransız ihtilalini yaşayan filozoflardan Marquiz de Condorcet'in (1743-1794) Sosyal Bilgiler kavramını ilk kez hangi amaçla kullandığı bilinmemektedir. Fakat felsefe, matematik ve siyaset bilimle ilgilenen bu düşünürün, demokrasi ve eğitim kavramları üzerinde çok durduğu bilinmektedir. İnsan haklarının yılmayan savunucusu olmasının yanında, seçkin sınıfın aşağıdaki halk yığınlarına ulaşamayışını da kendine dert eden biridir. Bu çerçevede, aydınlanma ve akılcılık çağının üstü kapalı kavramlarının halka ulaşması ve daha anlaşılır hâle gelmesi için çalışmıştır. Sosyal Bilgiler bu yönden beslenerek şekillenmiş ve günümüze kadar gelmiştir (Girgin, 2013: 1).

Eğitim ve öğretimde Sosyal Bilgiler kavramı ilk olarak 1916 tarihinde Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya atılmıştır (Yılmaz, 2011: 7).

Bu tarihten itibaren Sosyal Bilgiler sahasında araştırmalar gerçekleştirilerek, ders biçiminde Sosyal Bilgilerin öğrenim ve öğretim bölümüne alınması gelişim hareketinin demokrasiye uygun topluluk için yurttaş yetiştirme düşüncesinin tesiri ile meydana gelmektedir. 1930 ve 1940 tarihlerinde yine konstrüktivizm ve çocuk odaklı bakış açısını kabullenen öğretmenler de Sosyal Bilgiler müfredatının ilerlemesi için çalışmışlardır. Fakat 1940 ve 1950 tarihlerinde Sosyal Bilgiler müfredatı çoğunlukla Coğrafya ve Tarih şeklinde tatbik edilmiştir. 1960'tan 1970'in yarısına kadar Sosyal Bilgiler müfredatına ağır tenkitler yapılmıştır. Yeni Sosyal Bilgiler kavramı içinde iyileştirme akımı gerçekleştirilmiştir. Bu akımın meydana gelmesinde ve ilerlemesinde Bruner' in icat veya yöntem geliştirmesinin büyük etkisi olmuştur (Erden, 1998: 6).

ABD' de SBDOP' un gelişimi; ABD' de Sosyal Bilgiler müfredatı 1916 yılından önce tarih ağırlıklı ve gelişimci hareketin etkisi içindedir. Sosyal yapıda meydana gelen ilerlemelere dayalı olarak, Sosyal Bilgilerin muhtevasında da değişiklikler yaşanmaktadır. 1916 tarihinde ABD' de ilk olarak bir araya gelen bir kurul tarafından Sosyal Bilgiler ortaya atıldı. Sosyal Bilgiler başlangıç olarak vatandaşlık, coğrafya ve tarih konularının çoğunlukta olduğu bir müfredattı. Ulusal Eğitim

Derneği komitesini meydana getiren bilim insanları, 1916 tarihinde ABD’ de Sosyal Bilgilerin konu sahası olarak, kuruluşlar, insanoğlunun sosyal yapısının ilerlemesi ve toplulukları meydana getirecek her bir bireye ağırlık vererek iyi yurttaş yetiştirmeyi amaçladı (Kan, 2010: 667).

Kanada’da SBDOP’ un gelişimi; 1867 tarihinde Konfederasyon kanunu ile oluşturulmuş bir devlet olan Kanada’ da Sosyal Bilgiler’ in müfredatta yer alması, genç odaklı öğretim görüşünü kabullenen ABD’ deki çağdaşlaşma felsefesine dayanmaktadır. 1930 tarihinde Kanada öğretmenlerinin, müfredatın gelişmesini sağlayan uzman kişilerin ve öğretimle alakalı başka kişilerin gelişmesini sağlayan eğitim sistemini sezindikleri bir devir haline gelmektedir. Bu devirde, gelişimci felsefenin ana program farklılıklarına taban oluşturduğu gözlemlenmektedir. Kanada’ da program farklılığı süreci 1931’ de Saskatchewan, 1933’ te Nova Scotia, 1936’ da Alberta ve British Columbia, 1937 tarihinde Ontario ve daha sonraki yıllarda Manitoba, New Brunswick ve Quebec başlatan vilayettir (Clark, 2004: 18).

Bu senelerde vilayetlerde öğretilen coğrafya, tarih, yurttaşlık ve Sosyal Bilimlerin başka bölümleri disiplinler arası bir bakış açısı ile bir araya getirilerek Sosyal Bilgiler ismi altında toplandı. Kanada’ da SBDOP büyüyen anlayışlar görüşü ile oluşturuldu. Bu görüşün özgün konu dizilimi, I. kademe talebenin ilk olarak kendi ve akrabaları, sonra etrafı, sosyal çevresi ve başka toplumlar biçiminde yer almaktadır (Clark, 2004: 18).

2.2.1.2. Evrensel amaçlar

Evrensel hedefler bilgi, yetenek ve davranış, toplumsal iştiraklere ilişkin hedefler şeklinde 4 bölümde incelenebilmektedir (Öztürk, 2006: 22-48):

- **Bilgiye bağlı amaçlar:** Plüralist bir toplulukta yurttaşların ihtiyaç hissettiği bilgi, toplum ve insanoğlu ile ilgili bilimler ile başka bilimlerden, bugünkü vakaları gözlemekten, kişi ve toplulukların gereksinimlerinin tahlil edilmesinden elde edilmektedir. Bireyleri ve onlara etki eden şartların daha iyi anlaşılmasını sağlayan bilgi, birey tecrübelerinin geçmiş, günümüz ve gelecekte yola çıkarak anlam verilmesini sağlamaktadır. Derslerde kazanılan bilgi, ders haricinde

yaşanılan tecrübelerle ilişkili bir şekilde bu şartları anlamayı sağlayacak şekilde olmalıdır (Ağlagül, 2009: 18).

- **Yeteneğe bağlı amaçlar:** Yetenek; bilgiyi işlemek, davranışları ve değerleri çözümlenmek ile alakalı, bir şeyi devamlı yineleyecek yeterlilikte yapabilme eylemidir. Çocuklar ellerinde bulundurdıkları bilgi ve değerleri tutumlarına yansıtılabilmek için maharetlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu maharetler kullanıldığı zaman etkin, demokrasiye uygun yurttaş olmalarından bahsedilebilir (Ağlagül, 2009: 18). Sosyal Bilgiler eğitimi, etkin demokrasiye uygun yurttaşlık için lüzumlu olan araştırma, düşünme ve bireyler arası ekip yeteneklerini ilerletmeyi hedeflemektedir (Öztürk, 2006: 29).
- **Değerlere bağlı maharetler:** Sosyal Bilgiler eğitimi demokrasiye güçlü bir şekilde bağlı yurttaşlarda birtakım davranış ve değerlerin gelişmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Demokrasiye uygun değerler, bireysel veya ekip tutumlarının değerlendirildiği belirli ölçülere uygun olmalıdır. Ahlaki olarak gelişen bir kişi, ahlaki prensipleri anlayabilen ve onu hayatında tatbik edebilmek için mesuliyet alabilen bireydir. Değerlerin, var olan topluma yeni gelen toplulukları kazandırmasında Sosyal Bilgilerin önemi büyüktür (Ağlagül, 2009: 18).
- **Toplumsal katılıma bağlı amaçlar:** Kişilerde bilginin amacı; maharet ve değerlere bağlı özelliklerin oluşmasını sağlamak, etkili bir sosyal iştirakin meydana gelmesidir. Bu iştirak için de bireysel, ekip etkileşimi, siyasi ve toplumsal maharetlerin ilerletilmesi icap etmektedir (Öztürk, 2006: 22-48).

2.2.1.3. Türkiye de Sosyal Bilim ve Sosyal Bilgiler

Türkiye’ de Sosyal Bilimlerle alakalı araştırmalar ve yapıtlar geçmişe dayanmaktadır. En eski belge olan “Göktürk Yazıtları” muhtevisiyatı itibari ile tarihi

ve sosyo-kültürel yapı ile alakalı bilgi ve belge niteliğindedir. Bu bakımdan Göktürk Yazıtları Sosyal Bilimler ile alakalı en önemli yazılı belgedir. Türk toplumlarından ilk Müslüman olan Karahanlılar zamanında iki büyük eser olarak “Divan-ı Lügatit-Türk ve Kutadgu Bilig” yazılmıştır. Bu eserler de Sosyal Bilim adına birer modeldir (Çetin, 2003: 163).

Fatih Sultan Mehmet'in döneminde medreselerde, Sosyal Bilimler dersleri okutulmaya başlandı. 1733 tarihinde açılan “Mühendishane-i Bahri-î Hümayun” ilk Yüksek Öğretim Kurumu niteliğindedir. Bu kurumda diğer derslerin yanında tarih, coğrafya ve savaş tarihi dersleri de veriliyordu. 1795 tarihinde “Mühendishâne-i Berri-î Hümayun” açıldı. Bu eğitim kurumu dört sınıftan meydana gelmekte, ikinci ve üçüncü sınıfta coğrafya dersi verilmekteydi (Çetin, 2003: 164-165).

Sosyal Bilgiler dersi de başka derslerde olduğu gibi çağın şartlarına uygun bir şekilde yenilenerek gelişme göstermektedir. Cumhuriyet devrinde Sosyal Bilgiler müfredatı için I. Kademe eğitiminde 1926, 1930, 1932, 1948, 1962, 1968, 1989, 1998 ve 2004 tarihlerinde derslerde değişiklikler yapıldığı belirlenmektedir. 1926 tarihinde, I. Kademe eğitiminde ana hedef:”Gençlerin sosyal ortama etkili bir biçimde adaptasyonunu ve iyi yurttaş olarak gelişmesini sağlamak” şeklinde belirlenerek tarih, coğrafya ve yurt bilgisi isimleriyle, dört ile beşinci sınıflara haftada iki saat Sosyal Bilgiler muhtevasına uygun müfredatlar eklendi. Bu müfredatlar ileriki yıllarda farklılıklar gösterilerek uygulandı (Can ve diğer.,1998: 9).

1930, 1932 ve 1936 müfredatlarına; fiziksel ve psikolojik olarak en yararlı tutumları edinmesini, Türk toplumuna ve Cumhuriyet idaresine adaptasyonunu sağlamak, faydalı olmak, ulusal, uygar ve insanca hislere ve fikirlere sahip bir şekle gelmek, şeklinde unsur ilave edildi. Dersler bu tarihlerde isim değişikliğine uğramadı. (Sönmez, 1999: 22).

1948 müfredatında “Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi” müfredatlarının hedefine düzenleme yapılarak, I. Kademe, öğrencilere ulusal maddi ve manevi değerleri vermek mecburiyetindedir, yetişen tüm yurttaşlara aynı ulusal maddi ve manevi ilkeleri, aynı hedefleri aşlamak için gereken tüm bilgileri, alışkanlıklarına göre arzusunu verimli bir biçimde edindirmek unsuru da ilave edildi. Dördüncü ve beşinci

sınıflarda yer alan derste 1936 müfredatındaki isim ve süreleri ile değişikliğe uğramadı (Yılmaz, 2011: 8).

Cumhuriyet devrinde 1926 müfredatında, öğrencilerin ortama adaptasyonunu sağlamak amacı ile iyi yurttaş geliştirmek asıl hedefi iken, sonraki zamanlarda müfredatın hedefinin içeriği genişletilerek birtakım ilaveler yapıldı. Genişletilen müfredatta Cumhuriyet idaresine adaptasyon sağlamak (1930, 1932, 1936 müfredatları), ulusal maddi ve manevi değerleri vermek (1948 müfredatları) I. Kademe müfredatlarının hedefleri içindedir. 1962 müfredat taslağında I. Kademenin hedefi, bireysel, insan bağları, iktisadi ve sosyal yaşam bakış açısı ile tayin edildi (Sönmez, 2005: 459).“Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi” müfredatları kaldırılarak Sosyal ve Devlet araştırmaları dersi kurulmuştur. Müfredat süreleri dördüncü sınıfta 6, beşinci sınıfta 5 saat şeklinde düzenlenmiştir (Yılmaz, 2011: 8).

1962 müfredatında daha geniş anlamda farklılıklar olup müfredatta dersin ismi “Toplum ve Ülke İncelemeleri” şeklini aldı. 1968 I. Kademe Müfredatında, I. Kademenin 4. ve 5. sınıflarında “tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi” ismi içerisinde öğretilen dersler birbirleri ile benzeyen bağları olduğundan öğrencilere uygun olma durumuna göre bir araya getirilerek Sosyal Bilgiler olarak adlandırıldı (Memişoğlu, 2012: 67).

“30.05.1990 tarih ve 62 sayılı Talim Terbiye Kurulunun kararı ile kabul edilen ilkokul 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 1993-1994 öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere ekli değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı Talim Terbiye Kurulunun kararı ile ilköğretim okulu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kabul edilmiştir. Bu program, 4, 5,6 ve 7. sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere, her sınıf için 36 haftada toplam 108 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır.” (Yılmaz, 2011: 9-10)¹.

¹ SBDOP’nda günümüzde de bu ders saati geçerlidir.

2.2.1.4. Milli amaçlar

Sosyal Bilgiler eğitimi milli amaçlardan farklı, yalnızca dünya çapında hedeflere yönelik değildir. Müfredatta, kişiden hareketle dünyayı kapsayacak biçimde hedefler dengeli bir biçimde yer bulmaktadır. Sosyal Bilgiler müfredatında hem milli hem de dünya çapında hedefler yer almaktadır (Ağlagül 2009: 19). Sosyal Bilgiler eğitiminin milli amaçları, devletlerin ğretim siyasetlerini tayin eden prensiplere ve amaçlara göre meydana getirilmiştir. Türkiye’ de bütün eğitim müfredatları Milli Eğitim Temel Kanununda açıklanan genel amaçlara yönelik olarak düzenlenmektedir (ztrk, 2006: 22-48).

SBDOP’ ta 2005 tarihinde yer bulan “1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu” na göre “Türk Ulusal ğretimin Genel Amaçları” şu şekildedir (Vural 2005: 486):

- Atatürk ilke ve inkılplarına ve Anayasa’ da yer alan Atatürk milliyetçiliğine dayalı; Türk ulusunun ulusal, ahlaka uygun, dinsel ve kültürel değerlerini kabul eden, muhafaza eden ve gelişmesini sağlayan, akrabalarını, yurdunu, ulusuna karşı sevgi duyan ve her zaman yükseltmeye uğraşan, bireyin haklarına ve Anayasanın ilk bölümündeki ana unsurlara bağlı demokrasiye uygun, laik ve toplumsal bir tze ülkesi olan “Türkiye Cumhuriyeti” ne karşı vazife ve mesuliyetlerinin farkında olan ve bunları tutum şekline gelmesini sağlayan vatandaşlar olarak bytmek.
- Fizik, bellek, ahlak, tin ve his yönünden muvazeneli ve sıhhatli biçimde bir şahsiyet ve öz yapısı ile büyüyen, zgr ve bilimle ilgili fikre, kapsamlı bir bakış açısına sahip, birey haklarına hürmetli, şahsiyet ve girişime önem veren, topluluğa karşı mesuliyet hisseden, meydana getiren, yaratma yeteneği olan ve randımanlı bireyler şeklinde bytmek.
- İlgi, yeteneklerini ilerleterek, lüzumlu bilgi, ustalık, tutumlar ve beraber çalışma itiyadı edindirmek amacı ile yaşama hazır hale getirmek ve onların, kendilerini iyi hissedecek ve toplulukların mesut olmalarına yardımda bulunacak bir iř edinmelerini sağlamak.

Böylelikle, bir taraftan Türk yurttaşlarının ve Türk topluluklarının gönenç ve mesut olmalarını sağlamak, diğer taraftan da ulusal beraberlik ve tamamiyet içinde ekonomik, toplumsal ve kültürle ilgili iyileşmeye destek olmak ve hız kazandırmak, sonucunda da Türk ulusunun modern medeniyetleri meydana getiren, yaratıcı, üstün bir ortağı haline getirmektir.

2.2.2. SBDOP, Etkinlikleri ve Kapsamı

Sosyal Bilgiler, farklılaşan devlet ve çevre şartlarında bilgiye dayalı yargıya varıp sorunlara çözüm bulan etkin yurttaşların yetişmesi hedefi ile toplumsal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve sistemlerin kaynaşmasını sağlayan bir derstir (Öztürk, 2006: 24).

Sosyal Bilgiler Dersi, ders müfredatına bakıldığında şu şekilde açıklanmaktadır: (MEB, 2004: 734)

Sosyal Bilgiler, kişinin sosyal yaşamını ortaya koymasını sağlaması hedefi ile coğrafya, ekonomi, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, tarih ve yurttaşlık bilgisi gibi Sosyal Bilimlerin konularını aktaran, eğitim bölümlerinin bir veya esas konusu kapsamında bir araya getirmektir. Bireyin toplumsal ve fiziksel ortama etkisinin geçmişten bugüne araştırılarak eğitim görüşünü de temel alarak meydana gelen bir ilköğretim dersidir. Sosyal Bilgiler dersi, sosyal hayatla direkt bağlantılıdır. Öğrencilerin bu ders ile yararlı bir yurttaş olması için gereken nitelikleri edinmeleri amaçlanmaktadır. İlerleme ve farklılaşma bütün çalışma çevrelerinde benzer şekilde eğitim çevresinde de öne çıkmaktadır. Araştırmalar neticesinde ilköğretim müfredatında Sosyal Bilgiler kapsamında yeni bakış açıları kabullenilmektedir. Bu bakış açısı kapsamında bilgi kazanma şekli değişmektedir. Bilgi almak yerine yaratmak öne çıkmaktadır. Sosyal Bilgiler, toplumsal ve bireyle alakalı başka bilimlerin kapsam ve sistemlerinden faydalanarak, bireyin fiziki ve toplumsal çevresi ile etkisini zaman dilimi kapsamında bilim dalları arası bir bakış açısı ile inceleyen ve küreselleşen bir dünyada hayatla alakalı demokrat yurttaşlar şeklinde geliştirmeyi hedefleyen bir çalışma sahası şeklinde açıklanmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi ortaya koymaları, gelişmeye açık olmaları düzenli bir düşünme ve beceri gerektirmektedir. Düşünce gücünün ilerlemesi, koşul ve sonuçları değerlendirmede tenkidi

gerektirmektedir. Tenkit olmazsa düşünme yüzeysel bir görüşten ileriye gidemez (Doğanay, 2004: 17).

Sosyal Bilgiler eğitimi bakımından öğretmen davranışları büyük önem taşımaktadır. Sosyal Bilgilerin hedefi demokrat yurttaşlar yetiştirmek olduğu için, Sosyal Bilgiler eğitmeninin öğrencilere, kendine, çevresine ve konuya karşı davranışları ve çevresine bakış açısı öğrenciler üzerine ciddi tesirlere sebep olmaktadır. Öğrencinin merkezde bulunduğu ve etkin iştirakin elde edildiği, öğrenciye ve fikirlerine değer verildiği, bilginin hayatla birleştirilerek anlam kazandırıldığı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak da öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik pozitif davranışların gelişmesine katkıda bulunacaktır (Doğanay, 2004: 40).

Öğrencilerin tenkitte bulunmaları ve bunun önemini anlamaları, eğitmenlerin tenkitte bulunmalara karşı pozitif tavır içinde bulunmaları ile olacaktır. Eğitmenlerin kendini nesnel şekilde değerlendirmeleri, noksanlıklarını belirleyerek ilerlemeleri ve değişime kapalı olmamaları istenir. Eğitmenler yalnızca bilgi verici ve soru soran şeklinde değil, talebelerin düşüncelerini rahatça anlattıkları, soru sorabildiği, düşünce alışverişi yapabildiği zeminler oluşturan kişilerdir. Sosyal Bilgiler Dersi, öğrenciler ile en fazla karşıt düşüncelerin savunulduğu, eleştirel fikirden yararlandığı bir müfredattır. Öğrenci, hadiseleri şimdiki hayatla bağdaştırarak kavramaya çalışmaktadır. Bu müfredatın eğitiminde (MEB, 2005b: 7-8);

- Eğitmen, “Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler ” görüşünü önemli saymalıdır. Öğrencilere sosyal bilgilerin bilime dayalı sistemleri hissettirilmelidir.
- Konular incelenirken dokuz ana yetenekle birlikte öğrencilerin süre ve zaman dilimini, yeri, farklılaşma ve devamlılığı idrak etmesi toplumsal iştirak gibi toplumsal gerçeklerle yeteneklerini edinmelerine önem verilmelidir.
- Eğitmenler, eğitim kuruluşlarının olduğu ortama göre dersteki etkinlik modellerini seçmeli veya kendi etkinliklerini oluşturmalıdır. Olay ve sonuçları anlatmak veya öğrencilere okul kitaplarını ezberleteceğine, etkin eğitime bağlı etkinlikler tatbik etmelidir.

Washington’ da merkezi olan National Councilforthe Social Studies [NCSS], demokrat bir topluluk için Sosyal Bilgiler eğitiminde şu etmenlerin önemi vurgulanmaktadır (NCSS, 1969; Akt. Öztürk ve Baysal, tarihsiz: 6);

- Sosyal Bilgiler eğitiminin temel maksadı, istenen vatandaşlıkla alakalı ve kişisel tavırlardır.
- Bu tavırlar, kişilerin elinde bulundurduğu değerler, devletler, inanma duygusu ve davranışlarla şekillenmektedir.
- Sırası ile bu nitelikler, bilgi temeline bağlanmalıdır.
- Bilginin ilerlemesi ve bilgiden yararlanmak için bireyler, lüzumlu bilgi ve yeteneklere ihtiyaç duyarlar.

Dördüncü ve beşinci sınıf Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri öğrenci çalışma kitabında bulunmakta ve her ünite için değişik etkinlikler uygulanmaktadır.

Dördüncü sınıf ders etkinlikleri aşağıdaki gibidir:

1. Ünite “Kendimi Tanıyorum” ders etkinlikleri: Kendimi Tanıyorum, Bireysel Özellikler, Özel Çocuklar, Duygu Torbası, Duygularım ve Düşüncelerim, Ne Kadar Saygılıyız?, Yaşamımdan Kesitler, Ailemin Kronolojisi, Kimlik Belgemi İnceliyorum, Onun Hikayesi ve Ünite Değerlendirmesi,
2. Ünite “Geçmişimi Öğreniyorum” ders etkinlikleri: Papatya Bir Hikâye Var, Evimizdeki Miras, Kültürümüzü Tanıyoruz, Milli Kültür Öğelerimiz, Oyunlarımız, Oyunları Bulalım, Kültürümüzü Geleceğe Taşıyoruz, Geçmişten Günümüze Evimiz, Mustafa Kemal’ i Tanıyorum, Çanakkale, Milli Mücadele Yıllarında Çevremde Yaşananlar, Milli Mücadele’ de Türk Kadını, Milli Mücadele Yıllarında Atatürk’ ün Liderliği ve Ünite Değerlendirmesi,
3. Ünite “Yaşadığımız Yer” ders etkinlikleri: Evden Okula, Yaşasın Pusula, Kroki Çiziyorum, Hava Olayları ve Yaşam, Gözlem Yapıyorum, Doğal mı Beşeri mi?, Doğa Sevgisi, Geleceğimiz Ne Olacak?, Coğrafi Özellikler, Çanakkale, Aile Afet Planı, Deprem ve Ünite Değerlendirmesi,
4. Ünite “Üretimden Tüketime” ders etkinlikleri: İhtiyaç ve İsteklerimiz, Kaynaklarımız, Kendi Bütçemi Hazırlıyorum, Amblemler, Alışveriş Yapıyoruz,

Pazara Gidelim, Afiş Hazırlıyorum, Bilinçli Tüketici, Üretim Dağıtım ve Tüketim, Tablo ve Grafik Okuyorum, İhtiyaçlar ve Meslekler, Biz Kimiz? ve Ünite Değerlendirmesi şeklindedir (MEB, 2013a, 8-9).

5. Ünite” İyi ki Var” ders etkinlikleri: Sizce Hangisi İyi Ki Var?, Görüşme Yapıyorum, Takvim Tasarlıyorum, Nasıl Değiştiler?, Telefon Makineleri, Öncesi ve Sonrası, Bir Bulu Ama Nasıl?, Ürün Tasarlıyoruz, Teknolojik Ürünleri Doğru Kullanıyoruz ve Ünite Değerlendirmesi,

6. Ünite “Hep Birlikte” ders etkinlikleri: Ne Yapabiliriz?, Fotoğrafların Dilinden, Ben Olsaydım, Bir Dikili Ağacım Olsun, Türk Kızılay’ı Her Yerde, Fotoğraflardan Neler Anlıyoruz?, Kermes Davetiyesi Hazırlayalım, Üç Problem Üç Çözüm, Kulübüm ve Ben ve Ünite Değerlendirmesi,

7. Ünite “İnsanlar ve Yönetim” ders etkinlikleri: İl Özel İdaresi, Karar Verdim Çünkü, Muhtarımızı Tanıyalım, Bir Sorun, Belediye Başkanımızı Tanıyoruz, Kamuoyu, Oyun Parkı İstiyoruz, Kamu Hizmetleri, Yerel Yönetimlerin Özellikleri, Çocuk Meclisinde Olsam, TBMM Açılıyor, Egemenlik Kayıtsız Şartsız Milletindir, Dünya Çocukları ve Ünite Değerlendirmesi,

8. Ünite “Uzaktaki Arkadaşlarım” ders etkinlikleri: Ülke Bulmaca, Kazak Dostlarımız, Ülkeleri Araştırıyorum, Tayland, Günlük Yaşamımız, Yaşadığımız Evler, Haydi Sofraya, Hangi Ülke?, Kutlamalar ve Ünite Değerlendirmesi şeklindedir (MEB, 2013a, 74-123).

Beşinci sınıf ders etkinlikleri aşağıdaki gibidir:

1. Ünite “Haklarımı Öğreniyorum” ders etkinlikleri: Kim Yapar, Ortak Mekanlarımız, Sorumluluklarım, Rollerim, Siz Olsaydınız Ne Yapardınız?, Neler Yapıyorum?, Rollerim Haklarım Sorumluluklarım, Üç Problem, Benim Haklarım, Benim Sorumluluklarım, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Bence, Bunları Öğrendim,

2. Ünite “Adım Adım Türkiye” ders etkinlikleri: En Eski Eşya, Boğazkesen Hisarı (Rumeli Hisarı), Çevremizdeki Tarihi Eserler, Biz Size Geliyoruz, Gölge Oyunu, Geleneksel-Yerel Müzik Aletleri, Türkülerimiz, Halk Kültüründen Seçmeler, Kültürel Mirasımız, Halk Oyunları, Milli Bayramlar, TMBB Fotoğrafları,

Cumhuriyetten Önce ve Sonra, Tarım Aletleri, İlkeler ve İnkılaplar, İlkeler, Fotoğraflar ve Bunları Öğrendim,

3. Ünite “Bölgemizi Tanıyalım” ders etkinlikleri: Doğal ve Beşeri Unsurlar, Nerede Yaşıyorum?, Harita Yapıyoruz, Dağ Ova Plato, Irmaklarımızı Tanıyoruz, Sularımız, Türkiye’ nin Bölgeleri, İklimin Etkileri, Ürün İklim İlişkisi, Bir Resim de Sen Çiz, Neden Kimse Yaşayamıyor?, Ev Yapımı, İllerin Nüfusu, Resmi İnceleyelim, Sokaktaki Öğretmen, Dedemden Torununa, Öykü Yazıyoruz, Yaşadığım Bölgeyi Tanıyorum, Doğal Afetleri Tanıyoruz ve Bunları Öğrendim,

4. Ünite “Ürettiklerimiz” ders etkinlikleri: Yaşadığımız Bölgedeki Ekonomik Faaliyetler, Tiftik Keçisi Üretimi, Türkiye’ de Hayvan Dağılımı, Bunlar Ne?, Ekonomik Faaliyet Alanları, Hasırın Hikayesi, Otomobil Üretimi, Fabrika-Atölye Gezisi, Otomobil Üretimi, Fabrikadayız, Geçmiş Zaman Olur ki, Çalışma Alanlarımız Değişti mi?, Ulaşım, Şiir Gibi Desenler, Ellerinize Sağlık, Yapıyorum Satıyorum ve Bunları Öğrendim,

5. Ünite “Gerçekleşen Düşler” ders etkinlikleri: Olmasaydı Ne Olurdu?, İletişim Araçları, Geçmişe Yolculuk, Siz Bir Bilim İnsanasınız, Röportaj, Ben Kimim?, Kütüphane Karteksi, Bilim İnsanları, Çocuk Yayınları, Biyografi, Atatürk Bilim ve Teknoloji ve Bunları Öğrendim’ dir.

6. Ünite “Toplum İçin Çalışanlar” ders etkinlikleri: Yeşilay, Kimdir Bu?, Yardımseverlik, Türk Kızılay’ı, Siz Olsaydınız?, Kaynaklardan Araştıralım!, Ne Yapabiliriz?, Tema Vakfı, Bilinçlendirme Kampanyası, Yardım Kulübü, Günlük Hayatımızda Kurum ve Kuruluşlar ve Bunları Öğrendim,

7. Ünite “Bir Ülke Bir Bayrak” ders etkinlikleri: Sözlük Çalışması, Demokratik Devlet, Anayasamız, İşaretlerin Anlattıkları, Trafik Kazaları, Haydi Okula, Büyüklerine Öğütler, Okul Meclisi, Cumhurbaşkanımızı Tanıyalım, Anıtkabir, Yöneticisiz Olsa Ne Olurdu? Başbakan Sen Olsan, Başbakanlık ve Bakanlıklar, Milletvekiline Dilekçe, Hükümet Kurma, Neredeyiz?, Bayraklar, Bayrağımız, İstiklal Marşı, Mehmet Akif Ersoy Evi, Şiir Yazalım, Eş Anlamlılar ve Bunları Öğrendim,

8. Ünite “Hepimizin Dünyası” ders etkinlikleri: İthal ve İhraç Ürünleri, Ne Nereden Nereye?, Şiir Tamamlıyorum, Hikaye Yazalım, Doğruyu Yapalım, Sözcük Avı, Şiir Tamamlıyorum, Hikaye Yazalım, Dünyanın Yedi Harikası, Ülkelerin Yönleri,

Akdeniz Ülkeleri, Hiyeroglif, Origami, Şiir Tamamlıyorum, Hikaye Yazalım, Hikaye Yazalım, Telefon Kodları, Hikaye Yazalım, Dünya Miraslarından Örnekler, Özbekistan' a Mektup, Ulaşım Araçları Türkiye' ye Geliyor ve Bunları Öğrendim şeklindedir (www.egitim.gov.tr Erişim Tarihi: 01.09.2014).

Dördüncü ve beşinci sınıf ders etkinliklerinde eğitimci sınıfta, çocukların görünüş ve konunun kazançları ile önemli maharetleri göz önünde bulundurarak sınıfın içinde ve dışında etkinlikler planlamaktadır. Düzenlenen etkinliklerde, ön çalışma ile öğrencilere edindirilmek istenen bilgi, maharet ve davranışları ifade, düşünme konuşma alışkanlığı kazandırmak için soru cevap şeklinde çalışmalar, göstererek yaptırma, model konu araştırma, birleşme ve ayrılma sistemleri uygulanarak ders planlaması oluşturulur. Etkinlikler ders içi ve ders dışı etkinlikler olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır. Ders içi etkinlikler, ekip araştırması, düşünceleri veya gözlemleri ifade eden yazılar yazmak, erkin çalışma, kitap araştırma, yaratıcı oyun, film izleme gibi etkinliklerdir. Ders dışı etkinlikler ise, ünite ile alakalı kurumları ve müzeleri, sanat ve kültür galerilerini ziyaret etmek gibi etkinlik yöntemleri kullanılmaktadır (MEB, 2009, 3).

2.3. Öğrenme Kuramları

Bireylerin ne şekilde öğrendikleri konusu epeyce karışık bir konu olup, bu konu ile alakalı şekilde birçok öğrenme kuramı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan her kuram, öğrenme kavramını kendi görüngelerinde değerlendirerek, öğrenme aşamasına doğru değişik yaklaşımlar öne sürmüştür (Baş, 2012: 203).

Öğrenme kuramları, kapsamlı pek çok çalışma neticesine bağlı olarak kişilerin ne şekilde öğrendiğini izah etmek üzere meydana getirilen türlü genellemeleri ve prensipleri kapsayan bir örnek veya yöntemdir.

Öğrenme kuramları kavramla ilgili sınırlardır. Öğrenme esnasında bilginin kazanılması, incelenmesi ve saklanmasını konu almaktadır (Yücel, 2014).

Öğrenme kuramlarının 3 fonksiyonu vardır:

- Bilgi sahasına belli bir bakış açısı sağlayarak öğrenmeye bağlı çalışmalar yapmak ve bilgiyi inceleme sebep olmaktadır.
- Kuram, öğrenme prensipleri ile alakalı detaylı bilgileri özet şeklinde getirme teşebbüsüdür.

Öğrenme kuramları bilişsel öğrenme kuramı, davranışçı öğrenme kuramı ve yapılandırmacı öğrenme kuramı şeklinde üç gruba ayrılmaktadır:

2.3.1. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Biliş, günlük diyaloglarda kullanılan “bilme” kelimesi ile alakalıdır. Biliş, ruh biliminde düşünme ve öğrenimi de içeren geniş manalı bir kelimedir. Biliş, dünya ve bireyin etrafındaki hadiseleri algılamaya yönelik birey aklının yaptığı faaliyetlerin bütünüdür. Harici gelen uyarıların anlaşılması, var olan bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin meydana getirilmesi, kazanılan bilgilerin tutulması, hatırlanması ve akıl mamullerin nitelik ve mantık yönünden değerlendirilmesi biliş kapsamına giren zihin ile alakalı süreçlerle alakalı işlevlerdir (Fidan, 2012: 60). Bilişsel kuramlara göre öğrenme, zihin ile ilgili bir süreç şeklinde düşünülmekte ve kişinin etkili iştiraki gerekmektedir (Fer ve diğer.,2014:31). Bilişsel kuram, öğrenmenin yalnızca görülebilen tutum farklılıkları olmadığını, öğrenmeye zihni birtakım aşamaların da etken olduğunu savunmuştur. Öğrenme, davranışla ilgili reaksiyonlardan çok, çocukların ne bildikleri ve bu bilgiyi ne şekilde kazandıkları ile izah edilebilir. Bütün bu aşamalar öğrenmenin vazgeçilmeyen bir ögesi olan bellekle ilişkili duruma getirilmektedir (Çalışkan ve Şimşek, 2000: 2).

Bilişsel öğrenme kuramı, kişinin bilişleri, anlamaları çevre ile ilgili etkenleri değerlendirmekte ve benzer yaşantılar değişik kişilerde değişik değerlendirilebilmektedir. Bir diğer anlatımla, bilişsel çizimler de kişinin anlamasına göre şekil aldığı ve olguya ilişkin sahasını yansıttığı için kişiye mahsustur ve kişilerin faal ve seçici olmasını gerektirir (Kurtyılmaz, 2005: 30).

Bireyler bir sorun halinde, öğrenmeyi yalnız kendine özgü hareketleri ile ortaya koymaktadır. Öğrenme, ilk bilgilerin yeni ilişkiler kurması, soruna bağlı bilgilerin saklanması ve uygun çözüm yöntemlerinin seçilmesi biçiminde 3 ana bilişsel aşama

şeklinde oluşmaktadır. Biliş; işitme, koklama, dokunma ve tatma organlarıyla algılanan bilgilerin, idrak ve zihin aşamalarından geçerek bilgiye çevrilmesidir. Başka bir tanımlama ile dünyadaki ve çevredeki olayları anlamaya dayalı birey aklının yaptığı bir eylem olan biliş; çevreden alınan uyarıların idrak edilmesi, kazanılan bilgilerin öğrenilmesi ve anımsanması ile zihni bilgilerin nitelik ve mantık bakımından değerlendirilmesi eylemlerini kapsayan zihni çalışmalar (Sağlam, 2009: 259). Başka bir tanım ile bilişsel öğrenme kuramları, bireyin dış dünyayı algılamada ve kavramada yararlanan zihin aşamalarının işlenmesi ile alakadar olmaktadır (Alpan, 2008: 85).

Bilişsel öğrenme kuramına göre, organizma devamlı hareketli durumdadır. Geleneksel ve içten gelen bir şekilde yapılan davranış ile ilgili şartlanma kuramlarında olduğu gibi, organizma öğrenim için edilgin bir biçimde yalnızca harici gelen uyarıcıları bekleme pozisyonunda değildir (Sağlam, 2009: 259).

Bilişsel öğrenme kuramları; Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, Gestalt Kuramı, Bilgiyi İşleme Kuramı ve Beyin Temelli Öğrenme Kuramı şeklinde 4 başlık altında ele alınmaktadır:

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı; Bandura tarafından ortaya atılan kuram, ilk başta öğrenimde ceza ve pekiştirmenin önemi üstünde durmuştur. Daha sonra gözlem yolu ile öğrenme mevzusuna yoğunlaşarak davranışçı öğrenmeye yeni bir boyut katarak sosyal bilişsel öğrenme kuramını meydana getirmiştir. Bandura' ya göre öz gözlem olmadan hiçbir ruhsal yaklaşım, tutumların temelinde bulunan karışıklığı açıklayamaz (Fer ve diğer.,2014: 31). Birey tutumlarına harici ne şekilde etkiye uğradığını algılamak için, kişinin sözü edilen tutumları bilişsel olarak ne şekilde yorumladığını bilmek gerekmektedir. Gestalt Kuramı; tutumlar maksatlardır, tutumları anlayabilmek için bireyin karşı karşıya kaldığı pozisyonu ne şekilde gözlemlediği ve maksadını bilmek gerekir. Bireyler gördüklerini bütün şekilde algılar, bir objenin veya parçanın algılanışı diğer parçalar ile olan bağı ile ilişkilidir, bireyler objeleri birtakım örgütleyici eğilimlere göre algırlar, öğrenme bireyin çevresini algılamasına ve yorumlamasına bağlıdır (Fidan, 2012: 61).

Gestalt Kuramı; Öğrenme; çevreden gelen uyaranların algılanması, yorumlanması, saklanması, ihtiyaç duyulduğunda kullanılması ve gözlenebilen tavırlara çevrilmesi ile oluşmaktadır (Kurtyılmaz, 2005: 31-35).

Beyin Temelli Öğrenme Kuramı; Manalı öğrenim için beynin faaliyet kurallarının onaylanmasını ve öğretimin zihindeki bu kurallara göre örgütlenmesidir. Sağduyu tecrübeleri ve beyin çalışmalarının, okul ortamında ne şekilde yararlı araçlar ve kurallar oluşturduğunu tanımlayan kapsamlı bir kavramdır (Duman, 2010: 2056).

Beyin Temelli Öğrenme Kuramı; İlkeleri şu şekildedir; beyin paralel bir işlemcidir, öğrenim vücutla ilgili bir olaydır, beyin kendisine gelen bilgilere mana yüklemeye çalışır, bu yükleme nesnelerin belli bir düzen içinde yerleştirilmesi sistemi ile yapılır (Çokay, 2013).

2.3.2. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı öğrenme kuramının ilk kurucusu ve savunucusu olarak 1913 yılında yayınladığı makale ile J. Watson gösterilmektedir. Fakat Watson' un çalışmalarının temelini Pavlov ve Thorndike' nin çalışmaları oluşturmaktadır. Daha sonra Pavlov, Thorndike, Watson, Tolman, Guthrie, Hull, Skinner takip etmiştir (Fer ve diğer.,2014: 110-122). Davranışçılara göre, ruh biliminin konusu yalnızca nesnel sistemler ile ölçülebilen ve değerlendirilebilen tutumlardır.

Öğrenme kuramlarından davranışçı kuramlar, öğrenimin uyaran ile davranış arasında bir ilişki kurularak ilerlettiğini ve pekiştirme yolu ile tutum farklılaştırmanın olduğunu onaylar. Davranışçılar, bireylerin karşı karşıya kaldıkları sorunların çözümünü bulmada; genel olarak yaşanmışlıklardan aynı durumları dikkate aldıklarını ortaya atmışlardır. Yeni bir sorun ile karşı karşıya kaldıklarında ise, kişinin deneme yanılma yöntemi ile yeni çözümler bulacaklarını kabul ederler. Davranışçı yaklaşımlarda önemli olan; gözlem yapılabilen, başı ve sonu olan dolayısı ile ölçülebilen tavırlardır (Yücel, 2014).

Davranışçı öğrenme kuramları; Klasik Koşullanma, Edimsel Koşullanma, Bağlaşımcılık Kuramları şeklinde 3' e ayrılır:

Klasik koşullanma; koşullanmanın gerçekleşebilmesi için koşulsuz uyaran ve tepki ilişkisinin meydana getirilmesi, birbirine bağlanması ve tekrarlanması gerekir (Fer ve diğer., 2014: 20). Öğrenmeyi, Pavlov gibi koşullanmış reaksiyon şeklinde ifade eden Guthrie, öğrenimdeki bütün zihinsel öğrenimleri reddeder. Guthrie' ye göre öğrenme, uyarıcı ve reaksiyon arasındaki bağıdır. Benzer bir durum ile belli bir tutum sergileyen birey, aynı durumlarda aynı tepkiyi verir (Yücel, 2014). Öğrenme, reaksiyonun uyarıcı ile ilk karşı karşıya kaldığında oluşur.

Edimsel Koşullanma; Edimsel tavır, bir tutumun neticesinde etraftan alınan reaksiyonla oluşur. Skinner' e (1953) göre, tutumlar uyarılarca değil, uyarıların neticesi tarafından denetlenir ve bu tutum edimsel tutum şeklinde ifade edilir (Fer ve diğer., 2014: 22). Skinner, organizmanın tutumlarını uyarılara karşı yapılan kendiliğinden yapılan bir reaksiyon değil kasıtlı olarak yapılan faaliyetler şeklinde ifade edilmektedir (Yücel, 2014). Bireylerin karışık uyarılar karşısında gösterdiği tutumlardır. Tutumlar neticesinde mutluluk veren veya vermeyen bir durum ortaya çıkar. Bu durum öğrenmede belirleyicidir.

Bağlaşımçılık Kuramı; Thorndike tarafından ortaya atılan kuramda, uyaran ve reaksiyon arasındaki ilişki öğrenmenin temelidir. Uyaran ve reaksiyonu bir arada tutan bağ sinirseldir. Birey deneme-yanılma yöntemi ile öğrenir ve öğrendiklerini yeniler (Fer ve diğer.,2014: 28). Öğrenme, bir sorun çözmedir ve sorunla karşı karşıya kalındığında yapılan deneme yanılma tutumları ile çözüm bulunmaya çalışılır.

2.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacılık, bilginin kişi tarafından duyular aracılığı ile pasif olarak alınmadığını, aksine öğrenenler tarafından yapılandırıldığını, üretildiğini öne süren bir öğrenme kuramıdır (Arslan, 2009: 144-145).

Yapılandırmacılık yeni bir kuram değildir. Kimilerine göre yapılandırmacılığın kökleri M.Ö. 4. yüzyılda yaşayan Platon'a kadar uzandığı, kimilerine göre ise M.S. 18. yüzyılda yaşayan Giambattista Vico' ya dayandığını düşünmektedir. Fakat literatürdeki ortak görüşe göre yapılandırmacılık Piaget (1955), Bruner (1966) ve

Vygotsky' de (1978) öğrenim ile alakalı görüşlerinden meydana gelmektedir (Baş, 2012: 203-204).

Yapılandırmacılıkta öğrenme: Kişinin yeni öğrenimlerini eski öğrenimlerinin üzerine inşa etmesi ile oluşur. Yapılandırmacılık, kişilerin kendi öğrenim aşamalarının idarecisi olduğu ve ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağ oluşturarak edindiği görüşünü temel alan bir öğrenme kuramıdır (Fer ve diğer., 2014: 57).

Yapılandırmacılık temel olarak bir öğrenme kuramından ziyade, bilginin ne şekilde kazanıldığına bağlı bilgi kuramı ile ilgili bir bakış açısı olma niteliği taşımaktadır. Fakat yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı şeklinde daha çok kabul edilmektedir. Bu anlamda yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, yeni bilgiler eskilerinin üstüne eklenir. Bu ekleme depolanma şeklinde değil aksine bilgileri kendi aralarında manalı bağlar ve bütünler meydana getirmesi manasına gelmektedir (Baş, 2012: 204).

Bu kuramın en önemli niteliği öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, meydana getirmesine, yorumlamasına ve geliştirmesine imkân sağlamasıdır. Bu yaklaşıma göre; öğrenen yeni bir veri ile karşı karşıya kaldığında, dünyayı anlama ve açıklama için önceden meydana getirdiği kurallarını kullanır veya kavradığı veriyi daha iyi anlamak için yeni kurallar meydana getirir (Arslan, 2009: 145). Bilgisi olan gerçeği kendi yaşamışlıklarına ve çevresi ile etkileşimine bağlı olarak oluşturur. Yapılandırmacılığa göre ise bilgiyi yapılandırma ihtiyacı, kişinin çevresi ile etkileşimi esnasında yaşanmışlıklarından mana çıkarmaya çalışırken oluşur.

Yapılandırmacılara göre, bilgi kişiden bağımsız şekilde görülmez, pozisyona göredir ve kişiseldir. Kişiyi ait olan bu manalar başkalarına aktarılamaz (Baş, 2012: 204).

2.4. Zeka Kuramları

Öğretim üzerine çalışmaların fazlaştığı yirminci yüzyılda temel çalışma alanlarından birisi de zekâ ve buna bağlı öğretme aktiviteleridir. Zekânın tanımı, özellikleri hakkında yapılan çalışmalar öğrenim faaliyetleri üstünde odaklandığında

bireylerin alakalarına, gereksinimlerine göre meydana getirilen öğretim modelleri, öğretim-öğrenim yöntemleri çeşitlenmeye başlamıştır (Gündeşli, 2006: 7).

2.4.1. Spearman İki Etmen Kuramı

Psikometrik Yaklaşım- Psychimetric Approachakımın temsilciliğini yapan Charles Spearman, 1863-1945 tarihleri arasında yaşamıştır. Bilişsel etkenler vasıtası ile zekânın ölçülebileceği savunmuştur (Gürel ve Tat, 2010: 344).

Spearman 1927 tarihinde zekâyı iki etmen kuramı ile açıklamıştır. Buna göre zekâ, her türlü bellek aktivitesinde rol oynayan ya da gereksinim hissedildiğinde zihin ile ilgili güç veren genel etmenlerden” g faktörü“ ve belli bir bellek aktivitesinde rol alan “s faktörü” meydana gelmiştir. Sperman’ a göre özel etmenlerin sayısı fazladır. Birbirinden farklı bellek enerjisi isteyen bellek aktivitelerinin sayısı kadardır (Demir, 2010: 55-56).

Spearman, genel zekânın deney ile alakalı psikoloji için uygun olduğunu ve diğer bireylerin ortaya koyduğu genel düşünce tarafından zekânın anlatılabildiğini ve ölçülebildiğini ifade etmiştir (Kurt, 2012: 19).

Spearman tarafından geliştirilen İki Etmen Kuramı’ na göre zekâ, benlikte var olan bir genel becerisine bağlı olan özel becerilerinden meydana gelir. Zekânın birinci etmeni genel beceri, ikinci yetenek özel beceriler kümesidir. Bu kurama göre, bütün bilişsel faaliyetlerin ortak bir faaliyeti mevcuttur. Bilişsel faaliyetlerin bu ortak aktivitesine genel yetenek denir. Zekânın temel faktörü olan genel beceri, bireyin her çeşit bilişsel faaliyeti idare eden genel bir bilişsel enerjidir (Gülen, 2011).

Bu bağlamda genel beceri, aynı bireyin farklı sahalardaki başarılarında benzer şekilde kendini gösterse de bunun özelliği bireyden bireye farklıdır.

2.4.2. Thorndike Çoklu Etmen Kuramı

Çağdaş eğitim psikolojisinin kurucusu olan Edward L. Thorndike 1874-1949 yılları arasında yaşamıştır. Thorndike, araştırmaları ile zekânın gelişimine yardımda bulunmuştur. Zekânın birbirine bağımlı olmayan faktörlerden meydana geldiğini

savunan Thorndike: kelimeleri algılama, rakamlarla akıl yürütme, algılama ve bağları görsel kavrama şeklinde sınıflandırılabilen 4 faktör olduğunu ortaya atmıştır (Gürel ve Tat, 2010: 344).

Spearman'ın araştırmalarını Amerika' da yineleyen Edward L.Thorndike, Spearman'ın “g” etmenini reddederek zekânın birbirinden ayrı etmenlerden oluştuğunu, etmenlerin birbirinden bağımsız olduğunu ifade etmiştir. Thorndike zekâyı 3' e ayırmıştır (Işık, 2007: 11):

- Soyut Zekâ (Rakam ve sözcük cinsinden sembolleri algılama ve kullanma becerisi),
- Sosyal Zekâ (Bireyleri anlama ve onlarla başarılı bağlar oluşturma becerisi),
- Mekanik Zekâ (Türlü materyaller ve makineleri anlama ve kullanım becerisi),

Thorndike' ye göre zekânın seviye, genişlik ve hız biçiminde 3 yönü bulunmaktadır. Seviye ve genişlik zekânın sahasını meydana getirir. Zekâyı ölçmek, hız etmenini dikkate alarak zekâ sahasını belirlemektir.

2.4.3. Guilford Küp Kuramı

Zihin ile ilgili gelişimi direkt etkileyen etmenlerden en mühimi olan zekâ hakkındaki araştırmalar incelendiğinde 1920 yılında Spearman ile başladıktan sonra Thorndike ile ilerleyerek 1960 yıllarına doğru Guildford “Küp Kuramı” ile artık zekânın birden fazla türü olduğunu ortaya atmıştır (Bağçeci ve Demir, 2011: 46).

1897-1987 yılları arasında yaşayan Joy Paul Guilford, eğitim psikolojisi sahasında insan zekâsı ile alakalı psikometrik araştırmalar yapmıştır. Zekâyı kuramsal seviyede araştıran Guilford, “SI” kısaltması ile bilinen “Structure of Intellect” zekânın yapısı, fikrini oluşturarak insanın bilişsel düzeninin yapısal bütünlüğü olduğunu ve zihin ile ilgili işlemlerin bireyler arasında değişiklik gösterdiğini savunmuştur. Bu düşünceye göre zekâ içerik, ürün, ilem şeklinde açıklanabilen 3 boyuttan meydana gelmektedir. Zekânın içerik boyutu figür, sembol, mana ve tutumdan; ürün boyutu birim, grup,

bağ, yöntem ve değişik durumları formüle etme becerilerinden; ilem boyutu, biliş, akıl, ayrıştırıcı düşünme, bütünleyici düşünme ve değerlendirme süreçlerinden meydana gelmektedir (Gürel ve Tat, 2010: 345). Guilford' un yüz elli etmeden meydana gelen kuramı toplumsal ve var oluş zekâ çeşitlerinin temelini meydana getirmektedir.

2.4.4. Piaget Zekâ Kuramı

Gelişim psikoloji sahasında araştırmaları ile tanınan Piaget 1896-1980 tarihleri arasında yaşamıştır. Piaget çocukluk döneminden itibaren davranış ile ilgilenerek hayvan tavırlarını incelemiştir (*Bilişsel Gelişim Kuramı*, 2009).

Piaget, klasik zekâ görüşüne karşı çıkararak zekânın testlerden alınan puanlardan ibaret olmadığını, zekânın belleğin farklılaşma ve kendini yenileme gücü şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca çocukların ilkel bellek yapısı bulunan küçük yetişkinler olmadığını savunmuştur.

Piaget' e göre, bilişsel gelişimin temel fikrini organizmanın etrafa adaptasyon becerisi meydana getirir. Piaget, etrafa adaptasyonun olabilmesi için, uyum-uyumsuzluk-tekrardan dene yani dengeye getirme sürecinin takip ettiğini belirtmiştir. Çocuk hareketli olmalıdır. İçle ilgili güdülenme önemlidir. Öğretimin hedefi “yaratıcı ve eleştirel düşünme” yeteneklerinin edindirilmesidir. Zihinsel gelişimi etkileyen etmenler (Yücel, 2014);

- **Olgunlaşma:** Doğuştan gelen tepkiler yaşla ilişkin olarak maksatlı tutumlara dönüşür. Olgunlaşma, gelişimin fiziki yanı ile alakalıdır. Kişinin bir çalışmayı uygulayabilecek fizik ile ilgili niteliklere sahip olmasıdır. Kişi olgunluğa ilerledikçe belleği de aynı yönde gelişir.
- **Aktif Yaşantı (Tecrübe):** Uyarıların tesiri etrafı ile alakalıdır. Gelen bütün uyaran başka diğer uyarana ilişkilendirilerek sınıflandırmaktadır. Tecrübe, kişinin dünyanın her yerinde aktiviteler yapması ve bu fiillerin neticelerini gözlemesidir.
- **Toplumsal Etkileşim (Kültürel Aktarım):** İçerisinde bulunulan cemiyetinde bireyin bellek ilerlemesinde etkisi bulunmaktadır. Piaget,

sahip olunan şemaların çoğunun toplumsal aktarım ile meydana geldiğini savunur. Sosyal nakil, çocuğun ailesi ve yakın çevresindeki bireylerden edindikleridir.

- **Dengelenme:** Bellek dengelenme eğilimi de bellek gelişimini etkiler. Yeni kazanılan veriler önce dengeyi bozar sonrasında dengeye kavuşurlar. Organizma alınan yeni veriyle baştan mevcut uyum üstünde bir uyumsuzluk yaşar. Bu uyumsuzluk organizmayı tekrardan dengelemeye yöneltir. Bu şekilde alt seviyedeki denge üst seviyedeki yeni bir dengeye geçer.

Piaget' e göre: Zekâ kişinin olgunlaşma seviyesine bağlı farklılaşan çevre şartlarında zekice aktivitelerde bulunması ve hayatı için en uygun şartları elde etmesidir. Dolayısı ile kişinin sergilediği verim gücü zekâ seviyesi ile ilişkili olarak farklılık sergilemektedir.

Piaget' in zihinsel gelişim kuramındaki kavramlar: Şema, uyum sağlama, örgütlenmedir.

- **Şema:** Tecrübeleri yorumlama, düzenleme ve sunmada yararlanılan zihinsel bir yapıdır.
- **Uyum Sağlama:** Karşı karşıya kalınan yeni durum daha önceki şemaların kullanılması ile tanımlanamadığında çocuğun daha önce kazandığı şemayı farklılaştırarak yeni şema meydana getirmesine uyum sağlama denir. Uyum sağlama özümleme ve düzenleme olma üzere iki yönlüdür (Uçkun, 2013: 10).
- **Organize Etme (Örgütlenme):** Öğrenciye sunulacak bilinmeyen her bilgi bilişsel uyumu bozmaktadır. Anlamaya ve adaptasyon süreçleri ile bu denge tekrardan sağlanır. Örgütlenme, organizmanın içerisinde olduğu düzeni korur ve ilerletir (Yücel, 2014).

2.4.5. Gardner Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner, aynı kendinden önceki diğer kuramcılar ve kendisi ile aynı devirde yaşayan birtakım çağcılar gibi zekânın çoğul bir olgu olduğunu belirtmiştir. Gardner zekâyı, bir kişinin bir ya da birden çok kültürel mekânda değer bulan ürünler oluşturması ya da sorunlar çözme kapasitesi şeklinde ifade etmiştir (Saban, 2009: 835). Bu tanım ile Gardner, zekâyı bilişsel alan ile sınırlamadan değişik alanlarda çözüm üretme ve üretim faaliyetlerini vurgulayarak aynı anda zekânın toplumsal ve kültürel anlamına da vurgu yapmıştır.

Gardner, kişilerin düşünme ve öğrenim süreçleri ile baskın zekâları arasında bağ olduğunu, bu manada kişinin zekâ alanının öğrenim şekline etki ettiğini ve kişi için baskın zekâsı yönünde etkili öğrenim yöntemlerinin geliştirilebileceğini savunmuştur. Bu noktada, zekâ testleri zihin ile beceri gelişim için çözüm önerileri öne sürmeksizin kişileri kazandıkları zekâ puanına göre sınıflarken, Çoklu Zekâ Kuramına göre geliştirilen testlerle kişide kuvvetli ve zayıf zekâlarına bağlı farkındalık oluşturularak bireysel gelişim için özel çözümler geliştirebilmektedir (Gürel ve Tat, 2010: 336).

Çoklu Zekâ Kuramı, bireyin kendi zekâsını anlaması ve geliştirmesine imkân sağlayan çözüme yönelik bu tarafı ile zekânın hareketli olmadığı ve hayatı süresince de aynı kalacağı düşüncesinde olan geleneksel zekâ yaklaşımından farkını sergilemektedir.

Gardner'ın bu kuram ile vardığı temel yargı, zekânın tek bir yapıdan oluşmadığı, bireylerin birbirine bağlı olmayan en az sekiz zekâ sahasına sahip olduğu ve bunları zaman içinde geliştirilebileceğidir. Zekâ sahaları arasında bir önem kategorizesi yapmak mümkün değildir, çünkü zekâ sahalarının her biri önemlidir (Çuhadar, 2006: 488). Bu anlamda, klasik bir değerlendirme olan, sayısal ve sözel sahada başarı gösteren zeki, gösteremeyen zeki değildir diye düşünmek hatalı bir davranış olmaktadır.

Gardner'ın ortaya attığı sekiz zekâ alanı vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Baş, 2011: 15):

- Sözel/Dilsel Zekâ,

- Mantıksal/Matematiksel Zekâ,
- Görsel/Uzamsal Zekâ,
- Bedensel/Kinestetik Zekâ,
- Müziksel/Ritmik Zekâ,
- Sosyal/Bireyler arası Zekâ,
- Kişisel/Özedönük Zekâ,

Bir diğer anlatım ile bir niteliğin zekâ olarak onaylanabilmesi için yukarıdaki ölçütlere uygun olması gerekmektedir.

2.4.6. Goleman Duygusal Zekâ Kuramı

Daniel Goleman, modern zekâ anlayışının en önemli isimlerinden birisidir. Goleman duygusal zekâyı, kendi ve diğer insanların duygularının farkında olabilme, duygularını net ve doğru bir şekilde anlatma şeklinde ifade etmiştir. Goleman, “Duygusal Yetenek Çerçevesi” isimli yaklaşımında, duygusal zekâyı belirleyici faktörler olarak şahsi beceri ve toplumsal becerilerden bahsetmiştir (Güler ve Tat, 2010: 346).

Bireysel beceri tanımı içinde hislerinin kuvvet ve sınırlarını bilme, tepki ile ilgili hisleri idare etme, baskı altında bile net düşünme, amaçlara varmada büyük seviyede verim gücü geliştirme gibi becerilerin kategorize edilmesi muhtemeldir. Toplumsal beceri olarak tanımlanan nitelikler ise duygudaşlık kurma, başkalarının görüşü ve gereksinimleri anlama, bildirişime açık olma gibi yetenekler gösterilebilir.

Kişinin kendini anlaması ve hislerini idare etmesi duygusal zekânın duygusal boyutu, duygudaşlık ve bireyler arası bağların idaresi ise toplumsal boyutu şeklinde değerlendirilmektedir (Gürel ve Tat, 2010: 346).

Daniel Goleman yaptığı çalışmalar ile duygusal zekâ becerilerini çalışma hayatındaki etmenlerle eşleştirerek konuyu kurum hayatına taşıyarak etkili neticeler bulmuştur. Goleman duygusal zekâyı beş ana başlık altında toplamıştır (Acar, 2002: 55):

- Öz bilinci: Kişiyi saran hislerin farkındalığı,
- Duyguların kontrolü: His yüklü olaylara gösterilen reaksiyonun denetlenmesi bu şekilde gösterilen reaksiyonların duruma uyumluluğu,
- Kendi kendinin motivasyonunu sağlamak; istenen amaçlara varmak için hislere yön verilmesi,
- Duygudaşlık; diğer insanların hislerinin farkında olmak,
- Bağlı yürütmek; başka insanların hislerini idare etmektir.

2.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Belli Başlı Yöntem ve Teknikler

Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan belli başlı yöntem ve teknikler mevcuttur. Bu yöntemler öğrenci merkezli ve öğretmen etkinliğine dayalı yöntem ve teknikler olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

2.5.1. Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikler

Öğrencilere yeni tutumlar edindirmenin ne şekilde olabileceği, sistem problemlerini ortaya çıkarmaktadır. Bir öğrenim ünitesinin amaçları belirlendikten sonra, bu amaçlara ulaşabilmek için tasarlanan faaliyetler, birbirini takip eden 3 kademede yürütülür. Bu kademeler, başlangıç, geliştirme ve sonuç alma faaliyetleridir (Fidan, 2012: 148).

Öğretmenler, öğrenci merkezli eğitimi: Bir dersin veya ünitenin birey beynindeki öğrenme merkezleri ile ilişkisi olarak yorum yaparken, bazıları öğrencinin diğer sistemler ile değerlendirilmesi, bazıları ise işbirliğine bağlı öğrenme temelleri ile bütünleşen devamlı gelişim modeli şeklinde açıklamaktadır. Öğrenci merkezli bir okul planlamasında öğretmenlerin, idarecilerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin bu konudaki değişik kavramları, ortak bir terminoloji ile yorum yapabilmesi ve aynı dili kullanmaları önemlidir (MEB, 2007: 5). Öğrenciye, dersin amaçları yönünde öğrenmesini sağlayacak fakat öğrencinin yalnızca not almasını değil, aktif katılımına

olanak sağlayacak faaliyetler sunulan yaklaşım öğrenci merkezli öğretim olarak ifade edilmektedir.

Öğrenci merkezli öğrenme teknik ve yöntemleri 13 ana başlık altında incelenmiştir.

2.5.1.1. *Beyin fırtınası*

Beyin karışık bir yapıya sahiptir. Beyin pek çok faaliyeti aynı anda yapabilen bir organdır. Beden aktivitelerin denetlenmesi, öğrenme, düşünme ve hatırlama işlemlerinden sorumludur (Fer ve diğerleri., 2014: 50).

Beyin fırtınasını 1930 yılında ilk olarak uygulayan ve gerekli şartları belirleyen Alex Osborn' dur (Yaman ve Karaaslan, 2012: 547). Her tür eleştirel değerlendirmenin, bireyin yaratıcılık ve imgesine engel olduğu gerekçesi ile uygulanan “Beyin Fırtınası” diğer adı ile “scamper” aktivitesi, tartışma yeteneklerinin öne çıkması için problem çözme yeteneklerini geliştirmeye yönelik uygulanan bir yöntemdir (Yağcı, 2012: 492).

Beyin fırtınası, bir grupta bulunan öğrencilerin açık fikirli olarak, bir konu, durum ya da sorun hakkında mantıklı düşünmek zorunda olmadıkları, olabildiğince fazla sayıda düşünce üretmelerini talep etmek şeklinde ifade edilmiştir. Beyin fırtınası yönteminin asıl amacı, öğrencilerin yaratıcı fikir yeteneklerini uygulamalarını sağlamaktır (Saban, 2013: 258).

Beyin fırtınası yöntemi, bütün guruplar için uygulanabilir. Bu yöntemin amacı, öğrencilerin bir işi yapabilmeleri için mümkün olduğunca fazla seçenekleri gözden geçirmesi sağlamaktır. Beyin fırtınası yönteminde başarı ise öğrencilerin tüm düşüncelerinin yargısız kabul edilmesi ile gerçekleşir.

Beyin fırtınasının yararları şu şekildedir (Atasen, 2005: 2)

- **Bilişsel Amaçlar:** Üst kademedeki bilişsel amaçlara ulaşabilmek için uygun bir yöntemdir. Bu şekilde öğrencilere tahlil, birleşim ve değerlendirme yapmayı edindirir.
- **Duyuşsal amaçlar:** Öğrenci merkezli bir sistem olduğu için, her öğrencinin katkısı mevcuttur. Öğrenme ile ilgili olumlu davranış gelişir.

Bu şekilde sistem alt ve üst kademedeki duyuşsal amaçları da gerçekteşirmektir.

- **Hayal Üretir:** Öğrenciler, tenkitten çekinmeden düşündükleri her çözüm imkânını sergiler. Bu sayede öğrencilerin hayal gücü gelişmekte ve yaratıcılığa özenti olmaktadır.
- **Sorun Çözme:** Beyin fırtınası, sorun çözmeyi hedefler. Öğrenciler, bu sistemde çözümler üretmekte ve karar almaya özendirilmektedir.
- **Demokratik Yöntem:** Beyin fırtınası demokratik öğrenci merkezli bir sistemdir. Öğretmen ise grupta olanları not eder. Bu şekilde öğrenci öğretmenin baskısı olmadan serbestçe çalışır.
- **Zevkli Öğrenme:** Beyin fırtınası, sınıf aktivitelerine tat katar ve zevkli bir ortam oluşturur.

Etkili bir beyin fırtınası ya da tersine beyin fırtınası sürecinin meydana gelebilmesi dört etmene bağılıdır (Saban, 2013: 259-260):

- Beyin fırtınası sırasında, öğrencilerin ortaya attığı fikirler asla eleştirilmemeli,
- Beyin fırtınası sırasında, öğrencilere sınırı olmayan düşünme isteklendirilmeli,
- Beyin fırtınası sırasında, öğrencilerin düşüncelerinde genel olarak özellik yerine nicelik aranmalıdır.
- Öğrencilerin beyin fırtınasını yapmalarındaki hedefleri, gelişme ve geliştirme olmalıdır.

Sınırlılıkları ise (Saban, 2013: 261);

- Beyin fırtınası sırasında çocuklar tek tek değerlendirilmesi oldukça güçtür.
- Beyin fırtınası sırasında ortaya çıkan bütün düşüncelerin yazılı hale getirilmesi mecburiyeti, düşüncelerin süratini düşürmektedir.
- Beyin fırtınası sırasında çocuklara olumlu tenkitlerde bulunma imkânı pek bulunmamaktadır.

- Beyin fırtınasının yönlendirilmesi için uygun bir reis ve yazan bir kişi bulunmazsa başarı düşer.

2.5.1.2. Büyük ve küçük grup tartışmaları

Tartışma yöntemi, dinleme, sorgulama, düşünce alışverişi ve bir konu hakkında değerlendirme yapma gibi aktiviteleri kapsar. Öğrencileri okudukları ve öğrendikleri konular hakkında düşünmeye sevk eden, anlaşılmayan konuların açıklanmasına yardımcı olan bir sistemdir. Konu ile ilgili sorular sormaya ve dolayısı ile düşünmeye sevk ettiği için öğrenilenlerin özümsemesine yardımcı olduğu varsayılır (MEB, 2007: 69). Kişilerin bilişsel gelişimlerini sağlamak için en sağlıklı yöntemlerden birisi de onların konu ile ilgili düşünmeleri, fikir yürütmeleri ve rahat bir biçimde anlatmalarını sağlamaktır. Tartışma yöntemi eğitmenin, konunun öğrenciler tarafından ne şekilde algılandığını anlamasına yardımcı olur.

Tartışma yönteminin özellikleri şu şekildedir (Civelek, 2014: 4):

- Tartışma yöntemi: Öğrencilerin bir konunun algılanması maksadı ile karşılıklı fikirler üretmek o konuyu kapsamlı ve ayrıntılı şekilde incelemeleridir.
- Kullanım amacı ise: Bir konu hakkında öğrencileri fikir üretmeye yönlendirmek, iyi anlaşılmayan kısımları ortaya çıkarmak, düzeltmek ve anlaşılabilir bilgileri pekiştirmek ve ilerletmektir.
- Tartışma iyi planlanmalı, tartışma esnasında kullanılacak sorular önceden meydana getirilmeli, tartışma başlıkları önder tarafından takdim eder, önder ve öğrenciler konuları önceden hazırlar ve rahat ortam sağlar.
- Öğrenci ve öğretmen etkileşimi mevcuttur ve her ikisi de hareketlidir.
- Hem bilişsel hem de duyuşsal hedeflere yöneliktir.
- Buluş yöntemi ile öğretim yaklaşımında ve kavrama seviyesindeki tutumların edindirilmesinde kullanılır.
- Öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmesine ve yorum yapmasına olanak sağlar.

- Duyarak ve ifade ederek öğrenme temellidir.
- Çözümleme, özümseme ve değerlendirme gücü edindirir.
- Bilgilerin analizine ve daha önceki öğrenilenlerle bağ kurmayı sağlar.

Tartışma yönteminin etkili olabilmesi için, eğitmen yeni bir konu hakkında tartışmamalı, tartışma boyutlarını baştan hazırlamalı, fikir üretilmeyen sadece evet hayır biçimindeki cevapların verilebileceği sorular sormamalıdır yoksa konu dağılıbilir, uzun sürer, çocukların ilgisi dağılıbilir (MEB, 2007: 69-70; Civelek, 2014: 4).

2.5.1.3. Rol yapma

Rol oynama yöntemi: Öğrencilerin kendi his ve fikirlerini başka bir kimliğine bürünerek anlatmalarını sağlayan bir öğretim yöntemidir. Rol oynama tekniğinde ders konusu ile alakalı bir düşünce, durum, problem veya olay, bir grup öğrenci tarafından yine öğrenciler önünde canlandırılır (Saban, 2013: 261).

Sınırlılıkları ise (Saban, 2013: 263):

- Uzun zaman alır.
- Birtakım karakterlerde canlandırma yapmak zordur.
- Yaptıkları roller ile alakalı çocuklar sınıf arkadaşları tarafından küçümsenebilirler.

2.5.1.4. Ev çalışması

Ev çalışması yani ödev: Eğitimci öğrencilerin sınıf harici sürelerde yapmaları için istenen, ara sıra ders için genel olarakta sınıfta verilen bilgileri sağlamlaştırmak, geliştirmek ve bütünlük maksadı ile verilen uygulamalardır. Genel olarak yazılı ve ya sözlü ev ödevleri ya da grup halinde yapılacak ev ödevleri verilebilmektedir (Ergün ve Özdaş, 1997).

Ev ödevleri, öğrencilerin bilgilerine ek yapmalarına, yetenek ve faydalı davranışlar edinmelerine, sorumluluk duygusunu geliştirmelerine yardımcı olur.

Ev ödevleri, öğrencilerin zihin ve beden olarak çalışmalarını sağlar. Yöntemli çalışma ve tetkik yöntemleri için uygundur. Ev ödevlerinin öğrencilere şu becerileri kazandırması hedeflenmektedir (Kapıkıran ve Kıran, 1999: 54-56);

- Özgür araştırma ve düşünme yeteneği edindirir,
- Düzenli çalışma alışkanlığı,
- Ekip ödevleri esnasında işbirliği içinde olmayı öğrenmek,
- Sınıf harici sürenin eğitimsel ve yararlı araştırmalar ile doldurulmasını sağlamak,
- Proje özelliğindeki ödevler çocukların soruna çözüm bulma becerilerini geliştirir,

Sınırlılıkları ise: Çok zaman alır, çocukların motivasyonu olumsuz etkilenebilir, evde yeteri kadar yardım alamayan öğrencileri olumsuz etkiler, ebeveynler için ağır bir yüküdür (MEB, 2011: 113).

2.5.1.5. Proje çalışması

Bu metot ile gençler araştırdıkları konular ile alakalı baştan başlayarak, öğrenerek, araştırarak, bilgi ve deneyim edinirler. Bilgi çocuklara direkt olarak aktarılmaz. Bu bakımdan proje çalışması öğrenci merkezli öğretim için en sağlıklı sistemlerdendir. Gençler bu şekilde, başkasının yardımını olmadan özgürce düşünme yeteneğini kazanırlar ve özgüvenleri çoğalır (MEB, 2007: 137).

Gençleri merkez alan, hayatın içindeki konulara ve tatbikine imkân sağlayan bir öğretim tekniğidir. Bu yöntemin hedefi: Çocukları kendi öğrenim yöntemini bulmasına fayda sağlamaktır. Burada öğretmen rehber görevindedir. Proje yönteminin eksik yanları ise: Süre olarak uzun zaman alması, projenin çerçevesi iyi belirlenmez ise konuda dağınıklık olasıdır, her konuda kullanım için uygun değildir (Saracaoğlu ve diğer.,2006: 2-6). Bu durum, amaçlara varmaya mani olur ve eğitimin kalitesini düşürür.

2.5.1.6. Alıştırma

Alıştırma yöntemi: Belli hükümlerin eğitmenen çocuklara aktarılması, eğitmen ile çocuk, çocuk ile araştırma ve çocukların kendi aralarında bağlar kurmasına yardımcı olur. Alıştırma tekniği, öğrenim için yeni şartlar sağlar ve değişik hedefleri ortaya koyar (MEB, 2006a: 19). Çocuklardan bir ekip çoğunlukla alıştırmaların tatbikinden mesul iken başka ekip alıştırmaları tatbik etmekle mesuldür (Ünlü ve Aydos, 2007: 42).

Alıştırma yönteminde: Eğitmen bir yeteneği kademeli şekilde gösterir ve anlatır, sonrasında öğrenciye bu yeteneği tatbik ve alıştırma ile uygular. Birinci kademe eğitmen ikinci kademe de öğrenci merkezlidir (Civelek, 2014: 3). Öğrenci devinimi yenileyerek tatbik eder, alıştırmaların hızı ve denetimi öğrencidedir. Bu yöntem daha çok beden eğitimi, teknik dersler, müzik gibi dersler için uygulanır.

Alıştırma yönteminde: Materyal kullanımı mecburidir, pahalıdır, uzun zaman alır ve öğrencinin çok sayıda olduğu gruplarda etkisi yoktur (Civelek, 2014: 3).

2.5.1.7. Problem çözme

Problem çözme teknikleri, bilim ile ilgili düşünme aşamalarının içinde barınmasını sağlar. Hedef, çocukların karşı karşıya kalabilecekleri olası sorunların daha önceki sorunlara oranla fazlalaşması ve bu sorunlar üstünde odaklanmaları, çözüm bulmalarıdır. Klasik öğretme sistemlerinden olan bilginin nakli yerine çocuklara problem nakledilir ve çocuktan çözüm bulması istenir (Kan, 2006: 540).

Kişi soruna kendi başına veya ekip ile çözüm bulabilir. Bu yöntem; sınıf içerisinde gençlerin ekip veya ekipler meydana getirerek sorun çözme yöntemi ile öğrenimlerine yoğunlaştırır. Eğitimde çocuk aktif şekilde öğrenimin tasarlanmasına ve öğrenim bilgilerinin değerlendirilmesi etkinliklerine iştirak eder. Literatürde, Bruner'ın icat etme ve Klausmeier'ın amaç ile ilgili öğrenim biçimi büyük oranda sorun çözerek öğrenimi belirtir (MEB, 2007: 72).

Problem çözmeye dayalı öğrenim, karışık ve gerçek hayat sorunlarının çözülmesi, incelenmesi üzerine yoğunlaşan tecrübeye dayalı öğrenimi esas alır. Problem çözmeye dayalı öğrenme, beyin ile ahenkli öğrenimin niteliklerini güçlendirdiği için

çocukların eğitiminde önemli bir öğrenim tekniğidir. Küçük ekiplerle yapılan öğrenim, çocukların sorunu beraber algılamalarına dayalıdır. Problem çözmeye dayalı öğrenim tekniği çocukların “neyi ve niçin öğrendikleri” hakkında bilgilenmelerine yardımcı olur (Günhan ve Başer, 2009: 135). Problem çözmeye dayalı öğrenim yöntemi, gerçek hayat sorunları çevresinde eğitim ve müfredatı düzenleyen, çocukların inceleme yöntemi ile verileri bir araya getirerek ve beraber uğraşarak öğrenmeyi oluşturan bir tekniktir. Bu teknik öğrencinin düşünmesi, incelemesi ve çözüm bulması açısından önemlidir.

Bu tekniğin faydaları şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2007: 75);

- Yargıya varma, düşünme, davranışlar, mesuliyet duygusu, becerileri gelişir,
- Alaka ve merak duygusu gelişir,
- Etkin iştirak sağlar,
- Bilişsel ve duygusal öğrenimi sağlar,
- Ekiple işbirliği içinde çalışmayı sağlar (Civelek, 2014: 2).
- Daha kalıcı öğrenim imkânı sağlar (Civelek, 2014: 2).

Sınırlılıkları ise (Civelek, 2014: 3):

- Bütün aşamalar öğrenciden beklendiği için öğrenci motivasyonunun sağlanması zordur.
- Tasarlanma, tatbik edilme ve değerlendirme aşamaları fazla zaman alır,
- Gerekli araç ve gereçlere ulaşmak her daim olası değildir.

2.5.1.8. İşbirlikçi öğrenme

İşbirliğine bağlı öğretim sisteminde hedef: Çocuklarda aidiyet hissini sağlamak, onu ruhsal gerilimden uzak tutmak ve insancıl bağlardan uzaklaşmasını önlemektir. Bu teknik aynı anda demokrasiye uygun hayatını idame ettirme bilgisi alan bir

topluluğun temelini meydana getirmek açısından önemlidir. Barth ve Demirtaş' a (1997) göre işbirlikçi öğrenme, grup çalışmasına dayalıdır (Kan, 2006: 539).

İşbirlikçi öğrenme, sorun çözümüne bağlı şekilde meydana getirilen ufak öğrenci ekiplerinin demokrasiye uygun prensiplere yönelik karşılıklı bildirişimi temel alan bir öğrenim sürecidir. İşbirliğine bağlı öğrenimde öğrenciler bir araya getirili belli bir konu hakkında beraber çalışmalarına imkân sağlanır ve çocukların işbirliğine bağlı bir çalışma yöntemi içerisinde eğitilmesi amaçlanır (MEB, 2007: 57).

İşbirlikçi öğrenme; eğitimde daha yaygın manada oluşan model farklılığının bir parçasıdır. Bu tekniğin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Saban, 2013:182-183): Çocuklar, kendi verilerini yine kendileri bulurlar, oluştururlar ve ilerletirler. Öğretmenlerin amacı: Çocukların maharet ve becerilerini ilerletmektir, öğretmen ve çocuklar beraber çalışırlar.

İşbirlikçi öğrenme yönteminin faydaları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Saban, 2013: 204: 205):

- Öğrencilerin güdülenmesini yükseltir,
- Öğrencilerin, grup içerisindeki diğer öğrencilerden bilgi kazanmalarını sağlar,
- İşbirlikçi öğrenme ortamı, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi sağlar, bu durum bilişsel ve sosyal çatışma ortamları oluşturur,
- Öğrencilerin kendilerini yalnız, dışlanmış hissetmelerini engeller ve kendilerine olan güveni artırır, diğer öğrencilere olumlu duygular beslemelerini sağlar,
- Öğrencilerin toplumsal yeteneklerini yükseltir,
- Öğrencilerin mesuliyet sahibi olmalarını sağlar,
- Bu teknikte öğretmen tek bilgi kaynağı değildir,
- Öğrencilerin okula olan davranışlarını olumlu yönde etkiler.

Sınırlılıkları ise şu şekildedir ifade edilebilir;

- Hatalı anlaşılıp klasik ekip çalışması ile karıştırabilmesi,
- Yarışmacı niteliği olan öğrencilerin bulunması,
- Ekipteki iyi öğrencilerin öğretmen şeklinde kullanılmasıdır.

2.5.1.9. Sempozyum (Sunulu tartışma)

Sempozyum, baştan belirlenen ve yazılı şekilde tartışmaya iştirak edecekler duyurulan bir konu hakkında, mütihazsıs olan bireylerde konunun farklı taraflarının genel olarak kısa süreli sunum şeklinde geniş topluluklara arz edilmesidir. Sempozyum sırasında tartışma olmaz, sonrasında bir forum düzenlenerek topluluktaki bireylerin sualleri cevaplandırılır (Ergün ve Özdaş, 1997).

2.5.1.10. Röportaj

Röportaj; bir konu hakkında bilgi toplamak amacı ile bireylerle görüşme yapma yöntemidir (Maden, 2009).

2.5.1.11. Deney yöntem ve teknikleri

Deneyimsel öğrenme modelinde: Öğrenciler, bilgiyi sezinleyerek ya da aklından geçirerek anlar, takip ederek ya da uygulayarak öğrenirler (Duman, 2010: 2954). Çocukların edindikleri bilgiler gözlem ve deneyler uygulayarak edindikleri, teorik bilgileri ise uygulayarak öğrendikleri tekniktir. Bu yöntem ile öğrenciler, deneyi başından sonuna kadar kontrol edebilirler, sonuçlarını görebilirler, bütün duyular aktiftir, öğrenim güçlü ve etkendir, öğrencilerin el yeteneklerini geliştirir. Sınırlılıkları ise: Maliyetlidir, çok zaman alır, yeteneği az olan öğrencilerin içe kapanmasına sebep olur, bütün öğrenciler faydalanamayabilir, bilgiye değil yeteneğe dayalıdır (Ergün ve Özdaş, 1997).

2.5.1.12. Sunum

David Ausubel' in (1968) bulduğu sunum stratejisi ile öğretimde öğrenciye ilk önce "genel ilke ve kavramlardan" öğrenim başlar ilerleyen sürede daha detaylı bilgiler verilir. Öğrencilerin ilk öğrenmelerinin canlı tutularak yeni öğrenilen verilerin pekiştirilmesi önemlidir (Fer ve diğerleri., 2014: 173).

Sunum yönteminde: Öğretmen aktif rol oynar, bilgiler genelden özele doğru gider, aşamalı olarak verilir. Sunum yöntemi: Süreden tasarruf sağlar, bilgi aktarımında çok

etkili bir yöntemdir, ekonomiktir, anlamlı öğrenmeyi sağlar, yeni kavramların öğrenilmesinde etkindir. Sınırlılıkları ise: Ezbere dayalıdır, öğretmen merkezlidir, öğrencide kavram yanılığına sebep olabilir (Fer ve diğerleri., 2014: 174-176).

2.5.1.13. Sergi yöntem ve teknikler

Çocukların, eğitimleri boyunca yaptıkları ve ortaya çıkardıkları eserlerin değerlendirildiği ve paylaşımının sağlandığı yöntemdir. Eserler: sergilerle sunulur ve incelenip, değerlendirilmesi sağlanır, çocukların görerek öğrenmelerine imkân verir, çocukların mesuliyet duygusu, görüşü, değerlendirme gibi yetenekleri gelişir, güdülenmeyi artırır. Sınırlılıkları, uzun zaman alması ve masraflı olmasıdır (Civelek, 2014: 21).

2.5.2. Öğretmen Merkezli Yöntem Ve Teknikler

Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere beklenen yetenek ve tutumları edindirebilmesi için yukarıda sayılan yöntemler haricinde aşağıdaki yöntemleri de bilmeli ve uygulamalıdır. Bu yöntemler; Anlatım, soru-cevap, gösteri, örnek olay incelemesi, eğitsel ders gezisi, gözlem, akrostiş, kaynak kişiden yararlanma.

2.5.2.1. Anlatım

Sunucunun ya da öğretmenin bir konu ile ilgili deneyimlerini diğer ekip ya da bireylere aktarmasıdır. Anlatım tekniği, bir dersin ya da durumun bilgi aşamasında bir vaka ya da durumun detaylarının aktarılması halinde uygulanabilir. Bu teknik bilgi aktarılmaya başladığında genellikle uygulanan tekniktir. Fakat çocuklar sadece dinleyici pozisyonundadır, ezbere dayalı öğrenimi çoğaltmıştır (MEB, 2007: 64). Bu yöntem kullanılacağı zaman diğer teknikler ile desteklenmeli ve anlatım zamanı kısa sürmeli, çocukların soru sormalarına imkân tanınmalı, fikirlerini ifade etmelerine imkân sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır.

2.5.2.2. Soru cevap

Eğitmenin, öğretim pozisyonunu randımanlı biçimde iletmesi, iyi bir değerlendirme yapması, eleştiri niteliği taşıyan düşünme yetenekleri edinmesi için soru sorma yeteneğinin bulunması gerekmektedir (MEB, 2007: 65).

Soru cevap tekniğinde, klasik teknikteki gibi uygun cevaplamaı değil değişik yorumlar yapılması, tartışma, sonuca varma gibi değişik düşünme şekillerini kapsar. Soru sormak, etkin öğrenim tekniklerinden birisidir. Sual ortaya atıldığında çocukların akli faal duruma gelir. Çocuklardan yinelenmesi talep edilen sualler “basit sorular”, çocukların belirli şeyleri yorumlama ve düşünmelerine yardımcı olan sual çeşitleri ise “karmaşık sorular”dır (Kan, 2006: 540).

Soru cevap tekniğinin sınırlılıkları aşağıdaki gibidir (Ergün ve Özdaş, 1997):

- Bu teknik, sürekli ve sınav soruları tarzında kullanıldığı zaman sıkıcıdır, öğrenciler bilmiyorum cevabına alışırsa derse iştirak düşer, dersin niteliği azalır.
- Suallere karşılık veremeyen çocukların özgüvenleri düşer, zaman içerisinde çocuk anladığı konular hakkında da konuşmaz. Bu durum devam ederse ve sınıfta cevap düşer ya da pek cevap olmaz ise eğitmenin de özgüveni eksilir.
- Sualler net sorulmaz ise, anlaşılır olmaz, maksatlı ve yönlendirme niteliği olursa çocukların özgür düşünmesi engellenir.
- Konunun dağılma ihtimali vardır.

Soru cevap tekniğinde sorular, bir konunun yinelenmesi biçiminde değil çocukların yorumlamalarına yardımcı olan, sağlıklı sonuçlara varabilecekleri şekilde olmalıdır.

2.5.2.3. Gösteri (Demonstrasyon)

Gösteri tekniği, bir seyirci topluluğunun karşısında, çalışmanın, tavrın ne şekilde uygulanabileceğini belirtmek veya bir prensip ya da yeteneği ifade etmek için kullanılan öğretim yöntemidir (Vural, 2008: 54) .

Bu yöntemde öğrenciler duyularını kullanırlar, motivasyonları artar, becerileri gelişir, ilke ve sonuçların açıklanması için etkili bir yöntemdir. Sınırlılıkları ise: Sınıf mevcudu çok ise uygulama güçtür, uzun zaman alır, öğretmenin ön hazırlık yapması gerekir (Saban, 2013: 269).

2.5.2.4. Örnek olay incelemesi

Örnek olay inceleme tekniği, eğitimin düzeyi yükseldikçe daha fazla uygulanan bir tekniktir. Yazılı ya da görsel pek çok kaynaktan faydalanılabilir. Bu teknikte herhangi bir olay değişik yöntemler ile kısa bir sunum ile sınıfa aktarılır. Sunumdan sonra çocuklar olay ile alakalı düşüncelerini tartışırlar (Ergün ve Özdaş, 1997).

Örnek olay inceleme tekniği, gerçek yaşamdan alınan ya da karşı karşıya kalınabilecek olayların sınıf içerisinde çok ayrıntılı olarak incelenmesi ve öğrencilerin olaya çözüm bulması şeklinde uygulanır. Bu yöntemin faydaları: Uygulaması kolaydır, çocukların çoğunluğu olay hakkında yoğun düşünme çabası içinde olur, özgürce fikir üretme, fikirlerini ortaya koyma gibi yetenekleri ve problemleri tartışarak çözme becerilerini geliştirir. Olumsuz yönleri ise: Konular iyi seçilmelidir yoksa çocuklar iyi fikirler üretmezler, öğrencilerin yeteri kadar tecrübeli ve bilgili olduğu konular seçilmelidir yoksa öğrencilerin katılımı sağlanamaz (Çelebi, 2007: 10-16).

2.5.2.5. Eğitsel ders gezisi

Eğitsel ders gezileri, öğretim faaliyetlerinin dersin dışarısına taşınarak, vaka ve sonuçların gerçek ortamında gözlemlenmesi ve incelenmesi için düzenlenir. Bu belirli eğitim hedeflerinin giderilebilmesi için planlı olarak düzenlenen eğitsel işlevlerin tamamıdır. Bu sebeple olağan bir gezi değildir. Bu tekniğin başarılı olması için, eğitmen önceden gezi yapılacak yerleri çok iyi planlamalıdır (MEB, 2010: 104).

Sınırlılıkları ise: Düzgün biçimde planlanmaz ise olumsuzluklar meydana gelir, masraflıdır, disiplin sağlamak zordur (Civelek, 2014: 21).

2.5.2.6. Gözlem

Gözlem tekniği, bütün öğrencilerde bulunan yöntemli çalışma yöneliminin değerlendirilmesi şekilde oluşmaktadır. Öğretim ve öğretimde gözlem, varlık ve vakaların kendi doğal ortamlarında düzenli ve maksatlı şekilde tetkik edilmesidir (Ergün ve Özdaş, 1997).

Gözlem yöntemi ile bilgiler daha kalıcı duruma gelir, araştırma ve çalışma yeteneği edindirir. Gözlem yönteminde, öğrencilere gözleme başlamadan önce bilgi verilmeli, düzenli yapılmalı, bir biçimi olmalı ve başlamadan önce nasıl yapılacağı planlanmalıdır (Civelek, 2014: 21).

2.5.2.7. Akrostiş

Akrostiş tekniğinde, yaratıcılık ön plandadır. Burada edindirilmek istenen kavram ile alakalı öğrencinin alakasını çekebilen herhangi bir konu hakkında çalışılır (Vural, 2008: 49).

2.5.2.8. Kaynak kişiden yararlanma

Kaynak kişiden yararlanma tekniğinde: Çocuklar konusunda deneyimli bir kişiyi gözlemleyerek işe başlar, ilerleyen süre içinde deneyimli kişinin yardımı azalır daha sonra öğrenci işi tek başına yapmaya başlar. Bu yöntem, çocuklara bilgiye ne şekilde ulaşacağını, ne şekilde uygulayacağını ve yöntemini deneyimli biri aracılığı ile kazandırır. Öğrenciler için güdüleyicidir, öğrencileri faal duruma getirir, sorumluluk duygusu aşılır, becerilerini geliştirir. Sınırlılıkları ise; çok zaman alır, materyal bulma güçtür, her öğrenci için uygun bir yöntem değildir, eğer öğrenci başarısız olursa özgüveni düşebilir (Civelek, 2014: 19).

2.6. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Değerlendirme

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında değerlendirme, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri başlığı altında incelenecektir.

2.6.1. Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri

SBDOP'ları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri: Öz değerlendirme formu, gözlem formu, kavram haritası, performans değerlendirme ölçeği, tutum ölçeği ve öğrenci ürün dosyasıdır. Bu yöntemler ile öğrencilerin öğrenim düzeyleri ölçülür ve değerlendirilir.

2.6.1.1. Öz değerlendirme formu

Bireyin kendini değerlendirmesi şeklinde ifade edilen öz değerlendirme bireyin kendi verim gücünü, vazifelerini, fonksiyonlarını ve yapması zorunlu olan şeyleri dikkate alarak kendini değerlendirmesidir (Kubat, 2012: 56-57).

Öz değerlendirme formunda, öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleri belirlenir, öğrencilerin isteklendirilmesi artar, öğrenciler mesuliyet duygusu kazanır. Öz değerlendirme formunda, genel olarak değerlendirme yapılırken yanlı değerlendirme yapılabilir, ilk başta yapılan değerlendirmeler tecrübesizlikten hatalı olabilir (Coşkun, 2014: 78).

2.6.1.2. Gözlem formu

Öğrenci gözlem formu, faaliyetler boyunca uygulanan etkinliklere çocukların iştirak seviyelerini gözlemlemeye yarayan formdur (MEB, 2006a: 66). Sonuçların takip edilebileceği bazı durumlarda gözlem formu kullanılabilir. Öğretmen öğrencileri gözleyerek, onlarla ilgili sağlıklı ve hızlı bilgi edinebilir.

2.6.1.3. Kavram haritası

Kavram haritası; bir konu hakkındaki kavramları ve arasındaki bağı grafik yardımı ile gösterir. Çocukların kavramları ne şekilde anladıkları ve birleştirdiklerini algılamada, ilk ve diğer kavramların belirlenmesi için kullanılan çift boyutlu bir haritadır. Kavramlar haritada, okların yönleri ile birbirine bağlanır (Tokdemir, 2009: 15).

2.6.1.4. Performans değerlendirme ölçeği

Performans değerlendirmesi, çocukların bilgi ve yeteneklerini sunduğu bir eser ya da çözüm meydana getirmesini gerekli kılan alternatif bir değerlendirme şeklidir. Performans değerlendirme formunda, öğretmen çocukların sorunları ne şekilde çözeceğini ve sorun çözümünü için öğrencide bulunan bilgi ve yetenekleri ne şekilde uyguladığının değerlendirildiği formdur. Bu değerlendirme ile çocuklar, belirli saatler ile sınırlandırılmazlar ve bulunan yeteneklerini ortaya çıkarma imkânları bulurlar (MEB, 2006b: 19).

2.6.1.5. Tutum ölçeği

Tutum; kişilerin belirli bir bireyi, ekibi, kurumu ya da bir fikri onaylama veya kabul etmeme biçiminde gözlem yapılan, duygu ile alakalı bir eğilimdir (MEB, 2006a: 58). Öğretmen öğrencilerin kazanımlarını tutum ölçeği ile değerlendirir.

2.6.1.6. Öğrenci ürün dosyası

Öğrenci ürün dosyası, çocukların öğretim dönemi süresince uyguladıkları çalışmaların belirli ölçümlere göre düzenlenen eserlerin bulunduğu dosyaları, çocukların birden çok konu hakkında uyguladıkları çalışmaların sistemli, maksatlı ve manalı bir koleksiyonunu ifade eder (MEB, 2006a: 57).

Öğrenci ürün dosyasında, eğitim süresi boyunca yapılan eserler bulunur. Bu evraklar öğretmenin öğrencilerle ilgili karar vermesine katkıda bulunur, ebeveynler ile iletişim sağlanır, değerlendirme yapmak için bilgi toplamayı sağlar, çocukların becerilerini sunmaları ve ilgilendiği alanları geliştirmelerini sağlar, öğrencileri çalışmalarında teşvik eder (Coşkun, 2014: 36).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri öğretmen görüşleri doğrultusunda farklı değişkenlere göre belirleneceğinden veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırmada İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili görüşleri nicel olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Muğla ili Yatağan ilçesinde bulunan İlkokul ve Ortaokullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Uygulamanın gerçekleştirildiği okulların detaylı listesi Ek D.' de detaylı olarak görülmektedir.

Çalışma evrenindeki bütün öğretmenlere ulaşma gücünü göz önünde bulundurularak, Muğla ili Yatağan ilçesinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında 28 İlkokul, 9 Ortaokul olmak üzere toplam 37 okulda görev alan 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenleri örneklem olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada literatür taraması yapılarak geçerliliği ve güvenilirliği denenmiş ölçeklere ulaşılmıştır. Anketin uygulanması için gerekli izinler alınmıştır. Muğla ili

Yatağan ilçesinde bulunan 37 okulda Sosyal Bilgiler öğretmenliği yapan toplam 55 kişiye uygulanmıştır. Anketteki sorular Likert ölçeğine uygun biçimde derecelendirilmiştir.

Anket sorularında ifade edilen görüşlere katılma dereceleri 1 ile 5 arasında “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kısmen”, ”katılıyorum”, ”kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Anket, 9 kişiisel sorudan ve öğretmenlerin program kazanımlarına ilişkin 40 sorudan oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Anket formu 60 adet çoğaltılarak Muğla ili Yatağan ilçesinde bulunan İlkokul ve Ortaokullarda görevli Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ilk elden uygulanmıştır. Uygulanan 60 anketten 55’i (% 92) geri bildirimde bulunmuştur. Anketlerden, kişiisel bilgi ve içerik yönünden doldurulmayan 5 tanesi değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak, toplam 55 (% 92) anket değerlendirilmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler etkinliklerinin uygulamalarına ilişkin verilen ifadelere katılma seviyelerini belirlemek amacı ile yüzde frekans dağılımları ve istatistikler kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Demografik Özelliklere Ait Bulgular

Araştırmaya konu olan birimlerin özelliklerini veya verilerin sınıflandırılmasını sağlayan verilerin gözlenme olasılıklarını ve frekanslarını gösteren çizelgeler yardımı ile demografik özellikler elde edilir.

Çizelge 4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyetine ilişkin frekanslar

	Frekans	Yüzde
Geçerli Kadın	25	45,5
Erkek	30	54,5
Toplam	55	100,0

Çizelge 4.1.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 55 öğretmenden, 25 bayan öğretmen (%45,5) ve 30 erkek öğretmen (%54,5) olduğu görülmektedir. Çizelgeden anlaşılacağı üzere araştırmaya dahil olan erkek öğretmenlerin oranı daha fazladır.

Çizelge 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi

	Frekans	Yüzde
Geçerli 0-5 yıl	7	12,7
6-10 yıl	20	36,4
11-15 yıl	15	27,3
16-20 yıl	3	5,5
20 yıl ve üzeri	10	18,2
Toplam	55	100,0

Çizelge 4.2.'de görüldüğü üzere araştırmaya dahil olan öğretmenlerden %12,7'si 0-5 yıl arasında, %36,4'ü 6-10 yıl arasında, %27,3'ü 11-15 yıl arasında, %5,5'i 16-20 yıl arasında ve öğretmenlerin %18,2'si öğretmenlik mesleğini 20 yıl ve üzeri süredir yapmaktadır. Sonuç olarak araştırmaya dahil olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresine ilişkin en yüksek orana sahip olanlar 6-10 yıl arasında hizmet yapanlar olarak görülmektedir.

Çizelge 4.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Eğitim Enstitüsü	5	9,1
	Eğitim Yüksekokulu	5	9,1
	Eğitim Fakültesi	41	74,5
	Fen-Edebiyat Fakültesi	3	5,5
	Diğer	1	1,8
	Toplam	55	100,0

Çizelge 4.3.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 55 öğretmenden 5 kişi Eğitim Enstitüsü, aynı şekilde yine 5 kişi Eğitim Yüksekokulu, 41 kişi Eğitim Fakültesi, 3 kişi Fen-Edebiyat Fakültesi mezunudur ve 1 kişi ise diğer okullardan herhangi birinden mezun olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak araştırmaya dahil olan öğretmenlerin %74,5'lik çoğunluğunun Eğitim Fakültesi mezunu oldukları görülmektedir.

Çizelge 4.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders verdiği sınıf

		Frekans	Yüzde
Geçerli	4. Sınıf	36	65,5
	5. Sınıf	19	34,5
	Toplam	55	100,0

Çizelge 4.4.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %65,5'i 4.sınıf öğrencilerini okuturken, öğretmenlerin %34,5' i 5.sınıf öğrencilerini okuttuğu

görülmektedir. Çoğunluk olarak öğretmenlerin 4.sınıf öğrencilerini okuttuğu söylenebilir.

Çizelge 4.5. Araştırmaya konu olan sınıfların öğrenci mevcudu

	Frekans	Yüzde
Geçerli 0-24 öğrenci	43	78,2
25-39 öğrenci	12	21,8
Toplam	55	100,0

Çizelge 4.5.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin ders verdiği sınıfların mevcudu 0-24 arasında öğrenciye sahip olanların oranı %78,2 ve 25-39 arasında öğrenciye sahip olanların oranı ise %21,8 olarak görülmektedir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin ders verdiği sınıfların çoğunluğunda 0-24 arasında öğrenci olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendisine tahsis edilmiş dersliğinin olup olmaması

	Frekans	Yüzde
Geçerli Evet	51	92,7
Hayır	4	7,3
Toplam	55	100,0

Çizelge 4.6.'da görüldüğü üzere ankete katılan öğretmenlerin %92,7'sinin kendisine tahsis edilmiş dersliği olduğu görülürken geriye kalan öğretmenlerin %7,3'ünün kendisine tahsis edilmiş dersliği bulunmadığı görülmektedir.

Çizelge 4.7. İlçe merkezinde mi çalışıyorsunuz?

	Frekans	Yüzde
Geçerli Evet	18	32,7
Hayır	37	67,3
Toplam	55	100,0

Çizelge 4.7.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlere ilçe merkezinde çalışıp çalışmadığı sorusu yöneltmiş ve öğretmenlerin %32,7'si ilçe merkezinde çalıştığını belirtmiş ve geriye kalan öğretmenlerin %67,3'ü ilçe merkezinde çalışmadığını belirtmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek oranının ilçe merkezinde çalışmadığı anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.8. Dersliğinizde bilgisayar, internet var mı?

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Evet	35	63,6
	Hayır	20	36,4
	Toplam	55	100,0

Çizelge 4.8.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Dersliğinizde bilgisayar, internet var mı?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin %63,6'sının dersliğinde bilgisayar, internet olduğu görülürken geriye kalan %36,4'lük kısmın dersliğinde bilgisayar, internet olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak söylenebilir ki dersliğinde bilgisayar, internet olan öğretmenlerin oranı daha yüksektir.

Çizelge 4.9. Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim aldınız mı?

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Evet	17	30,9
	Hayır	38	69,1
	Toplam	55	100,0

Çizelge 4.9.'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %30,9'u Sosyal Bilgiler etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim aldığını belirtirken, öğretmenlerin %69,1'i Sosyal Bilgiler etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim almadığını belirtmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun Sosyal Bilgiler etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim almadığı görülmektedir.

Çizelge 4.10. Öğretmenlerin, 4. 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerine ilişkin görüşlerinin dağılımları

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Sosyal Bilgiler dersindeki etkinlikler toplumun ihtiyaçlarından hareketle düzenlenmiştir.	%0 0	%5,5 3	%54,5 30	%36,4 20	%3,6 2
2.Etkinlikler ile kazanımlar arasında bir tutarlılık vardır.	%0 0	%0 0	%36,4 20	%58,2 32	%5,5 3
3.Sosyal Bilgiler derslerinde etkinlikler öğretim ilkelerinden hareketle işlenmektedir.	%0 0	%1,8 1	%40 22	%50,9 28	%7,3 4
4.Sosyal Bilgiler etkinliklerindeki kazanımlar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	%0 0	%9,1 5	%3,2 21	%49,1 27	%3,6 2
5.Sosyal Bilgiler derslerindeki etkinliklerin içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesini yansıtmaktadır.	%0 0	%10,9 6	%43,6 24	%38,2 21	%7,3 4
6.Sosyal Bilgiler derslerindeki etkinlikler öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışa çekmektedir.	%0 0	%14,5 8	%43,6 24	%38,2 21	%3,6 2
7.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerindeki kazanımlar konu alanının özellikleri ile paralellik göstermektedir.	%0 0	%5,5 3	%38,2 21	%50,9 28	%5,5 3
8.Sosyal Bilgiler derslerindeki etkinliklerin değerlendirilmesinde alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmektedir.	%0 0	%16,4 9	%43,6 24	%34,5 19	%5,5 3
9.Sosyal Bilgiler derslerindeki etkinlikler, öğrencileri dersin kazanımlarından haberdar etmektedir.	%0 0	%3,6 2	%43,6 24	%49,1 27	%3,6 2
10.Sosyal Bilgiler derslerindeki etkinlikler öğrenciler tarafından acık bir şekilde anlaşılmaktadır.	%0 0	%12,7 7	%49,1 27	%36,4 20	%1,8 1
11.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğretime başlamak için gerekli on koşul davranışları belirlenmektedir.	%0 0	%9,1 5	%52,7 29	%38,2 21	%0 0

Çizelge 4. 10. (devam)

12.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerindeki kazanımlar öğretmenler tarafından açık ve anlaşılır niteliktedir.	%0 0	%1,8 1	%27,3 15	%60,0 33	%10,9 6
13.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrencilerin önceden sahip oldukları davranışlarla yeni etkinliklerde kazanacakları davranışlar ilişkilendirilmiştir.	%0 0	%7,3 4	%27,3 15	%60,0 33	%5,5 3
14.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerindeki bilgilere bakıldığında bu bilgilerin güncel ve geçerli olduğu görülmektedir.	%0 0	%10,9 6	%40 22	%40 22	%9,1 5
15.Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermektedir.	%0 0	%10,9 6	%34,5 19	%50,9 28	%3,6 2
16.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrenciler, istenilen araç ve gereçlere sosyal çevrelerinde ulaşabilmektedir.	%1,8 1	%16,4 9	%43,6 24	%36,4 20	%1,8 1
17.Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.	%0 0	%9,1 5	%43,6 24	%43,6 24	%3,6 2
18.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için içerik açık, anlaşılabilir bir şekilde ifade edilmektedir.	%0 0	%7,3 4	%43,6 24	%43,6 24	%5,5 3
19.Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.	%0 0	%14,5 8	%38,2 21	%40,0 22	%7,3 4
20.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrenciler soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirilip cesaretlendirilmektedir.	%0 0	%10,9 6	%36,4 20	%41,8 23	%10,9 6
21.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrenciler etkileşim içinde bulunurlar ve birbirlerinden öğrenmelerine imkân sağlanmaktadır.	%1,8 1	%7,3 4	%49,1 27	%34,5 19	%7,3 4
22.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde, etkinliğin içeriğini oluşturan alt disiplinler birbirleriyle ilişkili olarak yansıtılmıştır.	%0 0	%1,8 1	%50,9 28	%41,8 23	%5,5 3

Çizelge 4. 10. (devam)

23.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinin değerlendirilmesinde objektif araçlar kullanılmaktadır.	%0 0	%9,1 5	%29,1 16	%58,2 32	%3,6 2
24.Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri, öğrencilerin görüşlerini açık, özgür biçimde ifade etmelerine fırsat verecek demokratik ortamları sağlamaktadır.	%0 0	%5,5 3	%27,3 15	%56,4 31	%10,9 6
25.Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri kendi aralarında birbirleriyle tutarlıdır.	%0 0	%1,8 1	%45,5 25	%47,3 26	%5,5 3
26.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrencilerin yansıtıcı düşünmesini, yaratıcı olmasını, bireysel ve grup problemlerini çözmesini gerektirecek etkinliklere yönelik uygulamalar yapılmaktadır.	%0 0	%9,1 5	%36,4 20	%50,9 28	%3,6 2
27.Sosyal Bilgiler ders etkinlik içeriği dikkate alındığında günlük yaşamla ilişkilendirilebileceği görülmektedir.	%0 0	%3,6 2	%27,3 15	%63,6 35	%5,5 3
28.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrenciler tartışma bitiminde ana temaları da belirleyerek, ortaya çıkan düşünceler konusunda genel özetler yapmaktadır.	%0 0	%9,1 5	%43,6 24	%43,6 24	%3,6 2
29.Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır.	%0 0	%7,3 4	%56,4 31	%29,1 16	%7,3 4
30.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmektedir.	%1,8 1	%20,0 11	%49,1 27	%27,3 15	%1,8 1
31.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde etkinlik ile ilgili tüm kişilerden (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli vb.) bilgi alınmaktadır.	%1,8 1	%20,0 11	%47,3 26	%30,9 17	%0 0
32.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerindeki konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek niteliktedir.	%0 0	%3,6 2	%41,8 23	%52,7 29	%1,8 1
33.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde iletişim bütün öğeleriyle bulunmaktadır.	%1,8 1	%9,1 5	%49,1 27	%36,4 20	%3,6 2

Çizelge 4. 10. (devam)

34.Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri okullarımızda gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	% 1,8 1	%7,3 4	%49,1 27	%38,2 21	%3,6 2
35.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde yer alan bilgilerin sunuş sırası öğretim ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir.	%0 0	%3,6 2	%40,0 22	%50,9 28	%5,5 3
36. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde kazanımlar öğretim ortamlarında gerçekleştirilmektedir.	%0 0	%9,1 5	%29,1 16	%56,4 31	%5,5 3
37.Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri toplumun genel beklentilerini yansıtmaktadır.	%0 0	%14,5 8	%45,5 25	%36,4 20	%3,6 2
38.Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri uygulanabilir niteliktedir.	%0 0	%5,5 3	%47,3 26	%41,8 23	%5,5 3
39.Etkinliklerin değerlendirilmesi etkinliğin başladığı andan itibaren bitiminden belli bir süre sonraya kadar devam etmektedir.	%0 0	%7,3 4	%38,2 21	%49,1 27	%5,5 3
40.Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri sonunda öğrenciler ürettiklerini sınıfta sunarak özgüven kazanabilmektedir.	%0 0	%5,5 3	%38,2 21	%43,6 24	%12,7 7

Çizelge 4.10.'da öğretmenleri Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri kazanımlarına ilişkin frekanslar verilmiştir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin her bir madde için görüşlerinin incelenmesi mümkündür. “Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri toplumun ihtiyaçlarından hareketle düzenlenmiştir.” Sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu kısmen cevabını vermiştir(%54,5). Bu soru için öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklerin toplumun ihtiyaçlarına düzenlemesine ait kesin görüşlerinin olmadığı ya da etkinliklerin toplumun ihtiyaçlarını kısmen karşıladığı çıkarılabilir.

“Sosyal Bilgiler derslerindeki etkinliklerin içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesini yansıtmaktadır.” sorusuna öğretmenlerin “Katılmıyorum” %10,9, “Kısmen” %43,6, “Katılıyorum” %38,2, “Kesinlikle katılıyorum” %7,3 cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler konularını anlayabilmeleri için etkinlik içeriklerinin seviyelerine uygun olması gerekmektedir. Verilen cevaplar

incelendiğinde etkinlik içeriklerinin öğrenci seviyelerine uygun olmadığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

“Sosyal Bilgiler derslerindeki etkinliklerin değerlendirilmesinde alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmektedir.” Sorusuna öğretmenlerin %16,4 ‘ü “Katılmıyorum”, %43,6 “Kısmen” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmesi istedikleri anlaşılmaktadır.

“Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerindeki kazanımlar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesi öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun bu maddeye katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir(%49,1). Bu bilgilere göre öğretmenler, etkinliklerin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

“Sosyal Bilgiler ders etkinliklerindeki kazanımlar öğretmenler tarafından açık ve anlaşılır niteliktedir.” sorusuna öğretmenlerin %70,9 ‘u olumlu cevap vermiştir. Kazanımların açık ve anlaşılır olduğu cevaplardan anlaşılmaktadır.

“Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrenciler, istenilen araç ve gereçlere sosyal çevrelerinde ulaşabilmektedir.” Sorusuna öğretmenlerin %1,8’i ”Kesinlikle katılmıyorum”, %16,4 “Katılmıyorum”, %43,6 ‘sı “Kısmen” cevabını vermiştir. Etkinliklerde materyaller çok önemlidir. Eğer materyaller olmazsa etkinlikler hedefine ulaşamaz. Öğretmenler Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerinin, öğrencilerden istediği materyalleri temin edemeyecekleri türden olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerinin uygulanabilirliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır.

“Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için içerik açık, anlaşılabilir bir şekilde ifade edilmektedir.” sorusuna. Öğretmenlerin %7,3 “Katılmıyorum”, %43,6 “Kısmen”, %43,6 “Katılıyorum”, %5,5 “Kesinlikle katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler konularını kavraması, etkinliklerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği, etkinliklerin doğru cevaplama ile doğru orantılıdır. Öğretmen cevaplarında görülen “Katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” cevaplarının yüzdesinin yüksekliği başarı oranı yüzdesiyle eş değerdir. Sosyal Bilgilerde öğrenci başarısını arttırmak istiyorsak. Etkinliklerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini en yüksek seviyeye çıkarmalıyız.

“Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.” sorusuna. Öğretmenlerin %14,5 “katılmıyorum”, %38,2 “kısmen”, %40,0 “katılıyorum”, %7,3 “kesinlikle katılıyorum” cevaplarını vermişlerdir. Öğretmenler, etkinliklerin öğrencilerin yaşlarına uygun olarak hazırlanıp, hazırlanmadı hususunda “Katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” cevapları yüzdesinin daha yüksek çıkması beklenebilir çünkü Sosyal Bilgiler ders öğretim programının hedefine ulaşması öğrencilerin seviyelerine uygun etkinliklerle mümkün olabilir. Öğretmen cevaplarından Sosyal Bilgiler ders öğretim programı hedeflerine ulaşmadığını göstermektedir.

“Sosyal Bilgiler ders etkinlik içeriği dikkate alındığında günlük yaşamla ilişkilendirilebileceği görülmektedir.” sorusuna. Öğretmenlerin %63,6 katılıyorum, %5,5 kesinlikle katılıyorum cevaplarını vermişlerdir. Ders kitabı etkinliklerinin günlük yaşamla ilişkili olduğunu ve amacına ulaştığını düşündüğünü göstermektedir.

“Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde iletişim bütün öğeleriyle bulunmaktadır.” sorusuna. Öğretmenlerin %1,8 “kesinlikle katılmıyorum”, %9,1 “katılmıyorum”, %49,1 “kısmen” cevabını vermişlerdir. Öğretmen cevapların Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerinde iletişim bütün öğeleriyle bulunmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

“Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri sonunda öğrenciler ürettiklerini sınıfta sunarak özgüven kazanabilmektedir.” sorusuna. Öğretmenlerin %38,2 “kısmen”, %43,6 “katılıyorum”, %12,7 “kesinlikle katılıyorum” cevaplarını vermişlerdir. Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerinin öğrencilerin özgüvenlerini arttırdığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

“Kesinlikle Katılmıyorum” yüzde değerinin yüksek olduğu maddeler: (%1,8) ile “Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri okullarımızda gerçekleştirilebilecek niteliktedir. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde iletişim bütün öğeleriyle bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde etkinlik ile ilgili tüm kişilerden (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli vb.) bilgi alınmaktadır. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmektedir. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrenciler, istenilen araç ve gereçlere sosyal çevrelerinde ulaşabilmektedir. Sosyal

Bilgiler ders etkinliklerinde öğrenciler etkileşim içinde bulunurlar ve birbirlerinden öğrenmelerine imkân sağlanmaktadır.” sorularının, Sosyal Bilgiler etkinliklerinin hedefine ulaşmada yetersiz kaldığını düşündüklerini göstermektedir.

“Katılmıyorum” yüzde değerinin yüksek olduğu maddeler: (%20,0) ile “Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde etkinlik ile ilgili tüm kişilerden (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli vb.) bilgi alınmaktadır. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmektedir.” maddeleridir. Bu maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum” öğretmen görüşlerinde de yüksek değer almıştır.

“Kısmen” öğretmen görüşünün yüksek yüzde değeri aldığı madde: (%56,4) ile ” Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır.” maddesidir.

“Katılıyorum” öğretmen görüşünün yüksek yüzde değeri aldığı madde: (%63,6) ile” Sosyal Bilgiler ders etkinlik içeriği dikkate alındığında günlük yaşamla ilişkilendirilebileceği görülmektedir.” maddesidir.

“Kesinlikle Katılıyorum” öğretmen görüşünün yüksek yüzde aldığı madde: (%12,7) ile” Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri sonunda öğrenciler ürettiklerini sınıfta sunarak özgüven kazanabilmektedir.” maddesidir.

Bu şekilde diğer maddelerin de incelenmesi mümkün olacaktır. Genel olarak maddelere verilen cevaplar göz önüne alındığında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Çizelge 4.11. Cinsiyet* çalıştığı yer çapraz tablosu

		İlçe merkezinde mi çalışıyorsunuz?		Toplam
		Evet	Hayır	
Cinsiyet	Kadın	9	16	25
	Erkek	9	21	30
Toplam		18	37	55

Çizelge 4.11.’de görüldüğü üzere cinsiyet ile öğretmenlerin ilçe merkezinde çalışma durumu arasındaki ilişki gösterilmiştir. Çizelgeden elde edilen bilgilere göre bayan öğretmenlerden 9’u ilçe merkezinde çalıştığını belirtirken, 16 bayan öğretmen ise

ilçe merkezinde çalışmadığını belirtmiştir. Aynı şekilde erkek öğretmenlerden 9 öğretmen ilçe merkezinde çalışırken, 21 erkek öğretmen ise ilçe merkezinde çalışmadığını belirtmiştir. Bu bilgilere göre hem bayan hem de erkek öğretmenlerin çoğunluğunun ilçe merkezinde çalışmadığı anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.12. Cinsiyet * Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim aldınız mı? çapraz tablosu

			Sosyal bilgiler etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim aldınız mı?		
			Evet	Hayır	Toplam
Cinsiyet	Kadın	Sayı	9	16	25
		% cinsiyet	36,0%	64,0%	100,0%
	Erkek	Sayı	8	22	30
		% cinsiyet	26,7%	73,3%	100,0%
Toplam	Sayı		17	38	55
	% toplam		30,9%	69,1%	100,0%

Çizelge 4.12. incelendiğinde cinsiyet ile öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Çizelge 4.11.'de verilen bilgilere göre bayan öğretmenlerin %64,0'ünün hizmetiçi eğitim almadıkları görünürken, %36'sı hizmetiçi eğitim aldıklarını belirtmiştir. Aynı şekilde erkek öğretmenlerden %73,3'ü hizmetiçi eğitim almadıklarını belirtirken, %26,7'si hizmetiçi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bu bilgilere göre öğretmenlerden bayan ve erkek öğretmenlerin çoğunluğunun Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim almadıkları anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.13. İlçe merkezinde mi çalışıyorsunuz? * dersliğinizde bilgisayar, projeksiyon, internet var mı? çapraz tablosu

		Dersliğinizde bilgisayar, internet var mı?		
		Evet	Hayır	Toplam

Çizelge 4.13.(devam)

İlçe merkezinde mi çalışıyorsunuz?	Evet	Sayı			
			14	4	18
		% İlçe merkezinde mi çalışıyorsunuz?	77,8%	22,2%	100,0%
	Hayır	Sayı	21	16	37
		% İlçe merkezinde mi çalışıyorsunuz?	56,8%	43,2%	100,0%
Toplam		Sayı	35	20	55
		% İlçe merkezinde mi çalışıyorsunuz?	63,6%	36,4%	100,0%

Çizelge 4.13. incelendiğinde öğretmenlerin Yatağan ilçe merkezinde çalışma durumları ile dersliklerinde bilgisayar, internet olması durumu incelenmiştir. Çizelge 4.13.'te verilen bilgilere göre ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar, internet olanların oranı %77,8 olarak verilmişken ilçe merkezinde çalışmayan öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar, internet olanların oranı %56,8 olarak görülmektedir. Bu bilgilere göre ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin bilgisayar, internet olanaklarına daha fazla sahip olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik analizi, araştırılmak istenen konuya ilişkin doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için ölçekte yer alan soruların birbirleriyle ilişkili ve kendi aralarında tutarlı olup olmadığını test eder. Ölçekte yer alan likert tipi soruların araştırılmak istenen konuyu ne kadar iyi temsil ettiğinin de bir göstergesidir. Diğer bir ifade ölçekte yer alan soruların araştırmanın doğruluğunu ortaya ne kadar koyduğunun bir göstergesidir.

Çizelge 4.14. Güvenilirlik istatistikleri

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Maddelere Dayanan Cronbach's Alpha Değeri	Maddelerin Sayısı
,961	,962	40

Çizelge 4.14.'de verilen Cronbach's Alpha değeri araştırmayı inceleyen ölçeğin güvenilirlik düzeyinin bir göstergesidir. Diğer bir ifade ile ölçekteki soruların kendi aralarında ne kadar tutarlı olduğunu ve soruların araştırmayı ne kadar iyi temsil ettiğini göstermektedir. Çizelge 4.14'ten anlaşılacağı üzere Cronbach's Alpha değeri 0,961 olarak görülmektedir. Bu değer bize araştırma için kullanılacak ölçeğin çok yüksek derecede yaklaşık olarak %96'lık bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.15. Madde toplam istatistikleri

	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Doğrulanmış madde toplam korelasyonlar	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Soru 1	135,0182	317,648	0,506	0,960
Soru 2	134,7091	317,025	0,612	0,960
Soru 3	134,7636	317,147	0,531	0,960
Soru 4	134,9273	314,217	0,595	0,960
Soru 5	134,9818	311,574	0,636	0,960
Soru 6	135,0909	312,195	0,629	0,960
Soru 7	134,8364	314,880	0,594	0,960
Soru 8	135,1091	314,803	0,501	0,961
Soru 9	134,8727	315,150	0,635	0,960
Soru 10	135,1273	317,743	0,461	0,961
Soru 11	135,1091	314,321	0,678	0,960
Soru 12	134,6000	315,874	0,586	0,960
Soru 13	134,7636	311,332	0,725	0,959
Soru 14	134,9273	311,735	0,607	0,960
Soru 15	134,9273	314,328	0,569	0,960

Çizelge 4. 15. (devam)

Soru 16	135,2000	318,237	0,383	0,961
Soru 17	134,9818	311,722	0,700	0,959
Soru 18	134,9273	311,328	0,712	0,959
Soru 19	135,0000	310,444	0,639	0,960
Soru 20	134,8727	309,298	0,675	0,960
Soru 21	135,0182	311,685	0,616	0,960
Soru 22	134,8909	315,173	0,633	0,960
Soru 23	134,8364	313,954	0,608	0,960
Soru 24	134,6727	316,891	0,476	0,961
Soru 25	134,8364	313,251	0,724	0,959
Soru 26	134,9091	312,751	0,654	0,960
Soru 27	134,6909	317,736	0,522	0,960
Soru 28	134,9818	313,463	0,629	0,960
Soru 29	135,0364	310,406	0,735	0,959
Soru 30	135,3273	311,632	0,630	0,960
Soru 31	135,3273	321,817	0,270	0,962
Soru 32	134,8727	316,706	0,594	0,960
Soru 33	135,0909	312,455	0,620	0,960
Soru 34	135,0545	311,312	0,678	0,960
Soru 35	134,8182	314,226	0,651	0,960
Soru 36	134,8182	310,855	0,709	0,959
Soru 37	135,1091	308,729	0,767	0,959
Soru 38	134,9273	313,958	0,630	0,960
Soru 39	134,8727	313,224	0,635	0,960
Soru 40	134,7636	313,406	0,574	0,960

Çizelge 4.15.'te güvenilirlik analizi için madde toplam istatistikleri verilmiştir. Son sütunda verilen madde silindiğinde Cronbach's Alpha değerini göstermektedir ki bu değer eğer ölçekten Çizelge 4.15.'te verilen sorulardan herhangi birisi çıkarıldığında ölçeğin güvenilirliğinin ne derece değişebileceğinin bir göstergesidir. Bu araştırma için daha önce elde edilen Cronbach's Alpha değeri 0,961 olarak verilmişti. Çizelge 4.15.'teki ölçekten herhangi bir soru çıkarıldığında elde edilecek olan değerler çizelge incelendiğinde elde edeceğimiz değer maksimum olarak tekrar 0,961 olarak görülmektedir. Bu sebepten ölçekten herhangi bir soru çıkarıldığında ölçek güvenilirliği değişmeyecektir.

Çizelge 4.16. Madde istatistikleri

	Ortalama	Standart Sapma	N
Soru 1	3,3818	0,65237	55
Soru 2	3,6909	0,57325	55
Soru 3	3,6364	0,64875	55
Soru 4	3,4727	0,71633	55
Soru 5	3,4182	0,78625	55
Soru 6	3,3091	0,76673	55
Soru 7	3,5636	0,68755	55
Soru 8	3,2909	0,80904	55
Soru 9	3,5273	0,63405	55
Soru 10	3,2727	0,70592	55
Soru 11	3,2909	0,62872	55
Soru 12	3,8000	0,64979	55
Soru 13	3,6364	0,70353	55
Soru 14	3,4727	0,81319	55
Soru 15	3,4727	0,74173	55
Soru 16	3,2000	0,80277	55
Soru 17	3,4182	0,71209	55
Soru 18	3,4727	0,71633	55
Soru 19	3,4000	0,82999	55
Soru 20	3,5273	0,83565	55
Soru 21	3,3818	0,80487	55
Soru 22	3,5091	0,63458	55
Soru 23	3,5636	0,71398	55
Soru 24	3,7273	0,73168	55
Soru 25	3,5636	0,63139	55
Soru 26	3,4909	0,71680	55
Soru 27	3,7091	0,62872	55
Soru 28	3,4182	0,71209	55
Soru 29	3,3636	0,72937	55
Soru 30	3,0727	0,79009	55
Soru 31	3,0727	0,76629	55
Soru 32	3,5273	0,60414	55
Soru 33	3,3091	0,76673	55
Soru 34	3,3455	0,75076	55
Soru 35	3,5818	0,65802	55
Soru 36	3,5818	0,73764	55

Çizelge 4.16 (devam)

Soru 37	3,2909	0,76189	55
Soru 38	3,4727	0,69000	55
Soru 39	3,5273	0,71633	55
Soru 40	3,6364	0,77850	55

Çizelge 4.16.'da görüldüğü üzere ölçekte yer alan maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Çizelge incelendiğinde madde ortalamalarının genellikle kısmen(3) ve katılıyorum(4) arasında yığılma gösterdiği görülmektedir. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin sayısı son sütunda(N) 55 olarak verilmiştir.

4.3. Bağımsız Değişkenlerin Karşılaştırılması

Bağımsız değişkenlerin karşılaştırılması için iki farklı test uygulanmıştır.Yapılan normallik testi sonucunda dağılımın normal olduğu anlaşıldığından nonparametrik testler tercih edilmiştir. Bu testler parametrik olmayan testler olup iki bağımsız değişken arasındaki farkı ve ilişkiyi inceler. Burada kullanılacak olan Mann Whitney U testi parametrik Independent Sample t testinin karşılığı olarak bilinmektedir ve iki bağımsız değişken için kullanılır. Bağımsız değişkenlerden biri sürekli ölçme düzeyinde ölçülürken diğeri kategorik düzeyde ölçülmektedir. Kategorik(grup) değişkeni Mann Whitney U testinin uygulanabilmesi için 2 düzeye sahip olmalıdır.

Kullanılan diğeri test ise Kruskall Wallis testi olarak bilinmektedir. Bu test parametrik One-Way Anova testine karşılık gelmektedir. Bu testin kullanılabilmesi için yine en az iki bağımsız değişken olmalıdır. Bağımsız değişkenlerden grup değişkeni ise en az 3 düzeye sahip olmalıdır.

4.3.1. Cinsiyet ile öğretmen görüşleri arasındaki ilişki

Cinsiyet değişkeni 2 düzeye sahip olduğu için öğretmenlerin cinsiyeti ile 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki

ilişki Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Hipotezleri şu şekilde kurmak mümkündür;

H₀: Cinsiyet ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Cinsiyet ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Çizelge 4.17. Test istatistikleri

	Toplam puan
Mann-Whitney U	354,500
Wilcoxon W	679,500
Z	-0,347
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,729
Exact Sig. (2-tailed)	0,734
Exact Sig. (1-tailed)	0,367
Point Probability	0,003

a Gruplanan Değişken: cinsiyet

Çizelge 4.17.'de görüldüğü üzere Mann Whitney U test istatistiğinin değeri 354,500 olarak verilmiştir. Çizelgede görüldüğü gibi p-değeri=0,734 olarak elde edilmiştir ve bu değer α değerinden büyük bir değer olduğu için H₀ hipotezi reddedilemedi. Bu durumda iki grup arasında SBDOP etkinliklerine ilişkin görüşleri noktasında anlamlı bir fark yoktur.

4.3.2. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ile öğretmen görüşleri arasındaki ilişki

Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi değişkeni 5 düzeydir. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ile ilköğretim 4. ve 5. sınıf SBDOP'a ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Hipotezleri şu şekilde kurmak mümkündür:

H₀: Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Çizelge 4.18. Test istatistikleri

	Toplam puan
Chi-Square	9,213
Df	4
Asymp. Sig.	0,056

a Kruskal Wallis Test

b Gruplanan Değişken: Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz

Çizelge 4.18.'de görüldüğü üzere Kruskall Wallis testi için ki kare hesaplanan değeri 9,213 olarak verilmiştir ve p-değeri=0,056 olarak bulunmuştur. Elde edilen p-değeri $\alpha=0,050$ değerinden büyük bir değer olduğundan dolayı H₀ hipotezi ret edilememiştir. Bu durumda öğretmenlerin hizmet süresi ile SBDOP etkinliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur yani hizmet süresinin öğretmenlerin görüşlerinin üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.3.3. Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu ile görüşleri arasındaki ilişki

Öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkeni 6 düzey olduğu için öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu, 4. ve 5. sınıf SBDOP'a ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Kruskall Wallis H testi ile incelenmiştir. Hipotezleri şu şekilde kurmak mümkündür;

H₀: Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Çizelge 4.19. Test istatistikleri

	Toplam puan
Chi-Square	2,129
Df	4
Asymp. Sig.	0,712

a Kruskal Wallis Test

b Gruplanan Değişken: Mezun olduğunuz eğitim kurumu

Çizelge 4.19.'da görüldüğü üzere Kruskall Wallis testi için ki kare hesaplanan değeri 2,129 olarak verilmiştir ve p-değeri=0,712 olarak bulunmuştur. Elde edilen p-değeri $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğundan dolayı H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu durumda öğretmenlerin mezun olduğu okul ile SBDOP'a ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu ile öğretmenlerin SBDOP'a ilişkin görüşlerinin üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.3.4. Öğretmenlerin ders verdikleri sınıf ile görüşleri arasındaki ilişki

Öğretmenlerin ders verdikleri sınıf değişkeni 2 düzeydir. Öğretmenlerin okuttukları sınıf ile 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Hipotezleri şu şekilde kurmak mümkündür:

H_0 : Öğretmenlerin ders verdikleri sınıf ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Öğretmenlerin ders verdikleri sınıf ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Çizelge 4.20. Test istatistikleri

	Toplam puan
Mann-Whitney U	324,500
Wilcoxon W	954,500
Z	-0,145
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,885
Exact Sig. (2-tailed)	0,889
Exact Sig. (1-tailed)	0,445
Point Probability	0,004

a Gruplanan Değişken: Ders verilen sınıf

Çizelge 4.20.'de görüldüğü üzere Mann Whitney U test istatistiğinin değeri 324,500 olarak verilmiştir. Çizelgede görüldüğü gibi p-değeri=0,889 olarak elde edilmiştir ve

bu değer $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğu için H_0 hipotezi reddedilemedi. Bu durumda iki grup arasında SBDOP'a ilişkin görüşleri noktasında bir fark yoktur yani öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların SBDOP'a ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı düşünülebilir.

4.3.5. Öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların ğrenci mevcudu ile ğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri hakkındaki görüşleri arasındaki ilişki

Öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların ğrenci mevcudu değişkeni 3 düzeyde olduğu için, öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların ğrenci mevcudu ile 4. ve 5. sınıf SBDOP'a ilişkin ğretmen görüşleri arasındaki ilişki Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Hipotezleri şu şekilde kurmak mümkündür;

H_0 ğretmenlerin ders verdikleri sınıfların ğrenci mevcudu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların ğrenci mevcudu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Çizelge 4.21. Test istatistikleri

	Toplam puan
Chi-Square	0,569
Df	1
Asymp. Sig.	0,451

a Kruskal Wallis Test

b Gruplanan Değişken: Sınıf ğrenci mevcudu

Çizelge 4.21.'de görüldüğü üzere Kruskal Wallis testi için ki kare hesaplanan değeri 0,569 olarak verilmiştir ve p-değeri=0,451 olarak bulunmuştur. Elde edilen p-değeri $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğundan dolaylı H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu durumda öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların ğrenci mevcudu ile SBDOP'a ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak

anamlı bir fark yoktur yani öğretmenlerin okuttukları sınıfların öğrenci mevcudunun öğretmenlerin SBDOP'a ilişkin görüşlerinin üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.3.6. Öğretmenlerin kendilerine tahsis edilmiş dersliğinin olması durumu ile görüşleri arasındaki ilişki

Öğretmenlerin kendilerine tahsis edilmiş dersliğinin olması durumu değişkeni 2 düzeydir. Öğretmenlerin kendilerine tahsis edilmiş dersliğinin olması durumu ile ilköğretim 4. ve 5. sınıf SBDOP'a ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Hipotezleri şu şekilde kurmak mümkündür:

H_0 : Öğretmenlerin kendilerine tahsis edilmiş dersliğinin olması durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Öğretmenlerin kendilerine tahsis edilmiş dersliğinin olması durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Çizelge 4.22. Test istatistikleri

	Toplam puan
Mann-Whitney U	74,000
Wilcoxon W	84,000
Z	-0,908
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,364
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	0,387(a)
Exact Sig. (2-tailed)	0,382
Exact Sig. (1-tailed)	0,191
Point Probability	0,004

a Not corrected for ties.

b Gruplanan Değişken: Kendinize tahsis edilmiş dersliğiniz var mı?

Çizelge 4.22.'de görüldüğü üzere Mann Whitney U test istatistiğinin değeri 74,000 olarak verilmiştir. Çizelgede görüldüğü gibi p-değeri=0,382 olarak elde edilmiştir ve bu değer $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğu için H_0 hipotezi reddedilemedi. Bu durumda öğretmenlerin kendilerine tahsis edilmiş dersliğinin olması durumu ile öğretmenlerin SBDOP'la ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

yoktur yani öğretmenlerin kendilerine tahsis edilmiş dersliğinin olması durumunun öğretmenlerin SBDOP'a ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı düşünülebilir.

4.3.7. Öğretmenlerin görev yaptığı yer ile görüşleri arasındaki ilişki

Öğretmenlerin Yatağan ilçe merkezinde çalışması durumu değişkeni 2 düzeye sahip olduğu için öğretmenlerin çalıştığı yer ile ilköğretim 4. ve 5. sınıf SBDOP'a ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Hipotezleri şu şekilde kurmak mümkündür:

H₀: Öğretmenlerin ilçe merkezinde görev yapma durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Öğretmenlerin ilçe merkezinde görev yapma durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Çizelge 4.22. Test istatistikleri

	Toplam puan
Mann-Whitney U	310,500
Wilcoxon W	1013,500
Z	-0,404
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,686
Exact Sig. (2-tailed)	0,692
Exact Sig. (1-tailed)	0,346
Point Probability	0,003

a Gruplanan Değişken: İlçe merkezinde mi çalışıyorsunuz?

Çizelge 4.23.'te görüldüğü üzere Mann Whitney U test istatistiğinin değeri 310,500 olarak verilmiştir. Çizelgede görüldüğü gibi p-değeri=0,692 olarak elde edilmiştir ve bu değer $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğu için H₀ hipotezi reddedilemedi. Bu durumda öğretmenlerin ilçe merkezinde çalışma durumu ile SBDOP'la ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur yani öğretmenlerin ilçe merkezinde çalışma durumunun öğretmenlerin SBDOP'a ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı düşünülebilir.

4.3.8. Öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar ve internet bulunması durumu ile görüşleri arasındaki ilişki

Öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar, internet bulunması durumu değişkeni 2 düzeydir. Öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar, internet bulunması durumu ile 4. ve 5. sınıf SBDOP'a ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Hipotezleri şu şekilde kurmak mümkündür:

H_0 : Öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar ve internet bulunması durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar ve internet bulunması durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Çizelge 4.23. Test istatistikleri

	Toplam puan
Mann-Whitney U	313,000
Wilcoxon W	943,000
Z	-0,648
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,517
Exact Sig. (2-tailed)	0,523
Exact Sig. (1-tailed)	0,262
Point Probability	0,003

a Gruplanan Değişken: dersliğinizde bilgisayar, internet var mı?

Çizelge 4.24.'te görüldüğü üzere Mann Whitney U test istatistiğinin değeri 313,000 olarak verilmiştir. Çizelgede görüldüğü gibi p-değeri=0,523 olarak elde edilmiştir ve bu değer $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğu için H_0 hipotezi reddedilemedi. Bu durumda öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar, internet bulunması durumu ile SBDOP'la ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur yani öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar ve internet bulunmasının öğretmenlerin SBDOP'a ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı düşünülebilir.

4.3.9. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu ile görüşleri arasındaki ilişki

Öğretmenlerin Sosyal bilgiler etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni 2 düzey olduğu için öğretmenlerin Sosyal Bilgiler etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu ile 4. ve 5. sınıf SBDOP'a ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Hipotezleri şu şekilde kurmak mümkündür:

H₀: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu ile öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Çizelge 4.24. Test istatistikleri

	Toplam puan
Mann-Whitney U	228,500
Wilcoxon W	381,500
Z	-1,722
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,085
Exact Sig. (2-tailed)	0,086
Exact Sig. (1-tailed)	0,043
Point Probability	0,001

a. Gruplanan Değişken: Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim aldınız mı?

Çizelge 4.25.'te görüldüğü üzere Mann Whitney U test istatistiğinin değeri 228,500 olarak verilmiştir. Çizelgede görüldüğü gibi p-değeri=0,086 olarak elde edilmiştir ve bu değer $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğu için H₀ hipotezi reddedilemedi. Bu durumda öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu ile SBDOP'la ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumunun öğretmenlerin SBDOP'a ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı düşünülebilir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin hizmet süresi, mezun olduğu eğitim kurumu, ders verdikleri sınıfların öğrenci mevcudu, öğretmenlerin kendilerine tahsis edilmiş derslikleri, ilçe merkezinde çalışma durumu, dersliklerde bilgisayar ve internet bulunması, Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitimleri ve öğretmenlerin cinsiyetleri gibi değişkenler kullanılarak öğretmen görüşlerine göre SBDOP'a ilişkin görüşlerinin incelenmesi neticesinde belirli sonuçlar elde edilmiştir.

Toplamda 55 öğretmenin verdiği eksiksiz cevaplarda, bağımsız değişkenlerin karşılaştırılması için iki farklı test uygulanmıştır. Bu testler parametrik olmayan testler olup iki bağımsız değişken arasındaki farkı ve ilişkiyi inceler. Burada kullanılacak olan Mann Whitney U testi parametrik Independent Sample t testinin karşılığı olarak bilinmektedir ve iki bağımsız değişken için kullanılır. Bu bağımsız değişkenlerden biri sürekli ölçme düzeyinde ölçülürken diğeri kategorik düzeyde ölçülmektedir. Kategorik (grup) değişkeni Mann Whitney U testinin uygulanabilmesi için 2 düzeye ihtiyaç vardır. Uygulanacak olan diğeri bir test ise Kruskal Wallis testi olarak bilinmektedir. Bu test parametrik One-Way Anova testine karşılık gelecektir ve bu testin kullanılabilmesi için yine iki bağımsız değişken olmalıdır. Bağımsız değişkenlerden grup değişkeni ise en az 3 düzeye sahip olmalıdır.

Araştırmada, güvenilir sonuçlara ulaşılabilmesi için ölçekte yer alan soruların kendi aralarında tutarlı olup olmadığı test edilmiştir. Cronbach's Alpha değeri 0,961 olarak görülmektedir. Bu değer, araştırma için kullanılacak ölçeğin çok yüksek derecede yaklaşık olarak %96'lık bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde, madde ortalamalarının genellikle kısmen (3) , katılıyorum (4) arasında yığılma gösterdiği

görülmektedir. Bu durumun sebebinin araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen ölçek sorularına (likert tipi) ilişkin öğretmenlerin çoğunluğunun “katılıyorum” cevabına yakın cevaplar verdikleri yorumlanır. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin sayısı da son sütunda (N) 55 olarak verilmiştir (Çizelge 4.16).

Araştırmaya, 25 bayan öğretmen (%45,5) ve 30 erkek öğretmen (%54,5) olarak toplamda 55 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya dâhil olan erkek öğretmenlerin oranı daha fazladır (Çizelge 4.1). Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerden %12,7’si 0-5 yıl arasında, %36,4’ü 6-10 yıl arasında, %27,3’ü 11-15 yıl arasında, %5,5’i 16-20 yıl arasında ve öğretmenlerin %18,2’si, öğretmenlik mesleğini 20 yıl ve üzerinde icra etmektedir. Sonuç olarak araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresine ilişkin en yüksek orana sahip olanlar 6-10 yıl arasında hizmet yapanlar olarak görülmektedir (Çizelge 4.2).

Araştırmaya katılan 55 öğretmenden 5’i Eğitim Enstitüsü, 5’i Eğitim Yüksekokulu, 41’i Eğitim Fakültesi ve 3’ü Fen-Edebiyat Fakültesi mezunudur. Ayrıca 1 öğretmen diğer okullardan mezun olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin %74,5’lik çoğunluğu Eğitim Fakültesi mezunudur (Çizelge 4.3). Araştırmaya katılan öğretmenlerin %65,5’ i 4.sınıf öğrencilerine ders verirken, öğretmenlerin %34,5’ i 5.sınıf öğrencilerine ders vermektedir. Çoğunluk olarak öğretmenlerin 4.sınıf öğrencilerine ders verdiği söylenebilir (Çizelge 4.4). Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders verdiği sınıfların öğrenci mevcudu 0-24 olanların oranı %78,2 ve 25-39 arasında öğrenci mevcuduna sahip olanların oranı ise %21,8 olarak görülmektedir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin ders verdiği sınıfların çoğunda 0-24 arasında öğrenci mevcudu olduğu görülmektedir (Çizelge 4.5).

Ankete katılan öğretmenlerin %92,7’sinin kendisine tahsis edilmiş dersliği olduğu görülürken geriye kalan öğretmenlerin %7,3’ünün kendisine tahsis edilmiş dersliği bulunmadığı, derslikleri tüm öğretmenlerin ortak kullandıkları görülmektedir (Çizelge 4.6). Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Dersliğinizde bilgisayar ve internet var mı?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin %63,6’sının dersliğinde bilgisayar ve internet olduğu görülürken geriye kalan %36,4’lük kısmın dersliğinde

bilgisayar ve internet olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak bilgisayar ve internet olan dersliklerin öğretmenlerinin oranı daha yüksektir (Çizelge 4.8).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,7'si ilçe merkezinde çalıştığını ve geriye kalan öğretmenlerin %67,3'ü köylerde çalıştığını belirtmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek oranının ilçe merkezinde çalışmadığı belirlenmiştir (Çizelge 4.7). Araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile öğretmenlerin ilçe merkezinde çalışma durumu arasındaki ilişkide elde edilen bilgilere göre bayan öğretmenlerden 9'u Yatağan ilçe merkezinde çalıştığını belirtirken 16'sı ilçe merkezinde çalışmadığını belirtmiştir. Aynı şekilde erkek öğretmenlerden 9'u ilçe merkezinde çalışırken , 21 öğretmen ise ilçe merkezinde çalışmadığını belirtmiştir. Bu bilgilere göre hem bayan hem de erkek öğretmenlerin çoğunluğunun ilçe merkezinde çalışmadığı anlaşılmaktadır (Çizelge 4.11).

Çalışmada, öğretmenlerin Yatağan ilçe merkezinde çalışma durumları ile dersliklerinde bilgisayar ve internet bağlantısı olması durumu incelenmiştir. İlçe merkezinde çalışan öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar ve internet olanların oranı %77,8 olarak verilmişken ilçe merkezinde çalışmayan öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar ve interneti olanların oranı %56,8 olarak görülmektedir. Bu bilgilere göre ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin bilgisayar ve internet olanaklarına daha fazla sahip olduğu anlaşılmaktadır (Çizelge 4.12).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30,9'u Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim aldığını belirtirken, öğretmenlerin %69,1'i Sosyal Bilgiler etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim almadığını belirtmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim almadığı görülmektedir (Çizelge 4.9.). Çalışmada, öğretmenlerin cinsiyeti ile öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Verilen bilgilere göre bayan öğretmenlerin %64,0'ünün hizmetiçi eğitim almadıkları görünürken, %36'sı hizmetiçi eğitim aldıklarını belirtmiştir (Çizelge 4.11.). Aynı şekilde erkek öğretmenlerden %73,3'ü hizmetiçi eğitim almadıklarını belirtirken, %26,7'si hizmetiçi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bu bilgilere göre öğretmenlerden bayan ve erkek öğretmenlerin çoğunluğunun Sosyal Bilgiler ders

kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim almadıkları anlaşılmaktadır (Çizelge 4.12).

Araştırmada, öğretmenlerin SBDOP'ların kazanımlarına ilişkin frekanslar verilmiştir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin her bir madde için görüşlerinin incelenmesi mümkündür. Örneğin “Sosyal Bilgiler dersindeki etkinlikler toplumun ihtiyaçlarından hareketle düzenlenmiştir.” Sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu kısmen cevabını vermiştir (%54,5). Bu soru için öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklerin, toplumun ihtiyaçlarının düzenlenmesine ait kesin görüşlerinin olmadığı ya da etkinliklerin toplumun ihtiyaçlarını kısmen karşıladığı çıkarılabilir.

“Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerindeki kazanımlar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” Maddesi öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun bu maddeye katılıyorum cevabını verdiği görülmektedir (%49,1). Bu bilgilere göre öğretmenler etkinliklerin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu şekilde diğer maddelerin de incelenmesi mümkün olacaktır. Genel olarak maddelere verilen cevaplar göz önüne alındığında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Literatür incelendiğinde, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının bazı ünitelerinde öğrencilerin sorunlara çözüm bulunmasında değişik zihinsel aşamalar üretmedikleri belirlenmiştir. Bu da etkinliklerin bazı ihtiyaçları karşılayamadığı bulgusunu ortaya çıkarmaktadır (Akpınar, 2013: 345). Bu bulgular, araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Diğer bir araştırmaya göre; öğrencinin bilgi kazanması ve tutum sergilemesinde önemli bir yeri olan iyi düzenlenen bir ders kitabı, öğrenim ve eğitim programlarında tatbik edilen hedeflere çabuk ve tesirli bir şekilde ulaşmayı sağlar. Sosyal Bilgiler ders kitabının öğretmenler tarafından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu, ders kitaplarının öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun olduğunu belirlediği bulgulanmıştır, yani öğretmenlerin çoğunluğu ders kitapları hakkında olumlu düşüncelere sahiptir (Karabacak ve Turan, 2007: 227). Bu bulgular, araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Cinsiyet ile öğretmen, SBDOP etkinlikleri görüşleri arasındaki ilişki

Araştırmada, cinsiyet değişkeni 2 düzeydir. Öğretmenlerin cinsiyeti ile 4. ve 5. sınıf SBDOP etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Araştırmada, Mann Whitney U test istatistiğinin değeri 354,500 olarak verilmiştir. p-değeri=0,734 olarak elde edilen bu değer α değerinden büyük bir değer olduğu için H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu durumda iki grup arasında SBDOP'a ilişkin görüşleri noktasında bir fark yoktur (Çizelge 4.17). Literatür araştırıldığında farklı cinsiyete sahip olan öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler müfredatlarına yönelik görüşleri arasında bir fark bulgulanmamıştır (Hürsen ve Uzunboylu, 2009: 101). Bu bulgular, araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi ile ders kitabı etkinlikleri ile ilgili görüşleri arasındaki ilişki

Araştırmada, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi değişkeni 5 düzeydir. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ile 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Kruskall Wallis H testi ile incelenerek ki kare hesaplanan değeri 9,213 olarak verilmiştir ve p-değeri=0,056 olarak bulunmuştur. Elde edilen p-değeri $\alpha=0,050$ değerinden büyük bir değer olduğundan dolayı H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu durumda öğretmenlerin hizmet süresi ile Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur yani hizmet süresinin öğretmenlerin görüşlerinin üzerinde etkili olmadığı söylenebilir (Çizelge 4.18).

Literatürde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin programa yönelik görüş, edinim ve değerlendirme boyutlarında hizmet süresi ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmazken, uygulama boyutunda hizmet süresinin Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri bakımından anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır (Kamber, Acun ve Akar, 2011: 223). Bu bulgular araştırma sonuçlarını kısmen desteklemektedir.

Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu ile görüşleri arasındaki ilişki

Araştırmada, öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkeni 6 düzeydir. Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu ile 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Kruskal Wallis testi için ki kare hesaplanan değeri 2,129 olarak verilmiştir ve p-değeri=0,712 olarak bulunmuştur. Elde edilen p-değeri $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğundan dolayı H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu durumda öğretmenlerin mezun olduğu okul ile Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumu, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders öğretim programına ilişkin görüşlerinin üzerinde etkili olmadığı söylenebilir (Çizelge 4.19).

Memişoğlu(2012)' nun yaptığı araştırmaya göre: 4-5 Sosyal Bilgiler ders müfredatına ilişkin öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre aralarında anlamlı bir farkın olduğunu bulgulamıştır. Literatür araştırmasında elde edilen bulgular çalışmayı desteklememektedir.

Öğretmenlerin okuttukları sınıf ile görüşleri arasındaki ilişki

Araştırmada, öğretmenlerin okuttukları sınıf değişkeni 2 düzeyde olduğu için öğretmenlerin okuttukları sınıf ile 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler programı etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile incelenerek istatistiğinin değeri 324,500 olarak verilmiştir. p-değeri=0,889 olarak elde edilmiştir ve bu değer $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğu için H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu durumda iki grup arasında Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin görüşleri noktasında bir fark yoktur. Yani öğretmenlerin okuttukları sınıfların Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı düşünülebilir (Çizelge 4.20). Literatür araştırmasında yeterli kaynağa ulaşamamıştır.

Öğretmenlerin okuttukları sınıfların mevcudu ile görüşleri arasındaki ilişki

Araştırmada, öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcudu değişkeni 3 düzeydir. Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcudu ile 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Kruskal Wallis testi için ki kare hesaplanan değeri 0,569 olarak verilmiştir ve p-değeri=0,451 olarak bulunmuştur. Elde edilen p-değeri $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğundan dolayı H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu durumda öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcudu ile Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur yani öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcudunun öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin görüşlerinin üzerinde etkili olmadığı söylenebilir (Çizelge 4.21).

Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirilmesinde sınıf mevcudunun fazlalığının öğrenciler ile ilgilenmede zamanın yetmemesi, kaynakların yetersi kalması gibi sorunları ortaya çıkardığı belirtmiştir (Ataman ve Kabapınar, 2012: 111). Literatür araştırma sonucu elde edilen veriler, araştırmayı desteklememektedir.

Öğretmenlerin kendilerine ait dersliğinin olması durumu ile görüşleri arasındaki ilişki

Araştırmada, öğretmenlerin kendilerine ait dersliğinin olması durumu değişkeni 2 düzeye sahip olduğu için öğretmenlerin kendilerine ait dersliğinin olması durumu ile 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Mann Whitney U test istatistiğinin değeri 74,000 olarak verilmiştir. Çizelgede görüldüğü gibi p-değeri=0,382 olarak elde edilmiştir ve bu değer $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğu için H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu durumda öğretmenlerin kendilerine ait dersliğinin olması durumu ile öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders öğretim programına ile ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur yani öğretmenlerin kendilerine ait dersliğinin olması durumunun öğretmenlerin Sosyal

Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı düşünülebilir (Çizelge 4.22). Yapılan literatür araştırmalarında yeterli kaynağa ulaşılamamıştır.

Öğretmenlerin çalıştığı yer ile görüşleri arasındaki ilişki

Araştırmada, öğretmenlerin ilçe merkezinde çalışması durumu değişkeni 2 düzeydir. Öğretmenlerin çalıştığı yer ile 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile incelenerek Mann Whitney U test istatistiğinin değeri 310,500 olarak verilmiştir. p-değeri=0,692 olarak elde edilmiştir ve bu değer $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğu için H_0 hipotezi ret edilememiştir. Bu durumda öğretmenlerin Yatağan ilçe merkezinde çalışma durumu ile Sosyal Bilgiler ders öğretim programına ile ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur yani öğretmenlerin ilçe merkezinde çalışma durumunun öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı düşünülebilir (Çizelge 4.23).

Yazıcı ve Leblebiciler (2007) de yapmış oldukları araştırmaya göre, eğitimcilerin 2005 I.kademe müfredatına ilişkin görüşleri incelenerek mesleki kıdem durumu ile görev yeri değişkenlerine göre öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (Bahar, Özkaya ve Birol, 2011: 4). Bu bulgular araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar ve internet bulunması durumu ile görüşleri arasındaki ilişki

Araştırmada, öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar, internet bulunması durumu değişkeni 2 düzeydir. Öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar, internet bulunması durumu ile 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile incelenerek istatistiğinin değeri 313,000 olarak verilmiştir. p-değeri=0,523 olarak elde edilmiştir ve bu değer $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğu için H_0 hipotezi ret edilememiştir. Bu durumda öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar, internet bulunması

durumu ile Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ile ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur yani öğretmenlerin dersliğinde bilgisayar, internet bulunması durumunun öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı düşünülebilir (Çizelge 4.24).

Literatürde yapılan araştırmalarda, internet, bilgisayar, televizyon vb. teknolojik araçların kullanılmasının öğrenme ortamında önemli bir fonksiyonu olacağı belirtilmiştir (Aykaç, 2007: 67). Bu bulgular araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu ile görüşleri arasındaki ilişki

Çalışmada, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni 2 düzeye sahip olduğu için öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu ile 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile incelenerek Mann Whitney U test istatistiğinin değeri 228,500 olarak verilmiştir. p-değeri=0,086 olarak elde edilmiştir ve bu değer $\alpha=0,05$ değerinden büyük bir değer olduğu için H_0 hipotezi reddedilememiştir. Bu durumda öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu ile Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinlikleri ile ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur yani öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumunun öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinliklerine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı düşünülebilir (Çizelge 4.25).

Literatür incelemesinde, Sosyal Bilgiler ders öğretim programı etkinlikleri ile ilgili yapılan araştırmalarda müfredatlar ile alakalı öğretmenlerin pozitif düşünceler içinde oldukları, fakat programların bazı taraflarının öğretmenlerce net bir şekilde anlaşılamadığı ve konu ile alakalı öğretmenlerin bilgilendirilmesi amacı ile hizmetiçi eğitim seminerlerinin uygulanması gerektiği belirlenmiştir (Bahar, Özkaya ve Birol, 2011: 4). Bu bulgular araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanan çalışmada, toplamda 55 öğretmenin verdiği eksiksiz cevapların değerlendirilmesi sonucu oluşan verilerde şu sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri, hizmet süreleri, mezun oldukları eğitim kurumu, ders verdikleri sınıflar ve ders verdikleri sınıfların öğrenci mevcutları, öğretmenlerin kendilerine tahsis edilmiş dersliğinin olması, ilçe merkezinde ve köylerde çalışma durumları, dersliklerde bilgisayar ve internet bulunması, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim almaları gibi değişkenler incelendiğinde bu değişkenlerin öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı etkinliklerine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilere göre şu öneriler sunulabilmektedir:

- a) Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinliklerine bağlı kalmadan yeni konu etkinlikleri oluşturabilmeleri için yöntem ve tekniklerle ilgili hizmetiçi eğitim kurslarına katılmaları, uzman bireyler ve akademisyenler tarafından verilen hizmetiçi eğitim kurslarına katılımın teşvik edilmesi sağlanmalıdır.
- b) Sınıf mevcutlarının öğretmenlerin ilgilenebileceği, uygulamaların zaman bakımından yeterli geleceği duruma getirilerek azaltılması sağlanmalıdır.
- c) Ders kitaplarının içeriğinin daha anlaşılır olması için öğrenci ve eğitim seviyesine uygun hale getirilerek öğrencilerin ilgilerinin kaybolmaması sağlanmalıdır.
- d) Müfredatta uygulanması düşünülen öğrenme kuramları, zekâ kuramları, yöntem, teknikler ve değerlendirme yöntemleri ile sistemli bir hizmetiçi eğitim uygulanmalıdır.
- e) Sosyal Bilgiler ders öğretim programında eğitim ve öğretim ortamının zengin hale getirilmesi bakımından, okulların kaynak, materyal ve teknoloji gereksinimleri karşılanmalıdır.
- f) Sosyal bilgiler ders kitabı etkinliklerinde uygulanan yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi gerekmektedir.

- g) Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan örnek ve etkinliklerin gerçek yaşama uygunluğu sağlanarak, öğrencilerin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri gerçek sorunlarla önceden yüzleşmeleri ve çözüm yollarını öğrenmeleri sağlanabilir.
- h) Sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinlikler ve örneklerin, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda düzenlenmesi sağlanmalıdır.
- ı) Eğitim kurumlarında öğretmenlerin sahiplenebileceği, düzenlerini kurabilecekleri, kendilerine tahsis edilmiş sınıfların oluşturulması sağlanmalıdır.
- i) Eğitim kurumlarında, Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarını öğrencilerin daha iyi kavrayabilmesi için okulun bulunduğu yöreye ait değerlerin sergileneceği kültür-sanat odaları oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002) Duygusal Zeka Ve Liderlik, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı : 12, 53-68.
- Akpınar, M. (2013) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal Of Research In Education And Teaching* Mayıs, Cilt:2 Sayı:2 Makale No:37 ISSN: 2146-9199, 338-346.
- Alkan, C. (1987) *Öğrenme Öğretme Süreçleri İlkeleri*, Ankara Üniversitesi Dergisi, c:20, s:1, 209, 16.02.2015 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/518/6483.pdf>. erişilmiştir.
- Arslan, A. (2009) Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 143-154.
- Ataman, M. ve Kabapınar, Y. (2012) Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programlarındaki Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılma Nedenleri ve Uygulamaların Yeterliliği, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 94-114.
- Atasen, (2005) *Beyin Fırtınası*, Ata Eğitim Bilim ve Kültür Çalışanları Sendikası, 2. 05.01.2015 tarihinde <http://www.atazen.org.tr/belgelik/beyinfirtinasi.pdf>. erişilmiştir.
- Aykaç, N. (2007) İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.esosder.org ISSN:1304-0278, Güz, C.6 S.22, 46-73.
- Baçeci, B. ve Demir, A. (2011) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar ve Önemi*, 20. Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özeti, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur, 46.
- Bahar, H., H. Özkaya F. ve Birol, N. (2011) 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Erzincan Örneği), *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 13-1, 1-23.
- Balim, A.G., Kesercioğlu, T., İnel, D., & Evrekli, E. (2009) Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 55-74.
- Baş, G. (2011) *Çoklu Zekâ Kuramının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yansımaları*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 14-28.

- Baş, G. (2012) İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *RET Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Konya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, 203-215.
- Bilişsel Gelişim Kuramı-Piaget (2009) 05.01.2015 tarihinde <http://www.muhsinyazici.com/egitim/index.php/bilissel-gelisim-kurami-piaget.html>. erişilmiştir.
- Civelek, M. (2014) *Öğretim Yöntem ve Teknikleri*, 05.01.2015 tarihinde <http://www.rehberlik.biz.tr>. erişilmiştir.
- Coşkun, C. (2014) *Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri: Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Dijital Gelişmeler Bağlamında Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Semineri*, 36, 78, 05.01.2015 tarihinde http://istanbul.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_03/26040251alternatiflmeuaralar.ppt. erişilmiştir.
- Çalışkan, H. ve Şimşek, A. (2000) Bilgisayar Destekli Öğretimin Tasarım lanmasında Öğrenme Bağlamı, IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15- 16 Ekim 1998 *Pamukkale Üniversitesi-Denizli PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:8, Özel Sayı, 2.
- Çelebi, N. (2007) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, KBUZEM Karabük Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, 8.Baskı, 10-16.
- Çetin, O. (2013) *Öğrenme Kuramları ve Öğretim İlkeleri*, 15.12.2014 tarihinde <http://oguzcetin.gen.tr/ogrenme-kuramlari.html>. erişilmiştir.
- Çokay, S.(2013) *Beyin Temelli Öğrenme*, 05.01.2015 tarihinde http://www.tavsiyedyorum.com/makale_10467.htm. erişilmiştir.
- Çuhadar, H. (2006) Müziksel Zekâ, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Üniv. Eğt. Fak. Denizli, 488.
- Demir, R. (2010) *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, T.C. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana, 55-56.
- Demir, M. K., Tutkun, T., Şahin, Ç., Genç, S.Z. (2014) Sosyal Bilgiler Etkinliklerinin Eleştirel Düşünmeye Uygunluğu, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 217-229.
- Duman, B. (2010) *Beyin Temelli Öğrenmenin Farklı Öğrenme Stillerindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory&Practice 10 (4), 2054, 2056.

- Ergün, M., Özdaş, A. (1997) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 05.01.2015 tarihinde <http://www.egitim.aku.edu.tr/metod02.htm> erişilmiştir
- Fer, S., Cırık, İ., Altun, S., Çolak, E., Özkılıç, R., Şahin, E., Avcı, S., Yüksel, S. ve Turan, H. (2014) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, Anı Yayıncılık 2.Baskı, Ankara, 31, 57.
- Fidan, N. (2012) *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi, 3.Baskı, Ankara, 4, 10, 11, 60, 61, 148.
- Girgin, M. (2013) Sosyal Bilgilerin Tarihsel gelişimi, *Eğitimci Dergisi*, Vize yayıncılık , 17, 1.
- Gülen, T. (2011) *Zeka Kuramları*, 05.01.2015 tarihinde http://www.tavsiyeediyo.com/makale_6669.htm erişilmiştir.
- Gündeşli, F. (2006) *Çoklu Zeka Kuramı Ve İlköğretim Kurumlarının Yönetim Yapısına Potansiyel Etkileri*, Yüksek Lisans Projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010) *Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Volume 3 / 11, 336, 344.
- Günhan, B.C. ve Başer, N, (2009) Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* Cilt 3, Sayı 1, 134-155.
- Hürsen, Ç. ve Uzunboylu, H. (2009) *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, 101, 30.03.2015 tarihinde <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/43.doc> erişilmiştir.
- Işık, D.K. (2007) *Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, 11.
- Kamber, T., Acun, İ. ve Akar, C. (2011) Sınıf Öğretmenlerine Göre İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanabilirliği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4/2, 209, 223.
- Kan, Ç. (2006) Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi Arayışı, *Kastamonu Eğitim Dergisi* Cilt:14 No:2, 537-544.

- Kapıkıran, Ş., Kıran, H. (1999) Ev Ödevinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi, *PAÜ. Eğitim Fak.Derg.*, Sayı:5, 54-60.
- Karabacak, N., Turan, İ. (2007) İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sınıf Öğretmenliği öğretmen Adaylarına göre Bir Değerlendirilmesi, *KKEFD*, Sayı: 11, 227.
- KPSS, (2013) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Pegem Akademi 4.Baskı, Ankara, 4.
- Kurt, M. (2012) *Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Yöntemi ve Motivasyon Stilleri Etkileşiminin Öğrencilerin Tutum, Akademik Başarı ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi*, T.C.Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum, 19.
- Kurtyılmaz, Y. (2005) *Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri İle Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerilere Arasındaki İlişkiler: (Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma)*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri (Eğitimde Psikolojik Hizmetler) Anabilim Dalı, 30.
- Kubat, G. (2012) Öz Değerlendirmenin 360 Derece Geri Besleme Yöntemindeki İşlevselliği, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Yıl 5, Sayı 1, 51-65.
- Laska, J.A. (1976) *Schooling and Education*, (çev.,Gürbütürk O., 1989), Eğitim Programı İle Öğretim Arasındaki Kavramsal Bir Açıklama, *Ankara Üniversitesi Dergisi*, c:22, s:1, 252, 254. 05.01.2015 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6299.pdf>. erişilmiştir.
- Maden, C. (2009) [Öğretim Yöntem ve Teknikleri, 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı Eylül](http://odevistan.blogcu.com/ogretim-yontem-ve-teknikleri-2009-2010-egitim-ogretim-yili-eylul/6054275), 05.01.2015 tarihinde <http://odevistan.blogcu.com/ogretim-yontem-ve-teknikleri-2009-2010-egitim-ogretim-yili-eylul/6054275>. erişilmiştir.
- MEB, (2006a) *9.Sınıf Temel Spor Eğitimi Öğretim Programı*, Temel Spor Eğitimi Dersi Program Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu Genel Koordinasyon, 14, 57.
- MEB, (2006b) *Ortaöğretim Spor Liseleri Spor Fizyolojisi Dersi 11. Sınıf Öğretim Programı*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Ankara, 19.

- MEB, (2007) *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 5, 57, 64, 65, 69-70, 72, 137.
- MEB, (2010) *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, 104.
- MEB (2011) *İlköğretim Okullarındaki (1-5. Sınıf) Ödev Uygulamalarının Değerlendirilmesi Araştırması*, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 113.
- Memişoğlu, H. (2012) *İlköğretim 4-5 Sosyal Bilgiler Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal Of Research In Education And Teaching Mayıs, Haziran, Temmuz, Cilt 1 Sayı 2, Isnn: 2146-9199, 66-81.
- Öcal, A., Yiğittir, S. (2007) İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kırıkkale Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 8, Sayı 1, 51-61.
- Uçkun, A. (2013) *Piaget Bilişsel (Zihinsel) Gelişim Kuramı*, 05.01.2015 tarihinde www.mufettisler.net/.../piaget%20bilişsel%20gelişim%20kuramı.pptx. Erişilmiştir
- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2007) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*. Cilt 1, Sayı 1,42.
- Saban, A. (2009) *Çoklu Zekâ Kuramı ile İlgili Türkçe Çalışmaların İçerik Analizi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory&Practice9 (2), 833-876.
- Saban, A. (2013) *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, 6.Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara, 182-183, 261.
- Saracaloğlu, A.S., Akamca, G.Ö., Yeşildere, S. (2006) İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı 3, 1-21.
- Sağlam, İ. (2009) Bazı Öğrenme Kuramları ve Din Öğretimi, *T.C. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 2, 251-266.
- Seferoğlu, S. (2010) *Temel Kavramlar: Öğrenme İlkeleri*, 15.12.2014 tarihinde http://acikders.hacettepe.edu.tr/dersler/ders_belge/GOIY/goiy/Seferoglu_Egitim_Ogrenme_ilkeleri.pps. erişilmiştir.
- Taber, K. S. (2000) *Chemistry lessons for universities?: A review of constructivist ideas*. University Chemistry Education. 4(2), 63-72.

- Tokdemir, K. (2009) *Yöntem ve Teknikler*, 15. 05.01.2015 tarihinde http://korgan.meb.gov.tr/mebiysdosyalar/2013_05/28034031_07120822_retmyntem_tekn.doc. erişilmiştir.
- TDK, Türk Dil Kurumu, 15.12.2014 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.548f3a5721abd0.49816299. erişilmiştir.
- Vural, C.T. (2008) *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaratıcı Düşünme: Yeni İlköğretim Programı Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Yaratıcılığı Geliştirmesi Açısından Değerlendirilmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana, 49, 54.
- Yaman, H. Karaaslan F. (2012) *Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 7/4, 545-563.
- Yağcı, E. (2012) Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Tekniği: Scamper Konusunda Veli Görüşleri Üzerine Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 485-494.
- Yücel, D.M. (2014) *Öğrenme Kuramları*, Eğitim Psikolojisi, 15.12.2014 tarihinde <http://www.dmy.info/ogrenme-kuramlari/>. erişilmiştir.

EKLER

Ek A Araştırma Uygulama İzni



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082/604/2728556

01/07/2014

Konu: Araştırma Uygulama İzni

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi : Rektörlüğünüzün 16/06/2014 tarih ve 8577 sayılı yazısı.

İlgi yazınız ile istenen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Taçkın Atakan TAŞ'ın 2013-2014 eğitim öğretim yılı sonuna kadar uygulamak istediği "Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Etkinliklerinin Öğretmen görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Yatağan örneği)" adlı anket çalışması ile ilgili Valilik Onayı ve ekleri yazınız ekindedir.

İlgili anket çalışmasının okullarda eğitim öğretimi aksatmamak şartıyla, okul yöneticilerinin izni ile gönüllülük esasına göre öğretmenlerin uygun olduğu zamanlarda uygulanması ve sonuçlarının Müdürlüğümüze bildirilmesi hususunda;

Gereğini rica ederim.

Tamer KIRBAÇ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK : Valilik Onayı ve ekleri (12 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b63d-e434-36ce-8327-d6d0 kodu ile yapılabilir.

Emirbeyazıt Mahallesi Baki Ünlü Caddesi Çamlık Sokak No:5 MUĞLA
Elektronik Ağ: <http://mugla.meb.gov.tr/>
e-posta: arge48@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Metin ÖZTÜRK Öğrt.
Tel: (0252) 214 01 36
Faks: (0252) 214 10 07

Ek B Araştırma Uygulama İzni Valilik



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082/604/2721025
Konu: Araştırma Uygulama İzni

01/07/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı (2012/13) nolu genelgesi
b) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünün 16/06/2014 tarih ve 8577 sayılı
yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Taçkın Atakan TAŞ'ın 2013-2014 eğitim öğretim yılı sonuna kadar uygulamak istediği "Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Etkinliklerinin Öğretmen görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Yatağan örneği)" adlı anket çalışması ile ilgili ilgi (b) yazı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Taçkın Atakan TAŞ'ın Yatağan İlçesi'ndeki tüm ilkokul ve ortaokullarda ilgi (a) genelgede belirtilen esaslar dikkate alınmak kaydıyla anket uygulamasını yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
01/07/2014

Faruk Necmi KURT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

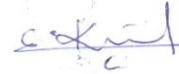
Emirbeyazıt Mahallesi Baki Ünlü Caddesi Çamlık Sokak No:5 MUĞLA
Elektronik Ağ: <http://muqla.meb.gov.tr/>
e-posta: arge48@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Metin ÖZTÜRK/Öğrt.
Tel : (0252) 214 01 36
Faks: (0252) 214 10 07

Ek C Ölçek İzin Formu

“İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli tez çalışmamda kullanmış olduğum “Program Değerlendirme Ölçeği” Taçkın Atakan TAŞ tarafından yapılacak olan yüksek lisans tez çalışmasında kullanılabilir.

Öğr. Gör. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD



Ek D Muğla/ Yatağan Uygulama Yapılan Okullar Listesi

- Atatürk İlkokulu
- Kıbrıs İlkokulu
- Tek Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
- Sinanbey İlkokulu
- Alaşar İlkokulu
- Bahçeyaka İlkokulu
- Bencik İlkokulu
- Bozarmut İlkokulu
- Bozarmut Yukarı Mahalle İlkokulu
- Bozüyük İlkokulu
- Cazkırlar İlkokulu
- Elmacık İlkokulu
- Eskihisar İlkokulu
- Gökpınar İlkokulu
- Kadıköy İlkokulu
- Kafaca Kaplancık İlkokulu
- Katrancı İlkokulu
- Kavak İlkokulu
- Kozağaç İlkokulu
- Köklük İlkokulu
- Madenler İlkokulu
- Mesken İlkokulu
- Şahinler İlkokulu
- Şeref İlkokulu
- Turgut İlkokulu
- Yeni Karakuyu İlkokulu
- Yukarıyayla İlkokulu

- Zeytinköy İlkokulu
- 23 Nisan Ulusal Egemenlik Ortaokulu
- Fatih Ortaokulu
- İmam-Hatip Ortaokulu
- Bencik Ortaokulu
- Bozarmut Ortaokulu
- Ayser Kazım Eren Ortaokulu
- Kafaca Kaplancık Ortaokulu
- Madenler Ortaokulu
- Turgut Şehit Güngör Ortaokulu

EK E Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçek "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin" 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 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.

1. Cinsiyetiniz:

(1) Kadın (2) Erkek

2. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz:

(1) 0-5 yıl (2) 6-10 yıl (3) 11-15 yıl (4) 16-20 yıl (5) 20 ve üstü

3. Mezun olduğunuz eğitim kurumu:

- (1) Öğretmen Okulu
(2) Eğitim Enstitüsü
(3) Eğitim Yüksekokulu
(4) Eğitim Fakültesi
(5) Fen-Edebiyat Fakültesi
(6) Diğer (Belirtiniz)

4. Okuttuğunuz sınıf:

(1) 4. Sınıf (2) 5. sınıf

5. Dersine girdiğiniz sınıfların öğrenci mevcudu:

(1) 0-24 öğrenci (2) 25-39 öğrenci (3) 40 ve üzeri öğrenci

6. Kendinize ait dersliğiniz var mı?

(1) Evet (2) Hayır

7. Yatağan İlçe merkezinde mi çalışıyorsunuz?

(1) Evet (2) Hayır

8. Dersliğinizde bilgisayar,internetiniz var mı?

(1) Evet (2) Hayır

9. Sosyal Bilgiler ders kitabı etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim aldınız mı?

(1) Evet (2) Hayır

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kismen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Sosyal Bilgiler dersindeki etkinlikler toplumun ihtiyaçlarından hareketle düzenlenmiştir.					
2.Etkinlikler ile kazanımlar arasında bir tutarlılık vardır.					
3.Sosyal Bilgiler derslerinde etkinlikler öğretim ilkelerinden hareketle işlenmektedir.					
4.Sosyal Bilgiler etkinliklerindeki kazanımlar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
5.Sosyal Bilgiler derslerindeki etkinliklerin içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesini yansıtmaktadır.					
6.Sosyal Bilgiler derslerindeki etkinlikler öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışa çekmektedir.					
7.Sosyal Bilgiler ders etkinliklerindeki kazanımlar konu alanının özellikleri ile paralellik göstermektedir.					

8.Sosyal Bilgiler derslerindeki etkinliklerin değerlendirilmesinde alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmektedir.					
9. Sosyal Bilgiler derslerindeki etkinlikler, öğrencileri dersin kazanımlarından haberdar etmektedir.					
10. Sosyal Bilgiler derslerindeki etkinlikler öğrenciler tarafından açık bir şekilde anlaşılmaktadır.					
11. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğretime başlamak için gerekli on koşul davranışları belirlenmektedir.					
12. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerindeki kazanımlar öğretmenler tarafından açık ve anlaşılır niteliktedir.					
13. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrencilerin önceden sahip oldukları davranışlarla yeni etkinliklerde kazanacakları davranışlar ilişkilendirilmiştir.					
14. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerindeki bilgilere bakıldığında bu bilgilerin güncel ve geçerli olduğu görülmektedir.					

15. Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermektedir.					
16. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrenciler, istenilen araç ve gereçlere sosyal çevrelerinde ulaşabilmektedir.					
17. Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.					
18. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için içerik açık, anlaşılabilir bir şekilde ifade edilmektedir.					
19. Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.					
20. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrenciler soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirilip cesaretlendirilmektedir.					
21. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrenciler etkileşim içinde bulunurlar ve birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlanmaktadır.					

22. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde, etkinliğin içeriğini oluşturan alt disiplinler birbirleriyle ilişkili olarak yansıtılmıştır.					
23. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinin değerlendirilmesinde objektif araçlar kullanılmaktadır.					
24. Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri, öğrencilerin görüşlerini açık, özgür biçimde ifade etmelerine fırsat verecek demokratik ortamları sağlamaktadır.					
25. Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri kendi aralarında birbirleriyle tutarlıdır.					
26. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrencilerin yansıtıcı düşünmesini, yaratıcı olmasını, bireysel ve grup problemlerini çözmesini gerektirecek etkinliklere yönelik uygulamalar yapılmaktadır.					
27. Sosyal Bilgiler ders etkinlik içeriği dikkate alındığında günlük yaşamla ilişkilendirilebileceği görülmektedir.					

28. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrenciler tartışma bitiminde ana temaları da belirleyerek, ortaya çıkan düşünceler konusunda genel özetler yapmaktadır.					
29. Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır.					
30. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmektedir.					
31. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde etkinlik ile ilgili tüm kişilerden (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli vb.) bilgi alınmaktadır.					
32. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerindeki konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek niteliktedir.					
33. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde iletişim bütün öğeleriyle bulunmaktadır.					
34. Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri okullarımızda gerçekleştirilebilecek niteliktedir.					

35. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde yer alan bilgilerin sunuş sırası öğretim ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
36. Sosyal Bilgiler ders etkinliklerinde kazanımlar öğretim ortamlarında gerçekleştirilmektedir.					
37. Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri toplumun genel beklentilerini yansıtmaktadır.					
38. Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri uygulanabilir niteliktedir.					
39.Etkinliklerin değerlendirilmesi etkinliğin başladığı andan itibaren bitiminden belli bir süre sonraya kadar devam etmektedir.					
40. Sosyal Bilgiler ders etkinlikleri sonunda öğrenciler ürettiklerini sınıfta sunarak özgüven kazanabilmektedir.					

Değerli Öğretmenim,

Anketimize katıldığınız ve samimiyetle cevapladığınız için teşekkürü bir borç biliriz.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad-Soyad: Taçkın Atakan TAŞ

Doğum Tarihi: 08.10.1981

Doğum Yeri: Erzincan

Medeni Hali: Evli

Lisans Eğitimi: Niğde Üniversitesi 1999-2003, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bölümü.

Yabancı Dil: İngilizce

Mesleki Tecrübe

Madin Kızıltepe Sapanca İlkokulu, Müdür Yetkili Sınıf Öğretmeni, 2004-2007 Eğitim Öğretim Yılı.

Muğla Yatağan Yeşilbağcılar İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılları.

Muğla Yatağan Turgut İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılları.