

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
(EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM)  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

145242

145242

İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ PROGRAMININ  
GERÇEKLEŞME DÜZEYİNİN  
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

MİNE SUAT SARI

DANIŞMAN  
YRD. DOÇ. DR. İRFAN YURDABAKAN

İZMİR

2003

**T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
(EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM)  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ PROGRAMININ  
GERÇEKLEŞME DÜZEYİNİN  
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

**MİNE SUAT SARI**

**DANIŞMAN  
YRD. DOÇ. DR. İRFAN YURDABAKAN**

**İZMİR  
2003**

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programının Gerçekleşme Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

04/06/2003



Mine Suat SARI

## TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 28./05./2003 tarih ve ..17... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 18./30. maddesine göre Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, yüksek lisans öğrencisi Mine Suat SARI'nın "İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programının Gerçekleşme Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tezi incelenmiş ve aday .04./06./2003 tarihinde, saat .10..'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra .80.. dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin .başarılı.....olduğuna oy ..birliği.....ile karar verildi.



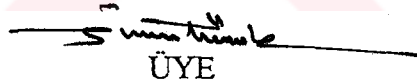
BAŞKAN  
Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN



ÜYE

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Nevzat GÜMÜŞ



ÜYE

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Namık ÖZTÜRK

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

Tez No:                      Konu Kodu:                      Üniversite Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: SARI

Adı: Mine Suat

Tezin Türkçe Adı: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programı Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Investigation Of Attainment Level Of Elementary Education 5<sup>th</sup> Grade Social Studies Curriculum's Aims According To Some Variables.

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi

Enstitü: Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yıl: 2003

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans (X)

2. Doktora ( )

3. Tıpta Uzmanlık ( )

4. Sanatta Yeterlilik ( )

Dili : Türkçe

Sayfa Sayısı : 170

Referans Sayısı: 92

Tez Danışmanının

Unvanı, Adı, Soyadı: Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1. Program Değerlendirme

2. Öğretmen Etkililik Düzeyi

3. Başarı Testi

4. Öğretmen Değerlendirme Ölçeği

5. Sosyal Bilgiler

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Curriculum evaluation

2. Level of teacher efficiency

3. Achievement test

4. Teacher evaluation scale

5. Social studies

Tarih:

İmza:

1. Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum.
2. Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümün fotokopisi alınabilir.
3. Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir. (X)

Yazarın imzası: *M. Sarı*

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeyini saptayarak, öğrencilerin cinsiyetleri, devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile öğretmenlerin cinsiyetleri, meslekteki hizmet süresi, mezun oldukları okul türü, sınıfı okutma süreleri, yaşları, etkili öğretmen davranışlarını gösterme dereceleri değişkenlerinin bu hedeflerin gerçekleşme düzeyine etkisini incelemektir.

Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının, Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyini Belirlemeye Yönelik Başarı Testi”, “Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın uygulaması 2001-2002 öğretim yılı içinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla özel okullardan seçilen 28 okula devam eden 1233 5. sınıf öğrencisi ile bu öğrencileri okutan 37 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Verilerin çözümlenmesinde Excel ve SPSS programlarından yararlanılarak aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde dağılımları hesaplanmış, t istatistiği, faktör, varyans, korelasyon ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi hedeflerinin kısmen gerçekleştiği ve bunun öğrenci cinsiyetine göre anlamlı bir fark göstermezken, öğrencilerin devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine, öğretmenin cinsiyetine, meslekteki hizmet süresine, mezun olduğu okul türüne, sınıfı okuttuğu yıl süresine ve yaşına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

**Öğrenci değerlendirmelerine göre öğretmenin etkililik derecesi ile hedeflerin gerçekleşme düzeyi arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmüştür.**

**Araştırma sonucunda, yukarıda özetlenen bulgulara dayanarak İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersine ilişkin hedeflerin gerçekleşme düzeyinin yükseltilmesine ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.**



## ABSTRACT

The purpose of this research is to determine to what extent the goals of the 5<sup>th</sup> grade social studies course at elementary schools have been achieved, and to study the effects of students' genders, socio-economic status, teachers' genders; experience, education, time spent with the same group of students, teachers' ages, to what extent teachers are effective on the realization of the goals.

The data of the survey type descriptive research were collected through "The Investigation Of Attainment Level Of Elementary Education 5<sup>th</sup> Grade Social Studies Curriculum's Aims According To Some Variables", developed by the researcher, "Teacher Evaluation Scale" and "Personal Information Form". The research was conducted in the 2001-2002 Academic Year in İzmir. The sample of 1233 fifth graders and 37 teachers in 28 public and private schools of low, medium and high economic status.

The data were analyzed with the programs Excel and SPSS to calculate the Arithmetic Mean, Standard Deviation, Percentages and in addition, the statistical analyses t Test, Factors, Variance, Correlation and Reliability were also carried out.

The research has discerned that the goals of the Social Studies course have been partially achieved, that the achievement levels do not vary significantly in terms of students' genders but in terms of the socio-economic levels of the schools, teachers' genders, teachers' experience, the types of schools teachers have graduated from, time teachers have spent with the same group of students and teachers' ages.

According to students' evaluations, teachers are effective enough, and there is a significant correlation between to what extent the goals have been achieved and the effectiveness levels of the teachers.



**After all, some suggestions have been made as to how goals of the fifth grade Social Studies course can be better achieved and what researchers interested in this field might do in the future.**



## ÖNSÖZ

Bilgi ve teknolojinin ülke sınırlarını aştığı günümüz toplumunda özerk, yaratıcı, düşünen, iletişim becerileriyle donanık bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç eğitimden beklenenleri değiştirmekte, eğitim programlarının sürekli olarak gözden geçirilmesini ve düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. İlköğretim okullarında iyi ve sorumluluk sahibi vatandaş yetiştirmek amacıyla okutulan Sosyal Bilgiler dersi programının da sürekli olarak gözden geçirilerek günün koşullarına uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırma, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler programının hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirlemek ve hedeflerin gerçekleşmesine çeşitli değişkenlerin etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecini planlayan ve uygulayan öğretmenin sahip olduğu nitelikler eğitim programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyini etkileyen önemli bir öğedir. Öğretmen, uyguladığı etkinlikler, kullandığı yöntem ve teknikler, gösterdiği davranışlar, sahip olduğu kişisel özellikler, sınıf yönetimi ve iletişim becerileri ile öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini etkilemektedir. Öğretmenin sahip olduğu nitelikleri öğrenci görüşlerine göre belirlemenin ve bu niteliklerin hedeflerin gerçekleşme düzeyine etkisini saptayarak değerlendirmenin programların geliştirilmesine ve öğretimin etkililiğinin artırılmasına katkı sağlayacağı görüşünden hareketle bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın bulgularının bu alanda gelecekte yapılacak araştırmalara veri sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde sürekli olarak yardımlarını gördüğüm, bana yol gösteren değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN'a tüm katkıları için teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde önerileri ile büyük katkıda bulunan Sayın Yrd.Doç.Dr. Namık ÖZTÜRK'e, Sayın Yrd.Doç.Dr. Uğur ALTUNAY'a, Sayın

Yrd.Doç.Dr Ahmet DOĞANAY'a, Sayın Yrd.Doç.Dr. Nevzat GÜMÜŞ'e ve Sayın Yrd.Doç.Dr. Halim AKGÖL'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni her zaman destekleyen Sayın M. Muhtar CANDAN ve Sayın Prof.Dr. M. Şerefettin CANDAN'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Her zaman yardım ve tavsiyelerini gördüğüm ablam Arş.Gör. Mediha SARI'ya teşekkür ediyorum.

Araştırmanın uygulamalarının yapıldığı ilköğretim okullarında görevli, bana her türlü kolaylığı sağlayan yönetici ve öğretmenlerle, gösterdikleri sabırdan dolayı öğrencilere teşekkür ediyorum.

Yaşamımın her aşamasında varlığıyla bana destek olan ailem ve özellikle babama ayrıca teşekkür ediyorum. Hayattayken tek arzusu çocuklarının başarısını görmek olan annemin hatırası önünde saygıyla eğiliyorum.

Mayıs 2003

Mine Suat SARI

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
YEMİN METNİ.....	III
TUTANAK.....	IV
YÖK DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ GİRİŞ FORMU.....	V
TÜRKÇE ÖZET.....	VI
İNGİLİZCE ÖZET.....	VIII
ÖNSÖZ.....	X
İÇİNDEKİLER.....	XII
ŞEKİL VE TABLOLAR LİSTESİ .....	XV
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Programların Geliştirilmesi.....	6
a . Eğitim Programları Tasarısı.....	10
Hedefler :.....	13
İçerik (konu alanı).....	13
Öğrenme yaşantıları (eğitim durumları).....	14
Sınama durumu (değerlendirme).....	15
b.Eğitim Programının Uygulanması.....	15
c. Eğitim Programının Değerlendirilmesi.....	16
1.1.2. Program Değerlendirme Modelleri.....	19
Tanılayıcı Değerlendirme.....	20
Biçimlendirici Değerlendirme.....	21
Düzey Belirleyici Değerlendirme.....	21
Ürüne ve Erişime Bakarak Program Değerlendirme.....	22
Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme.....	23
Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	26
Stufflebeam'ın Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli.....	28
Eğitsel Eleştiri Modeli.....	29

Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli.....	30
1.1.3. Program Değerlendirmede Öğretmen.....	31
1.1.4. Öğretmen Değerlendirme Yaklaşımları.....	40
1.1.5. Sosyal Bilgiler.....	49
a. Sosyal Bilgilerin Tanımı.....	49
b. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler.....	51
c. Sosyal Bilgiler Programı.....	55
Hedefleri.....	55
İçeriği.....	67
Eğitim Durumu.....	69
Değerlendirme.....	71
d. Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi.....	73
e. Araştırmanın Gerekliği.....	73
1.2. Araştırmanın Amacı.....	75
1.3. Araştırmanın Önemi.....	75
1.4. Araştırmanın Problemi.....	76
1. 4. 1. Alt Problemler.....	76
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	77
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	78
1.7. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar.....	78
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>80</b>
2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	80
2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	82
2.3. Etkili Öğretmen Davranışları İle İlgili Araştırma ve Yayınlar.....	85
2.4. Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	89
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>91</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	91
3.2. Evren ve Örneklem.....	92
3.2.1. Örneklemin Özellikleri.....	92
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	97
3.4. Veri Toplama Araçları.....	97

3.4.1. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyini Belirlemeye Yönelik Başarı Testi.....	97
3.4.2. Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği:.....	100
3.4.3. Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgi Formu.....	104
3.5. Verilerin Toplanması.....	104
3.6. Verilerin Analizi.....	105
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>107</b>
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	107
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	108
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	109
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	113
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	114
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	117
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	121
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	124
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	127
4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	127
4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	128
4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	128
<b>BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>130</b>
5.1. Sonuçlar.....	130
5.2. Öneriler.....	133
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>136</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>144</b>

## ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

<b>Şekiller Listesi</b>	<b>Sayfa</b>
Şekil 1. Program Geliştirme Süreci.....	9
Şekil 2. Eğitim Programı Tasarısının Öğeleri.....	11
Şekil 3. Değerlendirme Modeli.....	17
Şekil 4. Ürüne ve Erişiye Bakarak Öğretim Programının Değerlendirilmesi.....	23
Şekil 5. Klinik Denetim Modeli.....	46
Şekil 6. Sosyal Bilgilerin Kapsamı.....	54
<b>Tablolar Listesi</b>	
Tablo 1.1. Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Ünitelerinin Dağılımı.....	68
Tablo 3.1. Örnekleme Giren Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları.....	93
Tablo 3.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	94
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	94
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	95
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Mezun oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	95
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Sınıfı Okutma Sürelerine Göre Dağılımı.....	96
Tablo 3.7. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	96
Tablo 3.8. Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Güçlük ve Ayırıcılık Gücü İndeksleri.....	99
Tablo 3.9. Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Ait Faktör Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 3.10. Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Madde Ayırıcılık Gücü Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 4.1. Bilgi ve Kavrama Basamağındaki Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyleri.....	107
Tablo 4.2 Öğrencilerin Başarı Puanlarının Cinsiyet Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğı İle İlgili t-istatistiğı Sonuçları.....	109
Tablo 4.3. Öğrencilerin Başarı Puanlarının Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	110

Tablo 4.4.Öğrencilerin Başarı Puanlarının Devam Ettikleri Okul Türü Bakımından Anlamlı Bir Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	112
Tablo 4.5.Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Öğrencilerin Başarı Puanları Arasındaki Farkın Kaynağı.....	112
Tablo 4.6.Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Bakımından Anlamlı Bir Fark Gösterip Göstermediği İle İlgili t-istatistiği Sonuçları.....	113
Tablo 4.7. Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	115
Tablo 4.8.Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenlerinin Hizmet Süreleri Bakımından Anlamlı Bir Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 4.9.Öğretmenin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Öğrencilerin Başarı Puanları Arasındaki Farkın Kaynağı.....	116
Tablo 4.10. Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Bakımından Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	118
Tablo 4.11. Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 4.12.Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Öğrencilerin Başarı Puanları Arasındaki Farkın Kaynağı.....	120
Tablo 4.13.Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Bu sınıfı Okuttuğu Yıl Sayısına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	122
Tablo 4.14.Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Bu sınıfı Okuttuğu Yıl Sayısına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 4.15.Öğretmenin Bu Sınıfı Okuttuğu Yıl Sayısına Göre Öğrencilerin Başarı Puanları Arasındaki Farkın Kaynağı.....	124
Tablo 4.16.Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Yaşına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	125
Tablo 4.17.Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Yaşına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	126



<b>Tablo 4.18. Öğretmenin Yaşına Göre Öğrencilerin Başarı Puanları</b>	
<b>Arasındaki Farkın Kaynağı.....</b>	<b>126</b>
<b>Tablo 4.19. Öğrenci Cinsiyetine Göre Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi İle</b>	
<b>Öğretmenin Etkililiğine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....</b>	<b>128</b>
<b>Tablo 4.20. Okul Türüne Göre Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi İle</b>	
<b>Öğretmenin Etkililiğine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....</b>	<b>129</b>



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlamalar ve tanımlamalar üzerinde durulmuştur.

#### 1. 1. Problem Durumu

Bütün toplumların kendilerini oluşturan bireylerden beklentileri vardır. Toplumların bu beklentilerinin karşılanması için bireylerinin bir takım süreçlerden geçmesi gerekir. Bunun sonucunda toplumun ve bireylerinin ihtiyaçları karşılanmış olur. Bugün bireylerin en büyük ihtiyaçlarından biri eğitimidir. Toplumun en büyük ihtiyacı ise iyi eğitilmiş insangücüdür.

Bir toplumun gelişmişliği ile eğitim sistemi arasında yakın bir ilişki vardır. Kalkınmayı sağlayan en önemli faktör olan insangücünün eğitim yoluyla geliştirilip, etkinliğinin artırılması toplumun gelişmesinin can damarıdır.

Bilginin hızla artması, iletişim olanaklarının çoğalması, teknolojinin yaygınlaşması eğitmeden beklenen beklentileri de değiştirmiştir. Yirmi birinci yüzyılda yetişmiş insan kaynağı uluslar arası pazarlarda en büyük rekabet unsuru olarak görülmektedir. Üretimde ön plana çıkan insan kaynaklarından ne gibi yeterlikler beklenmektedir ve bu yeterlikler nasıl kazandırılabilir sorularına birçok ülkede cevap aranmaktadır (Doğan, 1997:1).

Ergün (1996, 195), eğitimin en önemli görevini “geçmiş, şimdiki ve geleceği anlayabilen, yorumlayabilen ve ilerde içinde yaşayacağı toplum tipine ve zaman kesitine uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmek” şeklinde belirtmiştir.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Türk Milli Eğitiminin Amaçları arasında yer alan, “Türk milletinin bütün fertlerini ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda

bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak böylece vatandaşların ve toplumun refahını artırmak, iktisadi sosyal kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak” (İlkokul Programı, 1993:7) ifadelerinde de toplumun gelişmesinde eğitime verilen görev ve önem görülmektedir.

İnsan değerlerin, değişmelerin ve gelişmelerin başlatıcısıdır. Toplumların değişme ve gelişmelere ayak uydurabilmesinde, değişme ve gelişmelerin başlatıcısı ve öncüsü olabilmesinde o toplumun eğitim sistemiyle yetiştirilmek istenen insan tipi arasında doğru bir orantı vardır. Eğitim insanı insan yapan değerleri kazandırmada, düşünme yeteneğini geliştirmede, ortaya bir ürün koymasında, istedik yönde davranış değişiklikleri yapmada ve toplumların geleceğine yön vermede en önemli araçlardan bir tanesidir. Eğitim ister kasıtlı olsun ister kasıtsız yapılsın toplumun bireylerini etkiler. Devletler eğitim yoluyla istedikleri vatandaş tipini yaratmaya, ihtiyaçları olan nitelikli insan güçlerini yetiştirmeye çalışırlar (Erdem, 1996:45).

Eğitim, kendisinden beklenenler doğrultusunda, bilim adamları tarafından yüzyıllardır pek çok şekilde tanımlanmıştır. Ancak, herkesin üzerinde hemen anlaşabileceği bir tanımı yoktur. Eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1994:11-12) olarak tanımlanabilir.

Başaran (1989), eğitilenleri yaşam sorunlarını çözmeye hazırlayan eğitimin amaçlarını şöyle sıralamıştır:

1. Eğitim, eğitilen kişinin duygu, düşünce, gereksinme ve sorunlarını türlü araçlarla anlatabilmesi için ona **iletişim yeterliği** kazandırmalıdır.
2. Eğitim eğitilenin, demokratik yaşayışın gerektirdiği biçimde toplumsallaşabilmesi, diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurabilmesi, ortaklaşılana amaçlarda birlikte çalışabilmesi için ona, **işbirliği yeterliği** kazandırmalıdır.
3. Eğitim, eğitilenin sorunlarını çözebilmesi için gereken bilgiyi toplayabilmesi, becerileri kazanabilmesi, sorunlarına olumlu ve yapıcı bir tutumla savaşım açabilmesi için ona **öğrenme ve araştırma yeterliği** kazandırmalıdır.

4. Eğitim, eğitilenin kendi bedenine bakabilmesi, onu koruyabilmesi, çevre sağlığı için gerekenleri yapabilmesi, başkalarının sağlığını tehlikeye atmaması için ona **sağlıklı yaşama yeterliği** kazandırmalıdır.
5. Eğitim, eğitilenin kendine ve toplumuna hizmet edebilmesinde temel öge olan bir mesleği seçebilmesi, mesleği başarıyla yürütebilmesi, kazandıklarını tutumlu olarak kullanabilmesi, yurt zenginliğini kendi mesleği içinde değerlendirebilmesi için ona **üretim yeterliği** kazandırmalıdır (Başaran, 1989: 20).

Eğitim doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir. İlk insanlar ihtiyaçlarını gidermek için çevreyle etkileşime girmişlerdir. Daha sonra öğrendiklerini başkalarına öğretmeye çalışmışlardır. Eğitim bu çabayla doğmuştur. Bu nedenle, eğitim birey ile onun içinde yaşadığı çevre arasında oluşan bir süreçtir. Eğitimle bireye, içinde yaşadığı toplumun kültürü, o toplumca istenen davranışlar kazandırılmaya çalışılır. Toplumlar, kendilerini oluşturan bireylerin, toplumu geliştirerek devamını sağlayacak özellikleri kazanmalarını sağlayacak şekilde eğitilmelerini isterler. Bunu başarabilmek için önce toplumun bireylerde bulunmasını istediği özellikler saptanır, sonra bunlar bireye kazandırılmaya çalışılır (Çilenti, 1988).

Toplumların ideal olarak benimsedikleri eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri, bu alandaki çalışmaların belli programlara uygun olarak sürdürmelerine bağlıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997:197).

Toplumun gelişmesinde önemli yeri olan eğitimin gelişi güzel değil, belli amaçlara hizmet edecek şekilde planlı ve programlı olması gerekir. Toplumlar istedikleri özelliklere sahip bireyleri kendi eğitim sistemlerinde yetiştirirler. Bu amaçlarına ulaşmak için de eğitim sürecini planlayarak rastlantılardan, istenmeyen davranışların kazanılmasından uzak tutmaya çalışırlar.

Günümüzde aile, iş yeri ve çevre gelişen teknolojinin bireylere aktarılmasında, bireylerin gelişen ve değişen yaşam koşullarına uyum sağlamasında yetersiz kalmaktadır. Bu noktada okulun önemi ortaya çıkmaktadır. Bireylerin yaşama hazırlanmasında uzman

kişilerin görev alması ulaşılacak sonuç açısından çok önemlidir. Bir toplum, kendisini oluşturan bireylerin eğitimini tesadüflere bırakırsa, geleceğini de tesadüflere bırakmış olur.

Okul eğitimin planlı, programlı ve kontrollü yapıldığı yerdir. Geçmişten günümüze kadar toplumun gelişmesini destekleyen en önemli sosyal kurumdur. Toplumda mevcut olan bütün sosyal kurum, olgu ve değerler bireylerin eğitimini etkiler. Ancak bireylerin eğitiminden sorumlu olan, bu amaçla kurulmuş olan sosyal kurum okuldur. Planlı ve programlı olan okulun bireyin üzerinde etkili olması gerekir. Bireylerin okullarda planlı ve programlı yetiştirilmesi, planlı ve programlı bir toplum yaratılması anlamına gelir. Bu bakımdan okul, iyi bir toplum yaratmak için bireyler üzerinde çalışan bir atölye olarak görülebilir (Varış,1994:9).

Küçükahmet (1997:4), okulun amacını “öğrenciyi toplumun yararlı bir üyesi haline getirme” şeklinde ifade etmiştir.

Okulda eğitimi planlı ve kontrollü kılan öge eğitim programıdır. Toplumun beklediği özelliklere sahip, toplumu geliştiren bireyler yetiştiren kurumlar, nitelikli eğitim programlarını başarıyla uygulayabilen kurumlardır.

Genel olarak, 20. yüzyıla kadar “konular listesi” anlamında kullanılan eğitim programı kavramının tanımına yönelik olarak çeşitli yorumlar yapılmıştır. Bu yorumlardan bazıları şunlardır (Oliva,1992: 5-6).

- Eğitim programı, okulda öğrenilecek konulardır.
- Eğitim programı, eğitim ve öğretimde kullandığımız tüm materyallerdir.
- Eğitim programı, bir öğretim kurumunun gerçekleştirdiği amaçlardır.
- Eğitim programı, okul içinde olup biten herşeydir ( dersler, faaliyetler).
- Eğitim programı, okulda öğrenilenler sonucunda bireyde oluşan davranışlardır.
- Eğitim programı, okul içinde ve dışında öğretilen herşeydir.

- Eğitim programı, okul personeli tarafından planan herşeydir.

Küçükahmet (1997:5), eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde tanımlamaktadır.

Demirel (1999:5), eğitim programını, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır.

Doğan (1975:36), eğitim programını, “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” şeklinde tanımlamaktadır.

Caswell ve Campbell (Akt. Demirel, 1997:3), eğitim programını konular listesi olarak değil, daha çok, öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıların tümü olarak görmektedir.

Saylor ve Alexander (Akt. Fidan, 1996:15) ise, programı, “okulun, okul içi ve dışındaki bütün durumlarda beklenen sonuçlara ulaşmak için giriştiği bütün çabalar” şeklinde tanımlamaktadır.

Ronald C.Doll (1986:8), eğitim programını, “okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan süreç ve içerik” olarak tanımlamaktadır.

Tanner ve Tanner (1980:43), eğitim programını, “okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması” şeklinde tanımlamışlardır.

Çocuklarda ve gençlerde istenen davranış değişikliğini meydana getirmek için hazırlanan eğitim programının devamlı geliştirilen bir araç olması gerekir. Eğitim programı, eğitim politikası ve teorisi ile uygulama alanını birleştiren köprü görevini yapmalıdır (Varış,1996:51).

Cumhuriyetten günümüze kadar ilkokul programı üzerinde 1926, 1936,1948, 1962, 1968 ve 1998 yıllarında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelere bağlı olarak bazı gelişmeler olmuştur. Ancak yine de ilkokul programları içeriği, uygulanış şekli, eğitimin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler gibi nedenlerden dolayı istenen insan tipini yetiştirmede yetersiz kalmıştır. Eğitim programlarının, çocukların ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmede yetersiz kalması uygulamadan çok teoriye ağırlık vermesi, öğrencilerin ezberciliğe zorlanması istenen insan tipine ulaşmayı engellemiştir. Oysa yarının cahili, okuma-yazma bilmeyen değil, nasıl öğrenmesi gerektiğini bilmeyen kişi olacaktır. Gelişen teknoloji, yeni kurumlara hızla uyabilen, geleceği objektif ilişkiler içinde gören yaratıcı kişiler istemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulu Kılavuzu, 1983:11).

### **1. 1. 1. Programların Geliştirilmesi**

Program geliştirme, okul içinde ve okul dışında milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik çabaların tümüdür (Varış,1996:17).

Çilenti (1985:33)'ye göre program geliştirme, “bireylere toplumun arzu ettiği davranışların kazandırılması anlamına gelen bir eğitimin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi işlemlerine” denir.

Demirel (1999:6)'e göre program geliştirme, “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü”dür.

Erden (1998:4)'e göre program geliştirme, “eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci”dir ve program geliştirme süreklilik gerektiren bir çalışmadır.

Program geliştirmede mevcut programın uygulanmasıyla daha iyi ürün almak, daha nitelikli öğrenci yetiştirmek temel amaçtır.

Eğitimde program geliştirmenin temelinde, sosyo-kültürel ve bilimsel dinamizmin, gün geçtikçe, daha nitelikli insan gücü gerektirmesi yatmaktadır. Çeşitli alanlardaki

gelişmeler, eğitim programlarının da dinamik olmasını gerektirmektedir. Eğitim programlarını objektif süreçlerle yönlendirmek, insangücünü toplum beklentileriyle tutarlı biçimde ve standartlarda yetiştirmek olanaklıdır (Varış,1996: 16).

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Kurumda bireye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programın aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, diğer bir deyişle programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir (Erden, 1998: s. 2).

Ertürk (1978), program geliştirme sürecinde yanıt aranması gereken soruları sıralamıştır. Bunlar;

- 1.Eğitim hedefleri neler olmalı?
- 2.Öğrenciler hedeflenen davranışları kazanmaları için hangi yaşantılardan geçirilmelidir?
- 3.Öğrenme yaşantıları nasıl örgütlenirse öğrenci davranışları daha verimli değiştirilebilir?
- 4.Hedeflerin yerindeliği ve eğitim durumlarının etkililik derecesi nedir?
- 5.Bu doğrultuda mevcut programda ne gibi değişiklikler gereklidir? (Akt: Erden,1998:5).

Program geliştirme, düzenlenen programın, uygulama ortamından uzak, masa başında değiştirilmesi bir kısım konuların çıkarılması ya da yenilerinin eklenmesi değildir. Program geliştirmede yapılan bütün değişiklikler geliştirme amacındadır. Bir değişikliğin gelişmeyi getirmesi için kapsamlı bir çalışma ile yapılması gerekir.

Program geliştirme, hazırlanmış programın araştırmacı bir yaklaşımla uygulamada geliştirilmesidir. Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme, eğitim süreci ile ilgili olan bütün koşulların sürekli biçimde geliştirilmesidir. Bu koşullara, okul binaları, tesisler,



laboratuvarlar yanında öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb. canlı faktörler ile, çevre koşulları, ders kitapları, araç-gereçler vb. cansız faktörler de dahildir. Program geliştirmenin içine;

- Okulun öğrenme koşullarının geliştirilmesi,
- Öğrencilerin yaşantılarının geliştirilmesi,
- Öğretim olanaklarının zaman, mekan, araç-gereçler yönünden geliştirilmesi,
- Öğretmenlerin ve diğer ilgililerin, bilgi yapısı, öğrenme, öğretim, değerlendirme vb. konularda sürekli olarak bilgilendirilmesi,
- Eğitim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için ilgililerin istekli hale getirilmesi gibi çabalar girmektedir (Varış,1996:15-16).

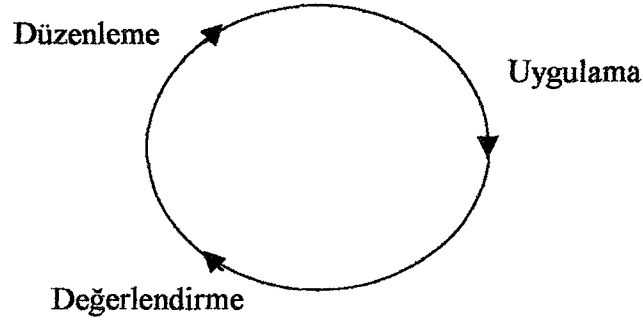
Programın geliştirilmesi, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi ve istekli hale getirilmesi ile mümkündür. Bu program geliştirmenin ön koşuludur.

Program geliştirme, katılım, ekip çalışması gerektirir. Bu yönden birlikte çalışma tekniklerinde beceri kazanmak, eşgüdümü vurgulamak önemlidir. Birlikte yürütülen geliştirme çabalarında, bilimsel yaklaşımın egemen olması esastır. Ayrıca program geliştirme sürecine katılan ilgili kişilerin, araştırma süreçlerinde eğitilmeleri, deneysel yaklaşıma ilgi göstermeleri, sürekli eğitime inanmaları, aşırı bireysel ve kayıtsız olmamaları, yeni ve yaratıcı öğretim süreçlerine yer vermeleri program geliştirmenin başarısını etkileyen faktörlerdir (Varış,1996:16-17).

Sonuç olarak program geliştirme ile ilgili olarak şunlar söylenebilir;

- Program geliştirme yazılı bir doküman hazırlamak değil, mevcut programı, uygulamada, araştırmacı bir yaklaşımla sürekli olarak geliştirerek, öğrencide, istenen davranış değişikliğini sağlamaktır.
- Program geliştirme merkezden okula, okuldan merkeze doğru iletişim gerektiren bir süreçtir.

- Program geliştirme, devamlı, kapsamlı, uygulamalı bir süreçtir. Program Şekil 1’de görüldüğü gibi sürekli olarak düzenlenir, uygulanır ve değerlendirilir.



Şekil 1. Program Geliştirme Süreci (Varış, 1996:17).

- Program geliştirmede, değerlendirme önemli ve sürekli dir. Süreçler ve sonuçlar devamlı olarak değerlendirilir. Alınan ipuçlarına göre, yapısal öğelerden biri veya bir kaçını geliştirmek için yeni yeni varsayımlar denemeye konur. Böylece program geliştirme sürecinin devamlılığı sağlanmış olur (Varış, 1996:17).

Eğitim programlarının sürekli olarak geliştirilmesi, eğitimin içeriğinin bilim ve teknoloji de meydana gelen gelişmeleri takip etmesi açısından büyük önem taşır. Bu, toplumun çağdaşlaşması ve çağın bilim ve teknolojisine sahip olması yoluyla kalkınma çabasının başarıya ulaştırılmasını sağlayacak bir görevdir. Bunun için program geliştirme süreklilik gerektirir (Bilgen, 1994).

Eğitim programları, dinamik olgulardır. Çağdaş bir eğitim için programların toplumsal gelişme ve değişmeye paralel olarak değiştirilmesi gerekir. Ayrıca programların işlerliği sürekli kontrol edilmeli, eğitim sürecinin ürünü değerlendirilerek görülen aksaklıklar giderilmelidir (Fidan ve Erden,1992:74). Çünkü, çağdaş program geliştirme anlayışı, programların değişen teknolojiler karşısında değişmeye daima açık, sürekli yenileşme çabası içinde olmaya dönük, araştırma ve geliştirme çabalarına yer veren bir anlayıştır. Bu anlayışa göre eğitimde nitelik isteyen her kurum ya da okul eğitim

programlarının çağdaş hale getirilmesi için yeniden düzenleme çalışmalarına girmesi gerekir (Demirel,1991).

Eğitim programları geliştirilirken, ülkenin ve programın geliştirildiği yörenin ihtiyaçları ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Program, düşünce ve amaçlarını ilgililere açıkça iletebilmelidir. Program öğretmene, neyi, niçin ve nasıl öğreteceğini; yöneticiye, hangi fiziki tesislere ve makinalara ihtiyaç olacağını; müfettişe, neyi, nasıl değerlendireceğini; öğrenciye, ne öğreneceğini, kendisinden ne beklediğini; işverene, hangi ürünü alması gerektiğini bildirmelidir (Doğan,1997:4).

Erden (1998:5)'e göre program geliştirme çalışması, üç aşamada gerçekleştirilir. Bunlar;

- Eğitim programının tasarısı,
- Eğitim programının uygulanması,
- Eğitim programının değerlendirilmesidir.

Bu üç aşama, değerlendirme sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda sürekli değiştirilir. Bu aşamalar aşağıda açıklanmaktadır.

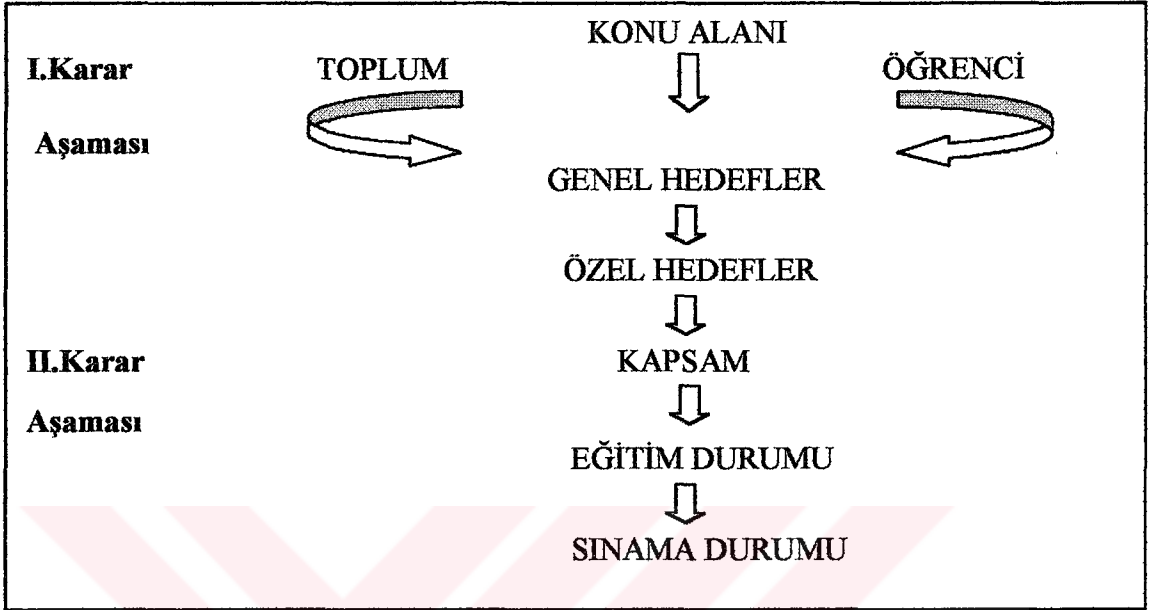
#### **a . Eğitim Programları Tasarısı**

Eğitim programları tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir (Demirel,1999:51).

Klein'e göre(1991:336) eğitim programı tasarısı, "eğitim programının yapısı ya da örgütlenme örüntüsüdür." Bu süreçte, eğitim programının öğeleri düzenlenerek programın oluşturulması söz konusudur (Ornstain ve Hunkins; Akt. Erden,1998:5).

Programın neye benzediği, elemanlarının neler olduğu, bu elemanların nasıl düzeleneyeceği ve birbirleriyle ilişkilerinin neler olduğu program tasarısının konusudur (Saylan,1995:13).

Erden (1998: 6) bir eğitim programı tasarısının öğelerini aşağıda verilen Şekil 2'deki gibi sıralamıştır.



Şekil 2. Eğitim Programı Tasarısının Öğeleri

Sistem yaklaşımı ile bir eğitim programı tasarısının hazırlanmasında iki ayrı düzeyde karar verilmesi gerekmektedir. İlk aşamada karar verilirken toplumun, konu alanlarının ve öğrencilerin temel özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri vb. göz önünde tutulur. Bu aşamada alınacak kararlar daha çok toplumun sosyal, politik, ekonomik tercihleri ve planları doğrultusunda belirlenir. İkinci aşamada alınacak kararlar ise daha özel ve tekniktir. Bu aşamada, birinci aşamada elde edilen bulgular doğrultusunda programı oluşturan hedef, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri düzenlenir. Eğitim programı tasarısı hazırlanırken birinci aşamada alınacak kararlara zemin oluşturacak veriler konu alanı, toplum ve bireyin (öğrencinin) ihtiyaçlarının analizi ile elde edilir. Bu veri toplama kaynaklarından hangisinin öncelik taşıyacağı ise, tasarının dayandığı eğitim felsefesi ve modeline göre değişir. Yani eğitim programı tasarısı konu alanı merkezli ise konu alanı, öğrenci ve yaşantı merkezli ise birey, toplum merkezli ise toplumdan elde edilen veriler önem ve öncelik taşır (Erden, 1998:6-7).

Eğitim kurumları, toplumun kültürel mirasını çocuklara aktararak, onların toplumsallaşmasını sağlayarak, onları toplumun beklentilerine göre hayata hazırlar. Program tasarımı ile ilgili kararlar verebilmek için toplumun önem verdiği değerlere ilişkin birçok bilginin toplamı analiz edilmesi gerekir.

Toplumsal yaşantının çok zengin olduğu, birçok alt kültürü içinde yaşatan günümüz toplumlarında bireyin toplumsallaşmasında eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Eğitim kurumlarında çocuğa, toplumla uyum içinde yaşaması ve toplumun onun için yarattığı fırsatlardan yararlanabilmesi için gerekli davranışları kazandırması gerekmektedir. Bu davranışların belirlenmesi için de toplumun incelenmesi önem taşımaktadır (Erden ,1998:7).

Toplum ve bireyin ihtiyaçları, program tasarımında, eğitmcilerin başvurdukları önemli iki kaynaktır. Bu temel kaynaklardan toplanan bilgiler, program içeriğinin belirlenmesinde, ğretim araçlarının geliştirilmesinde, programın düzenlenmesine ve ğretim yönteminin belirlenmesine yol gösterir.

Toplumun varlığını sürdürebilmesi ve gelecekte karşılaşacağı çeşitli durumlara uyabilmesi için, belirli toplumsal değerleri kazanmış belirli özellikleri olan bireylere ihtiyaç vardır. Bu nedenle, toplum ve bireyin ihtiyaçları birbirinden ayrılamaz. nemli olan toplum ihtiyaç ve isteklerine yönelik bireyler yetiştirilirken aynı zamanda bireyin ihtiyaç, istek ve özelliklerinin göz önünde bulundurulmasıdır. Böylece birey ve toplumun ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim programına yn verilir (Doğan, 1997:6,7).

Birey ve toplum dışında program tasarımının hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gereken diğer bir kaynak konu alanıdır. Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde programlarda hangi bilgilerin yer alması gerektiği, hangi bilgilerin doğru olduğu, bu bilgilere programda ne kadar yer verileceği gibi kararlar giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle program tasarısı hazırlanırken programlarda hangi konu alanlarına yer verileceği ve bu konu alanları ile ilgili hangi bilgilerin anahtar niteliğinde olduğu, bilgilerin hangi ölçülerde verileceği çok iyi analiz edilmelidir (Erden, 1998:7).

Bir program hazırlanırken toplumun, bireylerin ihtiyaç ve beklentilerinin ve konu alanının özelliklerinin çok iyi analiz edilmesi gerekir (Ertürk,1997:32-39). Eğitim programı tasarısı hazırlanırken, toplum, konu alanı ve bireyin analizinden elde edilen veriler ışığında programın öğelerinin nasıl düzenleneceğine karar verilir.

Bir programın temel öğeleri, hedef, içerik (konu alanı), eğitim durumu (öğrenme yaşantıları) ve sınav durumu (değerlendirme)dur.

### **Hedefler :**

Hedef, bir toplumun yetiştirdiği insanda bulunmasını öngördüğü özelliklerdir (Tekin,1993:11).

Hedefler, öğretim süreci sonunda öğrencilerin ne yapabileceklerini tanımlayan ifadelerdir. Eğitimde hedefler uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedeflerden oluşmaktadır. Genel hedefler, uzak hedeflerin yorumu veya dökümü olarak nitelendirilebilir (Ertürk,1997:15). Genel hedefler, özel hedeflere göre daha genel özellikleri belirtir ve amaçların belirlenmesinde toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile eğitim felsefesi ön planda tutulur. Özel hedefler ise öğrenci özellikleri ile konu alanı özelliklerine göre genel hedefler doğrultusunda belirlenir. Özel hedefler, öğrencinin, hangi içeriği, ne derece öğrenmesi gerektiğini ve öğrenme gerçekleştiği zaman öğrencinin hangi davranışı gösterebileceğini belirtir. (Erden, 1998:8).

### **İçerik (Konu Alanı):**

Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgiler içeriği oluşturur. İçeriğin hedeflere, öğrencilerin giriş davranışlarına uygun olması önemlidir. Bilgilerin sıralaması program tasarımında önemlidir (basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru vb.). İçeriğin seçiminde öğrenci düzeyinin gözönünde bulundurulması da çok önemlidir.

Program hazırlanırken içeriğin bilimsel araştırmalara göre düzenlenmesi gerekir. İçeriğin seçilmesinde, seçilen içeriğin günün koşullarını karşılayacak ve sorunları çözümlenecek şekilde geçerli olmasına, eğitim programının amaçlarının gerçekleşmesi açısından anlamlı ve önemli olmasına, öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte olmasına,

öğrencilerin öğrenebileceği konuları içermesine, öğrencileri ezbere yöneltmemesine, öğrencilere fayda sağlayacak konulardan oluşmasına ve getireceği sosyal yararın göz önüne alınmasına dikkat edilmelidir (Kısakürek, 1983).

Okullarda formal eğitim programının gereği olarak konu alanı ve mesleki beceriler ile ilgili amaçlar üzerinde durulmakta, araştırma alışkanlığı, olumlu duyuşsal özellikler, öğrenme stratejileri gibi destekleyici öğrenme amaçları ihmal edilmektedir. Oysa son yıllarda öğrenme ve düşünme gibi bilişsel süreçlerin öğretilmesi büyük önem kazanmıştır (Açıkgöz, 1996:29).

### **Eğitim Durumu (Öğrenme Yaşantıları):**

Öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesine eğitim durumu denir. Öğrencilerin hedeflere ulaşmasını sağlamak için etkili öğrenme yaşantılarından geçirilmeleri gerekir. Bu amaçla çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden ve araç-gereçlerden yararlanır. Yararlanılacak yöntem ve teknik seçiminde hedefler, öğrenci ve öğretmen özellikleri, içerik ve olanaklara dikkat edilmelidir.

Eğitim durumlarının tasarlanmasında, öğrenme yaşantısını oluşturacak ortamın belirlenmesi, ipuçlarının ve uyarıcıların düzenlenmesi yapılacak önemli işlerdendir (Çilenti,1984:17). Ders içeriğine uygun yöntem ve tekniklerin, ders araç-gerçleri, ders içi ve ders dışı etkinlikler, bu etkinliklerin gerçekleştirileceği derslik, atölye, laboratuvar, kütüphane gibi yerler eğitim durumunun kapsamına girer (Büyükkaragöz ve Çivi,1997:233).

Eğitim durumlarının tasarlanmasında hedeflerin kazandırılmasında önemli yeri olan sürenin de gözönünde bulundurulması gerekir. Süre her hedefin gerçekleşebileceği kadar olmalıdır. Süre hedef davranış sayısına, düzeyine ve öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ayarlanmalıdır. Programlar düzenlenirken hedef davranışlar için verilen sürenin üzerine %10 ile %20'lik bir zaman eklenmelidir. Öğrenme eksiklerini gidermek, öğrenciye yardım etmek için bu gereklidir (Sönmez,1994:121).

### **Sınama durumu (değerlendirme):**

Eğitim programı tasarısının en son ögesi değerlendirmedir. Bu aşamada, öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri saptanmaya çalışılır. Değerlendirme sadece öğrencilerin hedeflere ulaşma derecesini ortaya koymaz. Aynı zamanda değerlendirme, öğrenmede karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu, bu güçlüklerin nedenlerini ortaya koymak için de yapılır. Değerlendirme öğretmenlerin gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerinin etkililiği ile ilgili dönüt sağlar.

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenlenirken, her hedef ve davranışın öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını ortaya koyacak şekilde düzenlenmesine, ölçme araçlarının geçerli, güvenilir, tutarlı ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmasına çalışılmalıdır.

Öğrencilerin başarılarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçme araçları, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellik ve becerilerini ölçebilmeli ve ölçme araçları geçerlik, güvenilirlik, kullanılabilirlik, objektiflik, kapsamlılık ve ayırt edicilik özelliklerine sahip olacak şekilde hazırlanıp, uygulanmalıdır (Özçelik, 1992:92,93).

Eğitim programını oluşturan bütün öğeler karşılıklı etkileşim içindedir. Bir öğede meydana gelen aksaklık diğer öğeleri de etkiler. Örneğin toplumun, konu alanının ve öğrenci özelliklerine uygun olarak belirlenmiş bir hedefin kazandırılmasına yönelik bir eğitim durumu, konu alanının özelliklerine ya da öğrenci özelliklerine uygun değilse, üründe istenen davranış değişikliği olmayacaktır. Bu sebeple, programla ilgili bir karar alınırken bütün öğelerin göz önünde bulundurulması gerekir (Erden, 1998:8).

### **b.Eğitim Programının Uygulanması**

Eğitim programı tasarısı, uygulamaya esas olan bir kitap ya da klavuz kaynaktır (Erden, 1998:9). Programlar uygulamada işlerlik kazanırlar. Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinde uygulamanın önemli bir yeri vardır. Uygulamadan elde edilen veriler dikkate alınmadan gerçekçi bir değerlendirme yapılamaz.



Programların uygulayıcıları öğretmenler ve okul yöneticileridir. Bu kişiler, özellikle öğretmenler uygulama sırasında her durumun içinde olduklarından programın etkililiği hakkında yargıda bulunabilirler. Uygulamaya konan bir program tasarısının her zaman, olduğu gibi uygulanması mümkün olmayabilir. Bu nedenle program geliştirme sürecinde ilgili kişilerin, uygulanan bir programın etkililiği hakkında fikir yürütebilmesi için uygulama sürecini gözlemlemesi ve uygulama sırasında bilgi toplaması gerekmektedir.

Program düzenlenirken, bir taraftan uygulamadan gelen problemler göz önüne alınmakta, diğer taraftan öğrenci davranışlarında amaçların doğrultusunda değişiklik sağlayacak araştırma, geliştirme çalışmalarının sonuçlarından yararlanılmaktadır (Varış, 1996:19).

### **c. Eğitim Programının Değerlendirilmesi**

Program, uygulanmadan önce, tasarlanan eğitim faaliyetlerinin planı ve kullanılacak eğitim materyallerinin taslağıdır. Bundan dolayı her program başlangıçta denencel niteliğe sahiptir. Bir program taslağının uygulamada nasıl bir sonuç vereceği önceki bilgilerle dayanarak kestirilebilir ancak, bu konuda kesin karar programın uygulandıktan sonra değerlendirilmesiyle verilebilir (Turgut, 1991:217).

Program değerlendirme, uygulanan programın istenen davranış değişmelerini meydana getirici oranda etkili olup olmadığını kontrol etme sürecidir.

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Demirel,1999:167)

Ertürk (1994:107) değerlendirmeyi, “yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Turgut (1985:3) değerlendirmeyi, “ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci” olarak tanımlamış ve bir değerlendirme modeli geliştirmiştir.



Şekil 3. Değerlendirme Modeli

Şekilde görüldüğü gibi bir şeyin niteliği hakkında değer yargısına ulaşabilmek için o nitelik üzerinde en az bir gözlem yapılmış ve veri elde edilmiş olması, bu veriyi karşılaştıracak bir ölçütün de bulunması gereklidir. Veri ölçütle karşılaştırılarak bir değer yargısına ulaşılabilir.

Erden (1998:10) program değerlendirmeyi, “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Eğitimde, eğitim öğretim faaliyetlerinin önceden planlanarak uygulanması kadar bu faaliyetlerin amacına ne derecede ulaştığını belirlemek de önemlidir. Böylece programın eksik veya aksayan yönleri de belirlenmiş olur. Uygulanmakta olan bir programın etkili olup olmadığını, programın uygulama sonucunda hedeflerine ulaşmış olup olmadığını ya da ne derece ulaştığını, programın aksayan yönlerinin olup olmadığını, varsa bu aksaklıkların nedenlerini anlamak, uygulanmakta olan programın sürekli gözden geçirilmesini ve değerlendirilmesini gerekli kılar. Bu nedenle değerlendirme, programın ayrılmaz bir parçasıdır (Fidan, 1994:4).

Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme kararlarını verme konusunda bilgi verir. Bunun yanında karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program geliştirme uzmanlarına yetki verir (Demirel, 1999:167).

Eğitim s¼recinde değerlendirme genel olarak iki amaca y¼nelik olarak yapılır. Bunlar;

1. ¼đrencilerin başarısını değerlendirmek.
2. Eğitim programının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi ¼đe ya da ¼đelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli d¼zeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak (Erden,1998:9).

¼lkemizde ¼đrenci başarısını değerlendirmek t¼r¼nden olan değerlendirmenin ¼ok sık yapıldığı ancak programların geliştirilmesiyle ilgili olan ikinci t¼r¼den değerlendirmelerin daha az yapıldığını g¼r¼lmektedir.

Program değerlendirme, temelde ¼đretimin değerlendirilmesini i¼ermektedir. Bloom ve arkadaşları (Bloom;Akt. Demirel, 1999:168) ¼đretim ve değerlendirmenin istendik davranışların oluşmasında eğitim s¼recinin ayrılmaz iki ¼đesi olduğunu belirtmektedirler. Değerlendirme olmadan ¼đretim durumu hakkında karar vermenin olanaksız olduğunu ortaya koymakta ve değerlendirmenin g¼revini, hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını, olmuşsa ger¼ekleřme derecesini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanması olarak belirtmektedir.

Bir eğitim programının başarılı olabilmesi i¼in t¼m ¼đrencilerin programdaki hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman ger¼ekleřmeyebilir. Bu sebeple, programın uygulanması sonucunda yetersiz kalan ya da yanlış işleyen ¼đelerin olup olmadığını; varsa aksaklıkların programın hangi ¼đelerinden kaynaklandığını saptamak ve d¼zeltmeleri yapmak amacı ile programın değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel,1999:168).

Eğitim programının değerlendirilmesi s¼recinde sağlam veriler toplamak ve bu verileri yorumlamak i¼in bir dizi araştırma yapılması gerekir.

Değerlendirmeden alınan sonu¼lar programın daha iyi geliştirilmesi, daha verimli ¼r¼n alınması i¼in kullanılır (Varış, 1996:186).

### 1.1.2. Program Değerlendirme Modelleri

Eğitimde yapılan etkinliklerin değerlendirilmesinin oldukça eski bir geçmişi vardır. Socrat gibi eski Yunan filozoflarının kendi öğretimlerini sözel olarak değerlendirdiklerini gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Ornstain ve Hunkins;1988). Ancak sistematik program değerlendirme faaliyetlerinin örgün eğitimin yaygınlaşması ve test tekniklerinin gelişmesiyle başladığı söylenebilir. J.Rice'in 1897-1898 yıllarında Amerika'da 30000 öğrencinin sözcükleri doğru yazma becerileri üzerine yaptığı çalışma değerlendirme araştırmalarının öncülerinden sayılmaktadır. Eğitim testlerinin babası kabul edilen Thorndike'in yirminci yüzyılın başında yaptığı değerlendirme çalışmaları bu alana büyük katkılar sağlamıştır. 1920-1930 yıllarında ölçme ve değerlendirme hemen hemen aynı anlamda kullanılmıştır. Değerlendirme, genellikle “öğrencilerin standart testlerden aldıkları puanların rapor edilmesi” anlamında kabul edilmiştir (Bellon ve Handler;Akt. Erden, 1998:10).

1933-1941 yılları arasında Amerika'da R. Tyler (1950) yönetiminde lise programlarının yeniden gözden geçirilmesi amacıyla yürütülen proje, program değerlendirmeye yeni ufuklar açmıştır. Tyler bu proje ile hedefe dayalı değerlendirme modelini geliştirmiş ve değerlendirme, “hedeflere ulaşma derecesini belirleme süreci” olarak ele alınmaya başlanmıştır. Yine Tyler (Akt.Varış, 1996:186) 1949 yılında, davranışsal amaçlarla değerlendirme arasında ilişki arayan eserlerini yayınlamıştır. Ona göre başarı testleri kullanarak sayısal objektivite bulmak ve böylece ürünü değerlendirmek esastır. Tyler tarafından geliştirilen bu program değerlendirme yaklaşımı günümüzde halen geçerliliğini korumaktadır.

B. Bloom ve arkadaşları tarafından bilişsel, devinsel ve duyuşsal alanla ilgili taksonomilerin geliştirilmesi; R.Mager'in 1960'lı yıllarda hedef davranışları, başarı ölçütü ve gerçekleşme koşullarıyla birlikte detaylı olarak tanımlaması; hedefe dayalı testlerin hazırlanmasına yeni boyutlar getirmiştir (Erden, 1998:10).

Bu gelişmelerin sonucunda, program geliştirme yaklaşımında değerlendirme, eğitim programının bir ögesi haline gelmiştir.

1960-1970 döneminde Maslow ve Rogers tarafından geliştirilen Hürmanistik yaklaşımın eğitimde etkisinin görölmesiyle dikkatler, öğrencinin ihtiyaçları ve ilgileri üzerinde toplanmıştır. Eğitim programında insan ilişkilerinin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının önemi artmıştır. Program değerlendirme sürecinde de, programın öğrencilerin ilgileri, tutumları, değerleri, güdüleri üzerindeki etkilerine bakılmaya başlanmıştır (Erden, 1998:11).

Günümüzde çeşitli eğitimciler tarafından geliştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır.

Ertürk (1994:112)'e göre değerlendirme, kullanılan kıyaslama esasına göre ve yönelik olduğu amaca göre yapılabilir. Kıyaslamaya göre yapılan sınıflandırma kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Bunlar;

1. Norma dayalı değerlendirme,
2. Hedefe dayalı değerlendirme.

Norma dayalı değerlendirmede bireyleri birbirleriyle karşılaştırma ve seçme söz konusu olduğundan program değerlendirmede hedefe dayalı değerlendirmeler daha tutarlı olmaktadır. Çünkü program geliştirmede önemli olan bireylerin birbirleriyle karşılaştırılması değil, uygun program yoluyla gerçekleştirilmesi hedeflenen istendik özellikleri kazanıp kazanmadıklarıdır.

Değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre yapıldığında kendi içinde üçe ayrılmaktadır. Bu daha çok programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılan değerlendirme. Bu ölçütlere göre:

1. Programa girişte yapılan değerlendirme, tanılayıcı değerlendirme,
2. Program sürecinde yapılan değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme,
3. Programın çıkışında yapılan değerlendirme, düzey belirleyici değerlendirme.

**Tanılayıcı Değerlendirme:** Öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanılamak için

yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere kazandırılması istenen özellikleri kazandırıcı uygulamalara yer verilmesi planlanır.

**Biçimlendirici Değerlendirme:** ğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde sürekli değerlendirilmeleri önemli görülmektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirme biçimlendirici değerlendirmedir. Bu değerlendirme, programa sürekli dönüt sağlamakta ve böylece iyileştirici önlemlerin alınmasını sağlamaktadır.

**Düzey Belirleyici Değerlendirme:**Program sonunda öğrencilerin kazanılmış bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme ile eğitim programının öğrencilere istenen davranışları kazandırma açısından yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılması olası görülmektedir. Bu değerlendirme genellikle başarı testleri ya da yeterlilik testleri ile yapılmaktadır (Demirel,1999:169-170).

Program değerlendirme modelleri büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımına göre farklılık göstermektedir. Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle program değerlendirmede de bir çok model vardır (Erden, 1998:11)

Ertürk (1994, 114) eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin yaklaşımları altı grupta toplamıştır. Bunlar;

1. Yetişek tasarısına bakarak,
2. Ortama bakarak,
3. Başarıya bakarak,
4. Erişiye bakarak,
5. ğrenmeye bakarak,
6. rne bakarak yapılan değerlendirmedir.

Bu değerlendirme yaklaşımları içinde en çok tercih edileni hem sürece hem de ürüne ağırlık veren değerlendirme yaklaşımıdır (Demirel, 1996:24).

Erden (1998:20) program değerlendirmenin iki Şekilde yapılabileceğini belirtmiştir. Bunlar;

1. Ürüne ve erişiye bakarak program değerlendirme,
2. Programın öğelerine dönük değerlendirme.

Program değerlendirmede bu iki değerlendirme Őeklinden biri kabul edilebileceği gibi, her iki değerlendirme Şekli kabul edilip kapsamlı araştırmalar da yapılabilir.

### **1. Ürüne ve Erişiye Bakarak Program Değerlendirme:**

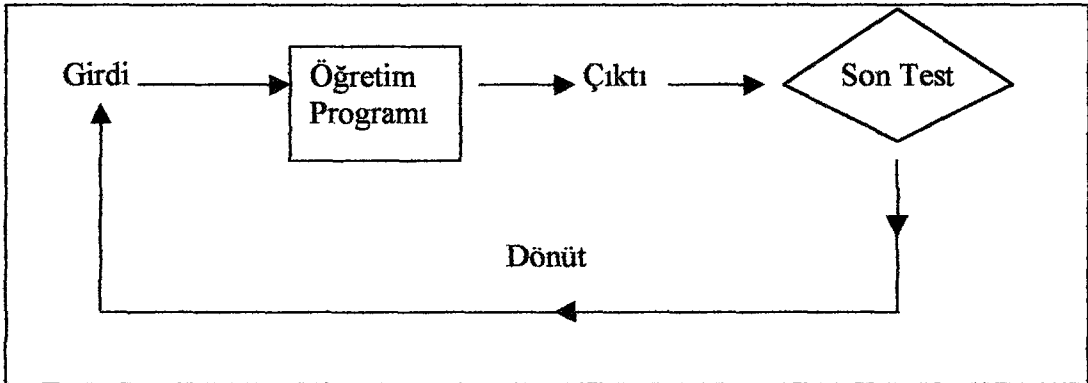
Bir eğitim programı, öğretim programları, kol faaliyetleri, gezi programları, rehberlik programları gibi alt sistemlerden oluşur. Eğitim programlarının amaçlarına bu alt sistemlerle ulaŐılmaktadır. Bu alt sistemlerin eğitim programının genel amaçlarına uygun özel hedefleri vardır. Bir eğitim programının alt sistemlerinin her biri özel hedeflerine ulaŐırsa eğitim programının da amaçlarına ulaşması beklenir.

Ürüne ve erişiye bakarak program değerlendirme Şeklinde, eğitim programının değerlendirilmesinde genellikle öğretim programı ve diğer programların tek tek değerlendirilmesi tercih edilmektedir. Eğitim programının en önemli kısmını öğretim programı oluşturduğundan, eğitimciler genellikle öğretim programlarını değerlendirmektedirler.

Öğretim programı ürüne ve erişiye bakılarak değerlendirilirken, temel problem genellikle “Eldeki program hedeflerini ne ölçüde gerçekleŐtirmektedir?” biçiminde ifade edilmektedir. Bu soruya yanıt aranırken de programın süreç bölümü kara kutu olarak düşünülür ve öğrencilerin giriş davranışları ile çıkıŐ davranışları arasındaki hedefler doğrultusunda oluşan farka bakılır. Fark anlamlı ve istenen nitelik ve nicelikte ise programın etkililiğine karar verilir.

Bu değerlendirme Şekli, öğretim programının genel etkiliği hakkında yargıda bulunmayı sağlar.

Ürüne ve erişiyeye bakarak öğretim programının değerlendirme süreci aşağıda Şekil 4'de gösterilmiştir.



Şekil 4. Ürüne ve Erişiyeye Bakarak Öğretim Programının Değerlendirilmesi;  
(Erden,1998:21)

## 2. Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme

Ürüne ve erişiyeye bakarak program değerlendirme modeli ile programdaki aksaklık ve eksikliklerin belirlenmesi mümkün değildir. Ürüne ve erişiyeye bakarak program değerlendirme şekli ile sadece eğitim ya da öğretim programının hedefleri doğrultusunda öğrencilerde oluşan davranış değişikliği hakkında bilgi toplanabilir. Oysa bazı durumlarda bir programın ürününde programda kazandırılmak istenen tüm davranışlar gözlenirse bile program toplum ve bireyin ihtiyaçlarından uzak olabilir. Bu durumda bu programa etkili program denemez. Örneğin bir program bütün hedeflerine ulaşıyordur ancak, o programı tamamlayanlar topluma uyum sağlayamıyor ya da üretken olamıyorlardır. Bu da, o programın etkisiz olduğunun göstergesidir. Yine bir programın hedefleri yanlış belirlenmiş olabilir ya da öğretim faaliyetlerinde beklenen ürünlerin yanında beklenmeyen istenilen ya da istenmedik ürünler de çıkabilir. Yapılan ürüne ve erişiyeye bakarak değerlendirmede bu program etkili görülecektir. Oysa etkili bir program değildir. Bu nedenle kapsamlı bir program geliştirme çalışmasında programın bütün öğelerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi gerekir.



Programın ögelerine dönük değerlendirme modelinde her ögenin değerlendirilmesinde yanıtlanması gereken belli başlı sorular aşağıda verilmiştir.

### **Genel ve Özel Hedeflerin Değerlendirilmesi:**

Bir eğitim programının birincil ögesi hedeflerdir. Hedef, “öğrencide gözlenmesi beklenen istenilen özellikler”dir (Ertürk,1994:24).

Bir eğitim programının genel ve özel hedefleri değerlendirilirken hem programda yer alan hedeflerin yerindeliğinin sorgulanması hem de mevcut hedeflerden öğrenme eksikliği ve güçlüğü olanların belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla;

- Hedefler, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?
- Hedefler, öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?
- Hedefler, konu alanının özelliklerine uygun mu?
- Hedefler, birbirleriyle tutarlı mı?
- Hedef ifadeleri yeterince açık mı?
- Hedefler, gerçekleşebilecek nitelikte mi?

sorularına yanıt aranmalıdır.

### **Kapsamın Değerlendirilmesi:**

Kapsam ögesi değerlendirilirken;

- Kapsam hedeflerle tutarlı mı?
- Kapsamda yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
- Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?
- Kapsamda yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?

sorularına yanıt aramak gerekmektedir.

### **Eğitim Durumlarının Değerlendirilmesi:**

Eğitim durumu, “belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücü olan dış şartlar olarak tanımlanabilir” (Özçelik, 1992:254).

Eğitim durumu ğrenci ve öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirdiği bütün etkinlikleri kapsar. Öğretmen bu süreçte çeşitli ğretim yöntem ve teknikleri ile ğretim materyalleri kullanır.

Öğretim faaliyetleri sırasında öğrencinin başarısını etkileyen pek çok değişken vardır. Bunlardan başlıcaları;

1. Öğretmenin ğretmenlik davranışları,
2. Öğrencinin ğretim programı doğrultusunda gerçekleştirdiği sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri,
3. Öğrencilerin programın başında sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal zellikleri,
4. Kullanılan ğretim yöntem ve teknikleridir.

Eğitim durumu değerlendirilirken bu faktörlerin göz önünde tutulması gerekir. Eğitim durumları değerlendirilirken araştırılması gereken sorular şunlardır;

- Hangi davranışların ve kapsamın öğrenilmesinde güçlükler var?
- Kullanılan yöntem etkili mi?
- Öğretim programı ve günlük ders programı ile uygulama tutarlı mı?
- Öğretmen davranışları ğretim ilkelerine uygun mu?
- Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?
- Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu?

#### **Sınama Durumunun Değerlendirilmesi:**

Bu aşamada öğrencilerin beklenen hedeflere ulaşma dereceleri belirlenmeye çalışılır. Çeşitli lme araçları kullanılarak yapılan değerlendirme, öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri ve öğretmenlerin gerçekleştirdikleri ğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında bilgi verir.

Eğitim programlarının sınama durumları ğesindeki hata büyük ölçüde araçlardan, bu araçların uygulanması sırasındaki aksaklıklardan ve ölçütün uygun olmayışından kaynaklanmaktadır. lme araçları değerlendirilirken şu sorulara yanıt aranmalıdır.

- Ölçme sonuçları geçerli mi?
- Ölçme sonuçları güvenilir mi?
- Ölçüt uygun mu?

### **Öğeler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi:**

Eğitim programlarının, genel hedeflerine ulaşabilmesi ancak kendilerini oluşturan bütün öğelerin birbirleriyle uyumlu bir biçimde çalışması ile mümkün olabilir. Eğitim programının öğelerinin tutarlılığının sağlanmasında en önemli faktör programın uygulayıcısı olan örgüttür. Bu nedenle program değerlendirme sürecinde örgütün değerlendirilmesi gerekmektedir. Örgüt eğitim programının genel hedeflerine ulaşmasında önemli rol oynar. Örgütün değerlendirilmesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranması gerekmektedir:

- Kaynaklar, genel hedeflere uygun kullanılıyor mu?
- Örgütün yapısı hedeflere ulaşmada yeterli mi?
- Örgüt süreci hedeflere ulaşmasını sağlayacak nitelikte mi?
- Öğretim programları ve diğer alt programlar okulun amaçlarına ulaşmasına hizmet edici nitelikte mi? (Erden,1998).

Program değerlendirmedeki bu farklı modellerin yanında ortaya atılan farklı program değerlendirme yaklaşımları da vardır. Aşağıda bu modellerden belli başlı olanları özetlenmeye çalışılmıştır.

#### **a.Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli**

R. Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model, günümüzde halen geçerliğini korumaktadır. Tyler'ın bu modeli daha sonra geliştirilen bir çok modelin odak noktası olmuştur.

Tyler değerlendirmeyi, bir okul programının ya da eğitim programının vermek istediği eğitsel hedeflerin kapsamına bağlı bir karar verme süreci olarak görmüştür (Popham, 1968:24).

Tyler'in değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler'a göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Hedefler, program sonucunda öğrencilerin kazanmaları beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise, hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Tyler'a göre bu üç öge etkileşim içindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretim yaşantılarının etkililiğine bakılır (Demirel, 1999:171).

Bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır, önce hangi hedeflere ulaşılabilirdiğine bakılır. Sonra ulaşamayan hedeflere niçin ulaşamadığını belirlemek için, hedef ve öğretim yaşantıları incelenir. Hedeflerin değerlendirilmesinde, ulaşamayan hedefler nelerdir? Bu hedefler programın hizmet ettiği gruba uygun mu? gibi sorulara yanıt aranır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşamayan hedefler değiştirilir ya da programdan çıkartılır. Hedeflerde bir hata yoksa hedefin kazandırıldığı öğrenme yaşantısına bakılır. Yaşantıda bir sorun varsa değiştirilir (Wolf; Akt. Erden, 1998:12).

Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalara yer verilmesi gerekir.

- 1.Programın hedeflerini belirleme,
- 2.Hedefleri kazandırılmak istenen özelliğe göre sınıflama,
- 3.Hedefleri davranış cinsinden ifade etme,
- 4.Hedeflere ulaşıp ulaşamadığını gösterecek durumu saptama,
- 5.Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme,
- 6.Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama,
- 7.Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma (Demirel, 1999:s.171; Popham,1968:24-26).

Tyler'in değerlendirme modelinde niceliksel verilerden yararlanılır. Bu değerlendirme modelinde, değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretim başında ve sonunda olmak üzere en az iki defa ölçülerek hedeflere ulaşma derecesini belirlemek gerektiği savunulmuştur. Ayrıca davranışların kalıcılığını kontrol etmek için

programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izleme çalışması ile değerlendirilmesinin üzerinde durulmuştur (Erden, 1998:12).

Bu özelliğinden ötürü hedef dayanaklı değerlendirme modeli deneysel araştırma yöntemlerine uymaktadır. Bu modelde, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini belirlemek için hedef dayanaklı başarı testleri, devinışsel beceriler için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılabilir (Demirel, 1999:172).

### **b.Stufflebeam'ın Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli**

Bu model oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. Stufflebeam (Akt. Erden, 1998:12)'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, dört alanda karar vermesi gerekir. Bunlar;

1. Planlama ile ilgili kararlar,
2. Yapılaştırma ile ilgili kararlar,
3. Uygulama ile ilgili kararlar,
4. Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar (Ornstein, Akt. Demirel,1999:175).

Bu karar çeşitlerinin her biri için uygun bir değerlendirme çeşidi önerilir. Sırasıyla çevre, girdi, işlem (süreç) ve ürün değerlendirmenin bu dört durumu bu modelin kalbi olarak kabul edilir (Popham,1968:256). Bu kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın bu dört farklı aşamasının değerlendirilmesi gerekir.

**Çevrenin Değerlendirilmesi:** Çevrenin değerlendirilmesinde programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Bu aşamada amaç hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Burada özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığının teşhisi üzerinde durulur.

**Girdinin Değerlendirilmesi:** Bu aşama, programın amaçlarına ulaşılabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlar. Girdinin değerlendirilmesinde, çevrenin değerlendirilmesinin aksine program ve öğeleri makro

düzeide analiz edilir. Girdi analizi sırasında, amaçlar mevcut duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? İçerik genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı? gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorularına yanıt aranır.

**İşlemin (Sürecin) Değerlendirilmesi:** Bu aşama; programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gereklidir. Bu süreç program uygulanırken gerçekleştirilir ve planlanan ile gerçek faaliyetler arasındaki uyuma bakılır. Bu değerlendirmenin amacı, süreç düzenlemedeki herhangi bir aksaklığı belirlemektir.

**Ürünün Değerlendirilmesi:** Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Programın tamamı hakkında yorum ve ölçüm yapılmaya çalışılır. Ürün, değerlendirilen programın devam edip etmeyeceğini ya da nasıl bir değişikliğe uğratılması gerektiği hakkında bilgi verir (Erden, 1998:s.13; Popham,1968:35-36).

Stufflebeam (Akt.Demirel,1999:176)'e göre değerlendirme sürekli bir işlemdir. Program hakkında sürekli bilgi toplanması, program ve öğretimle ilgili doğru kararların alınmasına değerlendirme çalışmaları yardımcı olacaktır.

### **c.Eğitsel Eleştiri Modeli**

Bu model, 1975 yılında Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eğitsel eleştiri modeli diğer modellerden farklı olarak niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanır. Eisner, program değerlendirmeyi güzel sanatlardaki değerlendirmeye benzetir. Güzel sanatlarla ilgili eserler nasıl o konuların uzmanı olan kişiler tarafından eleştiriliyorsa eğitim programı da bu konuda bilgisi olan eleştirme yeteneğine sahip kişilerce benzer şekilde değerlendirilebilir (Ornstain ve Hunkins, 1988).

Eğitsel eleştiri modelinin üç temel boyutu vardır. Bunlar; betimleme, yorumlama ve değerlendirmedir. Betimsel boyutta, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler tanımlanır, yeni programın sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu, bu değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri nasıl etkilediği gibi sorulara yanıt aranır. Yorumlamada, program sonucu

meydana gelen olaylar göz önünde bulundurularak, bu olayların olası bazı sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır. Değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına bağlı olarak programın değeri hakkında yargıya varılır (Erden,1998:14).

#### **d.Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli**

Tyler'den etkilenecek oluşturulmuş ilk değerlendirme yaklaşımı Metfessel ve Michael tarafından ortaya konulmuştur. Metfessel-Michael değerlendirme sürecini sekiz adımda açıklamışlardır. Değerlendirme uzmanları:

- 1.Eğitim dünyasındaki öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve sıradan vatandaşların dolaylı ya da doğrudan değerlendirmede yer almasını sağlamalı,
- 2.Amaçlara bağlı model ve bazı hedefler oluşturmalı,
- 3.Oluşturulan özel hedefleri programda uygulanabilir bir biçime dönüştürmeli,
- 4.Belirlenen hedeflerin ışığında programın etkililiğini bireyler üzerinden ölçebilecek ölçme araçları geliştirmeli,
- 5.Programın uygulandığı süreçte, test ve diğer uygun araçları kullanarak düzenli gözlemler yapmalı,
- 6.Toplanan bilgileri analiz etmeli,
- 7.Programı felsefi anlamda değerlendirebilmede kullanılacak standartları ve değerleri açıklamalı,
- 8.Toplanan bilgilere dayanarak programın ileriye yönelik uygulanabilirliği hakkında öneriler geliştirmeli, programın temellerinden olan genel hedefler, özel hedefler, yaşantılar ve araç-gereçlerin genel değerlendirmesini yapmalıdır (Ornstein; Akt.Demirel, 1999:172-173; Popham, 1968:25-26).

Günümüzde program değerlendirme sürecinde programların bütün yönleri ile ele alınıp incelenmesi görüşü kabul görmektedir. Eğitsel Eleştiri Modelinde görüldüğü gibi değerlendirmede niceliksel verilerin yanı sıra niteliksel bilgiler de önem kazanmaya başlamıştır.

### 1. 1. 3. Program Değerlendirmede Öğretmen

Öğretmen, okulun en önemli öğelerinden biridir. Öğretmen olmadan okulun çalışması mümkün değildir. Öğretmenin okulda, öğrencilerde istenen davranış değişikliğini meydana getirme görevi yanında topluma hizmet etme, meslektaşları, yönetici ve velilerle uyumlu ve işbirliği içinde çalışma gibi görevleri de vardır.

Örgün ve yaygın eğitimin amacı, bireylere istedik davranışları kazandırmaktır. Örgün eğitim kurumlarında hedefler doğrultusunda öğretimin planlanmasından, fiziksel ortamın düzenlenmesi, araç-gereç sağlanması, öğretim faaliyetlerinin yapılmasına ve değerlendirilmesine kadar pek çok işi yapma sorumluluğu öğretmene aittir. Öğretmen, öğretim sürecinde başrolü oynamaktadır. Bir öğretim faaliyetinden verimli sonuç alınması büyük ölçüde öğretmenin etkililiği ile ilişkilidir. Eğitim ve öğretimin hedefleri ne kadar iyi belirlenmiş olursa olsun, öğretim programı içeriği ne kadar işlevsel olarak düzenlenmiş olursa olsun, etkili bir öğretmen tarafından uygulanmadıkça, beklenen sonuca ulaşması mümkün değildir (Tan, 1989:134).

Öğretmenler kendilerine verilen dersleri okuturlar. Bunlarla ilgili bütün uygulamaları ve deneyleri yaparlar. Dersler dışında okulun eğitim, öğretim ve yönetim işlerine de canlı bir şekilde katılmakla; kanun yönetmelik ve emirlerle saptanan görevleri yapmakla yükümlüdürler. Öğretmenler, öğrencilerini yetiştirmek konusunda her fırsattan yararlanmalı, hizmet ruhu beslemeli, görevden kaçmamalı, öğrencilerine öğrenim işlerinde iyi bir yardımcı ve kılavuz olmalı, eğitim işlerinde tutum ve davranışları ile örnek olmalıdır (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 1993:s.28).

Öğrencilerin giriş davranışlarını saptama, bunları dikkate alarak öğretme-öğrenme etkinliklerini planlama, uygulama, zamanı verimli kullanma, düzeltme, pekiştirme gibi faktörler öğretimi etkileyen faktörler arasındadır (Thomas,1981). Sözü edilen bu faktörleri öğretme-öğrenme sürecinde düzenleyecek olan kişi öğretmendir. Öğretmenin, öğretme-öğrenme sürecini verimli kılması için sınıf içi rollerini en iyi şekilde oynaması gerekmektedir. Woolfolk (Akt. Açıkgoz,1996:s.88) öğretmenin sınıfta oynaması gereken rolleri tanımlamıştır. Bunlar;



**Öğretim Uzmanı:**

Öğretmen öğretme-öğrenme sürecinde sürekli kararlar vermektedir. Verdiği bu kararlar da öğretimin kalitesini etkilemektedir. Öğretmenin isabetli yani etkili bir sonuca ulaşmasını sağlayacak kararlar verebilmesi öğretimi bilmesini gerektirmektedir.

**Güdüleyicilik:**

Öğretmen, öğrenciyi derse katabilmeli, onun ilgisini çekebilecek önlemler almalıdır.

**Yöneticilik:**

Öğretmen, sınıfını yönetme becerisine sahip olmalı, sınıftaki düzeni, derslerin akışını sağlayan kişi olmalıdır.

**Liderlik:**

Öğretmen, grup potansiyelini amaçlara ulaşmak için kullanmalı, aynı anda bilirkşi, dedektif, ana-baba olabilmelidir.

**Rehberlik:**

Öğretmen öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenmeli, çözüm bulmalarında yardımcı olmalıdır.

**Çevre Mühendisliği:**

Öğretmen sınıfını nasıl kullanacağına ve fiziksel çevrenin nasıl düzenleneceğine kendisi karar verir. Öğrencisinin öğrenmesini kolaylaştırmak için nitelikli bir öğretim çevresi sunmalıdır. Bu amaçla verdiği kararlar ve yaptığı düzenlemeler etkili öğretimde çok önemlidir.

**Model olma:**

Öğretmen model olduğunun bilincinde olmalı, etkili bir öğretmende bulunması gereken kişisel ve mesleki nitelikleri taşımaktadır.

Orlich (Akt. Açıkgoz,1996:s.90) ise öğretmenin rolünü “karar verme” olarak ele almaktadır. Öğretme sürecini bireylerin dinamik etkileşimi olarak düşünmektedir. Öğretmen dersi planlamadan başlayarak sürekli seçim yapmakta, karar vermekte böylece sınıftaki öğretimsel kararların çoğu öğretmen tarafından verilmektedir. Bu da öğretimin

sonuçlarından öğretmenin sorumlu tutulmasını beraberinde getirmekte, öğretmenin rolünün önemi daha da kritikleşmektedir.

Öğretmenin sınıf içi rollerinin yanında sınıf dışı rolleri de vardır. Öğretmen, yaşam biçimi, zevkleri, giyimi, insan ilişkileri gibi özellikleriyle toplumun beklentisine uygun bir üyesi olmalı, toplum içinde değişme ve gelişme sürecine önderlik etmelidir.

Günümüzde öğretmen yeterliliği ve etkililiği olmak üzere iki kavramdan söz edilmektedir. Yeterlilik, öğretmenin, öğretmenliğin işlevlerini yerine getirebilecek yeteneklere sahip olması; etkililik ise öğretmenin uygun araç ve yöntemleri eğitimsel amaçları gerçekleştirecek biçimde kullanabilmesidir. Etkili öğretmen, sadece öğretimin nasıl yapılacağını, öğretim süreci ile ilgili sorunların nasıl çözülebileceğini bilen değil, bildiklerini nerede ve ne zaman kullanacağına karar veren ve uygulayan öğretmendir. Yeterlilik işlerin doğruluğu, etkililik ise doğru işlerin yapılabilmesiyle ilgilidir. Bu nedenle de yeterlilik etkililik için gerekli ancak yeterli değildir (Açıkgöz, 1996:91). Etkili öğretimin olabilmesi etkili öğretmenlerin varlığına bağlıdır.

Yapılan araştırmalar, öğretimin planlanmasından, sınıf yönetimine kadar düzenli bir sınıf ortamının öğrenme için kapsamlı olanaklar sağladığını göstermektedir.

Öğretmenin öğrenci için hazırladığı ve sunduğu öğrenme ve başarı fırsatları, bunun için gereken koşulları sağlaması, öğrencileri aktifleştirerek öğrenme sürecine katması, dönüt ve pekiştirme vermesi böylece sınıfta etkili öğretim atmosferini yaratması etkili öğretmen davranışları içinde yer almaktadır (Mc Kenzie, 1983; Duignan, 1986).

Öğretmenin derse hazırlığı, dersi işleme ve değerlendirmesindeki etkililiği öğrencilerin hedeflere ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Öğretmenin ders için kendini ve öğrencilerini hazırlaması, konu-okul-çevrenin özelliklerini gözeterik dersi planlaması, ders için uygun ortam ve araçları hazırlaması etkili öğretimin ön koşuludur. Öğretmen işlenecek konuyla ilgili en yeni bilgileri edinerek, morali, ilgisi ve canlılığıyla derse hazırlanmalı sınıfa girdiği anda kendini sadece derse verecek durumda olmalı, konunun önceki konularla, yaşantılarla ilgisini kurarak öğrencide ilgi uyandırma yoluyla onları da derse hazırlamalıdır. Ders planı yaparken amaçların sıralanışını gözetmeli, amaçları davranışsal

açıdan ortaya koyabilmelidir. Ortam düzenlemesi ve araç seçimi amaçlara ulaşmayı kolaylaştırıcı, modern eğitim teknolojilerine uygun olmalıdır (Başar,1998:44).

Dersin işlenmesinde etkinlikler, konu ve amacın öğrencilere tanıtılması, konuya ve ortama uygun öğretim yöntemlerinin seçimi ve etkili kullanımı çok önemlidir. Değerlendirme aşamasında ise konunun özetlenmesi, nelerin öğrenildiğinin ortaya konup amaca ulaşma düzeyinin saptanması, öğrenilenlerden nasıl yararlanılacağına görüşülmesi ve etkinliklerden daha sonraki dersler için dönüt alınması gerekmektedir (Gardner, 1980:115).

Yukarda yapılan açıklamalarla öğretmenin eğitimdeki önemine dikkat çekilmiştir. Görüldüğü gibi öğretim etkinliklerinin hedeflerine ulaşmasında, bu etkinliklerin düzenleyicisi, uygulayıcısı ve değerlendiricisi olan öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin bu sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmesi beklenmekte ve gerekmektedir. Öğretimin geliştirilmesi, kalitenin yükseltilmesi gereği beraberinde öğretmen değerlendirmeyi de getirmekte ve bunu zorunlu kılmaktadır. Öğretim faaliyetleri sırasında öğretmenin özellikleri öğrencilerin başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Bu doğrultuda öğretmen değerlendirmenin, program değerlendirme kapsamında yapılması gereken önemli bir değerlendirme olduğu söylenebilir.

Öğretmen değerlendirmenin, öğretmenin gelişimi, okulun gelişimi, öğretmen hakkında işe alma, yükselme, ödül vb. konularda karar verme, okulun düzeyini belirleme olmak üzere dört amacı vardır. İlk iki amaç için yapılan değerlendirmeye Biçimlendirici Değerlendirme, diğer iki amaç için yapılan değerlendirmeye Düzey Belirleyici Değerlendirme denmektedir. Biçimlendirici değerlendirme, öğretmene daha iyi bir öğretmen olmanın yolunu göstermek, karşılaştığı sorunların çözümünde ve kendini gerçekleştirmesinde yardımcı olmak amacıyla yapılmalıdır. Bu değerlendirmenin amacına ulaşabilmesi değerlendiren ve değerlendirilenin işbirliği içinde olmalarına, karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ortam yaratılmasına, öğretmenin bu değerlendirme sayesinde öğretimi geliştirebileceğinin farkında olmasına bağlıdır. Öğretmen ya da okul ile ilgili bazı kararları almak için yapılan değerlendirmeye de düzey belirleyici değerlendirme denmektedir (Açıkgöz,1996:151).

Programların uygulayıcısı öğretmendir. Bu nedenle öğretmen, programların hedeflerine ulaşma derecesini etkileyen önemli bir faktördür. Programların geliştirilmek amacıyla değerlendirilmesi öğretmenlerin de değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Öğrenilmesinde zorluk yaşanan davranışların saptanmasında, öğretimde kullanılan yöntemlerin etkililik derecesinde, öğretim programı ve günlük ders planının birbirleri ve uygulama ile tutarlı olmasında, öğrencilerin derse karşı duyuşsal özelliklerinin gelişiminde ve eğitim durumları ile ilgili daha pek çok ögenin değerlendirilmesinde öğretmen değerlendirme ortaya çıkmaktadır.

Bir öğretim programının kapsamına alınan bazı konu ve davranışların öğrenilmesinde güçlüklerle karşılaşılabilir. Programın yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi için öğrenme güçlüğü çekilen konu ve davranışların belirlenmesi gerekir. Programda yer alan bir konunun öğretilmemesi, bir davranışın kazandırılmaması konu veya davranışta bulunan bir bozukluktan ya da bu konu ve davranışın kazandırılması için yapılan öğretim etkinliğinin etkisizliğinden kaynaklanabilir. Öğretim etkinliklerini, konuları öğretme ve istenen davranışları kazandırma amacıyla planlayan ve uygulayan öğretmendir. Eğer öğretilmesinde güçlüklerle karşılaşılan konu ve davranışlar öğretim etkinliği değişkeni nedeniyle gerçekleşmiyorsa kendilerinde problem yoktur, öğretim etkinliklerinde problem vardır ve bu etkinliklerin gözden geçirilmesi gerekir. Etkili öğretim etkinliklerine rağmen öğretilmeyen konu ve davranışlarda ise problem vardır ve bunların saptanması, gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu saptamaların yapılabilmesi öğretmenlerin değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Öğretim faaliyetlerinde kullanılan yöntem hedeflere ulaşma açısından çok önemlidir. Öğretmen ve öğrenci merkezli, grupla ya da bireysel öğretimi temel alan birçok öğretim yöntemi vardır. Bu yöntemlerden hangisinin seçileceği kararını öğretmen vermektedir. Yöntemin etkililiği öğretmene, öğrenci özelliğine konuya göre değişmektedir. Etkili veya etkisiz yöntem yoktur, etkili veya etkisiz karar ve uygulama vardır. Buna göre öğretmenlerin yöntem seçmedeki kararları ve uygulamaları yönlerinden değerlendirilmeleri önem taşımaktadır.

Kuramsal olarak öğretim programının hedefleri ve içeriği ünitelere, üniteler de günlük ders planlarına bölüştürülür. Öğretim programı hedefleri ve konuları ile öğretmene hazır gelmektedir. Öğretmen, öğrencisine, çevresine, imkanlarına göre bu programda değişiklikler yapabilmekte ve buna göre yıllık, ünite ve günlük planlarını yapmakta sonra uygulamaya koymaktadır. Burada öğretmenin yaptığı bu çalışmaların mutlaka değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretim programları ile ders planları tutarlı olmalıdır. Aynı şekilde uygulamanın da öğretim programı ve ders planları ile tutarlı olması gerekir. Uygulama günlük ders planlarına uygun yürütülmelidir. Bunlar sağlanamadığında programın hedeflerine ulaşması olanaksızdır.

Program değerlendirmede öğretmen davranışlarının, öğretim ilkelerine uygunluğuna da bakılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin gösterdiği davranışların öğrenmeyi etkilediğini göstermektedir. Bloom, öğretim faaliyetlerinde ipuçlarının, pekiştireçlerin, öğrenci katılımının ve dönütün önemli rol oynadığını göstermiştir. Bunun yanında Gagne, öğrencilerin dikkatini öğrenilecek uyarıcıya çekilmesi, öğrencinin hedeften haberdar edilmesi, önbilgilerin hatırlatılması gibi etkinliklerin başarıyı artırdığının göstermiştir (Erden, 1998:35). Bu nedenle öğretimin etkililiği araştırılırken, öğretmenin sınıf içinde bu tür davranışlara yer verip vermediğinin, eksik yaptığı davranışların vb. unsurların araştırılması yani öğretmenin bu yönde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğrenciler, öğretmenlerinin davranışlarını model alarak istedik ya da istenmedik pek çok davranış kazanmaktadırlar. Öğretmenler çoğu zaman bunun farkında değildirler (Erden,1998:35). Kötü örneklerin yanlış davranış biçimlerine sebep olduğu bilinmektedir ancak, iyi modellerin pozitif davranışlara yol açtığının çok az farkına varılmaktadır. Çocuklar birçok şeyi modelleri taklit ederek öğrenirler. Öğretmenlerin model olma yönleriyle de değerlendirilmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıfı yönetme becerileri öğrenme ortamını ve öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktördür. Sınıflarını etkili yönetebilen öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olduğu çeşitli araştırmalarda saptanmıştır. Mackey (1989:79-81), etkili öğrenimi teşvik eden sınıf yönetimi sistemini kurma ve sürdürmenin öğretmenin tutarlı çabalarının

sonucu olacağını belirtmektedir. Ona göre bir sınıf yönetimi sistemi kurup bunu sürdürebilen ideal öğretmenler kurdukları sınıf yönetimi sistemini sürdürmeyi tutarlılık ve özenle seçilmiş sınıf rutinlerine borçludurlar. Tutarlılık iyi bir sınıf yönetiminin temelidir. Özenle seçilmiş sınıf rutinleri ise etkili sınıf yönetiminde motor görevi görmektedir. Öğretim sürecini tehdit eden sınıf düzeninin bozulma sıklığını etkili öğretmenler engelleyebilmektedirler.

Kounin (Akt: Mackey, 1989:82) iyi sınıf yöneticilerinin iyi düzenlenmiş bir sınıfı kurmak ve bunu sürdürmek için bir teknik repertuara sahip olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1. Yeniliklere açık olmak,
2. Bir seferde birden çok şeyi yapma yeteneği,
3. Sürekli bir akademik mesaj ve hedefe dikkatle yaratılan sınıf hızı,
4. Öğrencileri ılımlı bir şüphede tutmadır.

Sınıf yönetiminde önemli olan öğretmenin, sıcak ve erişken öğrenme çevresini kurban etmeden disiplin sağlayan öğretmen davranışlarını göstermesidir. Bu bakımdan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri açısından da değerlendirilmeleri gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının, akademik benlik kavramı ve güdülerinin o dersle ilgili başarılarını etkilediğini ortaya koymuştur. Byrne (Akt. Açıköz, 1996:44)'ye göre akademik benlik kavramının güdüsel özellikler içermesi akademik başarıyı artırıcı bir faktördür. Akademik benlik kavramının oluşmasında okuldaki yaşantılar büyük rol oynamaktadır. Sürekli başarısızlık yaşayan bir çocuk bir süre sonra öğrenilmiş çaresizlik yaşamaya başlayacaktır. Bu olumsuz akademik benlik kavramının oluşmasıdır. Görüldüğü gibi öğrencinin akademik benlik kavramının oluşmasında öğretmen önemli rol oynaktadır. Etkili öğretmen, öğrencisinin olumlu benlik kavramını geliştiren öğretmendir. Olumlu benlik kavramı gelişmiş olan öğrencilerin derse karşı tutumları da olumlu olacaktır. Derse karşı olumlu tutum geliştiren öğrenci güdülenecek, öğrenmeyi isteyecektir. O halde, öğretmenlerin öğrencilerinde derse karşı olumlu tutum geliştirme,

öğrencilerini güdüleme ve öğrencilerinde olumlu akademik benlik kavramını oluşturmadaki etkililiğinin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıfta zamanı kullanma becerileri de hedeflere ulaşma derecesini etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmen, dikkatleri konuya çekmeli, konu dışına çıkılıp dersin zamanının boşa harcanmasına izin vermemelidir. Bu bakımdan öğretmenlerin bu becerilerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenin, öğrencisini derse katma becerisinin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin mutlaka hedeflere uygun bir yaşantıdan geçirilmesi, aktifleştirilmesi gerekmektedir. Bunu sağlayacak kişi öğretmendir. Öğrencilerin aktif bir şekilde kendilerinden bekleneni gerçekleştirip gerçekleştirmediklerinin belirlenmesi, öğretmenin bu yönden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Etkili öğretimi etkileyen önemli diğer bir faktör de soru sormadır. Barbara Walters, bireyi anlayabilecek sorular sormanın, karşısındakiyle empati kurmanın önemine dikkat çekmekte ve iyi soranların, sürekli coşkulu oldukları için başarılı olduklarını ve konuyu çok iyi irdelediklerini belirtmektedir (Akt: Mackey, 1989:134).

Sınıflarında iyi soru soran öğretmenlerin bazı teknikleri vardır. Araştırmalar, iyi öğretim yapan öğretmenlerin çoğunun önemli yanlarının soru sormak olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin dört ana eğitimsel konuda başarılı olabilmek için soru sormayı kullandıkları belirtilmektedir. Bunlar;

1. Öğrencilerin ilgi ve dikkatini arttırmak, onlara motivasyon kazandırmak,
2. Öğrencilerin zihinsel aktivitelerini ve düşüncelerini geliştirmek,
3. Öğrencileri öğrenme sürecine katmak,
4. Öğrencilerin gelişimlerinde geri dönüt sağlamaktır (Davies, 1981).

Soru sormanın bazı avantajlar sağladığı söylenebilir. Mackey (1989:137) soru sormanın konuyu incelemek için, yeni fikirlere katkı sağlama şansını arttırdığını, düşünme

sürecinde pratik yapmayı sağladığını, öğrencilerin yeni bilgileri kendi düşünme süreçlerinde kullanmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin, zihinlerinde bilgiyi kendilerine göre işlerken soruların işe yaradığı ve bilgi için araştırma yapmaya güdülendikleri söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin soru sorma becerilerinin de değerlendirilmesi öğretmen değerlendirmenin önemli bir parçasıdır.

Öğretmen öğretme öğrenme sürecinde yaptığı faaliyetlerin aynı zamanda değerlendiricisidir. Öğretmenin yaptığı bu değerlendirmenin sonunda verdiği kararların isabetli olup olmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenin etkili değerlendirme becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Öğretmenler değerlendirmeyi genellikle öğrenciye not vermek amacıyla yapmaktadırlar. Oysa değerlendirmenin bir diğer amacı da hedeflere ulaşma derecesini saptama olmalıdır. Değerlendirme sonucunda ulaşılamayan hedefler ve bu hedeflere ulaşmamanın nedenleri belirlenmeli, bu doğrultuda hedefleri kazandırıcı etkinlikler yeniden planlanıp uygulanmalıdır. Uygulama sonrasında tekrar değerlendirme yapılmalıdır.

Öğretmenler değerlendirme ile kendilerini de değerlendirmiş olurlar. Planlayıp uyguladıkları faaliyetlerin etkili sonuçlar vermesi kendilerinin de etkili öğretmen olduklarını gösterir. Beklenen davranışların kazandırılmaması ise öğretmenin etkisizliğinin göstergesi olarak görülebilir. Bu doğrultuda değerlendirmenin öğretmenin kendini de değerlendirmesi amacıyla da yapılması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenin öğrencileri değerlendirmede, öğrenciyi değerlendirme yöntemlerini kullanım biçimi ve ilkeleri, öğrencinin derse yakınlık, sevgi duymasını, çalışmasını, başarısını, ilgi göstermesini büyük ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerin bu yönlerde sorun yaşamasının temelinde öğretmenin yaptığı değerlendirmenin yattığı söylenebilir (Taymaz,1982:35). Öğretmen başarı belirleyicisi olarak hangi davranışları ölçeceğini belirlemeli, uygun ölçme araçları geliştirip kullanmalı, ölçme sonuçlarını yorumlayıp değerlendirmelidir (Başar,1998:45).



Sonuç olarak, öğrencilerin başarısını yani hedeflere ulaşma derecesini öğretmenlerin özellikleri büyük oranda etkilemektedir. Eğitimde bu kadar önemli yeri olan öğretmenlerin sahip olduğu özellikler bakımından değerlendirilmeleri çok önemlidir.

#### 1.1.4. Öğretmen Değerlendirme Yaklaşımları

Öğretmen değerlendirmede, öğretmenle görüşme, öğretmen özelliklerini ölçme testleri, öğrenci gelişimine bakmak için öğrencilere başarı testi uygulamak, öğrenci değerlendirmesi ve öğretmenin sınıf içinde yaptıklarını ölçme gibi yaklaşımlar mevcuttur (Soar and Others,1984:44). Aşağıda öğretmen değerlendirme yaklaşımlarından bazılarına değinilmiştir.

**Dolaysız Gözlem:** Bir gözlemcinin öğretim ortamını doğrudan gözleyerek öğretmen hakkında veri toplaması şeklinde yapılır. Bu yaklaşım, sınıfın doğal ortamını değiştirmesi nedeniyle eleştirilmektedir. Öğretmen gözlemcinin beklentilerini tahmin edip her zaman yapmamış olmasına rağmen beklentilere uygun davranabilir ya da gözlemcinin varlığından rahatsız olup genellikle gösterdiği davranışların kötüsünü gösterebilir. Gözlemcinin beklentileri doğrultusunda bazı davranışları yorumlama ihtimali de dolaysız gözlem üzerinde bozucu etkiler yapabilmektedir (Açıkgöz,1996:152).

Dolaysız gözlem ile ders denetimi yöntemiyle öğretmeni değerlendirmeye karşı çıkanlar olduğu gibi savunular da vardır. Oysa çoğu yazar bu yöntemi, öğretmenin eksik ve yanlışlarını gizleyebileceği ve nesnel veri sağlanamayacağı nedenlerinden dolayı eleştirmektedir (Kaptan,1977:195).

Gözlemlerin sağlıklı olabilmesi için geçerli ve güvenilir gözlem formlarının geliştirilmesinde yarar görülmektedir.

Öğretmeni değerlendirmek için sınıf ortamını uzaktan ses veya hem görüntü hem sesle izlemek günümüz için mümkündür ancak gözlenen ve dinlenenin bunun farkında olması ders denetimi ile öğretmen değerlendirme ile benzer sakıncaları getirmektedir. İyi bir denetçi sınıf içi gözlemi, sakıncalarını gidermeye çalışarak kullanabilir. Bu sakıncaları ders öncesi görüşmeyi iyi düzenleyerek, sınıfta var olduğunu unutturarak en aza indirebilir.

Bunun için denetçilerin gözlem konusunda iyi yetişmiş, duyarlı ve insan ilişkilerinde becerileri gelişmiş olması önemlidir. Denetçi, yapacağı ders gözleminde neleri gözleyeceğini önceden belirlemeli, bunların gözlenebilir olmasına dikkat etmelidir. Bu ölçütlerle hazırlanan bir gözlem listesi dengeli bir sayılaştırma ile tek bir başarı puanı saptamaya götürebilir. Gözlem ve gözleyici sayısının en az iki olması, verilerin yorumlanmadan kaydedilmesi, nesnellik açısından önemlidir. Yorum verilerin tümü sağlandıktan sonra yapılmalıdır (Başar, 1998:43).

**Öğretmenin Kendi Kendini Değerlendirmesi:** Dolaysız gözlemde ortaya çıkabilecek sakıncaları önlemek için öğretmenin kendi kendini değerlendirme istenebilir. Ancak bu tür değerlendirmenin öğretilerde fazla değişikliğe yol açmadığını, öğretmenlerin kendilerine fazla puan verdiklerini ve yüzeysel değerlendirme yaptıklarını yapılan araştırmalar göstermektedir.

**Dolaylı Gözlem:** Öğretmenin genel olarak ders planı vb. hazırlıklarına, sınıf atmosferi vb. değişkenlere ya da “Öğretmen Yeterlilik Testleri” gibi testlerden aldıkları puanlara bakılarak yapılan değerlendirmedir. Ancak bu yaklaşımın önemli sakıncası, ders planının ya da “Öğretmen Yeterlilik Testi” puanının iyi olmasının öğretim sürecinin de iyi olacağını göstermemesidir.

**Öğrenci Gelişimine Bakarak Yapılan Değerlendirme:** Öğrenci gelişimini, öğretmenin gerçekleştirdiği sayıltısı bu yaklaşımın temelidir. Bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerinin standartlaştırılmış araçlarla öğretim sürecinin başı ve sonunda ölçülmesiyle gerçekleştirilir. Ancak öğrenme birçok değişkenin etkisi ile gerçekleşmektedir. Nitekim aynı öğretmenin okuttuğu farklı sınıflarda başarı düzeyi farklı bulunmuştur. Bu nedenle öğretmen değerlendirme amacıyla bu yaklaşımı tek başına kullanma sakıncalı görülmektedir.

**Öğrenci Değerlendirmeleri:** Son yıllarda birçok yazar tarafından önerilmektedir. Bunun için öğrenci görüşlerinin taranmasına uygun ölçekler kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrenci değerlendirmelerinin özellikle gözlenebilir öğretmen davranışlarına ilişkin güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir. Öğrencilerin dersten aldıkları not, yaş,

cinsiyet vb. değişkenlerin etkisi altında kalmadan değerlendirme yapabildikleri de yapılan araştırmaların bulguları arasındadır. Yine öğrencilerin öğretmenlerini herhangi bir gözlemciden daha uzun gözlemlediklerini, bu nedenle değerlendirmelerinin güvenilirliğinin de yüksek olma ihtimali konusunda birçok yazar hemfikirdir. Yapılan araştırmalar öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmelerin öğretimin kalitesi konusunda geçerli ve güvenilir bilgiler sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrenci değerlendirmeleri ile gözlemci, video ya da öğrenci raporları arasında yüksek korelasyonlar bulunmuştur. Bu bağlamda öğretimin etkililiği hakkında tanılayıcı değerlendirme yapma, geliştirme kararlarında kullanılmak üzere öğretimin etkililiği ile ilgili ölçüm etme, öğrencilere kurs ya da öğretim elemanı seçmede bilgi sağlama ve öğretim ya da araştırma amacıyla sürecin betimlenmesi amaçlarıyla öğrenci değerlendirmeleri yaklaşımı kullanılabilir. Ancak yaşça çok küçük sınıflarda kullanılmamasında, diğer öğretmen değerlendirme yaklaşımlarıyla birlikte kullanılmasında ve öğrenci görüşleri saptanırken kullanılan araçların geçerli ve güvenilir olmasında yarar görülmektedir (Açıkgöz,1996:153-158).

Williams(1972:236), değerlendirmenin çıktıya yönelmesi gerektiğini, eğitimin amacının davranış değiştirme olduğunu bu nedenle değerlendirmede öğrenci davranışlarının temel ölçüt olarak alınması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu değerlendirme şekli ile sistemi etkileyen öğelerin, çıktıya etkilerini ölçme zorlaşmakta ve bu nedenle eleştirilmektedir. Bu bakımdan öğretim sürecinde baş rolde olan öğretmenin etkililik derecesinin çıktıya etkisinin değerlendirilmesi büyük önem kazanmaktadır.

Ülkemizde öğretmenlerin değerlendirilmesi, teftiş ya da denetim adı altında yılda bir veya iki ders saati içinde yalnızca o derslerde yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle ve öğretmenlerin yaptıkları planların incelenmesiyle yapılmaktadır. Yapılan bu öğretmen değerlendirme ile öğretimin değerlendirilmesi yoluna gidilmektedir.

Öğretmenlerin dersteki etkinliklerinin değerlendirilmesiyle öğretimin değerlendirilmesi yanlıştır. Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi için öğretim sürecini etkileyen her öğenin değerlendirilmeye katılması gerekmektedir (Melet,1976:95). Yönetici, öğrenci, ortam, olanaklar ve çevre öğeleri öğretmenle birlikte değerlendirilmelidir (Karagözoğlu,1977:35).

Öğretmen değerlendirme, öğretimin değerlendirilmesinin yalnızca bir parçası olarak ele alınmalıdır (Başar,1998:43). Ülkemizde öğretimin değerlendirilmesinde öğretmen odağı alınmaktadır (Bursalıoğlu,1974:257). Diğer öğelerin de etkilerinin olabileceği gözönünde bulundurulmamaktadır. Öğretimi etkileyen öğelerin ortak etkililiği yerine bireysel olarak öğretmenin etkililiğine önem verilmekte, öğretim değerlendirme öğretmenin değerlendirilmesine dönüşmektedir (Aydın,1984:13).

Bir çok öğretmen, eğitimlerinin ve mesleklerinin bir parçası olmasına rağmen denetimden hoşlanmamakta, denetime tepki göstermekte ve denetimi kendilerine yardımcı olacak bir süreç olarak görmemektedirler. 2500 öğretmenle yapılan bir çalışmada Willes, sadece küçük bir grup öğretmenin denetimcileri yeni fikirlerin kaynağı olarak gördüğünü saptamıştır. Cogan, öğretmen denetimine ilişkin birçok çalışma yapmıştır. Ona göre, psikolojik olarak denetim, öğretmen tarafından kendi mesleki durumu, güvenini temelden yok eden kaçınılmaz bir tehdit olarak görülür. Blumberg, kendi yaptığı ve diğerlerinin yaptığı çalışmaları gözden geçirmiş ve öğretmenin denetime bakışının, sistemin bir parçası olarak var olan ama meslek hayatlarında önemli rol oynamayan ve artık geçersiz bir gelenek olduğunu saptamıştır (Acheson and Gall, 1980:6).

Denetime karşı öğretmen düşmanlığının yok edilmesi öğretmenlerin etkililiğinin geliştirilmesi için çok önemlidir. Öğretmenlerin denetime karşı olumsuz tutumlarının temelinde, gördükleri denetimin tarzı yatmaktadır. Uzman olmayan, bilgisiz bir kişinin öğretmeni denetmek için görevlendirilmesi, bu kişinin gözlemin ne olduğu konusunda bilgisinin olmaması, öğretmenleri bilgisi olmadan eleştirmeye kalkışması, öğretmene verdiği puanın gerçekçi olmaması gibi nedenler öğretmenlerin denetime karşı olumsuz tavır takınmalarına neden olmaktadır.

Öğretmenler geleneksel yöntemlerle değerlendirildiklerinde iki nedenden dolayı tepki göstermektedirler. Bunlardan birincisi, insanlar ölçüldüklerini bildiklerinde sınırlı olmaya eğilimlidirler. İkincisi ise denetimin öğretmen ihtiyacından değil de denetmen ihtiyacından doğmuş olmasıdır. Geleneksel denetimci genellikle memnuniyetsizdir. Öğretmen ve denetmen arasındaki etkileşim çok az ya da hiç yoktur. Denetimci , geldiğini bildirmeden sınıfa girip, neler yapıldığına bakabilir. Öğretmenin, denetimcinin neyi gözleyeceği ya da

neyi denetleyeceği konusunda bir bilgisi yoktur. Denetimci bir yandan da neyi ölçeceğini planlamamış ta olabilir. Sonuçta bu sınıfı ziyaretinden elde edilen bilgiler sistemsiz, dağınık, son derece öznel ve belirsiz olmaktadır. Tipik olarak denetimci yaptığı bu denetime bağlı olarak öğretmen performansı ile ilgili bir değerlendirme yazar. Öğretmen kendi terfisi ve göreviyle ilgili bir sonuca varılacağı halde kullanılan değerlendirme ölçütü ve denetim bilgisi hakkında bilgilendirilmez (Acheson and Gall, 1980:7).

Öğretmenleri değerlendirme görevini yapan kişiler ve değerlendirme ölçütleri ülkelere göre farklılık göstermektedir. Öğretmenleri ülkemizde okul müdürleri ve müfettişler değerlendirmektedir.

Okul müdürü kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya, denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 1993:27).

Ülkemizde müfettişler, rehberlik veya denetim amacıyla bir okulu eğitim-öğretim yılı içinde bir defa ziyaret etmektedirler. Denetimde öğretmeni sınıf içinde gözlemekte, öğrencilerine sorular sormaktadırlar. Bunun sonucunda öğretmene bir denetim notu vermektedirler. Bu not öğretmenlerin terfilerinde kullanılmak üzere dosyalarına ve sicil defterlerine işlenmektedir. Bir müfettişin öğretmeni eğitim-öğretim yılı içinde sadece bir veya iki ders saatinde izleyerek bu notu vermesi, bu hakkın müfettişe verilmiş olması ve bazı müfettişlerde bulunan geleneksel tavır ve tutumlar ülkemizde çok yoğun olarak eleştirilmektedir.

Okul müdürleri öğretmenleri eğitim-öğretim yılı boyunca sınıf içinde ve sınıf dışında gözleme şansına sahiptir. Bu nedenle okul müdürlerinin verecekleri notların, müfettişlerin vereceği notlardan daha gerçekçi olacağı savunulmaktadır. Bazı okul müdürlerinin de geleneksel tavırlar sergilemeleri nedeniyle ülkemizde öğretmenlerin değerlendirilerek gelişimlerinin sağlanması gibi çok önemli bir işin etkili yapılmasını engellediği söylenebilir.

Okul müdürleri ülkemizde öğretmenleri değerlendirip bir eğitim-öğretim yılın içinde iki defa not vermektedirler. Değerlendirmede ölçüt olarak öğretmenlerin aynı özellikleri alınmakta, notlar farklı zamanlarda verilmektedir. Öğretmenlerin davranışlarındaki gelişme veya gerileme bu notlarla ortaya çıkmaktadır. Verilen notların ortalaması ile müfettişin verdiği notun ortalaması alınmakta, bu ortalama öğretmenin sicil notu olarak kabul edilmektedir.

Birinci sicil amiri olan okul müdürü ile ikinci sicil amiri olan ilköğretim müfettişinin öğretmeni değerlendirdikten sonra verdikleri notlar arasındaki fark en fazla 10 puan olmalıdır. Bu farkın 10 puandan fazla olması durumunda üçüncü sicil amiri olan İlçe Milli Eğitim Müdürü de öğretmeni değerlendirmekte ve not vermektedir. Üçüncü sicil amirinin genellikle öğretmeni gözleme, tanıma ve buna bağlı olarak değerlendirme fırsatı olmamaktadır. Bu nedenle okul müdürü ile ilköğretim müfettişinin verdiği ayrı iki puanın ortalamasını üçüncü sicil notu olarak vermektedir. Sicil notları öğretmenlere duyurulmamaktadır.

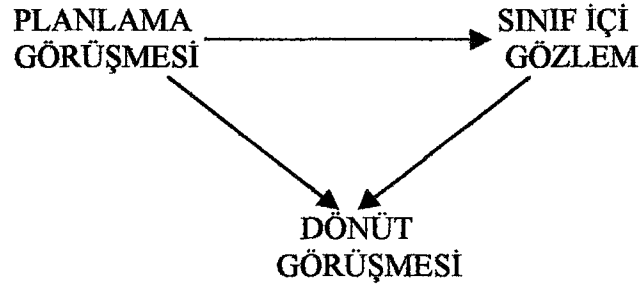
Okul çalışanlarının çevreye, yeni atanan öğretmenlerin göreve uyumu, kendi kendilerini yetiştirmeleri, öğrencileri tanıma, araç-gereç kullanma, ders işleme, değerlendirme gibi öğretimle ilgili konularda ve okul çevre ilişkileri, öğrenci rehberliği, sınıf öğretmenliği, eğitsel kol çalışmaları gibi eğitimle ilgili konularda yapılacak her türlü yol gösterme ve yardımcı olma hizmetleri denetçinin rehberlik ve yardım görevinin kapsamındadır (Bursalıoğlu,1982:173). Ancak geleneksel denetimcilerin okullara bu görevlerini yerine getirmek için gelmediği söylenebilir.

Günümüzde, hala bazı denetimcilerin geleneksel yöntemlerini kullanmaya devam etmesi öğretmenlerin denetim hakkındaki olumsuz tutumlarının sürmesine neden olmaktadır.

Geleneksel denetim yöntemlerinin tersine 1960'larda Cogan, R.Goldhammer ve Harvard Eğitim Okulu'ndaki diğer kişilerce geliştirilen modelden uyarlanarak Klinik Denetim adı altında planlama görüşmesi, sınıf gözlemi ve dönüt görüşmesinden oluşan bir

denetim modeli ortaya konulmuştur. Bu modelde, öğretmen ve denetmenin doğrudan etkileşimi, öğretmenin meslekteki gelişimi vurgulanmaktadır.

Klinik Denetim, denetçi yönetenden çok ilişki kuran, otokratikten çok demokratik, denetçi merkezli denetimden çok öğretmen merkezlidir. Klinik Denetimin birincil olarak vurguladığı şey öğretmenin mesleki gelişimidir. Öğretmene öğretimsel performansını geliştirmesi için yardım etme temel ögedir. Klinik Denetimde denetim, öğretmen ve denetmen arasında yapılan bir planlama görüşmesi ile başlamaktadır. Bu görüşme ile öğretmen kendi ihtiyaçlarını, görüşlerini anlatma fırsatını bulmaktadır. Burada denetmenin rolü, öğretmene tutumlarını ifade etmesinde yardımcı olmak, öğretmenin sahip olduğu durum hakkında bilgi sahibi olmak ve bu konuda öğretmeni de bilgilendirmektir. Görüşme, öğretmenin kendi öğretme tarzını yansıtması açısından önemlidir. Birçok öğretmenin kendi öğretmenlik etkinliği hakkındaki bilgileri belirsizdir. İşlerini nasıl yaptıklarını bilmezler. Görüşme, öğretmen ve denetmenin gözlemsel bilgi toplanması konusunda işbirlikli bir karar almasıyla sonuçlanır. Gözlem yapılır. Veri toplamak için yapılan gözlem sayesinde öğretmenin sınıf performansının nasıl görüldüğü saptanır. Ardından klinik denetimde son aşamaya, öğretmen ve denetmenin dönüt görüşmesinin yapılmasına geçilir. Birlikte saptanan veriler gözden geçirilir. Denetmen, öğretmeni cesaretlendirerek kendi öğretim tarzı ile ilgili saptamalar yapmasını sağlar. Öğretmenler gözlemsel verileri gözden geçirirken dönüt görüşmesi planlama görüşmesine dönüşür (Acheson and Gall, 1980:8-11).



Şekil 5. Klinik Denetim Modeli

Weller (1971), Klinik Denetimi, “öğretimin gelişmesi üzerine odaklanan bir planlama, gözlem ve gerçek değişimle ilgilenen, öğretmen performansının analizini kapsayan sistematik olarak döngüsel bir süreç” olarak tanımlamaktadır.

Denetmenler, değerlendirici ve kolaylaştırıcı olmak üzere iki görev üstlenmişlerdir. Bazı eğitimciler çelişkilere neden olan bu iki görevin ayrılması gerektiğini savunmaktadırlar. Denetmen, öğretmenlerin kişisel ve sınıf öğreticisi olarak gelişimlerini sağlamakla ve etkililikleri hakkında bir değerlendirme yazmakla görevlidir. Bu çatışma öğretmenleri de etkilemektedir. Öğretmenler eleştirilmek ve not korkusu ile denetmene güvenmemekte ve ihtiyacı olan yardımı isteyememektedir. Bazı denetmenler kendilerini öğretmenlerin gelişimine adanırken, bazıları ise geleneksel müfettiş rolü ile öğretmenlerin performanslarını değerlendirmektedir.

Değerlendirmenin, öğretmende yarattığı güvensizlik etkili bir denetici tarafından azaltılabilir. Öğretmenler hangi kritere göre yargılanacaklarını bilmedikleri ve değerlendiricinin adil olmadığını düşündüklerinde endişelenirler. Bu endişeler, değerlendirme kriterini önceden öğretmenle paylaşarak ve değerlendirmeyi nesnel gözlemsel verilere dayandırarak azaltılabilir (Acheson ve Gall, 1980:16).

Öğrencilerin öğretmene ihtiyacı olduğu gibi, öğretmeninde denetmene ihtiyacı vardır. Öğretmen de öğrenendir. Öğrenme ihtiyacında olduğu şey öğretme mesleğidir. Bu nedenle mesleki gelişim sürecinin değişik aşamalarında etkili bir deneticinin yardımına ihtiyaç duyar.

Öğretmen değerlendirmede amaç, öğretmenin öğretme becerilerinin geliştirilmesi ve böylece öğrenci öğreniminin geliştirilmesiyle istenen hedeflere ulaşmaktır. Değerlendirme eğer etkili yapılırsa ve öğretmen performansını artırırorsa, öğretmen de öğrenci performansını artırır. Öğretmen etkiliyse bunun sonuçları öğrencilerinin davranışlarında görülür. Öğrencilerin tutumlarındaki, sınıf içi davranışlarındaki ve okul başarılarındaki gelişme etkili bir öğretmene sahip olduklarının göstergeleri olarak kabul edilebilir.

Başar (1998:45,46), öğretmenlerin değerlendirilmesinde nesnelliği engelleyen sorunları sıralamıştır. Bunlar;



1) Tek etkene göre değerlendirme, değerlendirilecek özelliklerden birinin, diğerleri karşısında gereksiz ağırlık taşıması: Nöbet işlerine çok önem veren bir yöneticinin öğretmeni değerlendirmede kullanılacak diğer değişkenlere pek bakmadan, çok iyi nöbet tutan bir öğretmeni “çok iyi” olarak değerlendirmesi gibi.

2) Davranışı değil kişiyi değerlendirmek: Değerlendirmede kişinin kişisel özelliklerine bakarak davranışını kestirmek yerine, bu kestirmeye bireyin davranışlarını gözlemleyip sonuçlarına bakmayı da katmak gerekir. Aranılan kişisel özelliklere sahip olan bir birey her zaman istenen davranışı ortaya koymayabilir. Ayrıca gözlenen derslerde çok iyi davranışlar gösteren bir öğretmenden, gözlem durumu öncesinde ve sonrasında aynı davranışları beklemek de yanıltıcı olabilir.

3) Uç değerlendirmelerin yapılmaması: Uç değerlendirmeler yapılmadığı zaman birbirlerinden farklı özelliklere sahip öğretmenlerin aynı gruba yerleştirilmesi kaçınılmazdır.

4) Kısa sürede gerçekleştirilen değerlendirme ile uzun süre geçerli olacak değerlendirme sonuçlarına varma: Kısa süredeki davranışların sonuçları, ona etki eden değişkenlerin o süredeki etkilerine bağlıdır. Bu etkilerin uzun dönemde değişme olasılığı yüksektir. Bu nedenle değerlendirme sürecinin uzun, değerlendirme sonuçlarının geçerli olacağı sürenin kısa tutulması gerekmektedir. Denetçinin bir-iki dersine girmekle, bir öğretmen hakkında uzun dönem geçerli olabilecek değerlendirme yapması yanlış sonuçların doğmasına neden olabilir.

5) Değerlendirmede, öğretmenlerin davranışlarına etki eden etkenlerin de değerlendirilmemesi: Öğretmenler değerlendirilirken yalnızca değerlendirme sonucunu veren rakamlara değil, kişilerin gizli güçleri, yetişme şansları ve olanakları gibi davranışlarını etkileyen diğer etkenlerin de gözönünde bulundurulması gerekmektedir. Bireylerin neleri nasıl yaptıkları yanında bunları hangi koşullarda gerçekleştirdikleri de önemlidir.

6) Değerlendiricinin yetişme eksikliği: Değerlendiricideki eksiklik değerlendirmeyi yanlış sonuçlara ulaştırır. Değerlendiricinin, değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilip uygulayamaması yanında, bunları bilse de değerlendirici yeterliklerine sahip olmaması yanlış değerlendirme yapılmasına neden olabilir.

7) Değerlendirme ölçütlerinin yokluğu veya yetersizliği: Ölçütlerin olmaması veya yetersiz olması da değerlendirmenin nesnelliğini etkiler. İyi düzenlenmemiş, eksik ölçütlere göre yapılan değerlendirmenin gerçek durumu göstermesi beklenemez. Değerlendirmeye kanıt olacak belge ve verilerin olması gerekir.

8) Denetçinin uyguladığı denetim programının değerlendirmemesi: Denetçi planlama aşamasından başlayarak, denetim programının uygunluğunu, amaçlara ulaşma durumunu değerlendirmelidir. Denetçi kendini de değerlendirmeli, gelecekteki denetimleri için dönüt sağlamalıdır.

Okulda öğrenmeler Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Türkçe, Yabancı Dil gibi konu alanlarına göre düzenlenmiş ve öğrencilerin bu derslerin kapsamına giren konuları öğrenmeleri beklenmektedir. Bu derslerden her birinin görevi, amaçları vardır. Bu araştırmanın kapsamına öğrencilerin sosyal yönünün gelişmesi gibi önemli bir görevi olan Sosyal Bilgiler dersi girmektedir.

### **1.1.5. Sosyal Bilgiler**

#### **a. Sosyal Bilgilerin Tanımı**

Eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biri öğrencileri iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumları bu görevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımasını sağlayarak, toplum içindeki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir. İyi bir vatandaş olmak için gerekli olan bu bilgi ve beceriler ilköğretim okullarının birinci devresinde ilk üç yıl okutulmakta olan Hayat Bilgisi; 4. ve 5. sınıflarda okutulmakta olan Sosyal Bilgiler dersleri ile kazandırılır. Bu derslerin temel amacı öğrencilere önemli sosyal becerileri kazandırmak, toplumsallaşmalarını sağlamak ve onları iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir (Erden, 1996:2,4).

Sönmez(1998:3), Sosyal Bilgileri, “toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler” şeklinde tanımlamıştır.

Erden (1996:8), Sosyal Bilgileri, “İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” olarak tanımlamıştır.

Doğanay (2003) ise Sosyal Bilgileri “sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı” olarak tanımlamıştır.

Sosyal Bilgiler dersi uzun süre tam anlaşılammış, içeriği ile ilgili değişik fikirler ortaya konulmuştur. Sosyal Bilgiler bazen yalnızca yurttaşlık bilgileri olarak, bazen Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisinin birleşimi olarak, bazen de insan topluluklarına ait bilgiler olarak kabul edilmiştir. Bunlar arasında en yaygın olanı ise Sosyal Bilgilerin Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi gibi disiplinlerin birleşiminden oluştuğu anlayıştır (Günden, 1995).

Sosyal Bilgileri yalnızca Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisinin birleştirilmesi olarak düşünmek yanlıştır. Sosyal Bilgiler dersinin kapsamı Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinlerden seçilir. Tarih, Coğrafya, Politika, Ekonomi, Hukuk, Antropoloji, Sosyoloji Sosyal Bilimler alanına giren başlıca disiplinler arasında yer almaktadır. Gerçek yaşamda toplumsal olgu ve olayları tek bir disiplinle açıklamak ya da bir toplumsal problemi çözmede tek bir disiplinden yararlanmak mümkün değildir. Çünkü toplumsal olaylara neden olan pek çok faktör vardır. Bireyin olaylara anlam verebilmesi, problemlere çözüm bulabilmesi için bütün bu faktörleri göz önünde bulundurması gerekir. Sosyal Bilimlerle ilgili bütün disiplinler hakkında bilgi sahibi olmayan bir birey olaya neden olan bütün faktörleri görmeyecektir. Bu nedenle ilköğretim okullarında çocuğun toplumsallaşması ve iyi bir vatandaş olmasını, toplumsal olayları bir bütün olarak kavramasını sağlamak

amacıyla, Sosyal Bilimler alanına giren disiplinlerden seçilmiş, basitleştirilmiş ve düzenlenmiş konulardan oluşan Sosyal Bilgiler dersine yer verilmiştir (Erden,1996:s.35).

Sosyal Bilgiler dersinde çocuklar çevrelerini, insanları, insanların birbirleriyle ilişkilerini, bu ilişkilerin geçmişini ve bugünü görerek normal gelişim içinde yaşamasını öğrenirler. Sosyal Bilgilerin üzerinde en çok durduğu konulardan biri insan ilişkileridir. Sosyal Bilgiler dersi ile öğrenciler yalnızca insanların birbirleriyle ilişkilerini öğrenmez, aynı zamanda sosyal kurumlarla, eşya ve dünya ile ilişkileri de öğrenirler. Bunun yanında insanların hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan yiyecek, giyecek, korunma gibi etkinliklerle ilgili bilgi, beceri ve duyguları da kazanırlar. Böylece öğrenciler yaşamak için doğa ve toplumun bazı ilkelerini öğrenirler (Sönmez, 1998 :11).

Sosyal Bilgiler, insanın temel ihtiyaçlarını, bunları karşılama biçimlerini, toplumsal yaşayışı ve davranışları konu alır. Diğer insanlarla kurulan ilişkilerin önemini kavrama, ülkeyi, öteki ülkeleri tanıma, ekonomik yaşamla ilgili bilgi, beceri ve tutum geliştirme Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçları arasındadır (Çilenti, 1984:96).

#### **b. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler:**

Sosyal Bilimler, “insanın insanla ve insanın çevresi ile olan ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğudur. Bu nedenle her sosyal bilim disiplini insan yaşamının değişik yönlerini incelemektedir” (Kısakürek, 1981:4; Uysal, 1974:30).

Sönmez (1994:7)’e göre Sosyal Bilimler, “insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi Sosyal Bilimler, insan tarafından oluşturulan gerçekle uğraşmaktadır. İnsan tarafından oluşturulan gerçek toplumsal olgular, kişinin diğer kişi ve kurumlarla etkileşimi sonucu oluşanlar olarak ele alınabilir.”

Sosyal Bilimler, insan davranışlarını çeşitli yönlerden inceleyen alanlardan oluşmaktadır. Buna bağlı olarak Sosyal Bilimlerin içeriği kendi aralarında bağlantılı ve karmaşık şekilde sosyal insan yaşantısından türetilmiştir (YÖK,1997:6).

Sosyal Bilgiler öğretiminin planlanmasında Sosyal Bilimler temel olarak alınmaktadır. Sosyal Bilimlerin öğretim amaçları Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçları için ipuçları verir. Sosyal Bilgilerde ele alınan sözcükler, kavramlar ve genellemeler Sosyal Bilimlerden alınır. Sosyal Bilgilerde kullanılan araştırma süreçleri ve çalışma becerilerine ilişkin bilgi kaynakları Sosyal Bilimlerden gelir (Sağlamer, 1980:24).

Öğretim programlarında Sosyal Bilimler mi Sosyal Bilgiler mi tartışması bazı ülkeler için sonuçlanmış değildir. Ancak, 1963 yılında Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Konseyinin yaptığı inceleme ve belirleme genel bir kabulü ve uygulamayı yansıtmaktadır. Şöyle ki; belli başlı ülkelerde lise düzeyinde Sosyal Bilimler adı altında, Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji gibi bilim alanlarının ayrı ayrı belirtildiği, Sosyal Bilgiler adı altında ise incelenen 17 ülkede, programlarda herhangi bir uygulama olmadığı kaydedilmektedir. Okul programlarında Sosyal Bilimler Öğretimi, Sosyal Bilimler disiplinlerine paralel dersler olarak yer aldığı gibi, Sosyal Bilgiler olarak da yer almaktadır. Genel olarak Sosyal Bilgilere, Sosyal Bilimlerin öğretim için seçilmiş ve değişmediği kabul edilen kısımları olarak bakılmalta ve 11-15 yaşları arasındaki öğrencilerin programlarında yer verilmektedir. Sosyal Bilimler ise, genel olarak akademik biçimde ve ileri düzeyde, bilim disiplini anlayışında, insan ilişkilerini incelemektedir. Sosyal Bilimler, araştırma, deney, buluş vb. bilimsel etkinlikleri içermekte, insan, toplum ve onların değerleri, çevreleri ile olan ilişkileri ile ilgilenmekte ve bu konudaki bilgiyi arttırmaya ve genişletmeye çalışmaktadır. Sosyal Bilgiler ise, okul programlarında Sosyal Bilimlerin yöntemlerini, içeriğini ve bulgularını oldukça basit bir düzeyde ele almakta, bireyin toplumda yaşayış ve davranışları temel gereksinimleri ve bunları gidermek için yaptıklarını, oluşturulan kuruluşları ve değerleri gibi konuları işlemektedir. Bu çerçevede Sosyal Bilgilere “Vatandaşlık Bilgileri” olarak bakmak da mümkündür (Özoğlu, 1987:6,7).

Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilerden oluşmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgilere disiplinler arası bir disiplin demek mümkündür. Toplumsal hayatı düzenleyen ilke ve genellemeler Sosyal Bilgilerin konusu olabilir. Ancak, Sosyal Bilgiler konuları yaşanan ülkenin gerçeklerinden hareketle oluşturulur. Bundan dolayı

Sosyal Bilimlerin her özel ilke ve önermeleri Sosyal Bilgilerin kapsamına girmeyebilir (Sönmez ,1998:4).

Sürekli bir değişim içinde olan, çeşitli ve karmaşık sorunlarla karşı karşıya olan insanların ve toplumların yaşamında Sosyal Bilimlerin önemli bir yeri vardır. Kişilerin gereksinimleri ile toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada insanlara gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma açısından Sosyal Bilimlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Paykoç, 1991:2).

Birçok ülkede özellikle gelişme içinde olan ülkelerde, eğitim uygulamalarında Sosyal Bilimlerle ilgili gelişmelere gerekli yer önemi vermenin ihmali sonucu, acil ve kritik görünen konular küçümsenmiştir. Genellikle toplumda etkili kurum ve kişiler, liderler ve eğitim sorumluları, Sosyal Bilimlerin, toplumun karşılaştığı çatışmalar, savaş-barış, bireysel ve toplumsal refah ile mutluluk özelemleri, toplumsal kalkınma ve işsizlik gibi konu ve durumların açıklanmasındaki rolünü ve ilişkisini görmemezlikten gelmişlerdir (TED, 1987:4,5).

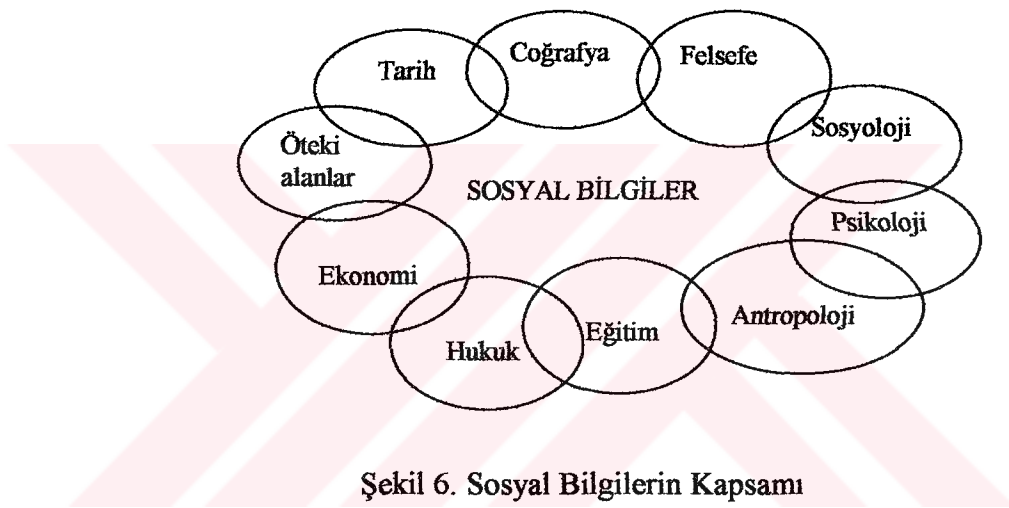
Kimi zaman Sosyal Bilimler ile Sosyal Bilgilerin aynı anlamda kullanıldığı görülmele birlikte, bunların iki ayrı kavram olduğunun kabul edilmesi gerekmektedir. Aralarındaki fark, Sosyal Bilimlerin bilimsel anlamda insanın insanla ve çevresiyle etkileşimini incelemesine karşılık, Sosyal Bilgilerin insanın toplum olarak yaşayışını, davranışını, temel ihtiyaçlarını, bunları karşılama biçimlerini, giderilmesi için yapılan çalışmaları ve ilgili kurumları ele almasıdır. Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimlerin bulgu ve araştırmalarının, bir toplumda yaşayan insanlar için gerekli olan temel ve ortak öğelerini kapsamaktadır (Kısakürek, 1989:5).

Sosyal Bilimler bilginin yapısını; Sosyal Bilgiler ise program yapısını ilgilendirir. Birincisi bir bilgi kategorisi; ikincisi ise bir program kategorisidir. Sosyal Bilimler insanoğlunun sosyal ilişkilerini konu edinen bir kategoridir (Varış,1996:131).

İnsanın yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, mutlu ve rahat yaşamasını, kendini gizil güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirmesini sağlayan bütün

toplumsal olgular ve ilişkiler Sosyal Bilgilerin kapsamı içine girebilir. Sosyal Bilgiler bir bakıma bütün Sosyal Bilimlerin kesiştiği bir alan olarak görülebilir (Sönmez, 1994:8).

Sosyal Bilimler büyük ölçüde ortak ve birbirini tamamlayıcı yönere sahiptir. Bu disiplinlerarası yaklaşımı desteklemektedir. Sosyal Bilgiler dersi de böyle bir yaklaşıma olanak tanırken temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinlerarası bir yaklaşımla alıp yoğurmakta, ilköğretim düzeyine ve kendi yapısına, kendi doğasına uygun bir anlayışla varlığını bütünleştiren bir ders olarak programdaki yerini almaktadır. Sosyal Bilgilerin kapsadığı alanlar Şekil 6'da görülmektedir.



Şekil 6. Sosyal Bilgilerin Kapsamı

(Can, Yaşar ve Sözer, 1998:7).

Sosyal Bilgiler programları oluşturulurken Sosyal Bilimler disiplinlerinin uzmanlarından yardım istenmelidir. Çünkü dersin içeriğini oluşturacak konu ve ünitelerin belirlenmesinde ve düzenlenmesinde Sosyal Bilimcilerin görüş ve katkıları büyük önem taşır. Ekonomist, tarihçi, coğrafyacı, antropolog, sosyolog, siyaset bilimci gibi sosyal bilimciler Sosyal Bilgiler programına konu, kavram ve genellemeler önererek katkıda bulunabilirler. Programcılar da bu katkıları düzenleyip uyarlayarak birleştirir ve öğretim programlarını oluştururlar (Sağlamer, 1980:15).

### c. Sosyal Bilgiler Programı

#### Hedefleri:

Bir eğitim programının temel öğelerinden bir olan hedef boyutunda “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aranmaktadır (Demirel, 1999:106).

İlköğretimdeki, Sosyal Bilgiler dersi öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamayı hedeflemektedir. Sosyal Bilgiler dersinin en önemli hedeflerinden biri öğrenciye toplumsal kişilik kazandırmaktır. Toplumsal kişiliğin en önemli özelliği iyi yurttaş olmaktır. Burada iyi bir yurttaş olma amacı kişinin ödev ve sorumluluklarını bilmesi, çevresi ve çevresindeki olaylara karşı bilinçli olmasıdır. Sosyal Bilgiler dersi, çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yaşamla yakından ilgilidir. Bu nedenle, çocuk özellikle içinde bulunduğu toplumsal yaşamı bu derste, geçmiş, bugün ve geleceği ile yakından tanıyacaktır. Sosyal Bilgiler dersi, ayrıca, demokrasi ülkelerini benimsettiği, toplumsal yaşamın, dün, bugün ve yarın arasındaki ilişkiyi gösterdiği oranda amacına ulaşmış sayılır (Binbaşoğlu, 1981:40-42).

Dewey’e göre, Sosyal Bilgiler dersinin hedefi, çocuğa, uygarlığı, kültürü ve demokrasiyi tanıtır ve sevdirmek ve gençleri etkili bir yurttaş olarak yetiştirmektir (Binbaşoğlu, 1981:45).

Kaltsounis (1987: 8), Sosyal Bilgiler öğretiminin temel hedeflerini, kişiler, informal gruplar ve kurumlardan oluşan toplumun öğelerini anlama, toplumun öğeleri arasındaki ve kendi içindeki ilişkileri anlama, çeşitli formal ve informal ilişkileri yürütme beceri ve yeteneği kazanma olarak sıralamıştır.

Kısakürek (1989:8-9) Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilerde gelişecek hedefleri dört grupta açıklamıştır. Bunlar;

- Sosyal Bilgiler dersinde çocuğun düşünme yeteneği gelişir.
- Sosyal Bilgiler öğretimiyle çocuğun insanlararası ilişkileri gelişir, böylece çocuklar işbirliği içinde çalışabilen, açık görüşlü, hoşgörülü, kendine güvenen, yaratıcı bireyler olarak yetişirler.



-Sosyal Bilgiler dersinde çocuklara temel yurttaşlık hak ve sorumlulukları kavratılır, anayasanın ve öteki yasaların öngördüğü davranış biçimleri benimsetilir.

-Çocuklara ekonomik bir bakış açısı kazandırılır. Toplumun ekonomik işleyişi, ülke kaynaklarının önemi ve korunması, çevreyi koruma, iş ve meslekleri tanıma, gereksinimlerini sıralama gibi özellikleri kazanma Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilmektedir.

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı kararı ile kabul edilmiş ve 1998-1999 yılından itibaren denenip uygulanmasına karar verilmiştir. Buna göre ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının genel hedefleri aşağıda verilmiştir(M.E.B. Tebliğler Dergisi-2487, 1998:537-538).

### **Öğrenciler bu derste:**

#### **A.Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden;**

1.Ailesine, milletine ve vatanına, Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, özverili, erdemli, girişimci iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişirler.

2.Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki onurlu geçmişini ve yerini insanlığa yaptığı hizmetleri kavrayarak büyük bir milletin evlatları olduklarını anlar, milletin geleceğine olan güvenlerini artırır ve Türk milletinin ülküsünü gerçekleştirmek için her fedakarlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.

3.Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına dayanan milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu bilir; cumhuriyet rejiminin özelliklerini ve önemini kavrarlar.

4.Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, millet kavramını, Türk milletinin karakterini kavrar; Türk milletine, Türk bayrağına, Türk askerine ve ordusuna sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirirler.

5.Türk milletinin zeka ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatseverliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimseyerek bu üstün özellikleri davranış haline getirirler.

6.Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutarak milleti ve yurdu için canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ilke haline getirirler.

7.Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır; tarihi olaylara yön veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri ileri görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakarlık ve kahramanlıklarının tarihin akışını nasıl etkilediğini kavrarlar.

8.Toplumunu yönlendiren Mustafa Kemal Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece milli değil, evrensel yönlerini de kavrayarak ve takdir ederek; milletimize de düşen insanlık görevleri bulunduğunu görür, insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme bilincine varırlar.

9.Türk inkılabının anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin refah ve mutluluğuna yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkiyi kavrar, Türk inkılabının değerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakar birer Türk evladı olarak yetişirler.

10.Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar; bu uygarlıkta Türk milletinin hizmetine ve payını anlayarak Atatürk'ün direktifleri uyarınca "milli kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarma" yolunda her fedakarlığı göze alabilme bilincini kazanırlar.

11.Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağdaki sosyal, ekonomik ve siyasi olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve akıl yürütme yeteneğini geliştirirler.

12.Her yerde görev ve sorumluluk alabilecek hale gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, ailenin refah ve mutluluğu için sorumluluk ve görev duygularını geliştirirler.

13.Kanun kavramını benimser; kanunlara ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazanırlar.

14.Çevresindeki eski, yeni sanat ve kültür eserlerini, müze ve anıtlar gibi milli değerlerimizi tanır; onları korumak gerektiğini öğrenirler.

### **B. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden;**

1.İnsanların birbirlerine muhtaç olduklarını anlar; grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hale gelirler.

2.İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirlerinin gürüş ve inanışlarını, saygı ve hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimserler.

3.Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler.

4.Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.

5.Aile, okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve topluluk halinde yaşamının zorunluluğunu kavrarlar.

6.Trafik kurallarına uymayı alışkanlık haline getirirler.

### **C.Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri yönünden;**

1.Yurdumuzun dünya üzerindeki yerinin önemini kavrar, ülkemizin kalkınmasında severek sorumluluk alma duygularını geliştirirler.

2.Türkiye'nin yakın ve uzak komşu ülkeler ve diğer dünya ülkeleriyle olan ilişkileri hakkında genel bilgi kazanırlar.

3.Türklerin yaşadığı diğer ülke ve bölgelerin coğrafi özelliklerini öğrenirler. Türklerin geniş bir alanda yaşayan büyük bir millet olduklarını kavrarlar.

4.İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı etkilerini, insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler; yurdun ekonomik kalkınmasında bilgili ve etkili birer vatandaş olarak yetişirler.

5.Plan, kroki, harita ve grafik bilgilerini kazanarak onlardan yararlanabilir hale gelirler.

6.Çevreyi korumanın günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar.

7.Yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu kavrarlar.

### **Ç. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden;**

1.Yakın çevrenin ekonomik değerleri ile milli kaynaklarımızı tanır ve bunları korumanın bir ödev olduğunu kavrarlar.

2.Kendi eşyasını, okulunu, okul eşya ve araçlarını dikkatli kullanma ve koruma alışkanlığını kazanırlar.

3.Tutumlu olma ve planlı çalışma alışkanlığını elde ederler.

4.Üretim, tüketim ve dağıtım ile ilgili temel bilgileri öğrenirler.

5.İnsan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler ve bunlar arasındaki ekonomik ilişkileri öğrenirler.

6.Turizmin anlamını, özellikle yurdumuz için önemini kavrarlar.

7.Nüfus artış hızının eğitime ve ekonomiye olan etkisini kavrarlar.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı Kurulu Kararı ile kabul edilen ve Nisan 1998 tarih ve 2487 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı"nda ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinin genel hedeflerinden sonra her sınıf için Sosyal Bilgiler dersinin özel hedefleri sıralanmıştır. Bu araştırmanın kapsamına İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi programı girmektedir. Bu nedenle aşağıda bu programın özel hedeflerine yer verilmiştir.

## Ünite 1

### VATAN VE MİLLET

1. "Vatan ve Millet" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. Vatan sevgisinin önemini kavrayabilme.
3. Milleti oluşturan öğeler bilgisi.
4. Millet sevgisinin önemini kavrayabilme.
5. Türk milletinin özellikleri bilgisi.
6. Vatanını ve milletini seven bir kişiliğe sahip oluş.
7. Vatanın bütünlüğü ve birliği için özveride bulunma bilincine sahip oluş.

## Ünite 2

### CUMHURİYETE NASIL KAVUŞTUK?

1. "Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. Mondros Ateşkes Anlaşması ile ilgili temel olgular bilgisi.
3. Mondros Ateşkes Anlaşması ile ilgili temel olguları açıklayabilme.
4. Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi.
5. Kurtuluş savaşı döneminde geçen temel olguları açıklayabilme.
6. Barış döneminde geçen temel olgular bilgisi.
7. Barış döneminde geçen temel olguları açıklayabilme.
8. "Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?" ünitesiyle ilgili haritaları okuyabilme.
9. Türk inkılabı ile ilgili sınıflamalar bilgisi.

10. Türk inkılabı ile ilgili olgular bilgisi.
11. Türk inkılabının önemini kavrayabilme.
12. İnkılapların korunmasındaki sorumluluğumuzun farkına varış.

### Ünite 3

#### GÜZEL YURDUMUZ TÜRKİYE

1. “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. Türkiye'nin dünya üzerindeki yerini tanıyabilme.
3. Yurdumuzun yeryüzü şekilleri bilgisi.
4. Yeryüzü şekillerinin yaşantımız üzerindeki etkilerini açıklayabilme.
5. Yurdumuzdaki iklim çeşitleri ile ilgili sınıflamalar bilgisi.
6. Yurdumuzdaki iklim çeşitlerinin etki alanları bilgisi.
7. Yurdumuzun doğal bitki örtüsü bilgisi.
8. Yurdumuzdaki doğal bitki örtüsünün önemini kavrayabilme.
9. Yurdumuzun akarsularını tanıyabilme.
10. Yurdumuzun akarsularının özellikleri bilgisi.
11. Yurdumuzun akarsularından sağlanan yararları açıklayabilme.
12. Yurdumuzun göllerini tanıyabilme.
13. Yurdumuzun göllerinin özellikleri bilgisi.
14. Yurdumuzun göllerinden sağlanan yararları açıklayabilme.
15. Türkiye'den doğup sınır aşan akarsuların bilgisi.
16. Türkiye'den doğup sınır aşan akarsuların önemini kavrayabilme.
17. Yurdumuzu çevreleyen denizleri tanıyabilme.
18. Yurdumuzu çevreleyen denizlerin özellikleri bilgisi.
19. Yurdumuzun boğazlarını tanıyabilme.
20. Yurdumuzun boğazlarının özellikleri bilgisi.
21. Yurdumuzun kara sınırlarını tanıyabilme.
22. Yurdumuzun kara sınırlarının özellikleri bilgisi.
23. Doğal çevrenin önemini kavrayabilme.
24. Çevre sorunları ile ilgili sınıflamalar bilgisi.
25. Çevre sorunlarının doğurduğu sonuçları açıklayabilme.

26. Çevre sorunlarının çözümünde alınacak önlemleri açıklayabilme.
27. Çevre sorunlarının çözümünde üzerine düşen görevleri yapmaya istekli oluş.
28. Çevre sorunlarının çözümünde devlete düşen görevlerin farkında oluş.
29. Doğal afetlerden korunma yolları bilgisi.
30. Orman yangınlarının ülkemize verdiği zararın farkında oluş.
31. Ormanların yurdumuz için önemini kavrayabilme.

#### Ünite 4

#### İSLAMİYETİN DOĞUŞU, YAYILIŞI VE TÜRKLER

1. “İslamiyetin Doğuşu, Yayılışı ve Türkler” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. İslamiyetten önce Arapların yaşayış özellikleri bilgisi.
3. Hz. Muhammed’in hayatı bilgisi.
4. İslamiyetten önce Türklerin yaşayış özellikleri bilgisi.
5. İslamiyetin doğuşu ile ilgili temel olgular bilgisi.
6. İslamiyetin doğuşu ile ilgili temel olguları açıklayabilme.
7. İslamiyetin yayılışı ile ilgili temel olgular bilgisi.
8. İslamiyetin yayılışı ile ilgili temel olguları açıklayabilme.
9. Türklerin İslamiyeti kabulünü açıklayabilme.
10. Türklerin İslamiyete hizmetlerinin farkında oluş.
11. Orta Asya ve Yakın Doğu’da kurulan Türk Devletlerini tanıyabilme.
12. Orta Asya ve Yakın Doğu’da kurulan Türk Devletlerindeki kültür ve uygarlığın özellikleri bilgisi. (M.E.B. Tebliğler Dergisi-2487, 1998: 543-545).

Hedeflerde bulunması gereken bir takım nitelikler vardır. Ertürk (1994:53), hedeflerde bulunması gereken nitelikleri “öğrenci davranışına dönüklük, genellik ve sınırlılık, açık-seçiklik ve bir de içerik ile kenetlilik” olarak belirtmiştir.

Bunların yanında hedeflerde bulunması gereken nitelikleri Grounland (Akt. Demirel, 1999:110) şöyle sıralmıştır;

- 1.Hedefler, öğretmenin değil, öğrencinin neler yapması gerektiğini ifade etmelidir.

2.Hedefler, öğrenme sürecine değil, öğrenme ürününe dönük olmalıdır.

3.Hedefler, öğrenme ürününü gösterecek nitelikte olmalıdır.

4.Hedef, içeriğe değil öğrenme ürününe dayalı olmalıdır. Konu başlıkları öğretim hedeflerini ifade etmemelidir.

5.Hedef, tek tip öğrenme ürününü ifade etmelidir.

6.Hedef, öğrencilerin kazanacağı davranışları gösteren bir eylemle ifade edilmelidir.

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı'nın hedeflerini incelendiğinde, hedeflerde bulunması gereken bu nitelikleri taşıyıp taşımadıkları ile ilgili aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkarılabilir:

-Hedeflerde bulunması gereken niteliklerden biri öğrenci davranışlarına dönük olmalarıdır. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı'nın hedeflerini incelediğimizde hedeflerin bu niteliği taşıdığı görülmektedir. Hedefler, öğretmenin değil; öğrencinin yapması gereken durumu ifade etmektedir. Örneğin "Türk inkılabının önemini kavrayabilme" hedefinde kavrama işini yapacak olan kişi öğrencidir.

-Hedeflerde bulunması gereken niteliklerden biri de hedeflerin öğrenme sürecine değil de öğrenme ürününe dönük olmalarıdır. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı'nın hedeflerini incelediğimizde bu niteliği de taşıdıkları görülmektedir. Programda bulunan hiçbir hedef süreçle ilgili bir ifadeyi taşımamaktadır. Hedeflerin tümü öğrenme ürününe gösterir niteliktedir.

-İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı'nın amaçlarını incelendiğinde hiçbir hedefin içeriğe dayalı olmadığı görülmektedir. Bütün hedefler öğrenme ürününe dayalıdır. Yine konu başlıkları da hedefi ifade etmek için kullanılmamıştır. Bu da hedeflerde bulunması gereken bir niteliktir.

-Hedeflerin tümü tek tip bir öğrenme ürününe ifade etmektedirler. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı'ndaki hedeflerin her birinin ister bilişsel alanla ilgili olsun ister duyuşsal alanla ilgili olsun sadece bir öğrenme ürününe ifade ettiği görülmektedir. Aynı hedefte birden çok öğrenme ürününden sözedilmemiştir.

-Hedeflerin öğrencilerin kazanacağı bir davranışla ifade edildiği görülmektedir ancak hedefler çok kapsamlı tutulmuştur. Örneğin "Yurdumuzun yeryüzü şekilleri bilgisi"

hedefinde öğrencinin kazanacağı davranış yurdumuzun yeryüzü şekillerini bilme davranışıdır. Ancak, öğrencinin öğreneceği çok sayıda yeryüzü şekili vardır. Bunların bir kısmını öğrenen öğrenci bu hedefe ulaşmış sayılmayacaktır. Bu nedenle hedeflere ait hedef davranışların da yazılması gerektiği söylenebilir. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı incelendiğinde hedef davranışların yazılmadığı görülmektedir.

Programda hedef davranışların yazılı olmaması eğitim durumları ve sınav durumlarında sorunlara yol açabilir. Çünkü davranışlar eğitim durumu ve sınav durumlarına yol gösterir. Hedef davranışlar yazıldığı takdirde, hedeflerde istenenlerin çerçevesinin çizileceği söylenebilir.

Hedeflerin işaret ettiği kapsamın daraltılması gerekmektedir. Örneğin “Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi.” hedefi çok sayıda olguyu kapsamaktadır. Olgular ayrı ayrı hedefler şeklinde yazılabilir. Bu da ölçme değerlendirme işlerini daha gerçekçi sonuçlara götürür. Bu olgulardan birini öğrenen öğrenci ölçme sırasında bildiği olgu sorulduğunda doğru cevabı verecek ve o öğrencinin, bu amaca ulaştığı kabul edilecektir. Oysa ki bu öğrenci çok sayıdaki olgudan sadece birini öğrenmiştir.

Hedeflere bakıldığında bilişsel alanla ilgili bütün hedeflerin bilgi ve kavrama basamağında olduğu görülmektedir. Daha üst basamaklara çıkılmamıştır. Bu nedenle öğrencilerde problem çözme becerisinin, öğrendiğini kullanma becerisinin gelişmesinin zor olacağı söylenebilir.

Hedefler taksonomik olarak ta yazılmamıştır. Hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasının ve yeniden düzenlenmesinin gerektiği söylenebilir. Bu araştırmada yapılacak değerlendirme çalışmasında hedeflerin taksonomik sınıflanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle araştırma kapsamına giren İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı’nda yer alan hedeflerin taksonomik olarak sınıflandırılması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya aşağıda yer verilmiştir.



## **BİLİŞSEL ALAN**

### **Bilgi Basamağındaki Hedefler:**

#### **Ünite 1**

##### **VATAN VE MİLLET**

1. “Vatan ve Millet” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. Milleti oluşturan öğeler bilgisi.
3. Türk milletinin özellikleri bilgisi.

#### **Ünite 2**

##### **CUMHURİYETE NASIL KAVUŞTUK?**

1. “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. Mondros Ateşkes Anlaşması ile ilgili temel olgular bilgisi.
3. Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi.
4. Barış döneminde geçen temel olgular bilgisi.
5. Türk inkılabı ile ilgili sınıflamalar bilgisi.
6. Türk inkılabı ile ilgili olgular bilgisi.

#### **Ünite 3**

##### **GÜZEL YURDUMUZ TÜRKİYE**

1. “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. Türkiye’nin dünya üzerindeki yerini tanıyabilme.
3. Yurdumuzun yeryüzü şekilleri bilgisi.
4. Yurdumuzdaki iklim çeşitleri ile ilgili sınıflamalar bilgisi.
5. Yurdumuzdaki iklim çeşitlerinin etki alanları bilgisi.
6. Yurdumuzun doğal bitki örtüsü bilgisi.
7. Yurdumuzun akarsularını tanıyabilme.
8. Yurdumuzun akarsularının özellikleri bilgisi.
9. Yurdumuzun göllerini tanıyabilme.
10. Yurdumuzun göllerinin özellikleri bilgisi.
11. Türkiye’den doğup sınır aşan akarsuların bilgisi.

12. Yurdumuzu çevreleyen denizleri tanıyabilme.
13. Yurdumuzu çevreleyen denizlerin özellikleri bilgisi.
14. Yurdumuzun boğazlarını tanıyabilme.
15. Yurdumuzun boğazlarının özellikleri bilgisi.
16. Yurdumuzun kara sınırlarını tanıyabilme.
17. Yurdumuzun kara sınırlarının özellikleri bilgisi.
18. Çevre sorunları ile ilgili sınıflamalar bilgisi.
19. Doğal afetlerden korunma yolları bilgisi.

#### **Ünite 4**

#### **İSLAMİYETİN DOĞUŞU, YAYILIŞI VE TÜRKLER**

1. “İslamiyetin Doğuşu, Yayılışı ve Türkler” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. İslamiyetten önce Arapların yaşayış özellikleri bilgisi.
3. Hz. Muhammed’in hayatı bilgisi.
4. İslamiyetten önce Türklerin yaşayış özellikleri bilgisi.
5. İslamiyetin doğuşu ile ilgili temel olgular bilgisi.
6. İslamiyetin yayılışı ile ilgili temel olgular bilgisi.
7. Orta Asya ve Yakın Doğu’da kurulan Türk Devletlerini tanıyabilme.
8. Orta Asya ve Yakın Doğu’da kurulan Türk Devletlerindeki kültür ve uygarlığın özellikleri bilgisi.

#### **Kavrama Basamağındaki Hedefler:**

#### **Ünite 1**

#### **VATAN VE MİLLET**

1. Vatan sevgisinin önemini kavrayabilme.
2. Millet sevgisinin önemini kavrayabilme.

#### **Ünite 2**

#### **CUMHURİYETE NASIL KAVUŞTUK?**

1. Mondros Ateşkes Anlaşması ile ilgili temel olguları açıklayabilme.
2. Kurtuluş savaşı döneminde geçen temel olguları açıklayabilme.

3. Barış döneminde geçen temel olguları açıklayabilme.
4. Türk inkılabının önemini kavrayabilme.
5. “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesiyle ilgili haritaları okuyabilme.

### Ünite 3

#### GÜZEL YURDUMUZ TÜRKİYE

1. Yeryüzü şekillerinin yaşantımız üzerindeki etkilerini açıklayabilme.
2. Yurdumuzdaki doğal bitki örtüsünün önemini kavrayabilme.
3. Yurdumuzun akarsularından sağlanan yararları açıklayabilme.
4. Yurdumuzun göllerinden sağlanan yararları açıklayabilme.
5. Türkiye’den doğup sınır aşan akarsuların önemini kavrayabilme.
6. Doğal çevrenin önemini kavrayabilme.
7. Çevre sorunlarının doğurduğu sonuçları açıklayabilme.
8. Çevre sorunlarının çözümünde alınacak önlemleri açıklayabilme.
9. Ormanların yurdumuz için önemini kavrayabilme.

### Ünite 4

#### İSLAMİYETİN DOĞUŞU, YAYILIŞI VE TÜRKLER

1. İslamiyetin doğuşu ile ilgili temel olguları açıklayabilme.
2. İslamiyetin yayılışı ile ilgili temel olguları açıklayabilme.
3. Türklerin İslamiyeti kabulünü açıklayabilme.

#### Duyuşsal Alandaki Hedefler:

### Ünite 1

#### VATAN VE MİLLET

1. Vatanını ve milletini seven bir kişiliğe sahip oluş.
2. Vatanın bütünlüğü ve birliği için özveride bulunma bilincine sahip oluş.

### Ünite 2

#### CUMHURİYETE NASIL KAVUŞTUK?

1. İnkılapların korunmasındaki sorumluluğumuzun farkına varış.

### Ünite 3

#### GÜZEL YURDUMUZ TÜRKİYE

1. Çevre sorunlarının çözümünde üzerine düşen görevleri yapmaya istekli oluş.
2. Çevre sorunlarının çözümünde devlete düşen görevlerin farkında oluş.
3. Orman yangınlarının ülkemize verdiği zararın farkında oluş.

#### Ünite 4

#### İSLAMİYETİN DOĞUŞU, YAYILIŞI VE TÜRKLER

1. Türklerin İslamiyete hizmetlerinin farkında oluş.

Sosyal Bilgiler dersinde harita, kroki, plan çizme, anket uygulama, vaka incelmesi yapma, görüşme yapma gibi etkinlikler devinişsel alanın etkinlikleri arasındadır (Sönmez,1998:68). Uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler programının hedeflerine baktığımızda devinişsel alanla ilgili hedef yazılmadığı görülmektedir. Bu nedenle öğrenciye öğrendiğini kullanma becerisini kazandırmanın zorlaştığı ve bu dersin bir ezber dersi olarak görüldüğü söylenebilir.

#### İçeriği :

Programın içerik boyutunda, belirlenen hedeflere ulaşmak için “ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur. İçerik hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır (Demirel,1999:117).

İçerik, olguların ve olayların, ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil; yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir (Varış,1996:114).

Sosyal Bilimler kapsamına giren konularda bilginin hızla artması Sosyal Bilgiler öğretiminin içeriğinde ve düzenlenmesinde önemli değişikliklerin yapılmasını zorunlu kılmaktadır (Can, Yaşar, Sözer,1998:3).

Sosyal Bilgiler dersinde içeriğin Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık, Ekonomi, Psikoloji, Sosyoloji, Antropoloji, Hukuk ve Eğitim alanlarıyla ilişkili olarak çok yönlü bir bütün olarak ele alınması, içeriğin sunulmasında yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten

karmaşığa doğru bir sıra izlenmesi gerekmektedir (M.E.B. Tebliğler Dergisi-2487, 1998: 533-534).

Sosyal Bilgiler dersinin içeriği “yakından uzağa” ilkesine dayalı olarak çocuğun en yakınında bulunan konulardan başlar ve topluma, ulusa ve insanlığa doğru gelişir. Sosyal Bilgiler dersinin içeriği toplumsal nitelikli gerçek olgu ve olaylardır. İçeriğin tümünün hareket noktası, çevrede geçen olaylar ve varlıklardır. Bunlardan birbiri ile ilişkili olanlar birleştirilerek bir ünite oluşturulur. Böylece hem işlevsel bir öğretim programı oluşturulmuş olur, hem de çocuğun kişiliğinin bir bütün halinde geliştirilmesi sağlanır (Binbaşıoğlu, 1981:48).

İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Programı incelendiğinde; “Vatan ve Millet”, “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?”, “Güzel Yurdumuz Türkiye” ve “İslamiyetin Doğuşu, Yayılışı ve Türkler” olmak üzere dört ünitenin yer aldığı görülmektedir.

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinin dağılımı aşağıda görülmektedir (M.E.B. Tebliğler Dergisi-2487, 1998: s.545).

**Tablo 1.1. Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Ünitelerinin Dağılımı**

ÜNİTELER	Amaç Sayısı	Öngörülen Ders Saati Sayısı	Oranı %
1. Vatan ve Millet	7	12	11
2. Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?	12	39	36
3. Güzel Yurdumuz Türkiye	31	36	33
4. İslamiyetin Doğuşu, Yayılışı Ve Türkler	12	21	20
<b>TOPLAM</b>	<b>62</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

İlköğretim 5. Sınıf Sosoyal Bilgiler Programı incelendiğinde hedeflerin genel olarak içerikle tutarlı olduğu görülmektedir. Ancak ünitelerin kapsamının çok geniş olduğu söylenebilir. Örneğin “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde geçen “Kurtuluş Savaşı”, “Barış Dönemi” gibi alt başlıklardan her biri tek başına ünite olabilecek genişliktedir. Sönmez (1998:79)’e göre “her ünite ortalama 7 saati geçmemeli, en az 5, en fazla 12 saat olmalıdır”. Programın içeriğini oluşturan ünitelere bakıldığında bu kadar kısa sürede işlenmelerinin ve hedeflerine ulaşmalarının mümkün olmadığı söylenebilir. Nitekim “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesi uzunluğu nedeniyle öğretmenler tarafından ikiye bölünüp iki

ünite şeklinde işlenmekte, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin dönüşümlü işlenmesi nedeniyle de araya bir Fen Bilgisi ünitesi girmektedir.

### **Eğitim Durumu:**

Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu boyutta ele alınmaktadır.

Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantıların etkili bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gerekmektedir (Demirel,1999:123).

Öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanması gerekmektedir. Bu düzeneğin sıralamasını Demirel (1999:124) aşağıdaki şekilde yapmıştır.

- 1.Giriş ya da hazırlık etkinlikleri,
- 2.Gelişme etkinlikleri,
- 3.Sonuç etkinlikleri.

Sosyal Bilgiler dersi, çocuktaki algı gelişimine dayanır. Çocuk dış dünyayı bir bütün olarak algılar. Bu nedenle, ilköğretim birinci kademedede “toplu öğretim” esaslarına göre öğretim etkinlikleri düzenlenmelidir. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencileri güdülemek kolaydır. Çocuklar toplumsal konulara ait kavramları anlayabilecek seviyededir. Bu nedenle günlük olaylar bu ders için iyi bir giriş noktası olabilir (Binbaşoğlu, 1981:45).

Çocukların sosyal becerilerinin gelişmesini amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinde çocuğun derse gözlenebilir biçimde etkin katılımının sağlanması gerekmektedir. Bu katılım öğretmenin öğrencilerin davranışlarını değerlendirmesini, onların tutumlarındaki değişiklikleri gözlemlemesini kolaylaştırır. Bu amaçla öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde katılımcı öğretim yöntemlerinden yararlanmalı, öğrencileri öğrenme ve derse karşı güdülemelidir (Erden, 1996:68-69).

Sınıfta öğrencilerin gösterdiği olumlu davranışların pekiştirilmesi, bu davranışların kalıcılığının sağlanmasında çok önemlidir. Pekiştiriciler her türlü öğrenme ürünü (bilişsel,

devinişsel ve duyuşsal) davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığını artırır. Ancak sosyal becerilerin öğretilmesinde pekiştirenlerin ayrı bir önemi vardır (Erden,1996:72).

Tekrar, Sosyal Bilgiler ğretiminde özellikle sözel bilgilerin ğretiminde önemlidir. Yoğun tekrar bilginin öğrenilmesini ve kalıcılığını sağlar (Erden,1996:74). Sosyal Bilgiler, kavramların, ilkelerin ve sözel nitelik taşıyan bilginin çoğunlukta olduğu bir konu alanıdır. Konu alanının daha çok sözel nitelik taşması nedeniyle bu ders genellikle ezber dersi olarak algılanır. Ancak ğretim sırasında uygun öğretme öğrenme stratejilerinden yararlanarak ders daha anlamlı hale getirilebilir(Can, Yaşar ve Szer, 1998:77).

Öğretim sürecinin baş rolünde ğretmen vardır. Öğretmenin sahip olduğu özellikler de ğretim sürecini etkilemektedir. Araştırmalar etkili ğretmen özelliklerine sahip olan öğretmenlerin ğrencilerinin daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Etkin katılım, güdü, bireysel ayrılıkların ve gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulması, uygun pekiştirenlerin kullanılması, dönüt ve düzeltmelerin yapılması, yakın çevreden yararlanma, uygun modellerden yararlanma ve iyi bir model olma Sosyal Bilgiler ğretiminde öğrencinin başarısını etkileyecek ilkelerdendir.

Sosyal Bilgiler dersi konularının işlenişinde, yalnız anlatım ve soru-cevap teknikleriyle yetinilmemeli, konuların özelliğine göre münazara, örnek olay incelemesi, problem çözme gibi öğrenciyi aktifleştiren, onu araştırmaya ve incelemeye sevk edecek tekniklerin de kullanılması; çalışma ortamının yalnız derslik değil, aile, okul, çeşitli topluluklar, kitaplıklar, müzeler, sergiler vb. yerleride kapsamalı gerkmektedir (M.E.B. Tebliğler Dergisi-2487, 1998:535).

Öğretme-ğrenme süreçlerinin başarıyla sonuçlanması aynı zamanda, ğretim ortamında konunun gerektirdiği her türlü aracın yer almasına ve bu araçların yeri geldiğinde etkili bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Sönmez (1996:1), Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılabilir araç-gerleri sıralamıştır. Bunlar;

-Gerçek eşya, giysi ve kalıntılar, anıtlar, ss eşyaları, silahlar, paralar,

- Yeryüzü şekilleri,
- Çevredeki bitki örtüsü, yağışlar, sıcaklık,
- Çevredeki kurum ve kuruluşlar, görevli, yetkili ve ilgili kişiler,
- Üç boyutlu modeller, güneş sisteminin basit modeli, maketler, küre,
- Bilgisayar,
- Televizyon, video, sinema, radyo, teyp, ses bantlar,
- Tepegöz, projektör, episkop,
- Kum saati, elektrikli dilsiz haritalar, oyuncaklar, bebekler,
- Pusula, termometre, barometre, saat, yağmur ölçüsü, takvim,
- Tarih ve coğrafya şeridi,
- Haritalar, atlaslar, resimler, fotoğraflar, krokiler, planlar, grafikler, levhalar,
- Kuklalar, birbirini izleyen resim seti, afişler, kitaplar, ansiklopediler, dergiler, gazete kùpürleri, broşürler,
- Kara tahta, manyetik tahta, bülten tahtası .

Sosyal Bilgiler dersinde sadece bu araçlar kullanılır şeklindeki bir ifade yanlış olacaktır. Öğretmen konusunu öğretebilmek için kendisi de bir takım araçlar geliştirebilir ya da adı geçmeyen bir araçtan yararlanabilir. Önemli olan araç-gereçlerin, öğretim amacıyla, yerinde ve zamanında, etkili bir biçimde kullanılabilmesidir.

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programı incelendiğinde eğitim durumu ile ilgili açıklamalara “Programın Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar” bölümünde ayrıntılı olarak yer verildiği görülmektedir.

### **Değerlendirme :**

Değerlendirme, öğretim sürecinin önemli bir boyutudur. Değerlendirme ile öğrencilerin amaçlanan davranışı kazanıp kazanmadıkları belirlenmeye çalışılır. Öğretmen, öğretim ile ilgili kararlarını değerlendirme ile elde edilen bilgilere dayalı olarak verir. Paykoç (1991:153)’a göre,değerlendirmenin olmadığı bir öğretim süreci eksik kalmış sayılır.



Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin davranışlarındaki gelişmeler ve edindikleri alışkanlıklar gözlenir, kazandıkları bilgiler, çeşitli teknikler ve ölçme araçları ile ölçülüp değerlendirilir (M.E.B. Tebliğler Dergisi-2487, 1998:536).

Sosyal Bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin özelliklerini kısaca (1989:72-73) şöyle sıralamıştır;

- Sosyal Bilgiler öğretiminde değerlendirme, amaçlarla ve konu alanının özellikleri ile tutarlı olmalıdır.

- Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçları arasında bulunan duyuşsal türdeki amaçların ve bu amaçların ölçme ve değerlendirmesinin nasıl yapılacağına bilinmesi gerekir.

- Sosyal Bilgilerde sayısal ve somut anlatımların yanında, niteliğe dayalı, soyut anlatım ve bilgilerinde kullanılmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğretmen iyi bir gözlemci olması, testler ve diğer yöntemlerle kararlarını vermesi gerekmektedir.

- Sosyal Bilgiler öğretiminde ölçülmesi çok zor ve kapsamlı olan insan özellikleri amaçlar arasında önemli bir yer tutar. Örneğin “yurttaşlık görevleri ve sorumluluklarını geliştirme” böyle bir amaçtır. Bu nedenle öğretmen ne kadar çok bilgiye dayalı ölçme ve değerlendirme yaparsa, kararları o kadar doğru ve sonuçlar o kadar başarılı olur.

Sosyal Bilgiler dersinde bilişsel alanla ilgili davranışların ölçülmesinde yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar ve test türleri kullanılmaktadır. Yazılı yoklamalar Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçları açısından önemli bilgiler veren bir değerlendirme türüdür (Turgut, 1992:47). Sözlü yoklamalar öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanıldığı gibi, bir öğretim tekniği olarak öğretimin geliştirilmesine de katkı sağlar (Tekin, 1993:122). Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan test türleri içinde çoktan seçmeli testlerin önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programı incelendiğinde değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili açıklamaların yapılmadığı görülmektedir. Bu da programın temel öğelerinden birinin eksik olması olarak görülebilir. Programda, değerlendirme olmadan hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi, eksiklerin

fark edilip eğitim durumlarının yeniden düzenlenmesi, programın kendini yenilemesi olanaksızdır.

#### **d. Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi**

Toplumdaki bireyleri bir arada tutan önemli etmenlerden biri ortak değerlerdir. Toplumun gelişmesi için bu değerlerin toplumsal yaşama katkı getirici nitelikte olması gerekir. Günümüzde toplumdaki bireylerin ortak olarak paylaştıkları değerler azalmakta, toplumun çıkarına ters düşen değerler yükselmektedir. Bireysel çıkarlar ve hesaplar, ülke ve kurumların çıkarlarının üzerinde tutulmaya, vergi dışı ekonomi giderek büyümeye, rüşvet alma ve verme doğal karşılanmaya başlamıştır.

Toplumdaki değerler karmaşıklığı okullara da yansımıştır. Eğitim sistemindeki yarış havası öğretmenleri belli konu alanlarında bilgi aktaran kişiler haline getirmiştir. Öğrencilerin gireceği sınavlardan yüksek puanlar, alması dersin hedeflerinin gerçekleşmesinden önemli tutulmaya başlanmıştır. Çocuğa milli ve kültürel değerlerin kazandırılması ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi arka plana itilmiştir (Erden, 1996:1-2). Bu noktalarda Sosyal Bilgiler dersinin, toplumsal yaşamın sağlıklı olabilmesindeki görevi ve bu dersin hedeflerinin arka plana itilmesinin toplumda yarattığı düzensizlik görülmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinleri birleştirerek öğrencilerin toplumsal olaylara bütüncül yaklaşımını sağlayabilir. Ancak bu görevini yerine getirebilmesi için Sosyal Bilgilerin belli olay, tarih, yer ve kurumların isimlerinin ezberlendiği bir ders olmaktan çıkartılarak öğrencilerin sosyal olay ve sorunların nedenlerini çeşitli yönleri ile görebildikleri ve bu sorunlara Sosyal Bilimlerin bazı temel kavramları ile düzeylerine uygun çözüm yolları önerebildikleri bir ders haline getirilmesi gerekir (Erden,1996:35).

#### **e.Araştırmanın Gerekliliği**

Günümüzde her alanda görülen hızlı gelişmeler eğitimin hedeflerini de değiştirmiştir. Düşünen, yaratıcı, iletişim becerileriyle donanık, özerk insan gücüne ulaşma eğitimin günümüz hedeflerindedir. Gün geçtikçe artan bilgilerin tümünü öğrencinin önüne yığmak,

ezberlemeye zorlamak ile bu insan tipine ulaşmak mümkün değildir. Artan bilginin tümünü öğrencilere verme olanağı ve gereği yoktur. Bu nedenle öğretim programlarının gelişmelere göre yeniden ele almak gerekmektedir.

İlköğretimin “iyi vatandaş yetiştirme” amacını gerçekleştirmeye çalışan Sosyal Bilgiler programının da bilim ve teknolojiye meydana gelen değişmelere uygun olarak kendini sürekli olarak yenilemesi gerekmektedir.

Bu araştırma kapsamında yapılacak değerlendirme çalışması, öğretmenin sınıf içi öğretmen davranışları ve bunların öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarısı üzerinde etkileri bir diğer deyişle Sosyal Bilgiler Programın hedeflerinin gerçekleşmesi üzerine etkisi ile ilişkilidir. Öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarının sınıfta yapılan öğretimin niteliği üzerinde önemli etkisi olduğu yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin, öğretmenlik davranışları açısından etkililik durumunun belirlenmesine yönelik yapılacak değerlendirme, öğretimin niteliğinin yükseltilebilmesi için gerekli verilerin elde edilebilmesine fırsat sağlayacaktır (Selçuk, 2000:7).

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programı 1998 yılında kabul edilmiş ve 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren denenip uygulanmasına karar verilmiştir. Bu programın hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirlemede öğrenci başarısı ve başarıya öğretmenin öğretmenlik davranışlarının ve özelliklerinin etkisini belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu bakımdan araştırmanın gerekliliği aşağıda belirtilen durumlardan kaynaklanmaktadır:

-Programda belirtilen hedeflerin gerçekleşmesi, öğrencilerin etkili öğrenme yaşantılarından geçirilmesiyle yakından ilişkilidir. Etkili öğrenme yaşantılarını planlayacak ve uygulayacak olan kişi öğretmendir. Bu nedenle hedeflerinin gerçekleşmesinde önemli yeri olan öğretmenlerin sahip olduğu niteliklerin, İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler programı hedeflerinin gerçekleşmesine etkisini belirleyen araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

-Öğretmenlerin niteliklerini değerlendirmede, öğrencilerin görüşlerini alma çok önemlidir. Öğretmenleri genellikle okul müdürleri ve müfettişler değerlendirmektedir

ancak bunların öğretmeni sürekli gözleme olanağı yoktur. Öğrenciler öğretmenlerini diğer gözlemcilerden daha uzun süre gözleme şansına sahiptir. Bu nedenle öğretmen değerlendirmede öğrencilerin görüşlerinin alındığı araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

-Programların gerçekleşme düzeyinin göstergelerinden biri de öğrenci davranışlarında öğrenme sonucu oluşan istenen değişme ve gelişmeleridir. Bu nedenle programların gerçekleşme düzeyini öğrenci gelişimine bakarak değerlendiren araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

-Program geliştirme sürekli ve dinamik bir süreç olduğundan, mevcut programların etkililiğinin artırılması, uygulamalar sonrasında değerlendirmelerin yapılması ve bu doğrultuda programın geliştirilmesine dönüt sağlanması, programın sürekli gözden geçirilmesi önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler programının kendisinden beklenen işlevi daha iyi yerine getirebilmesi, aksayan yönlerinin ve eksikliklerinin uygulama ortamında belirlenmesi ve geliştirilmesi için değerlendirilmesine gereksinim olduğu söylenebilir.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeyini saptayarak, bazı değişkenlerin bu hedeflerin gerçekleşme düzeyine etkisini incelemektir.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Toplumlar, kendi yapılarına ve ihtiyaçlarına uygun insangücünü eğitim sistemleriyle yetiştirmeye çalışırlar. Sosyal becerilere sahip, toplumsal yaşayışın önemini kavrayan ve iyi bir vatandaş olarak yetişme toplumun varlığını sürdürebilmek için bireylerinde olmasını istediği önemli nitelikleridir. Bu nitelikleri bireylere kazandırma gibi ihtiyaç duyulan bir görevi üstlenmiş olan Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim programında önemli yeri olan temel derslerden biridir. Bu nedenle ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminden en üst düzeyde yararlanabilmek için etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminin etkililiğinin, Sosyal Bilgiler programı ve programı uygulayan öğretmenin niteliklerine bağlı olduğu söylenebilir.

Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin değerlendirilmesi, program geliştirme çalışmalarında önemli bir unsur olarak görülmelidir. Programların gerçekleşme düzeyini, öğretmenin nitelikleri önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmeni ve onun öğrencisinin başarısını değerlendirmeden bir programın gerçekleşme düzeyini belirlemek için yapılan bir değerlendirmenin objektif bir değerlendirme olmayacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın, ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyini, öğrenci başarısı, öğretmen nitelikleri ve özelliklerine göre değerlendirerek ileriye dönük program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunması beklenmektedir. Araştırmanın, ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı hedeflerinin gözden geçirilmesi, eksik ve aksayan yönlerinin giderilmesine katkı sağlayacağı, öğretmenlerin gösterdiği öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı ve programın gerçekleşmesine etkisini belirleyeceği, gelecekte yapılacak araştırmalara bir ön çalışma niteliğinde veri sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4.Araştırmanın Problemi**

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin hedeflerinin gerçekleşme düzeyi, öğrencilerin cinsiyetlerine, devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine, öğretmenlerin cinsiyetlerine, meslekteki hizmet sürelerine, mezun oldukları okul türüne, bu sınıfta okutma sürelerine, yaşlarına ve etkili öğretmen davranışlarını gösterme derecelerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

##### **1. 4. 1.Alt Problemler**

1.İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeyindeki hedeflerin gerçekleşme düzeyi nedir?

2.İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme dereceleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme dereceleri öğrencilerin devam ettikleri okulun sosyo ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme dereceleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme dereceleri öğretmenlerin meslekteki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme dereceleri öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme dereceleri öğretmenlerin sınıfı okutma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

8. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme dereceleri öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

9. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme düzeyleri ile öğretmenlerin etkili öğretmen davranışlarını gösterme dereceleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10. Öğretmenlerin bu sınıfı okutma süresi ile öğrencilerinin kendisini değerlendirmesi arasındaki ilişki nedir?

11. Öğrenci cinsiyetine göre, hedeflerin gerçekleşme düzeyi ile öğretmenlerin etkililikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

12. Okul türüne göre, hedeflerin gerçekleşme düzeyi ile öğretmenlerin etkililikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma, 2001-2002 öğretim yılında, İzmir ili Konak ilçesi üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları ile özel okullara devam eden 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programında yer alan bilişsel alan hedefleriyle sınırlıdır.

3.Araştırmada elde edilen bulgular, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının gerçekleşme düzeyini belirlemek için geliştirilen başarı testi ve öğretmen etkililik düzeyi belirleme ölçeğine öğrencilerin verdikleri cevaplar ve öğretmenlerin öğretmen bilgi formuna verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

#### **1.6.Araştırmanın Sayıtları**

1.Başarı testi ve öğretmen etkililik düzeyini belirleme ölçeğini yanıtlayan öğrenciler, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmışlardır.

2.Öğretmenler, kendileriyle ilgili kişisel bilgi formuna doğru yanıtlar vermişlerdir.

#### **1.7.Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar**

**Sosyal Bilimler:** İnsanın insanla ve insanın çevresi ile olan ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğudur (Uysal, 1974:30).

**Sosyal Bilgiler:** İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, 1996:8). Toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir (Sönmez, 1994:8).

**İlköğretim:** Her vatandaşa yaşamında, karşılaşılabileceği bireysel ve toplumsal sorunları çözmeye; değer ve normlara uyum sağlamaya; toplum kurallarına uyma ve üretici kişi olmada temel yeterlilikleri kazandıran eğitimidir (Başaran, 1981:5).

**İlköğretim Okulu:** Aynı yönetim altında beş yıllık ilkokul ile üç yıllık ortaokuldan meydana gelen gündüzlü ve pansiyonlu sekiz yıllık öğretim kurumudur (M.E.B. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 1993:1).

**Eğitim Programı:** Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm etkinlikleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol etkinlikleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik ve sağlık vb. hizmetler ve görevler bu çerçeve içine girer (Varış, 1996:14).

**Hedef:** Yetiştirilen insanda bulunması uygun görülen eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özelliklerdir (Ertürk, 1994:24).

**İçerik:** Olguların ve olayların ezberlenmek üzere bir araya getirilmesi değil, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir (Varış, 1996:114).

**Eğitim Durumları:** Öğrencilerin hedeflere ulaşması için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesidir (Ertürk,1994:24-25). Bir ders ya da konu alanı ile belirlenen davranışsal amaçların her bir öğrenciye nasıl ve ne yolla kazandırılacağıının belirlenmesidir(Sönmez, 1993:104).

**Program Geliştirme:** Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 1999:6). Gerek okul içinde gerek okul dışında milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür (Varış, 1996:17).

**Program Değerlendirme:** Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998:10).



## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmada ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi programının gerçekleşme düzeyi çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu bölümde Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yurtdışında ve yurt içinde yapılan araştırmalar ile etkili öğretmen davranışları ile ilgili araştırma ve yayınlardan bazılarına yer verilmiştir.

#### 2.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar:

Schiller (1963) yaptığı deneysel araştırmada uzmanlarca hazırlanan ders programları 296 öğrenci üzerinde 14 hafta süreyle uygulanmıştır. Araştırmada deneysel grupta yer alan öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde gerekli bütün öğretim materyallerini kullanmışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise ihtiyaç duydukları materyalleri kullanmışlardır. Araştırma sonunda deneysel grupta yer alan öğrencilerin başarısı çok daha yüksek bulunmuştur. Öğretim materyallerini kullanma alışkanlığı edinen öğrencilerin daha katılımcı ve sosyal, ekonomik ve politik problemlere daha ilgili oldukları görülmüştür.

Rogers ve Long (1966) araştırmalarında ilkokul öğrencilerinin sosyal olaylara karşı duyarlılıklarını ölçen bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçek 2, 4 ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bunun sonucunda 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre sosyal olaylara karşı daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Goldenson (1978), vatandaşlık haklarının geliştirilmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada öğretmene güven duymanın öğrenciler tarafından algılanması ve genel sınıf ortamındaki öğretmen öğrenci ilişkilerinin vatandaşlık haklarının gelişiminde etkili olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Guyton (1982), yaptığı araştırmada eleştirel düşünme ve politik katılım arasındaki ilişkileri incelemiş ve Sosyal Bilgiler eğitiminde konu ile ilgili bilgilerin hem teoride hem de uygulamada verilmesini önermiştir. Sosyal Bilgiler dersinde öğretilen teorik bilgilerin

uygulamaya dönüştürülerek anlam kazandırılması gerektiği ve eleştirel düşünme becerisi kazanan öğrencilerin politik katılımlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chrisafidis (1984), araştırmasında ilkokulda Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin gelişimine etkisini incelemiştir. Öğrencilerin soru sorması, sosyal olayları derinden kavraması, sorunların karşısına araştırmacı bir kimlikle çıkabilmesi için etkin öğretim stratejilerinin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Walter (1990), araştırmasında ilkokullardaki öğretim etkinliklerinde oyunun önemini incelemiştir. Araştırmasının sonucunda özellikle Sosyal Bilgiler dersinde oyunun önemini, şartlarını ve sınırlılıklarını ortaya koymuştur.

Jay (1995) yaptığı araştırmasında Missouri ortaokullarında uygulanan Sosyal Bilgiler Programını varolan durum ve programın uygulanışı açısından incelemiştir. Bu araştırma programının tekrar gözden geçirilmesi ve program süreci dikkate alınarak uygulamaya geçirilmesi sonucunu ortaya koymuştur.

Bardak (1996), KKTC’de, ilköğretim 4. ve 5. sınıfların Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının, uzman, müfettiş, müdür ve öğretmen görüşleri doğrultusunda genel bir değerlendirilmesini yapmıştır. Bu araştırmanın sonunda amaçların gerçekleştirilecek nitelikte olmadığı, toplumsal gerçeğe uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca içeriğin hedeflere ulaşmada bir araç olmaktan çok bir amaç olarak görüldüğü sonucu ortaya konulmuştur.

Müller (1997), araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinde çok kültürlü eğitim ortamını incelemiştir. Almanyadaki ilköğretim okullarında etnik, dinsel ve kültürel farklılıkları görmemezlikten gelmenin bugünkü koşullarda mümkün olmadığını ve okulların entegrasyon sürecini geçirmesi açısından önemli bir ortam olduğunu, öğrencilerin eşit şartlara sahip olabilmeleri için özellikle Sosyal Bilgiler dersinde çok kültürlü eğitim programının uygulanması gerektiği sonucu ortaya konulmuştur.

Haas ve Laughlin (1998), yaptıkları araştırmada Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin öğretim ve öğrenim uygulamalarını değerlendirmişlerdir. Buna dayalı olarak Sosyal Bilgiler

dersinde yapılabilecek etkinlikleri, kullanılabilir öğretim materyallerini ve öğretim stratejilerini ortaya koymuşlardır.

## **2.2.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar:**

Kayvan (1981), “İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretiminin Analizi” adlı araştırmasında Sosyal Bilgiler öğretiminde işlenecek ünite ve konular, Sosyal Bilgiler öğretiminin ilköğretimin amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir araç olduğu, Sosyal Bilgiler ünite ve konularının bu amaçların gerçekleşmesine hizmet etmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilere günlük hayatlarında ve geleceğinde kullanabilecekleri bilgilerin verilmesi gerektiği, bu dersin öğretiminde dramatizasyon çalışmalarına yer verilmesi gerektiği, ünitelerde yapılacak işlerin öğrenciler tarafından planlanması gerektiği sonuçları ortaya konulmuştur.

Kahveci (1986), “Ortaokullarda Sosyal Bilgiler Ders Programlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında ortaokullardaki Sosyal Bilgiler Programını 300 öğretmenin görüşüne dayalı olarak değerlendirmiştir. Bu çalışmada, programın amaçlarının Milli Eğitimin amaçlarını kısmen gerçekleştirdiği ortaya konulmuştur. Ayrıca amaçların öğrencilerin psikolojik gelişimlerine kısmen uygun olduğu, içeriğin dağılımının kısmen dengeli olduğu, dersin öğretiminde en çok düzenlatım ve soru-cevap yöntemlerinin kullanıldığı, çağdaş eğitim teknolojisi olanaklarından çok az yararlandığı, okullarda öğretmenlerin yarısından fazlasının ders araç-gereçlerini yetersiz bulduğu, programların geliştirilmesinde program geliştirme uzmanlarının, üniversitelerdeki uzmanların öncülüğünde, öğretmen ve öğrencilerin görüş ve düşüncelerinin alınarak, öğretmenlerin sürekli eğitim e tabii tutulması, okullarda Sosyal Bilgiler laboratuvarlarının açılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Candan (1990) “İlkokul Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi” adlı araştırmasında ilkokul 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin programda belirlenen amaçlara ulaşmadığı, yeterli başarının sağlanamadığı sonucuna varmıştır. Sosyal Bilgiler amaçlarının beşte üçüne ulaşıldığı ortaya konulmuştur. Ayrıca 1968 yılından itibaren yapılan program değerlendirme ve ve

geliştirme çalışmalarının amaçlara ulaşmada yetersiz kaldığını, ilkokul programında Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri için belirlenen amaçların bu yaş grubunun özellikleri ve çağın gerekleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini, programda yer alan derslerin amaçlarının gerçekleşme düzeyinin yapılacak araştırmalarla değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Bayazitoğlu (1991), “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Öngörülen Kavramların Kazandırılma Düzeyi” adlı araştırmasında İlkokul Sosyal Bilgiler programında öngörülen kavramların ne düzeyde kazandırıldığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada İlkokul Sosyal Bilgiler programında öngörülen kavramların yeterli düzeyde kazandırıldığı sonucu ortaya konulmuştur.

Güneş (1993), “İlkokul Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Eğitim Teknolojisine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında Sosyal Bilgiler öğretimi ve eğitim teknolojisi ile ilgili hizmetiçi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerektiği, öğretmen yetiştiren kurumların programlarında eğitim teknolojisi dersinin yer almasının çok önemli olduğu, öğretim etkinliklerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili yeterliliklerin saptanması yönünde araştırmaların çoğaltılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Kılıç (1994), “İlkokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretmenlerin Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında İlkokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programının amaç, içerik, araç-gereç, süre, yöntem ve değerlendirme boyutlarını incelemiştir. Bu araştırmada İlkokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programının milli eğitimin amaçlarını ve dersin özel amaçlarını kısmen gerçekleştirdiği, içeriğin kısmen dengeli olduğu, programın öğrencilerin psikolojik gelişimlerine uygun olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Köken (1995) “İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi” adlı araştırmasında ilkokullarda Sosyal Bilgiler dersinin programda yer alan hedeflerin gerçekleşme düzeyi araştırılmıştır. Bu araştırmada, ilkokul Sosyal Bilgiler programında iyi bir planlama

yapılası gerektiği, uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler programının amaçlarının yeterli oranda gerçekleşmediği sonucuna varılmıştır.

Aydiner (1995) “İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri” adlı araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programının program geliştirme ilke ve tekniklerine uygun hazırlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uygulamada karşılaşılan güçlükler konusuna öğretmenler katılırken, müfettişlerin bu konuda kararsız olduğu, öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre programın düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerektiği, programın Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olduğu, İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının teknokratik modele uygun olarak hazırlanması, programın, hedef-davranışlar, içerik, eğitim durumları, sınav durumları bakımından ele alınarak yeniden geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yeşil (1996), “Sosyal Bilgiler Ders Programının Niteliği” adlı araştırmasında 4. ve 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersi ile bunun devamı olan Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi derslerinin amaçları, konuları, öğretim metotları, araç-gereçleri ve değerlendirme boyutları incelenmiştir. Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin, ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla branş derslerine girdiği, bilimsel faaliyetleri daha fazla takip ettiği, ders için ayrılan süreyi yeterli bulduğu, buna karşılık ortaokul öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre, dersin işlenme şekline ve ders kitaplarından memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mentiş (1997), “İlköğretim I. Aşama Sosyal Bilgiler Dersi Duyuşsal Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında ilköğretim Sosyal Bilgiler programındaki duuşsal amaçlara ulaşmada genel olarak yeterli başarı sağlandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca İlkokul Sosyal Bilgiler programındaki duuşsal amaçlara ulaşmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, babası ve annesi üniversite mezunu alan öğrencilerin, belgesel ve haber programı izleyen öğrencilerin ve günde 1-2 saat televizyon izleyen öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Böylece okulun yanında aile ve medyanın da duuşsal amaçların gerçekleşmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Piriçdane (1997) “İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Programının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına yönelik hedef-davranış analizinin yapılması gerektiği, dersin amaçlarının Milli Eğitimin amaçları ile tutarlı hale getirilmesi ve dersin amaçlarının, amaçlara ulaşıldığını gösterecek olan gözlenebilir öğrenci davranışları olarak ifade edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca belirlenen amaçlara ulaşmak için, öğretim için doğal bir ortam sağlanmalı, çeşitli ders araç-gerçerlerinden gerektiğinde yararlanılmalı, dersin öğretimiyle ilgili bir kılavuz kitap basılmalı ve ders kitaplarının içeriğinin yeniden düzenlenmesi gerektiği sonuçları da ortaya konulmuştur.

Şahin(1997), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine Etkisi” adlı deneysel çalışmasında, deney ve kontrol gruplarındaki yüksek, orta ve düşük yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Deney grubunda, Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen-öğrenci etkileşim sıklığının tüm öğrenciler için denkleştirildiği ünite ile geleneksel öğretim yapılan ünite arasında anlamlı bir fark çıkmış ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin denkleştirildiği ünite de öğrencilerin erişileri daha yüksek çıkmıştır.

Anıl (1999), “İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Programı kısmen yararlı ve uygundur sonucu ortaya konulmuştur. Ayrıca, amaçların birbirleri ile tutarlı olması gerektiği, gözlenebilir öğrenci davranışları bakımında ifade edilmesi gerektiği, içeriğin öğrencilere yakın çevredeki ortam ile ilgili olayları gözleme ve inceleme olanağı sağlaması gerektiği, içeriğin öğrencilerde araştırma isteği uyandırması ve öğrencilerde eleştirel, mantıksal, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici nitelikte olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.3. Etkili Öğretmen Davranışları İle İlgili Araştırma ve Yayınlar:**

Etkili öğretmen özellikleri ile ilgili çeşitli yazarlar tarafından farklı sınıflamalar yapılmıştır. Aşağıda bu sınıflamalara yer verilmektedir.

Ausübel (1969), iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- a.Zihinsel yeterlik
- b.Alan bilgisi
- c.Akademik hazırlık
- d.Gelişim ve öğretim bilgisi
- e.Kişilik özellikleri

Flanders (1970), öğrencileri konuşmaya, duygu ve düşüncelerini ortaya koymaya yönlendiren öğretmenlerin daha etkili olduğunu gösteren bazı araştırmalara dayalı olarak öğretmen-öğrenci etkileşimi analizi sonucu şu sınıflamayı ortaya koymuştur:

- 1.Duyguları kabul etme,
- 2.Başarıları övme,
- 3.Öğrenci düşüncelerine yer verme,
- 4.Öğrenciyi teşvik etme,
- 5.Soru sorma,
- 6.Yönerge verme,
- 7.Öğrenci konuşmalarını yanıtlama,
- 8.Öğrenciler tarafından başlatılan konuşmaları özendirme,
- 9.Sınıftaki kargaşanın sorumlusu olma,
- 10.Eleştirme,
- 11.Otorite sağlama.

Rosenshine ve Furst (1973)'un etkili öğretmen özellikleri ile ilgili sınıflamasını Açıkgöz (1996:97) şu şekilde aktarmaktadır:

- 1.Dersi coşkuyla işleme,
- 2.Üretkenlik, işe dönüklük,
- 3.Konuyu anlaşılır biçimde sunma,
- 4.Çeşitli araç-gereç ve yöntemlerden yararlanma,
- 5.Öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için fırsatlar yaratma.

Henson (1974), öğretmenin kişilik özellikleri ile öğretim becerilerini birbirinden ayrı düşünmemektedir. Ona göre etkili öğretmenin şu özellikleri taşıması gerekmektedir:

- 1.Öğrencilere birey olarak değer veren,
- 2.Adil,
- 3.İnsancıl,
- 4.Sabırlı,
- 5.Konuyu iyi açıklayabilen,
- 6.Açık fikirli,
- 7.Kendini üstün görmeyen,
- 8.Konuyu iyi bilen ve konu alanına ilgisi olan,
- 9.Görüntü olarak düzgün.

Olivia (1980), öğretmen özelliklerini içeren bir liste oluşturmuştur. Bu listeye göre öğretmen:

1. Konu alanını iyi bilen,
2. Okulun toplum için önemini bilen,
3. Kendisi hakkında görüş sahibi,
4. Sınıf yönetiminde etkili,
5. Eğitim konusunda genel bir bilgisi olan,
6. Öğrenme sürecinin temel ilkelerini kavramış,
7. Etkili öğretim tekniklerini uygulayabilen
8. Gerekli kişilik özelliklerine sahip bir kişidir.

Waxman ve Eash (1983)'in yaptıkları bir araştırma, öğretmen davranışları ile ilgili öğrenci değerlendirmelerini yansıtmaktadır. İlkokul dört ve altıncı sınıf öğrencilerinin öğretmen davranışlarını değerlendirmeleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada sekiz alt ölçekten oluşan değerlendirme formu kullanılmıştır. Alt ölçekler; öğretici ders, coşku, dönüt, öğretimle geçen süre, öğrenme fırsatı, alıştırma-tekrar, öğrenci görevlendirme ve görüşlerinden yararlanmadır. Ayrıca bu çalışmada ön-test başarısı ile son-test başarısı arasındaki ilişki ele alınmış, elde edilen veriler, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, sınıfı ve cinsiyet değişkenlerine göre de incelenmiştir. Çeşitli öğretmen davranışlarının farklı öğrenci grupları üzerindeki etkilerinin değişik olduğunu bu çalışmanın bulguları göstermektedir. Bu araştırma, derslerde değişik öğretim tekniklerine



ve etkinliklerine yer vermenin farklı tip öğrenciler açısından farklı sonuçlar doğurduğunu deneysel olarak ortaya koyması bakımından önemlidir.

Küçükahmet (1983), öğretmenin kişiliğini oluşturan özelliklerin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu, değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencilerini değişik biçimde etkilediklerini saptamıştır.

Brophy ve Good (1986), araştırmalarında derse canlı bir başlangıç yapmanın etkili öğretmen davranışları arasında önemli bir yeri olduğunu ve bunun dersin akış hızı ve dikkatin çekilmesinde etkili olduğunu belirtmektedirler.

Griffin ve Barnes (1986), etkili öğretmenlerin, daha az etkili öğretmenlerden ayıran önemli bir özelliğin, akademik amaçlara verdikleri önem olarak belirtmiş, etkili öğretmenlerin akademik amaçları daha fazla önemsediklerini, öğrenmeyi dersin esas amacı olarak kabul ettiklerini vurgulamıştır.

Mortimor ve arkadaşları (1988), sınıfta yer alan faktörlerin, işe dönük öğrenme çevrelerinin ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrenme üzerinde etkili olduğunu belirttikleri araştırmalarında etkili öğretmen özellikleri ile ilgili olarak şu bulguları elde etmişlerdir:

1. Sınıfta yer verilecek aktiviteleri düzenleme,
2. Öğrencilerin kendi görev sorumluluklarını üstlenmelerini sağlama,
3. Etkili soru sorma,
4. Tüm sınıfla etkileşimde bulunma,
5. Farklı türde öğretim etkinliklerine yer verme,
6. Sınıf içi atmosferi etkili yaratma,
7. Cesaretlendirme ve ödüllendirme.

Başar (1994), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi için gerekli davranışları orta düzeyde gösterdikleri saptanmıştır.

Açıkgöz (1996:130), tarafından 1987-88 öğretim yılında sınıf çevresi ile ilgili gerçekleştirilen araştırmada lise öğrencilerinin çoğunun sınıflarında olumlu atmosferin yaratılmasını istedikleri, öğrencilerin, sınıflarda yaratılan atmosferin kendi isteklerinin tersine olumsuz olduğu görüşünde birleştikleri, sınıf çevresi boyutlarından en çok öğretmen desteğini istemekte oldukları ulaşılan başlıca sonuçlardır.

Reynolds ve Muijs (2000), araştırmalarında konuşmanın açık ve anlaşılır olmasının üretmenler arasında farklılıklar yarattığını, bunun sonucunda renci performansında farklılıklar olduğunu göstermektedirler. Her üretmenin rencilerinin seviyesine uygun bir anlatım yapamadığı ortaya konulmuş, derslerde retmen tarafından yapılan sunumun anlaşılır olmasının önemi vurgulanmıştır.

Koydemir (2001), araştırmasında retmenlik davranışlarını “iyi” derecede gösterme yüzdesinin en yüksek olarak, eğitim fakültesi mezunları arasında bulunduğunu, rencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının, üretmenin etkili/etkisiz olması durumuna göre anlamlı fark gösterdiğini, etkili retmenlerin rencilerinin derse karşı tutumlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır.

#### **2.4.Araştırmaların Değerlendirilmesi**

Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, Sosyal Bilgiler programlarının hedeflerinin yeterince gerçekleşmediği, programların uygulanmasında modern yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı, gerekli üretim materyallerinin kullanımının başarıyı artırdığı, rencilerin bu derste rendiği bilgileri günlük yaşamında kullanamadığı, ezbere dayalı üretim yapıldığı, eleştirel, yaratıcı dşunme becerisini geliştirici nitelikte üretim yapılmadığı, renci-retmen etkileşiminin başarıyı etkilediği, hedeflerin gözlenebilir renci davranışı olarak ifade edilmesi gerektiği gibi sonuçlar dikkat çekmektedir. Sosyal Bilgiler programının hedef, davranış, içerik, eğitim durumu, sınama durumu bakımından ele alınıp yeniden geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekildiği görülmektedir.

Yurt içinde Sosyal Bilgiler ile ilgili bir çok araştırma yapılmış olmakla birlikte, bu alanda yapılan araştırmalarda genellikle Sosyal Bilgiler ders programının amaçlarına, içeriğine, kullanılan üretim materyallerine, bu alana ilişkin kavram ve davranışların kazandırılmasına yönelik olarak retmen, müdür ve müfettiş görüşlerine başvurulmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalarda, programın gerçekleşme düzeyini incelemek için rencilerin hedeflerle tutarlı gelişimine ve retmenlerini değerlendirmelerine başvuran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bir programının gerçekleşme düzeyini belirlemede öğrencilerin, hedeflerin gerektirdiği bilgileri ne düzeyde kazandıklarını saptamak önemli yer tutar. Ayrıca hedeflerin gerçekleşmesinde, birincil derecede sorumlu kişi olan öğretmenlerin sahip olduğu nitelikleri ve bu niteliklerin hedeflerin gerçekleşmesine etkisini belirlemek de çok önemlidir. Bu belirlemeyi en iyi şekilde, sınıf ortamında öğretmenlerini sürekli gözlemleyen öğrenciler yapabilirler. Etkili öğretmen özelliklerine sahip olmayan bir öğretmenin hedefleri gerçekleştirebilmesi beklenemeyeceği gibi bu öğretmenin program değerlendirmeye yönelik yapacağı değerlendirmenin de objektif olamayacağı söylenebilir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeyindeki hedeflerin gerçekleşme düzeyi bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çerçevede, araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olmakla birlikte ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler de irdelendiğinden araştırmanın ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olduğu da söylenebilir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1991, 77).

Bu araştırmanın değerlendirme surveyi modelinde bir çalışma olduğu da söylenebilir. Değerlendirme araştırmaları sosyal ve eğitimsel programları, öğrenme yaşantılarını ya da eğitim durumlarını, eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini belirleme, öğretmen ve öğrenmenin islahı gibi amaçlara yönelik çalışmalardır (Ertürk, 1974:s.111).

Kurumların çalışmalarında, eğitimde ve sosyal planlamada (1) Girdi yani zaman, emek, para, öğrenci davranışları vb.; (2) Süreç yani işin yapılışı; (3) Çıktı yani girdinin karşılığı olan ürün ve (4) Verim yani sonucun yapılan masrafı karşılayıp karşılamadığı durumları vardır. Yapılan bir işte beklenen ürün elde edilmiş olsa da, eğer bu ürün, emek, zaman, para yani girdi bakımından pahalıya mal olmuş ise, o işin verimli olduğu söylenemez. Bir çok işte verimden çok emeğe bakılmaktadır. Okul temiz ise, okulda malzeme varsa, öğretmenler düzenli bir şekilde derse giriyorsa o okulda eğitim öğretim işinin iyi yürüdüğü düşünülmektedir. Bu doğru bir düşünce değildir. Bir işin verimli olması

için elde edilen ürünün harcanan emeğe değer olması gerekir. Değerlendirme araştırmaları, yapılmakta olan işlerde emek, ürün, süreç ve verim değişkenleri arasındaki ilişkileri saptamaya çalışmakta, belirtilmiş bulunan hedeflere ulaşma derecesini göstermeğe çalışmaktadır (Kaptan, 1993:70).

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın çalışma evrenini İzmir ili merkez ilçelerinden Konak'ta bulunan ilköğretim okullarının beşinci sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleme alt amacı doğrultusunda, araştırma kapsamına alınan okullar, Konak ilçe milli eğitim müdürlüğünden alınan bilgilerle, araştırmacı tarafından okullarda yapılan ön gözlemlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulları ile özel ilköğretim okullarını temsil edecek şekilde seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir.

Bu şekilde belirlenen okullarda, okul yönetiminin izni ve öğretmenlerin gönüllülük esası doğrultusunda, okul türlerine göre öğretmen ve öğrenci sayıları, koşullar çerçevesinde birbirine yakın olacak şekilde araştırmanın örneklemini belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece araştırmanın örneklemini, Konak İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 7 alt, 8 orta ve 8 üst sosyo-ekonomik düzeyden 23 devlet ilköğretim okulu ile 5 özel ilköğretim okuluna devam eden toplam 1233 öğrenci ve bu öğrencileri okutan 37 sınıf öğretmeninden oluşmuştur.

#### **3.2.1. Örneklemin Özellikleri**

İzmir ili Konak ilçesi sınırları içinde bulunan devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okullarında gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenci ve öğretmenlerin özellikleri ile ilgili bilgilere aşağıda ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Örneklemini oluşturan okulların sosyo ekonomik düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri, hizmet süreleri, mezun oldukları okullar, bu sınıfları okutma süreleri ve yaşlarına göre dağılımları ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

**a.Örnekleme Giren Okulların Sosyo ekonomik düzeyleri, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları :**

Örnekleme giren okulların sosyo ekonomik düzeyleri, öğrenci ve öğretmen sayıları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1. Örnekleme Giren Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları**

Sosyo-ekonomik Düzey	Okullar	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı
Alt	DUATEPE İÖ. OK.	24	1
	İLKKURŞUN İÖ. OK.	65	2
	İYİBURNAZ İÖ. OK.	45	1
	UZUNDERE İÖ. OK.	48	1
	75.YIL İÖ. OK.	38	1
	KADİFEKALE İÖ.OK.	49	1
	LİMONTAPE İÖ. OK.	63	2
Orta	E.İ.KAVUR İÖ. OK.	62	2
	SENIHA MAYDA İÖ.OK.	45	1
	HALİTBEY İÖ. OK.	48	1
	SARIKAMIŞ İÖ. OK.	30	1
	KEMAL REİS İÖ. OK.	30	1
	H.Ş.ECZACIBAŞI İÖ. OK.	61	2
	MİTHATPAŞA İÖ.OK.	66	2
	A.R.ÜZÜMCÜ İÖ.OK.	70	2
Üst	AGAHEFENDİ İÖ.OK.	33	1
	ŞERİF REMZİ İÖ. OK.	42	1
	MUSTAFA URCAN İÖ OK.	41	1
	MURAT REİS İÖ. OK.	70	2
	M.HUKUK İÖ.OK.	38	1
	KIBRIS ŞEHİTLERİ İÖ OK.	37	1
	FEVZİ ÇAKMAK İÖ. OK.	45	1
	ALSANCAK İÖ. OK.	35	1
Özel	ÇAMLARALTI İÖ. OK.	22	1
	YAMANLAR İÖ.OK.	26	1
	ÇAĞDAŞ EĞİTİM İÖ.OK.	27	1
	SEV İÖ. OK.	55	3
	İZMİR İÖ. OK.	18	1
<b>Toplam</b>	<b>28 OKUL</b>	<b>1233</b>	<b>37</b>

Tablo 3.1 incelendiğinde 7 alt sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 332 öğrencinin, 8 orta sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 412 öğrencinin, 8 üst sosyo ekonomik düzeydeki okuldan 341 öğrencinin ve 5 özel okuldan 148 öğrencinin; toplam 28 okuldan 37 öğretmenin ve 1233 öğrencinin örnekleme dahil olduğu görülmektedir.

**b. Örnekleme Giren Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı:**

Örnekleme giren ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Öğrenci Cinsiyeti	Öğrenci Sayısı	Oranı %
Kız	667	54
Erkek	566	46
<b>TOPLAM</b>	<b>1233</b>	<b>100</b>

Örnekleme oluşturan 1233 öğrenciden 667’si kız, 566’sı erkek öğrencidir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilerden sayıca fazladır. Kız öğrenciler örneklemin %54’ünü, erkek öğrenciler ise % 46’sını oluşturmaktadır.

**c. Örnekleme Giren Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı:**

Örnekleme giren öğretmenlerin, cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.3’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Öğretmen Cinsiyeti	Öğretmen Sayısı	Oranı %
Kadın	20	54
Erkek	17	46
<b>TOPLAM</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan toplam 37 öğretmenden 20’sinin kadın, 17’sinin erkek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen sayısı, erkek öğretmenlerin sayısından fazladır. Kadın öğretmenler örneklemin % 54’ünü, erkek öğretmenler ise % 46’sını oluşturmaktadır.

**d. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı:**

Örnekleme giren öğretmenlerin, meslekteki hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 3.4’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.4. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı**

Öğretmenin kıdemi	Öğretmen Sayısı	Oranı %
1-10 yıl	10	27
11-20 yıl	10	27
20 ve üstü	17	46
<b>Toplam</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Tablo 3.4, öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri bakımından incelendiğinde araştırma kapsamına alınan 37 öğretmenden 10'unun 1-10 yıldır, 10'unun da 11-20 yıldır, diğer 17 öğretmen ise 20 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapmakta olduğu görülmektedir. Örnekleme çoğunluğu (%46), 20 yıl ve daha uzun süredir bu mesleği yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

**e. Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı:**

Örnekleme giren öğretmenlerin, mezun oldukları okul türüne göre dağılımı Tablo 3.5'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.5. Öğretmenlerin Mezun oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı**

Öğretmenin mezun olduğu okul türü	Öğretmen sayısı	%
Öğretmen Okulu	5	13
Eğitim Enstitüsü	8	22
Eğitim Önlisans /İki Yıllık Eğitim Yüksekokulu	4	11
Lisans Tamamlama	10	27
Sınıf Öğretmenliği	1	3
Diğer Fakülteler	9	24
<b>Toplam</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü incelendiğinde, en yüksek oranı (%27) lisans tamamlama programlarını bitiren öğretmenlerin oluşturduğu, diğer öğretmenlerin ise 5'inin öğretmen okulu, 8'inin eğitim enstitüsü, 4'ünün ön lisans, 1'inin sınıf öğretmenliği ve 9'unun da diğer fakülte mezunu oldukları görülmektedir.



**f. Örneklemeye Giren Öğretmenlerin Sınıfı Okutma Sürelerine Göre Dağılımı:**

Örneklemeye giren öğretmenlerin, sınıfı okutma sürelerine göre dağılımı Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.6. Öğretmenlerin Sınıfı Okutma Sürelerine Göre Dağılımı**

Öğretmenin sınıfı okutma süresi	Öğretmen sayısı	%
5 yıldır	20	54
4 yıldır	3	8
3 yıldır	2	6
2 yıldır	6	16
1 yıldır	6	16
<b>Toplam</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Tablo 3.6 incelendiğinde öğretmenlerin %54'ünün bu sınıfı beş yıldır okuttukları görülmektedir. Diğer 17 öğretmenin ise 3'ü 4 yıldır, 2'si 3 yıldır, 6'sı 2 yıldır ve 6'sı da 1 yıldır bu sınıfı okutmaktadır.

**g. Örneklemeye Giren Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı:**

Örneklemeye giren öğretmenlerin, yaşlarına göre dağılımı Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.7. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı**

Öğretmenin Yaşı	Öğretmen Sayısı	Oranı %
25-30	3	8
31-35	9	24
36-40	13	35
41 ve üstü	12	33
<b>TOPLAM</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Öğretmenlerin yaşa göre dağılımı incelendiğinde 3'ünün 25-30, 9'unun 31-35, 13'ünün 36-40 ve 12'sinin de 41 ve üstü yaşında olduğu görülmektedir. 36-40 yaş

grubunda bulunan öğretmen sayısı en fazla (% 35) olmakla birlikte, 41 yaş ve üstü grubundaki öğretmen sayısına da çok yakındır. Son iki yaş grubunda bulunan öğretmenlerin sayısı örneklemede çoğunluğu oluşturmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Teknikleri**

İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme düzeyini öğrenci başarısına göre değerlendirmek ve öğretmen özelliklerinin öğrenci başarısı, yani programın gerçekleşme düzeyine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, veriler, “Başarı Testi”, “Öğretmen Etkililiğini Belirleme Ölçeği” ve “Öğretmen Bilgi Formu” olmak üzere üç kaynaktan toplanmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada araştırmanın bağımlı değişkeni olan Sosyal Bilgiler dersi bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeyindeki hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyini Belirlemeye Yönelik Başarı Testi”, öğretmenlerin etkililik düzeyini belirlemek için yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği” ve öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeğe yönelik “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

#### **3.4.1. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyini Belirlemeye Yönelik Başarı Testi:**

Başarı testinin geliştirilmesinde ilk aşamada İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı incelenmiş, hedeflerinin taksonomik sıralaması yapılmış; böylece bilişsel alan ile ilgili hedefler belirlenmiştir. Bilişsel alanla ilgili hedeflerin bu alanın bilgi ve kavrama düzeyinde ağırlık taşıdığı üst düzeylere çıkılmadığı görülmüştür. Bu sınıf düzeyinde kullanılan Sosyal Bilgiler ders kitapları da incelenerek ve programda yer alan bütün hedefleri ölçebilecek şekilde bir kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılarak, başarı testinde yer almak üzere test maddeleri hazırlanmıştır. Bu çalışma sonunda 316 çoktan seçmeli soru maddesi yazılmıştır. Hazırlanan bu maddeler Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda görev yapan öğretim elemanlarına

sunularak uzman görüşü alınmıştır. Ardından yapılan çalışmalarla kritik (kendisinden önce gelen davranışı kapsayan ve program değerlendirme açısından mutlaka ölçülmesi gereken) davranışları ölçmek için yazılmış olan sorular bırakılmış, benzer davranışları ölçen sorular elenmiştir. Bu elemelerden sonra soru sayısı 170 olmuştur. 170 sorudan oluşan test Konak İlkurşun İlköğretim Okulunda 2002 Ocak ayı içerisinde 6. sınıfa devam eden 46 öğrenciye farklı günlerde 3 oturumda uygulanarak başarı testi anlaşılabilirlik bakımından kontrol edilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerden gelen soru ve cevaplar dikkate alınarak sorularda çeşitli düzeltme ve değişiklikler yapılmış, elde edilen 163 maddelik başarı testi Konak İlkurşun İlköğretim Okulunda 6. sınıfa devam ve maddelerin anlaşılabilirlik bakımından kontrol edilmesi için daha önce yapılan uygulamaya katılmayan, 160 öğrenciye, 2002 Mart ayı içerisinde öğretmenlerin uygun gördükleri gün ve saatlerde üç oturum halinde uygulanarak ön denemesi yapılmıştır. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler programının gerçekleşme derecesini belirleyebilecek soruların seçimi için yapılan ön deneme, 5. sınıf öğrencileri henüz başarı testinde yer alan hedeflere ilişkin bütün konuları işlemediklerinden 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ardından, toplanan verilerin analizi yapılmıştır. Analizlerde madde güçlük ve madde ayırıcılık gücü indeksleri hesaplanmıştır.

Analizden elde edilen bulgular doğrultusunda esas başarı testine dahil edilebilecek maddeler seçilmiştir. Bu seçme işleminde, madde ayırıcılık gücünün en az 0.40 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiş, ancak 2 madde ilgili oldukları hedefe ilişkin elde kalan maddelerden en yüksek değere sahip olduklarından ve kapsam geçerliliği bakımından dahil edilmeleri gerektiğinden bu kritere uymadıkları halde başarı testine dahil edilmiştir. Böylece 50 maddeden oluşan bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu 50 maddeye ait KR-20 iç tutarlık katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır. Başarı Testi için seçilen maddelere ait analiz sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

**Tablo 3.8. Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Güçlük ve Ayırıcılık Gücü İndeksleri**

Madde no	Madde Güçlüğü İndeksi (Pj)	Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi (r <sub>jx</sub> )
1	0.69	0.40
2	0.20	0.50
3	0.85	0.41
4	0.66	0.65
5	0.48	0.66
6	0.64	0.62
7	0.54	0.64
8	0.29	0.53
9	0.53	0.60
10	0.69	0.60
11	0.57	0.73
12	0.60	0.43
13	0.64	0.61
14	0.43	0.64
15	0.56	0.44
16	0.54	0.69
17	0.61	0.61
18	0.57	0.51
19	0.74	0.55
20	0.45	0.41
21	0.66	0.68
22	0.71	0.60
23	0.62	0.71
24	0.57	0.20
25	0.42	0.52
26	0.68	0.32
27	0.58	0.53
28	0.71	0.41
29	0.62	0.53
30	0.71	0.64
31	0.68	0.59
32	0.81	0.46
33	0.54	0.53
34	0.78	0.58
35	0.73	0.37
36	0.68	0.44
37	0.72	0.56

Tablo 3.8'in devamı		
Madde no	Madde Güçlüğü İndeksi (Pj)	Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi (rjx)
38	0.36	0.75
39	0.73	0.52
40	0.80	0.53
41	0.44	0.69
42	0.62	0.69
43	0.67	0.59
44	0.60	0.63
45	0.75	0.62
46	0.78	0.54
47	0.70	0.53
48	0.58	0.50
49	0.73	0.56
50	0.55	0.51

Tablo 3.8 incelendiğinde tüm maddeler için madde güçlüğü indekslerinin 0.20 ile 0.85 arasında; madde ayırıcılık gücü indekslerinin ise 0.20 ile 0.75 arasında değiştiği görülmektedir.

Geliştirilen “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyini Belirlemeye Yönelik Başarı Testi”nde bilişsel alanın bilgi basamağına ilişkin 39 madde (%78), kavrama basamağına ilişkin ise 11 madde (%22) bulunmaktadır. Öğrenciler her soruda doğru cevap için 1 puan, yanlış cevap için ise 0 puan alacaklardır. Buna göre 50 sorudan oluşan bu başarı testinde öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 50 iken, en düşük puan ise 0’dır. Geliştirilen başarı testinin maddelerinden bazı örnekler Ek-2’de sunulmuştur.

### 3.4.2. Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği:

Bu ölçeğin geliştirilmesinde, öğretmen etkililikleriyle ilgili literatür taranarak öğretmenlerin hangi niteliklerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olabileceği incelenmiş ve bunlar, öğretme-öğrenme süreci ve bu süreçte etkiliği arttıran, öğretmenin iletişim becerileri, sınıf yönetimi becerileri ve kişisel özellikler olarak belirlenmiştir. Ölçek maddeleri bu özellikleri kapsayacak şekilde yazılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda 121 madde yazılmıştır. Hazırlanan maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve bu görüşler

doğrultusunda gereken düzeltmeler yapılmıştır. Bu çalışmalardan sonra elde kalan 110 maddeden oluşan denemelik ölçek Konak İlkurşun İlköğretim Okulunda 5. sınıfa devam eden 30 öğrenciye uygulanarak maddelerin anlaşılabilirlik düzeyi kontrol edilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerden gelen soru ve yanıtlar dikkate alınarak maddelerde gereken değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır. Bu çalışmalardan sonra elde edilen 100 madde, 125 5. sınıf öğrencisine 50'şer maddeden oluşan iki oturum şeklinde uygulanarak ön denemesi yapılmıştır. Ön deneme öğretmenlerin niteliklerini daha iyi ölçecek maddelerin seçimi için yapılmıştır. Uygulama ile toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra verilerin analizine geçilmiştir. Verilerin analizi için SPSS paket programından yararlanılarak ölçekle ilgili analizler yapılmıştır.

Ölçeğin geçerliliğine bakmak için faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda 55 maddenin faktör yükleri 0.40'ın altında olduğundan, bu maddeler ölçekten atılmıştır. Ölçekte kalan 45 maddenin faktör yükleri incelendiğinde bunların 1. Faktörde yığılmış olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir.

Ölçekte yer alan maddelere ait faktör analizi sonuçları Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9'da yer alan maddelere ait faktör yükleri incelendiğinde, maddelerin 1. Faktör altındaki faktör yüklerinin 0.85 ile 0.95 arasında değiştiği görülmektedir.

**Tablo 3.9. Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Ait Faktör Analizi Sonuçları**

Madde No	1. Faktördeki Yüğü	Madde No	1. Faktördeki Yüğü	Madde No	1. Faktördeki Yüğü
1	0.90	16	0.92	31	0.95
2	0.92	17	0.93	32	0.85
3	0.92	18	0.95	33	0.87
4	0.91	19	0.95	34	0.91
5	0.93	20	0.94	35	0.94
6	0.94	21	0.94	36	0.93
7	0.93	22	0.92	37	0.94
8	0.92	23	0.91	38	0.96
9	0.91	24	0.94	39	0.93
10	0.91	25	0.94	40	0.91
11	0.88	26	0.91	41	0.91
12	0.92	27	0.94	42	0.95
13	0.92	28	0.94	43	0.95
14	0.91	29	0.95	44	0.92
15	0.94	30	0.95	45	0.92

Bu analizlerden sonra asıl ölçeğe alınmak üzere belirlenen 45 madde için madde ayırıcılık gücü hesaplanmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 3.10.'da verilmiştir.

Tablo 3.10. incelendiğinde maddelere ait madde ayırıcılık gücü indekslerinin 0.26 ile 0.64 arasında değiştiği görülmektedir.

**Tablo 3.10. Öğretmen Etkiliğini Değerlendirme Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Madde Ayırıcılık Gücü Analizi Sonuçları**

Madde No	Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi (r <sub>jx</sub> )	Madde No	Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi (r <sub>jx</sub> )	Madde No	Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi (r <sub>jx</sub> )
1	0.26	16	0.52	31	0.64
2	0.51	17	0.52	32	0.40
3	0.40	18	0.54	33	0.35
4	0.45	19	0.39	34	0.44
5	0.47	20	0.41	35	0.43
6	0.32	21	0.37	36	0.42
7	0.32	22	0.34	37	0.45
8	0.48	23	0.39	38	0.50
9	0.42	24	0.49	39	0.41
10	0.42	25	0.47	40	0.40
11	0.38	26	0.31	41	0.54
12	0.40	27	0.39	42	0.47
13	0.31	28	0.33	43	0.52
14	0.61	29	0.39	44	0.34
15	0.40	30	0.40	45	0.47

Böylece 45 maddeden oluşan “Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu maddelere ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Geliştirilen “Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği”de belirtilen her öğretmen özelliği için cevap seçenekleri “Her zaman”, “Bazen”, “Çok az” ve “Hiçbir zaman” şeklinde düzenlenmiştir. Öğrenciler bu seçeneklerden uygun gördüklerini işaretlemişlerdir. Maddelerden bazıları olumsuz cümlelerle ifade edilmiştir. Seçeneklere verilen cevaplar olumludan olumsuza 4 ile 1 puan arasında değerlendirilmektedir. Buna



göre öğretmenler bu ölçekten en az 45 en çok 180 puan alabileceklerdir. Geliştirilen ölçek Ek-3'te sunulmuştur.

### 3.4.3. Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgi Formu:

Araştırma kapsamında bulunan ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin bazı nitelikleri ile ilgili bilgileri toplamak için bir kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bu bilgi formunda

Öğretmenin;

1.Cinsiyeti,

2.Hizmet süresi,

3.Mezun olduğu okul,

4.Bu sınıfı okutma süresi,

5.Yaşı

sorulmuştur. Bu form Ek-4'te sunulmuştur.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan öğretmen etkililik düzeyini belirleme ölçeği ve başarı testinin ön uygulamaları 2001-2002 öğretim yılında Mart ayı içinde gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamalar için belirlenen devlet okulu (Konak İlkurşun İlköğretim Okulu) müdürüyle ve sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılmış ve belirlenen tarih ve saatlerde okul ziyaret edilmiştir. Uygulama için gidilen okuldaki 6. sınıf şubelerinden üçüne başarı testi, 5. sınıf şubelerinden üçüne de “Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Başarı testi sorularının uygulanması aynı okulda, aynı öğrenciler üzerinde, farklı günlerde üç oturumda gerçekleştirilmiştir. “Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği” ise yine aynı okulda aynı öğrenciler üzerinde, farklı günlerde iki oturumda uygulanmıştır.

Başarı testi soru kağıdı ve cevap anahtarı dağıtıldıktan sonra öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin bir ders saati süresi içinde cevaplamaları istenmiştir. “Öğretmen Etkililik Düzeyi Belirleme Ölçeği” de dağıtıldıktan sonra öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin bir ders saati süresi içinde cevaplamaları istenmiştir.

Bu uygulamalardan alınan sonuçlar doğrultusunda başarı testine ve “Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği” ne alınacak maddeler belirlenmiştir.

Oluşturulan “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyini Belirlemeye Yönelik Başarı Testi” ve “Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği” ilköğretim 5.sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler dersinin bütün konularını işledikten sonra Mayıs ve Haziran aylarında örnekleme alınan okullarda uygulanmıştır. Uygulamadan önce ölçek ve başarı testinin uygulanacağı okulların bağlı olduğu İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (Buna ilişkin izin belgesi Ek 1’de sunulmuştur). Uygulama yapılmak üzere belirlenen okullara ön ziyaretler yapılarak uygulamanın yapılacağı gün, saat ve sınıflar belirlenmiştir. Belirlenen bu tarihlerde okullara gidilerek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında önce başarı testi soruları, cevap kağıtları dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Başarı testi sorularını cevaplamak için öğrencilere bir ders saati verilmiştir. Bir sonraki ders saatinde öğrencilere “Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği” dağıtılarak kendi sınıf öğretmenlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilere bu uygulama için de bir ders saati süre verilmiştir. Bu işlemler öğrencilerle yapılırken öte yandan öğretmenlere de kendileriyle ilgili bilgileri belirlemek üzere “Kişisel Bilgi Formu” dağıtılarak doldurtulmuştur.

### 3.6. Verilerin Analizi

Uygulanan veri toplama araçları (İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyini Belirlemeye Yönelik Başarı Testi, Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği, ve Kişisel Bilgi Formu) teker teker kontrol edilmiş, veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra gereken istatistiksel analizler yapılmıştır.

Öncelikle öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar, bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyleri için ayrı ayrı hesaplanmış daha sonra bunların toplamı alınarak öğrencilerin toplam başarı puanı elde edilmiştir. Başarı testinden alınan bu toplam puanların öğrencilerin ve öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp

farklılaşmadığını incelemek üzere bağımsız gruplar t istatistiği yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin toplam başarı puanının sınıf öğretmeninin yaşı, meslekteki hizmet süresi, mezun olduğu okul türü, bu sınıfa kaç yıldır okuttuğu değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi hedeflerinin gerçekleşme derecesi ile bir takım değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel özellikleriyle ilgili olarak frekans dağılımı ve aritmetik ortalama hesaplamaları yapılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, uygulamalarda, öğrencilere uygulanan “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyini Belirlemeye Yönelik Başarı Testi” ve “Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği” ile öğretmenlerin doldurdukları “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonrasında elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayanılarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Bulgular, araştırmanın alt problemleri sırasına göre ele alınarak her biri ile ilgili yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeyindeki hedeflerin gerçekleşme düzeyi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu sorunun yanıtlanabilmesi için öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar, bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyleri için ayrı ayrı hesaplanmış daha sonra bunların toplamı alınarak öğrencilerin toplam başarı puanı elde edilmiştir.

İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeylerindeki hedeflerin gerçekleşme düzeylerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1. Bilgi ve Kavrama Basamağındaki Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyleri**

Bilişsel Alan	N	$\bar{X}$	Ss	%
Bilgi	1233	21.80	12.61	56
Kavrama	1233	5.51	3.71	50
Toplam	1233	27.22	15.95	54

Tablo 4.1. incelendiğinde bilgi basamağındaki hedeflerin gerçekleşme düzeyine ait aritmetik ortalamasının 21.80, standart sapmanın ise 12.61; kavrama basamağındaki hedeflerin gerçekleşme düzeyine ait aritmetik ortalamasının 5.51 ve standart sapmanın ise 3.71 olduğu görülmektedir. Bu puanların toplamından elde edilen toplam başarı puanlarına ait aritmetik ortalama ise 27.22 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin cevapladıkları başarı testinde bilişsel alanın bilgi basamağına ilişkin 39 (%78), kavrama basamağına ilişkin ise 11 (%22) toplam 50 madde bulunmaktadır. Öğrencilerin bu testten 0 – 50 arasında puan alabildikleri göz önüne alındığında, bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyine ait toplam puanlara ilişkin ortalamasının (%54) başarı testi kapsamına alınan hedeflerin kısmen gerçekleştirildiğine işaret ettiği söylenebilir. 0 – 39 arasında puan alınabilen bilişsel alan bilgi basamağındaki hedeflerin gerçekleşme düzeyine ait ortalamasının 21.80 (%56) olması da bu basamaktaki hedeflerin yine kısmen gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Kavrama basamağındaki hedeflerin gerçekleşme düzeyine ait ortalamasının 5.51 (%50) olması bu hedeflerin de yeterli düzeyde gerçekleşmediğini ortaya koymaktadır.

#### **4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın ikinci alt probleminde “İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu sorunun yanıtlanabilmesi için başarı testinden alınan toplam puanların öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere bağımsız gruplar t istatistiği yapılmıştır.

Öğrencilerin başarı testinden aldıkları, bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeyi ile bunların toplamından elde edilen başarı testi toplam puanlarının öğrenci cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan t istatistiği sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2’ de sunulmuştur.

**Tablo 4.2 Öğrencilerin Başarı Puanlarının Cinsiyet Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediği İle İlgili t – istatistiği Sonuçları**

Başarı Testinden Alınan Puanlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
<b>Bilgi</b>	Kız	664	21.37	12.79	-1.315	.189
	Erkek	569	22.31	12.40		
<b>Kavrama</b>	Kız	664	5.33	3.79	-.889	.374
	Erkek	569	5.52	12.40		
<b>Toplam</b>	Kız	664	26.70	16.22	-1.248	.212
	Erkek	569	27.84	15.62		

$P < 0.05$

Yapılan t istatistiği sonuçlarının gösterildiği Tablo 4.2 incelendiğinde, gerek bilgi ve kavrama düzeyleri bakımından gerekse başarı testinden alınan toplam puanlar bakımından olsun öğrenci başarısının cinsiyete göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin cinsiyet değişkenin, Sosyal Bilgiler dersi hedeflerinin gerçekleşmesi üzerinde fark yaratmadığı söylenebilir.

#### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme dereceleri öğrencilerin devam ettikleri okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 4.3.’de öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre başarı puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

**Tablo 4.3.Öğrencilerin Başarı Puanlarının Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Başarı Puanı	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Bilgi</b>	<b>Alt</b>	332	9.32	10.93
	<b>Orta</b>	412	29.51	7.63
	<b>Üst</b>	341	27.91	7.08
	<b>Özel</b>	148	14.31	11.15
	<b>Toplam</b>	1233	21.80	12.61
<b>Kavrama</b>	<b>Alt</b>	332	2.35	3.23
	<b>Orta</b>	412	7.36	2.82
	<b>Üst</b>	341	6.89	2.86
	<b>Özel</b>	148	3.45	3.19
	<b>Toplam</b>	1233	5.41	3.71
<b>Toplam</b>	<b>Alt</b>	332	11.68	13.83
	<b>Orta</b>	412	36.88	9.91
	<b>Üst</b>	341	34.80	9.35
	<b>Özel</b>	148	17.76	13.94
	<b>Toplam</b>	1233	27.22	15.95

Tablo 4.3. incelendiğinde bilişsel alan bilgi basamağından alınan başarı puanlarının aritmetik ortalamaları açısından incelendiğinde, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilerin en düşük ortalamaya ( $\bar{X}= 9.32$ ) sahip oldukları, en yüksek ortalamaların ise orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilere ( $\bar{X}=29,51$ ) ait olduğu görülmektedir. Bilgi basamağındaki başarı ortalamaları üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla özel okullara açısından incelendiğinde başarı ortalamalarının sırasıyla 27,91 ve 14.31 olarak belirlendiği görülmektedir. Tablo 4.3. kavrama düzeyindeki başarı düzeyleri bakımından incelendiğinde, en düşük ortalamaların ( $\bar{X}=2.35$ ) alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda, en yüksek ortalamaların da (7.36) orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda olduğu görülmektedir. Kavrama düzeyinde başarı puanı aritmetik

ortalaması üst sosyo ekonomik düzeydeki okullarda 6.89, özel okullarda ise 3.45 olarak belirlenmiştir. Başarı testinden alınan toplam puanlar açısından bakıldığında ise en düşük ortalamaya sahip grubun yine alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilerde görüldüğü ( $\bar{X}=11.68$ ), en yüksek ortalamaların ( $\bar{X}= 36.88$ ) da yine orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilerin toplam başarı puanlarının aritmetik ortalaması 34.80, özel okullara devam eden öğrencilerin ortalaması ise 17.76 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin başarı testinden aldıkları, bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeyi ile bunların toplamından elde edilen başarı testi toplam puanlarının öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen bulgular Tablo 4.4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi, öğrencilerin hem bilgi ve kavrama hem de toplam puanlarının aritmetik ortalamaları dört okul türü bakımından anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını incelemek üzere yapılan ve Tablo 4.5.’de gösterilen Scheffe testi sonuçları incelendiğinde ise orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki okullar hariç tüm grupların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklar dört okul türü içinde orta sosyo ekonomik düzeydeki okullar lehine gerçekleşmiştir.



**Tablo 4.4. Öğrencilerin Başarı Puanlarının Devam Ettikleri Okul Türü Bakımından Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Derecesi p
BILGI	Gruplar arası	97209.341	3	32403.114	402.489	.000
	Gruplar içi	98942.870	1229	80.507		
	Toplam	196152.211	1232			
KAVRAMA	Gruplar arası	5990.921	3	1996.974	222.285	.000
	Gruplar içi	11041.137	1229	8.984		
	Toplam	17032.058	1232			
TOPLAM	Gruplar arası	151452.047	3	50484.016	382.863	.000
	Gruplar içi	162054.913	1229	131.859		
	Toplam	313506.960	1232			

P<0.05

**Tablo 4.5.Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Öğrencilerin Başarı Puanları Arasındaki Farkın Kaynağı**

Sosyo –Ekonomik Düzey	N	Alt (1)	Orta (2)	Üst (3)	Özel (4)
Alt (1)	332	-	*	*	*
Orta (2)	412	*	-		*
Üst (3)	341	*		-	*
Özel (4)	148	*	*	*	-

\*p<0.05

Araştırma sonucunda orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Üst sosyo ekonomik düzeydeki okullar ile özel okullara devam eden öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili ön öğrenmeleri zamanında gerçekleştirememiş olabilir. Yine, orta sosyo ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilerin aileleri eğitime daha çok önem veriyor ve çocuklarının eğitimiyle daha çok ilgileniyor da olabilir.

#### 4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme dereceleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğrenci başarılarının öğretmeninin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t istatistiği sonuçları tablo 4.6.’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.6. Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Bakımından Anlamlı Bir Fark Gösterip Göstermediği İle İlgili t – istatistiği Sonuçları**

Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Puanlar	Öğretmenin Cinsiyeti	Öğrenci Sayısı (N)	$\bar{X}$	Ss	T	P
<b>Bilgi</b>	Kadın	630	25.87	9.86	12.25	.000
	Erkek	603	17.55	13.73		
<b>Kavrama</b>	Kadın	630	6.4270	3.2899	10.12	.000
	Erkek	603	4.3648	3.8480		
<b>Toplam</b>	Kadın	630	32.30	12.63	12.07	.000
	Erkek	603	21.92	17.28		

$P < 0.05$

Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların sınıf öğretmeninin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için yapılan t istatistiği sonuçları incelendiğinde hem bilgi ve kavrama bakımından hem de toplam başarı puanları bakımından öğrenci başarısının öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin sınıflarına devam eden öğrencilerin ortalamalarının, öğretmeni erkek olan öğrencilerin ortalamasından oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Bu durum, bayan öğretmenlerin, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olarak erkek öğretmenlerden daha etkili öğretim

yöntemleri, ders araç-gereçleri seçip etkili bir şekilde kullanabildikleri ve bunların sonucunda öğrenci başarısı üzerinde olumlu sonuçlar yarattıkları şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde “İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme dereceleri öğretmenlerin meslekteki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğrencilerin başarı puanlarının öğretmenlerin meslekteki hizmet süresine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.7.de gösterilmiştir.

Tablo 4.7, bilişsel alan bilgi basamağından alınan başarı puanlarının aritmetik ortalamaları açısından incelendiğinde, meslekteki hizmet süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin sınıflarına devam eden öğrencilerin en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=13.61$ ) sahip oldukları, en yüksek ortalamaların ise meslekteki hizmet süresi 20 ve daha üstü olan öğretmenlerin sınıflarına devam eden öğrencilere ( $\bar{X}=28.38$ ) ait olduğu görülmektedir. Bilgi basamağındaki başarı ortalamaları öğretmenin meslekteki hizmet süresi açısından incelendiğinde başarı ortalamalarının, sırasıyla 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğrencilerinde  $\bar{X}=13.61$ , 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğrencilerinde  $\bar{X}=19.74$ , 20 ve daha fazla hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğrencilerinde ise  $\bar{X}=28.38$  olduğu görülmektedir. Tablo kavrama düzeyindeki başarı düzeyleri bakımından incelendiğinde, en düşük ortalamaların ( $\bar{X}=3.26$ ) 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğrencilerinde, en yüksek ortalamaların da hizmet süresi 20 ve daha fazla hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğrencilerinde ( $\bar{X}=7.18$ ), olduğu görülmektedir. 11-20 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin başarı puanı ortalaması 4.79 olarak hesaplanmıştır. Başarı testinden alınan toplam puanlar açısından bakıldığında ise en düşük ortalamaya sahip grubun yine hizmet süresi 1-10 yıl olan öğretmenlerin sınıflarına devam eden öğrencilere ( $\bar{X}=16.88$ ), en yüksek ortalamaların ( $\bar{X}=35.57$ ) da yine 20 ve daha fazla hizmet süresine sahip öğretmenlerin sınıflarına devam eden öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sınıflarına devam eden öğrencilerin toplam başarı puanlarının aritmetik ortalaması 24.54 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.7. Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Başarı puanı	Öğretmenin Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Bilgi</b>	1-10	377	13.61	12.92
	11-20	294	19.74	11.96
	20 ve üstü	562	28.38	8.50
	Toplam	1233	21.80	12.61
<b>Kavrama</b>	1-10	377	3.26	3.62
	11-20	294	4.79	3.68
	20 ve üstü	562	7.18	2.83
	Toplam	1233	5.41	3.71
<b>Toplam</b>	1-10	377	16.88	16.13
	11-20	294	24.54	15.27
	20 ve üstü	562	35.57	10.82
	Toplam	1233	27.22	15.95

Öğrencilerin başarı testinden aldıkları, bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeyi ile bunların toplamından elde edilen başarı testi toplam puanlarının, kendilerini okutan sınıf öğretmenin meslekteki hizmet süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.8.Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenlerinin Hizmet Süreleri Bakımından Anlamlı Bir Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Derecesi
BILGI	Gruplar arası	50844.364	2	25422.182	215.193	.000
	Gruplar içi	145307.847	1230	118.136		
	Toplam	196152.211	1232			
KAVRAMA	Gruplar arası	3618.041	2	1809.021	165.878	.000
	Gruplar içi	13414.017	1230	10.906		
	Toplam	17032.058	1232			
TOPLAM	Gruplar arası	81581.517	2	40790.759	216.331	.000
	Gruplar içi	231925.443	1230	188.557		
	Toplam	313506.960	1232			

$P < 0.05$

Yapılan varyans analizi sonuçlarının gösterildiği Tablo 4.8 incelendiğinde de bu farklılıkların anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan ve Tablo 4.9’de gösterilen Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında ise tüm gruplar arasında anlamlı farklar olduğu, bu farkların da 20 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapanların lehine olduğu görülmüştür. Öğretmenin meslekteki hizmet süresi arttıkça öğrenci başarısı da yükselmektedir.

**Tablo 4.9.Öğretmenin Meslekteki Hizmet Süresine Göre Öğrencilerin Başarı Puanları Arasındaki Farkın Kaynağı**

Öğretmenin hizmet süresi	N	1-10 (1)	11-20 (2)	20 ve üstü (3)
1-10 (1)	10	-	*	*
11-20 (2)	10	*	-	*
20 ve üstü (3)	17	*	*	-

\* $p < 0.05$

Bu bulgularda da görüldüğü gibi, öğretmenin meslekteki hizmet süresi arttıkça, öğrencilerin başarı puanları da artmaktadır. Bu durum, deneyimli öğretmenlerin hedefleri gerçekleştirmeye yönelik sınıf ortamları ve etkili öğrenme durumları oluşturmakta diğerlerinden daha başarılı olduklarının da bir göstergesi olabilir. Nitekim, hedeflerin gerçekleşme düzeyinin en düşük olduğu grubun 10 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlerde belirlenmesi de bunu destekleyen bir bulgudur. Öğretmenlerin meslekteki deneyiminin artması ile öğrenci başarısını arttırması, öğretmenlerin mesleklerini atandıktan sonra öğrendikleri şekilde yorumlanabilir.

#### **4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın altıncı alt probleminde “İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme dereceleri öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğrencilerin başarı puanlarının öğretmenin mezun olduğu okul bakımından aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.10. Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Bakımından Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Başarı puanı	Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Türü	Öğrenci N	$\bar{X}$	Ss
<b>Bilgi</b>	Öğretmen Okulu	182	29.09	7.62
	Eğitim Enstitüsü	295	30.95	4.05
	Ön lisans	98	23.87	12.39
	Lisans tamamlama	281	17.75	11.71
	Sınıf Öğretmenliği	33	21.51	7.25
	Diğer Fakülte	344	12.86	13.09
<b>Kavrama</b>	Öğretmen Okulu	182	7.43	2.60
	Eğitim Enstitüsü	295	7.78	2.22
	Ön lisans	98	6.37	3.54
	Lisans tamamlama	281	4.18	3.55
	Sınıf Öğretmenliği	33	4.87	2.76
	Diğer Fakülte	344	3.11	3.66
<b>Toplam</b>	Öğretmen Okulu	182	36.53	9.80
	Eğitim Enstitüsü	295	38.74	5.51
	Ön lisans	98	30.25	15.53
	Lisans tamamlama	281	21.93	14.86
	Sınıf Öğretmenliği	33	26.39	8.82
	Diğer Fakülte	344	15.97	16.38

Tablo 4.10, incelendiğinde Eğitim Enstitüsü mezunu olana öğretmenlerin okuttukları sınıflara devam eden öğrencilerin diğerlerine göre hem bilgi, hem kavrama hem de toplam başarı puanı açısından daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerin okuttukları öğrencilerin bilgi basamağındaki başarı ortalaması 29.09, kavrama düzeyindeki başarı ortalaması 7.43, toplam puanlarının ortalaması ise 36.53'tür. Öğretmeni ön lisans mezunu olan öğrencilerin bilgi basamağındaki

ortalaması 23.87, kavrama düzeyindeki başarı ortalaması 6.37, toplam puanlarının ortalaması ise 30.25'tir. Öğretmeni lisans tamamlama programından mezun olan öğrencilerin bilgi basamağındaki ortalaması 17.75, kavrama düzeyindeki başarı ortalaması 4.18, toplam puanlarının ortalaması ise 21.93'tür. Öğretmeni ön lisans mezunu olan öğrencilerin bilgi basamağındaki ortalaması 23.87, kavrama düzeyindeki başarı ortalaması 6.37, toplam puanlarının ortalaması ise 30.25'tir. Öğretmeni sınıf öğretmenliği mezunu olan öğrencilerin bilgi basamağındaki ortalaması 21.51, kavrama düzeyindeki başarı ortalaması 4.87, toplam puanlarının ortalaması ise 26.39'dur. Öğretmeni diğer fakültelerden mezun olan öğrencilerin bilgi basamağındaki ortalaması 12.86, kavrama düzeyindeki başarı ortalaması 3.11, toplam puanlarının ortalaması ise 15.97'dir.

Öğrencilerin başarı testinden aldıkları, bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeyi ile bunların toplamından elde edilen başarı testi toplam puanlarının, kendilerini okutan sınıf öğretmenin mezun olduğu okula göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.11. Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Derecesi
BİLGİ	Gruplar arası	107281.383	5	21456.277	127,660	.000
	Gruplar içi	206225.577	1227	168.073		
	Toplam	313506.960	1232			
KAVRAMA	Gruplar arası	66967.842	5	13393.568	127,213	.000
	Gruplar içi	129184.369	1227	105.285		
	Toplam	196152.211	1232			
TOPLAM	Gruplar arası	4755.016	5	951.003	95,046	.000
	Gruplar içi	12277.042	1227	10.006		
	Toplam	17032.058	1232			

$p < 0.05$



Tablo 4.11, incelendiğinde bütün grupların 0.05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmekle beraber, yapılan Scheffe testinde öğretmen okulu mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları, önlisans mezunları ile sınıf öğretmenliği mezunları, lisans tamamlama programları mezunları ile sınıf öğretmenliği mezunları, önlisans mezunları ile öğretmen okulu mezunları ve sınıf öğretmenliği mezunları ile diğer fakülte mezunları arasındaki farkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Gruplar arasında görülen farklar ise hem bilgi, hem kavrama düzeylerinde hem de toplam başarı puanlarında eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin öğrencileri lehine gerçekleşmiştir. Bu değerler Tablo 4.12’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

**Tablo 4.12.Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Öğrencilerin Başarı Puanları Arasındaki Farkın Kaynağı**

Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Türü	N	1	2	3	4	5	6
Öğretmen Okulu (1)	5	-		*	*	*	*
Eğitim Enstitüsü (2)	8		-	*	*	*	*
Ön lisans (3)	4	*	*	-	*		*
Lisans tamamlama (4)	10	*	*	*	-		*
Sınıf Öğretmenliği (5)	1	*	*			-	*
Diğer Fakülte (6)	9	*	*	*	*	*	-

\*p<0.05

Bu bulgular, eğitim fakültesi dışında diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler programı hedeflerinin gerçekleştirilmesinde yeterli düzeyde etkili olmadıklarını göstermektedir. En yüksek ortalamaların eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin sınıflarında gerçekleşmiş olması, bu öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bağlanabilir. Yine bu öğretmenlerin daha etkili birer öğretmen olarak yetiştikleri de söylenebilir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerden daha başarılı görünmesi de deneyimle ilişkilendirilebilir ancak bu bulgunun öğretmen yetiştirmedeki kalite düşmesi sorununu ortaya koyduğu da söylenebilir. Dört yıllık eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği

bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin hedefleri gerçekleştirmesi için deneyim sürelerinin artması beklenemeyeceğine göre daha iyi yetiştirilmeleri gerektiği söylenebilir.

#### **4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın yedinci alt probleminde “İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme dereceleri öğretmenlerin sınıfı okutma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğrencilerin başarı testinden aldıkları, bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeyi ile bunların toplamından elde edilen başarı testi toplam puanlarının, sınıf öğretmenlerinin bu sınıfı okuttuğu yıl süresine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.13’ de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin başarı testinden aldıkları puanların öğretmenin bu sınıfı okuttuğu yıl süresine göre aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaların hem bilgi, hem kavrama hem de toplam puanlar bakımından bu sınıfı 5 yıldır okutan öğretmenlerin sınıfında gerçekleştiği görülmektedir. En düşük ortalamalar ise bu sınıfı bir yıldır okutan öğretmenlerin sınıflarına devam eden öğrencilerin başarı puanlarında görülmüştür.

**Tablo 4.13. Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Bu sınıfı Okuttuğu Yıl Süresine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Başarı puanı	Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Türü	Öğrenci N	$\bar{X}$	Ss
<b>Bilgi</b>	1 yıldır	243	6,27	7,97
	2 yıldır	168	16,91	12,73
	3 yıldır	49	14,46	7,74
	4 yıldır	97	25,71	9,04
	5 yıldır	676	28,58	8,17
	Toplam	1233	21,80	12,61
<b>Kavrama</b>	1 yıldır	243	1,54	2,38
	2 yıldır	168	3,89	3,58
	3 yıldır	49	3,26	2,26
	4 yıldır	97	6,22	3,58
	5 yıldır	676	7,22	2,85
	Toplam	1233	5,41	3,71
<b>Toplam</b>	1 yıldır	243	7,81	9,91
	2 yıldır	168	20,80	15,78
	3 yıldır	49	17,73	9,26
	4 yıldır	97	31,93	12,16
	5 yıldır	676	35,81	10,53
	Toplam	1233	27,22	15,95

Bu farkların anlamlılık düzeyini ve farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.14' de gösterilmiştir.

**Tablo 4.14. Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Bu sınıfı Okuttuğu Yıl Süresine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Derecesi
BILGI	Gruplar arası	97797.541	4	24449.385	305.261	.000
	Gruplar içi	98354.670	1228	80.093		
	Toplam	196152.211	1232			
KAVRAMA	Gruplar arası	6544.461	4	1636.115	191.574	.000
	Gruplar içi	10487.597	1228	8.540		
	Toplam	17032.058	1232			
TOPLAM	Gruplar arası	154842.702	4	38710.676	299.606	.000
	Gruplar içi	158664.258	1228	129.205		
	Toplam	313506.960	1232			

$P < 0.05$

Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların öğretmenin bu sınıfı okuttuğu yıl süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan ve Tablo 4.15’de gösterilen Scheffe testi sonuçlarında ise aynı sınıfı 2 ve 3 yıldır okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı, ancak bunun dışındaki tüm grupların 0.05 düzeyinde anlamlı olarak farklılaştıkları ve bu farkların da aynı sınıfı 5 yıldır okutan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, aynı öğretmenin beş yıldır okuttuğu sınıflarda hedeflerin gerçekleşme düzeyinin en yüksek düzeyde gerçekleştiğine ilişkindir. Bu durum, öğrencilerini daha iyi tanıyan öğretmenlerin onların öğrenme ihtiyaçlarına göre hareket ettiklerini ve öğrenme-öğretme yaşantılarını da buna göre düzenlediklerinin bir göstergesi olabilir.

**Tablo 4.15.Öğretmenin Bu Sınıfı Okuttuğu Yıl Süresine Göre Öğrencilerin Başarı Puanları Arasındaki Farkın Kaynağı**

Öğretmenin Bu Sınıfı Okuttuğu Yıl	N	1	2	3	4	5
1 yıldır (1)	20	-	*	*	*	*
2 yıldır (2)	3	*	-		*	*
3 yıldır (3)	2	*		-	*	
4 yıldır (4)	6	*	*	*	-	*
5 yıldır (5)	6	*	*	*	*	-

\* $p < 0.05$

Veri toplama araçlarının uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin başarı puanlarıyla sınıf öğretmenlerinin sınıfı kaç yıldır okuttuğu arasındaki ilişki incelendiğinde 0.69 düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür ( $p < 0.01$ ). Yani öğretmenin bu sınıfı okuttuğu yıl süresi arttıkça öğrenci başarısı da artmaktadır. Bu bulgu da varyans analizi sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

#### 4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt probleminde “İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme dereceleri öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğrencilerin başarı testinden aldıkları, bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeyi ile bunların toplamından elde edilen başarı testi toplam puanlarının, sınıf öğretmenlerinin yaşına göre aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.16. Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Yaşına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Başarı puanı	Öğretmenin Yaşı	Öğrenci Sayısı	$\bar{X}$	Ss
<b>Bilgi</b>	25-30	139	10.70	12.64
	31-35	286	13.29	12.55
	36-40	382	23.47	10.94
	41 ve üstü	426	29.65	6.57
	Toplam	1233	21.80	12.61
<b>Kavrama</b>	25-30	139	2.20	2.89
	31-35	286	3.36	3.73
	36-40	382	5.79	3.48
	41 ve üstü	426	7.50	2.52
	Toplam	1233	5.41	3.71
<b>Toplam</b>	25-30	139	12.90	15.11
	31-35	286	16.65	15.93
	36-40	382	29.27	14.01
	41 ve üstü	426	37.16	8.48
	Toplam	1233	27.22	15.95

Tablo 4.16, incelendiğinde en yüksek başarı puanlarının 41 ve üstü yaşında olan öğretmenlerin sınıfında gerçekleştiği (bilgi düzeyinde 29.65, kavrama düzeyinde 7.50, toplam başarı puanında ise 37.16), en düşük ortalamaların ise 25 – 30 yaşındaki öğretmenlerin sınıfında gerçekleştiği (bilgi düzeyinde 10.70, kavrama düzeyinde 2.20, toplam başarı puanında ise 12.90) görülmektedir.

Bu farkların anlamlılık düzeyi ve kaynağını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.17. Öğrencilerin Başarı Puanlarının Öğretmenin Yaşına Göre Varyans Analizi Sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Derecesi
BILGI	Gruplar arası	65162,413	3	21720,804	203,793	.000
	Gruplar içi	130989,798	1229	106,582		
	Toplam	196152,211	1232			
KAVRAMA	Gruplar arası	4559,559	3	1519,853	149,761	.000
	Gruplar içi	12472,499	1229	10,148		
	Toplam	17032,058	1232			
TOPLAM	Gruplar arası	104106,794	3	34702,265	203,673	.000
	Gruplar içi	209400,166	1229	170,383		
	Toplam	313506,960	1232			

$P < 0.05$

Öğretmenin yaşına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda grupların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Farkın kaynağını incelemek için yapılan Scheffe testinde ise 25 – 30 yaşındaki öğretmenlerle 31 – 35 yaşındaki öğretmenler arasındaki farkın anlamlı olmadığı, ancak tüm gruplar arasında 41 ve üstü yaşındaki öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.18’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

**Tablo 4.18. Öğretmenin Yaşına Göre Öğrencilerin Başarı Puanları Arasındaki Farkın Kaynağı**

Öğretmenin yaşı	N	1	2	3	4
25-30 (1)	3	-		*	*
31-35 (2)	9		-	*	*
36-40 (3)	13	*	*	-	
41 ve üstü (4)	12	*	*	*	-

\* $p < 0.05$

Bu bulgu, öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri arttıkça hedefleri gerçekleştirmede daha başarılı olduklarını gösteren bulguyu destekler niteliktedir. Nitekim 40 ve daha fazla yaşında olan öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerinin de diğerlerinden daha yüksek olduğu düşünülebilir. Burada aynı şekilde öğretmenin yaşı yükseldikçe öğrencilerin başarı puanlarına ait aritmetik ortalamalar da yükselmektedir.

#### **4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde “İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşme düzeyleri ile öğretmenlerin etkili öğretmen davranışlarını gösterme derecelerine arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğretmenlerin “Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlar ile öğrencilerin başarı testinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişkiye bakıldığında 0.71 düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $p<0.01$ ). Yani öğretmenin etkililiği yükseldikçe, öğrenci başarısı da yükselmektedir. Bu durumun etkili öğretmen özelliklerine sahip öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde diğer öğretmenlerden daha başarılı olduğunu gösterdiği söylenebilir.

#### **4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın onuncu alt probleminde “Öğretmenlerin bu sınıfı okutma süresi ile öğrencilerinin kendisini değerlendirmesi arasındaki ilişki nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğrencilerin, öğretmenlerini değerlendirdikleri “Öğretmen Etkililik Düzeyi Belirleme Ölçeği”nden öğretmenlerin aldıkları puanlarla, öğretmenin bu sınıfı okutma süresi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde bu iki değişken arasında 0.67 oranında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $p<0.01$ ). Bu durum, öğretmenin o sınıfı okutma süresi arttıkça, öğrencilerin onu daha iyi tanıdıkları, ona daha çok bağlandıkları ve böylece hedeflerin gerçekleşme düzeyinin de yükseldiği şeklinde açıklanabilir.



#### 4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on birinci alt probleminde “Öğrenci cinsiyetine göre, hedeflerin gerçekleşme düzeyi ile öğretmenlerin etkililikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğrenci cinsiyetine göre hedeflerin gerçekleşme düzeyi ile öğretmenlerin etkililikleri arasındaki ilişkinin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.19. Öğrenci Cinsiyetine Göre Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi İle Öğretmenin Etkililiğine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları**

Cinsiyet	R	p	N
Kız	0.71	0.00	663
Erkek	0.72	0.00	570
Toplam	-	-	1233

$p < 0.01$

Öğrenci cinsiyetlerine göre hedeflerin gerçekleşme düzeyini gösteren toplam başarı puanları ile öğretmenin etkililiğini gösteren öğretmen değerlendirme formundan alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda bu iki değişken arasında kız öğrenciler için 0.71, erkek öğrenciler için ise 0.72 oranında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür ( $p < 0.01$ ). Bu durum öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirme biçimlerinin cinsiyetleriyle yüksek ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Bu ilişkinin kız ve erkek öğrencilerde birbirine yakın çıkmış olması, öğrenci cinsiyetine göre hedeflerin gerçekleşme düzeyleri arasında da anlamlı bir fark çıkmadığına yönelik bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin etkililik düzeyinin öğrenci başarısını cinsiyete göre benzer şekilde etkilediği söylenebilir. Bu durumda, kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlerini benzer şekilde değerlendirdikleri de söylenebilir.

#### 4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on ikinci alt probleminde “Okul türüne göre, hedeflerin gerçekleşme düzeyi ile öğretmenlerin etkililikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre hedeflerin gerçekleşme düzeyi ile öğretmenlerin etkililikleri arasındaki ilişkinin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.20. Okul Türüne Göre Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi İle Öğretmenin Etkililiğine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları**

Okul Türü	r	P	N
Alt	0.76	0.00	332
Orta	0.66	0.00	412
Üst	0.69	0.00	341
Özel	-0.07	0.38	148
Toplam	-	-	1233

$p < 0.01$

Öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre hedeflerin gerçekleşme düzeyini gösteren toplam başarı puanları ile öğretmenin etkililiğini gösteren öğretmen değerlendirme formundan alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda bu iki değişken arasında alt sosyo ekonomik düzeydeki okullarda 0.76, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda 0.66, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda 0.69 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülürken özel okullarda -0.07 düzeyinde anlamsız bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p < 0.01$ ). Bu durum alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda, hedeflerin gerçekleşme düzeyinin öğretmenin etkililiği ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Yani bu okullarda öğretmenin etkililiği arttıkça öğrenci başarısı da artmaktadır. İlişkinin en yüksek çıktığı alt sosyo ekonomik düzeydeki okullarda öğretmenin etkililiğinin öğrenci başarısını en yüksek oranda etkilediği söylenebilir. Özel okullarda böyle bir ilişkinin görülmemiş olması ise bu okullardaki öğrenci başarısının öğretmenin etkililiğinden çok, başka değişkenlerden etkilendiği şeklinde açıklanabilir. Bu okullardaki araç-gereç, kütüphane, laboratuvar vb. olanakların yeterliliği ile aile ve çevre koşulları öğrenci başarısı üzerinde etkili olabilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### 5.1.Sonuçlar

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Öğrencilerin en az 0, en çok 39 puan alabilecekleri 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi bilişsel alan bilgi düzeyindeki hedeflerin gerçekleşme düzeyine ait aritmetik ortalama 21.8 (%56), 0 – 11 puan alabilecekleri kavrama düzeyindeki hedeflerin gerçekleşme düzeyine ait aritmetik ortalama 5.51 (%50) ve 0 – 50 arasında puan alınabilen başarı testi toplam puanlarına ait aritmetik ortalama ise 27.22 (%54) olarak belirlenmiştir.

2. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları, bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeyi ile bunların toplamından elde edilen başarı testi toplam puanlarının öğrenci cinsiyetine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan t istatistiği sonucunda üç düzeyde de öğrenci cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p < .05$ ).

3. Araştırmanın üçüncü alt amacında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı testinden aldıkları puanların devam ettikleri okulun sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı irdelenmiştir. Analizler sonucunda gerek bilgi ve kavrama düzeyinde, gerek toplam puanlar bazında alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar ile özel okullara devam eden öğrencilerin aldıkları puanların 0.05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklar, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilerin puanları ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarla özel okullara devam eden öğrencilerin puanları arasındaki farktan kaynaklanmış ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilerin lehine olacak şekilde gerçekleşmiştir.

4. Öğrenci başarılarının öğretmenin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t istatistiği sonucunda, hem bilgi ve kavrama düzeyi bakımından hem de toplam başarı puanları bakımından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Her üç düzeyde de (bilgi, kavrama, toplam) öğretmeni bayan olan öğrencilerin başarı puanlarına ait aritmetik ortalamaların, öğretmeni erkek olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

5. Öğretmenin meslekteki hizmet süresine göre, öğrencilerin başarıları arasında anlamlı farklar bulunmaktadır ( $p < .05$ ). Farkların kaynağı incelendiğinde, bu farkların meslekteki hizmet süresi 1-10, 11-20 ve 20 ve üstü şeklinde gruplanan öğretmenlerin öğrencilerinin puanları arasındaki farktan kaynaklandığı ve meslekteki hizmet süresi 20 ve daha fazla olan öğretmen grubunun lehine gerçekleştiği görülmüştür.

6. Öğretmenin mezun olduğu okul türüne göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklar bulunmakla birlikte, yapılan Scheffe testinde öğretmen okulu mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları, önlisans mezunları ile sınıf öğretmenliği mezunları, lisans tamamlama programları mezunları ile sınıf öğretmenliği mezunları, önlisans mezunları ile öğretmen okulu mezunları ve sınıf öğretmenliği mezunları ile diğer fakülte mezunları arasındaki farkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Gruplar arasında görülen farklar ise hem bilgi, hem kavrama düzeylerinde hem de toplam başarı puanlarında eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin öğrencileri lehine gerçekleşmiştir.

Başarı testinden alınan toplam puanlar bakımından bulgular incelendiğinde, en düşük ortalamanın eğitim fakülteleri dışındaki diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştiği (15.97), daha sonra sırasıyla lisans tamamlama (21.93), sınıf öğretmenliği (26.39), ön lisans (30.25), öğretmen okulu (36.53) ve eğitim enstitüsü (38.74) mezunu öğretmenlerin öğrencilerine ait ortalamaların geldiği görülmektedir.

7. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların öğretmenin bu sınıfı okuttuğu yıl süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Farkın kaynağı incelendiğinde ise aynı sınıfı 2 ve 3 yıldır okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı, ancak bunun dışındaki tüm grupların 0.05 düzeyinde anlamlı olarak farklılaştıkları ve bu farkların

da aynı sınıfı 5 yıldır okutan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarı puanlarıyla sınıf öğretmenlerinin bu sınıfı kaç yıldır okuttuğu arasındaki ilişki incelendiğinde ise 0.69 düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür ( $p<.01$ ).

8. Öğretmenin yaşına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda grupların anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farkların, 25–30 yaşındaki öğretmenlerle 31–35 yaşındaki öğretmenler arasında anlamlı olmamakla birlikte tüm gruplar arasında 41 ve üstü yaşındaki öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

9. Öğretmenlerin “Öğretmen Etkililik Düzeyini Belirleme Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlar ile öğrencilerin başarı testinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişkiye bakıldığında 0.71 düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p<.01$ ).

10. Öğrencilerin, öğretmenlerini değerlendirdikleri “Öğretmen Etkililik Düzeyi Belirleme Ölçeği”nden öğretmenlerin aldıkları puanlarla, öğretmenin sınıfı okutma süresi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde bu iki değişken arasında 0.67 oranında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ).

11. Öğrenci cinsiyetlerine göre toplam başarı puanları ile öğretmenin etkililiği arasında kız öğrenciler için 0.71, erkek öğrenciler için ise 0.72 oranında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür ( $p<0.01$ ).

12. Öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre hedeflerin gerçekleşme düzeyi ile öğretmenin etkililik düzeyi arasında alt sosyo ekonomik düzeydeki okullarda 0.76, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda 0.66, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda 0.69 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu görülürken özel okullarda -0.07 düzeyinde anlamsız bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

## 5.2.Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda ileri sürülebilecek öneriler iki grupta ele alınmaktadır. Birinci grupta, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin daha etkili bir hale getirilmesi için yapılabilecek uygulama ve alınabilecek önlemlere ilişkin öneriler, ikinci grupta ise bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersine ilişkin hedeflerin gerçekleşme düzeyinin yükseltilmesine ilişkin öneriler şunlardır:

1. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi hedeflerinden başarı testi kapsamına alınanların %54 düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Bu durum hedeflerin yeterince gerçekleşmediğine işaret etmektedir. Bu nedenle, ilköğretim okullarında bu dersin hedeflerinin daha üst düzeylerde gerçekleştirilebilmesine yönelik önlemler alınmalıdır. Bu bağlamda eğitim-öğretim sürecinde gerekli düzenlemeler yapılarak okullarda daha etkili öğrenmelerin gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

2. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenin etkililiği arttıkça, Sosyal Bilgiler dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeyi de yükselmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin etkililik düzeyinin yükseltilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca sınıf öğretmenleri lisans eğitimleri sırasında Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik sadece bir ders almaktadırlar. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinin doğasını tam olarak anlayamamış da olabilirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu alanda iş başında yetiştirilmesi önemli bir ihtiyaç olarak görülmeli ve bu konuda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere milli eğitim, üniversite ve okul işbirliği içerisinde hizmetiçi eğitim olanağı sağlanmalı, bu kurslara öğretmenlerin katılımı teşvik edilmelidir.

3. İlköğretim programında 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersine ilişkin hedef davranışlar yazılmamıştır. Hedeflerle öğrencilere nelerin öğretilceğinin çerçevesini çizmek zordur. Hedef davranışlarla bu çerçeve çizilebilir. Bu nedenle programa hedeflerle birlikte bunlara bağlı olarak ifade edilecek hedef davranışların da yazılması gerekmektedir. Böyle bir düzenleme, programın değerlendirme boyutunda da kolaylık ve etkili sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

4. Hedeflerin gerekleŒme düzeyinin en yüksek olduğu sınıflar, öğretmenleri 20 ve daha fazla yıldır öğretmenlik yapan sınıflardır. Sosyal Bilgiler dersinin etkili bir Œekilde iŒlenmesinde mesleki deneyimi fazla olan bu öğretmenlerin grŒ ve önerilerinden yararlanılmasına yönelik tedbirler alınmalı ve daha çok merkezi okullarda görev yapmakta olan bu öğretmenlerin panel, seminer, kurs gibi etkinliklerle deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaŒmaları sağlanmalıdır. Yine ğretmen yetiŒtiren kurumların uygulamalara ağırlık vererek, ğretmen adaylarına gereken okul deneyimini kazandırmalıdır.

5. EĞitim fakültesi dıŒındaki diğer fakültelerden mezun olup sınıf ğretmenliği yapanların sınıflarında 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi hedeflerinin gerekleŒme düzeyi lisans tamamlama, sınıf ğretmenliği, n lisans, ğretmen okulu ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin sınıflarındakinden dŒk bulunmuŒtur. Bu durum, bu öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin arttırılmasına yönelik hizmet içi eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu ğretmenlere böyle bir eğitimin sunulmasına yönelik tedbirlerin acilen alınması gerekmektedir.

6. AraŒtırmanın bulgularından biri de aynı öğretmenin beŒ yıldır okuttuğu sınıflarda hedeflerin gerekleŒme düzeyinin en yüksek düzeyde gerekleŒtiĐine iliŒkindir. Bu durum, öğrencilerini daha iyi tanıyan öğretmenlerin onların öğrenme ihtiyaçlarına göre hareket ettiklerini ve öğrenme-öğretme yaŒantılarını da buna göre düzenlediklerinin bir göstergesi olabilir. Bu nedenle, sınıf ğretmenlerinin atandıkları okullarda birinci sınıftan itibaren okutmaya baŒladıkları sınıfları ilköğretim birinci kademenin sonuna getirmeden, baŒka okullara tayin istemesinin ya da baŒka sınıflarda görevlendirilmesinin asgari düzeylere indirilmesi, zm yollarından biri olarak ele alınabilir.

Bu alanda alıŒma yapacak araŒtırmacılara yönelik olarak yapılabilen öneriler ise Œu Œekildedir.

1. AraŒtırmadan elde edilen sonuçlardan biri de baŒarı testi kapsamına alınan hedeflerin gerekleŒme düzeyinin yeterli olmadığı ile ilgilidir. Bundan hareketle, ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi programında yer alan hedeflerin gerekleŒebilirlik

bakımından incelenmesi ve buna yönelik program geliştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

2. Araştırmada kullanılan ya da aynı doğrultuda geliştirilen veri toplama araçları kullanılarak, Türkiye'nin diğer illerinde de benzer çalışmalar yapılmalı, elde edilen bulgular bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılmalı ve böylece yurt çapında düzenlemelere yönelik önerilerde bulunulmalıdır.

4. Bu araştırmada bayan öğretmenlerin sınıflarında hedeflerin gerçekleşme düzeyinin erkek öğretmenlerin sınıflarındakinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ve buna yönelik önlemlerin alınması önerilebilir.

5. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeyi orta-sosyo ekonomik düzeydeki okullarda, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar ile özel okullardan daha yüksek bulunmuştur. Yapılacak araştırmalarla bu durumun nedenlerinin incelenmesi gerekmektedir.



## KAYNAKÇA

- Acheson, K.A. Gall, M. D. (1980). *Techniques in The Clinical Supervision of Teachers*. University of Oregon, Longman /New York and London.
- Açıköz, Ü. K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Akar, C. (2001). “İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi” Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon
- Alkan, C. (1982). “Eğitim Teknolojisi ve Öğretmen Eğitimi,” Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s.15, ss.393.
- And, H. (1999). “İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi” Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir
- Aydın, M. (1984). *Eğitimde Denetimsel Davranış*. Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- Aydiner, N. (1995). “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri” Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Aynacı, C. (2001). “Sosyal Bilgiler Programı Hakkında Uzman, Müfettiş ve Öğretmenlerin Görüşleri”. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Başar, H. (1998) . *Eğitim Denetçisi* . Önder Matbaacılık, Ankara.
- Başaran, İ.E.(1982). *Temel Eğitim ve Yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fkültesi Yayınları, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1989).*Eğitime Giriş*. Sevinç Matbaası, Ankara.

- Bayazitoğlu, E. N. (1991). "İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Öngörülen Kavramların Kazandırılma Düzeyi" Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü:Ankara
- Bilgen, N. (1994). Çağdaş ve Demokratik Eğitim ( 2. Baskı). Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Binbaşıoğlu,C. (1981). Özel Öğretim Yöntemleri. Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Bloom, B. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.(Çev.:Durmuş Ali ÖZÇELİK). Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z.(1974). "Eğitim Sisteminde Karara Dönük Değerlendirme" Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. c.7, s.14, ss.257-260, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1982). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Davranış(6. Baskı). A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara.
- Büyükkaragöz, S.; Çivi, C.(1997). Genel Öğretim Metodları. Öz Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Can, G. Yaşar, Ş. ve Sözer E. (1998). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Çilenti, K. (1984). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1985). Fen Eğitimi Teknolojisi . Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Davies, I. K. (1981). Instructional Techniques. Mc Graw Hill, New York.
- Demirel, Ö. (1991). "Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi" Eğitim ve Bilim Dergisi, c.15, s.82, ss.4-5.
- \_\_\_\_\_ (1996). Genel Öğretim Yöntemleri. Usem Yayınları, Ankara.

- \_\_\_\_\_ (1999). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, H.(1975). “Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı.”, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. cilt.7,s.14,ss.36.
- \_\_\_\_\_ (1997). Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı. Önder Matbaacılık, Ankara.
- Doğanay, A.(2003). “Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları Ne Olmalıdır?”Birinci Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresinde Sunulmuş Bildiri. MEB-Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir
- Doll, R. C. (1986). Curriculum Improvement:Decision Making And Process. Allyn and Bacon, Boston.
- Erdem, A.R. (1996). “Nasıl Bir İnsan Tipi Yetiştirmeli?”, Çağdaş Eğitim Dergisi,s.227, ss.45-47.
- Erden, M. ( 1996). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Alkım Yayıncılık, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ergün, M. (1996). Eğitim Felsefesi. Ocak Yayınları, Ankara.
- Ertürk, S. (1994). “Eğitimde Program Geliştirme”. Meteksan Matbaacılık, Ankara.
- Fidan, N. (1994). Eğitim Psikolojisi: Okulda Öğrenme ve Öğretme . Alkım Yayıncılık, Ankara .
- \_\_\_\_\_ (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Kurtiş Matbaacılık, İstanbul.
- Fidan, N. Erden, M. (1992). Eğitime Giriş (2. Baskı). Feryal Matbaacılık, Ankara.
- Gardner, J. E. (1980). Training the New Supervision . New York.

- Günden, S. (1995). "Sosyal Bilgiler Öğretimine Genel Bir Bakış" İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları, T.E.D Yayınları, Ankara.
- Kaltsounis, T.(1987). Teaching Social Studies in the Elementary School "The Basics for Citizenship" Prentice Hall, Inc, Englewood Cliffts.
- Kaptan, S.(1984). "Kalkınmada Eğitimin Yeri" Eğitim Bilimleri Sempozyumunda Sunulan Bildiri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1993). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- Karagözoğlu, G.(1977). İlköğretimde Teftiş Uygulamaları. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Karasar, N. (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemi (4. Basım). Kendi Yayını, Ankara.
- Kısakürek, M. A. ( 1981).Sosyal Bilimlerde Lisans Program Modelleri ve Programların Disipliner Analizi. Sevinç Matbaası, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1983). "Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, c.16, s.1, ss.217-220.
- \_\_\_\_\_ (1989). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Anadolu Üniversitesi A.Ö.F. Yayınları, Eskişehir.
- Klein, M. F. (1991). "Curriculum Design". The International Encyclopedia of Curriculum.Pergamon Press, Oxford.
- Küçükahmet, L. (1997). Eğitim Programları ve Öğretim:Öğretim İlke ve Yöntemleri. Baran Matbaacılık, Ankara.
- Koydemir, F. (2001). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir

- Köken, N. (1995). "İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi" Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya
- Mackey, J. (1989). *Modules on Effective Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Mc. Kenzie. (1983). Duignan (1986). Eğitimde Kalite, Eğitimde Nitelik Geliştirme. Eğitimde Arayışlar Birinci Sempozyumu Bildiri Metinleri, İstanbul : Kültür Koleji Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi (13-14 Nisan) 1991, 58.
- M. E. B. (1983). İlköğretim Okulu Kılavuzu. Mili Eğitim Basımevi, Ankara.
- M.E.B. (1993). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği .Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- M.E.B. (1997). İlköğretim Okulu Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- M.E.B. (Nisan 1998). "İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi . 2487 .
- Melet, R. (1976). *Primary Inspection in Algeria*. Reacrh Report International Instutete for Educational Planning. Unesco, Paris.
- Mentiş, A. (1997). "İlköğretim I. Aşama Sosyal Bilgiler Dersi Duyuşsal Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana
- Oliva, P.F.(1992). *Developing the Curriculum* . Harpercollins Pulishers Inc., New York.
- Ornstein, C.A. ve Hunkins, P. F.(1988). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Prentice Hall, New Jersey.
- Özçelik, D. A. (1992). Ölçme ve Değerlendirme. ÖSYM Eğitim Yayınları, Ankara.
- Özçelik, D. A. (1992-3). Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi). ÖSYM Yayınları, Ankara.

- Özoğlu, S.Ç.(1987). Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları. "Türk Eğitim Derneği 5. Öğretim Toplantısı", Ankara.
- Paykoç, F. (1991). Tarih Öğretimi. Anadolu Üniversitesi A.Ö.F. Yayınları, Eskişehir.
- Piriçdane, M. (1997). İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Ders Programının Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Popham, W. J. (1968). Educational Evaluation. Prentice Hall, New Jersey.
- Sağlamer, E.(1980). İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi. Tekişik Yayınları, Ankara.
- Saylan, N. (1995). Eğitimde Program Tasarısı Temelleri-Prensipiler-Kriterler. İnci Ofset, Balıkesir.
- Selçuk, Z. (2000). Okul Deneyimi ve Uygulama. Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Soar, R. and Others. (1984). "Teacher Evaluation: A critique of Current Methods". The Education Digest.
- Sönmez, V.(1993). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (Dördüncü Baskı).Adım Yayıncılık, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1994). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Pegem Yayınları, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1996).Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. Şafak Matbaacılık, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1998). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmen El Kitabı. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tan, H. (1989). "Türk Eğitiminde Kalite Sorunu (1)". Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, s.1, ss.129.

- Tanner, D. Tanner, L. N. (1980). Curriculum Development: Theory Into Practice. Mac Millan, New York.
- Taymaz, H. (1982). Teftiş. Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara.
- TED. (1987). Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- Tekin, H. (1993). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Yedinci Baskı). Yargı Yayınları, Ankara.
- Thomas, M. D. (1981). "Variables of Educational Excellence". Eğitimde Nitelik Geliştirme," Eğitimde Arayışlar Birinci Sempozyumu Bildiri Metinleri, İstanbul :Kültür Koleji Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi (13-14 Nisan) 1991, 58-61.
- Turgut, M. F. (1985). "Öğretimin Değerlendirilmesi". Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu. A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1991). Cumhuriyet Döneminde Eğitim. M.E.B. Yayınları, İstanbul.
- \_\_\_\_\_ (1992). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları (Dokuzuncu Baskı). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Tyler, W.(1973). Basic Principles of Curriculum and Instruction.The University of Chicago Press, Chicago.
- Tymko, J. L. (1981). Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar Birinci Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul Kültür Koleji Eğitim-Araştırma-Geliştirme Merkezi (13-14 Nisan) 1991,58-61.
- Uysal, S. (1974). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Üniversite Lisans Seviyesine İlişkin Sorunları. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

- Varış, F. (1994). Eğitim Bilmine Giriş. Göksu Matbaası, Ankara.
- (1996). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler. Alkım Yayıncılık, Ankara.
- Weller, R.H.(1971). Verbal Communication in Instructional Supervision. Teachers College Press, New York.
- Williams,S. W. (1972). New Dimension in Supervision. İntext Education Publishers, Pennsylvaina, Scranton.
- YÖK. (1997). Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Dizisi. İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kaynak Üniteler, Ankara.





## **EKLER LİSTESİ**

**EK I. OKULLARDA YAPILACAK UYGULAMA İÇİN ALINAN RESMİ İZİN  
YAZISI**

**EK II. GELİŞTİRİLEN BAŞARI TESTİNDEN SORU ÖRNEKLERİ**

**EK III. ÖĞRETMEN ETKİLİLİK DÜZEYİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ**

**EK IV. ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

**EK V. BAŞARI TESTİNE ALINAN SORULARIN ÖLÇTÜĞÜ HEDEF VE  
DAVRANIŞLAR**

**EK VI. UYGULAMA YAPILAN OKULLAR LİSTESİ**



**EK I. OKULLARDA YAPILACAK UYGULAMA İÇİN ALINAN RESMİ İZİN  
YAZISI**

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08. 4.MEM.4.35.00.11-600.1-  
KONU : Anket Çalışması

4,0745

5 0 MAYIS 2002


VALİLİK MAKAMINA  
İZMİR

İLGİ : Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün  
17.04.2002 tarih ve 732 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Suat SARI'nın, "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programının Gerçekleşme Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere göre İncelenmesi" konulu doktora tezi kapsamındaki anket uygulamasını, İlimiz ilköğretim okulları öğrencilerine yönelik olarak yapmasının istenildiği Dokuz Eylül Üniversitesi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısında belirtilmektedir.

Bu uygulamanın İlimiz İlköğretim öğrencilerine okul müdürlüğünün sorumluluğunda, eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

  
Mesut TOKER  
Millî Eğitim Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
.../MAYIS/2002

E/Selçuk BOTSALI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**EK. II. İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ BİLİŞSEL ALAN HEDEFLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BAŞARI TESTİ'NDEN ÖRNEK MADDELER**

Sevgili Öğrenciler, bu başarı testi, ilköğretim Sosyal Bilgiler 5. sınıf programının hedeflerinin gerçekleşme düzeyini saptamayı amaçlayan bir araştırma için hazırlanmıştır. Dersin konularına ilişkin bu testte, çoktan seçmeli olarak hazırlanmış 50 soru bulunmaktadır.

Her soru için uygun bulduğunuz cevap seçeneğini cevap anahtarına işaretleyiniz. Soru kağıdına işaretleme yapmayınız.

Sınav süresi içinde lütfen konuşmayınız ve kalem, silgi alışverişinde bulunmayınız.

Bu araştırmaya yaptığımız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

- 1) İnsanların, aynı türkülerle ve oyunlarla coşması, aynı olaylara üzülməsi, çocuklarına aynı ninnileri söylemesi ve aynı eğitimi vermesi hangi özelliklerini gösterir?  
 A) Kültür birliği      B)Ülkü birliği      C)Yurt birliği      D) Dil birliği
- 2) Antep, Urfa, Maraş ve Musul'u işgal eden Samsun ve Merzifon'a asker çıkaran İtilaf Devleti aşağıdakilerden hangisidir?  
 A)Fransa      B)İngiltere      C)İtalya      D)Yunanistan
- 3) Aşağıdakilerden hangisi Mondros Ateşkes Antlaşması imzalandığı sırada Osmanlı Devleti'nin durumunu anlatmaktadır?  
 A)Padişah ve hükümet yetkilileri, İtilaf Devletleri'nin güçlü olduğunu ve onlara karşı konulamayacağını ileri sürüyordu.  
 B)Padişah ve hükümet yetkilileri İtilaf Devletleri'ne engel olmaya çalışıyordu.  
 C)Yurdun işgalini engellemek için Padişah çareler düşünüyordu.  
 D)Padişah, antlaşmanın gerçeğini halkaanlatıyor ve mücadeleye çağırıyordu.

## EK II'NİN DEVAMI

- 4) Aşağıdakilerden hangisi Amasya Genelgesi'nde yer alan konulardan değildir?
- A)Vatanın bütünlüğü ve milletin bağımsızlığı tehlikededir.  
 B)İstanbul hükümeti görevini yerine getirmemektedir.  
 C)Milletin bağımsızlığını İstanbul Hükümeti kurtarmalıdır.  
 D)Sivas'ta milli bir kongre toplanacaktır.
- 5) Misak-ı Milli(Ulusal Ant), aşağıdakilerden hangisinde kabul edilmiştir?
- A)Türkiye Büyük Millet Meclisi  
 B)Sivas Kongresi  
 C)Erzurum Kongresi  
 D)Son Osmanlı Mebuslar Meclisi
- 6) Aşağıdakilerden hangisinden sonra Mustafa Kemal Ankara'da yeni bir meclisin açılmasına karar vermiştir?
- A)Amasya Görüşmeleri  
 B)İstanbul'un işgal edilmesi ve Mebuslar Meclisi'nin kapatılması.  
 C)Sivas Kongresi  
 D)Erzurum Kongresi
- 7) Aşağıdakilerden hangisi Türk ordusunun Batı Cephesi'ndeki ilk askeri başarısıdır?
- A)Birinci İnönü Muharebesi  
 B)İkinci İnönü Muharebesi  
 C)Sakarya Meydan Muharebesi  
 D)Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi
- 8) Lozan Barış Antlaşmasının önemi aşağıdakilerden hangisidir?
- A)Bu antlaşma Kurtuluş Savaşı'mızı her yönü ile tamamlayan siyasi bir zaferdir.  
 B)Bu antlaşma ile İtilaf Devletlerine geniş haklar verilmiştir.  
 C)Bu antlaşma ile Suriye sınırı belirlendi.  
 D)TBMM'nin kazandığı bir zaferdir.

## EK II'NİN DEVAMI

- 9) Akarsular tarafından yarılmış geniş düzlüklere ne ad verilir?  
 A)Plato                      B)Yayla                      C)Ova                      D)Fay
- 10) Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin Asya'daki komşularındandır?  
 A)Bulgaristan              B)Suriye                      C)Yunanistan              D)Romanya
- 11) Aşağıdakilerden hangisi dağların insan yaşamına olumsuz etkilerindendir?  
 A)Av hayvanlarına barınak olması              B)Ormanlık alanların tarımı önlemesi  
 C)Yol yapımını zorlaştırması                      D)Eteklerinde tarım yapılamaması
- 12) Her mevsim yeşil kalan kıyılarımız hangi bölgemizin kıyılarıdır?  
 A)Ege Bölgesi                      B)Marmara Bölgesi  
 C)Akdeniz Bölgesi                      D)Karadeniz Bölgesi
- 13) Bütünüyle yurdumuz sınırları içinde yer alan en uzun akarsuyumuz aşağıdakilerden hangisidir ?  
 A)Kızılırmak              B)Yeşilirmak                      C)Çoruh                      D)Sakarya
- 14) Aşağıdakilerden hangisi İç Anadolu Bölgesi'ndeki göllerden biridir?  
 A)Akşehir Gölü              B)Burdur Gölü                      C)Acıgöl                      D)Abant
- 15) Aşağıdakilerden hangisi Karadeniz'in tuzluluk oranının az olmasının nedenlerinden değildir?  
 A)Bu denize birçok akarsu dökülmesi                      B)Yağışın bol olması  
 C)Sıcaklığın az olması                      D)Buharlaşmanın fazla olması
- 16) En uzun kara sınırimız aşağıdakilerden hangisidir?  
 A)Irak sınırı              B)Suriye sınırı                      C)Bulgaristan sınırı              D)Ermenistan sınırı

## EK II'NİN DEVAMI

- 17) Aşağıdakilerden hangisi İslamiyetten önce Arapların sosyal yaşamı ile ilgili değildir?
- A)Araplar, kabileler halinde yaşardı.  
 B)Büyük çoğunluğu şehirlerde otururdu.  
 C)Çoğu göçebeydi.  
 D)Kan davaları nedeniyle sonu gelmeyen çarpışmalar olurdu.
- 18) Bedir Savaşı'nın Müslümanlar açısından önemi aşağıdakilerden hangisidir?
- A)Müslümanların Mekkelilere karşı kazandıkları, onlara maddi ve manevi güç kazandıran ilk zaferdir.  
 B)Bu savaştan sonra Mekkeliler Müslüman olmuşlardır.  
 C)Bu savaştan sonra Medineliler Müslüman olmuşlardır.  
 D)Bu savaştan sonra Hz. Muhammed Medine'ye göç etmiştir.
- 19) Aşağıdaki devletlerden hangisinin döneminde Türkler yerleşik hayata geçmişlerdir?
- A)Uygurlar                      B)Emeviler                      C)Abbasiler                      D)Göktürkler
- 20) Aşağıdaki savaşlardan hangisinden sonra Türkler arasında İslam dini hızla yayılmaya başlamıştır?
- A)Bedir Savaşı                      B)Talas Savaşı                      C)Uhut Savaşı                      D)Hendek Savaşı

### EK III. ÖĞRETMEN ETKİLİLİK DÜZEYİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Madde no	Sevgili öğrenciler; Aşağıda öğretmeninizi değerlendirmeniz için maddeler verilmiştir. Öğretmeninizin özelliğini gösteren bu maddeler için uygun gördüğünüz seçeneğin altındaki kareye çarpı işareti (X) koyunuz. Vereceğiniz cevaplar bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle gerçeği yansıtan cevaplar vermeniz oldukça önemlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.	Her zaman	Bazen	Çok az	Hiçbir zaman
	<b>ÖĞRETMENİMİZ;</b>				
1	Bütün öğrencilere değer verir.				
2	Bize güven verir.				
3	Bize saygı duyar.				
4	Dersi anlayacağımız şekilde açık ve anlaşılır bir dil kullanarak işler.				
5	Gerekli kuralları koyar.				
6	Koyduğu kuralı açıklar.				
7	Sınıfta yeri geldiğinde şaka yapıp gülünmesine izin verir.				
8	Bütün öğrencilere eşit davranır.				
9	Disiplin bozucu davranışları dersin akışını bozmadan kontrol altına alır.				
10	Sınıf düzenini sağlarken öğrencilere kırıcı sözler söyler.				
11	Kendine güvenir.				
12	İçten davranır.				
13	Sınıftaki öğrencileri 'tembel-zeki' diye sınıflandırır.				
14	Sabırlı bir insandır.				
15	Çok çabuk kızar.				
16	Güler yüzlü bir insandır.				
17	Bizi başarılı olacağımıza inandırır.				
18	Kendisinin de kusurları olabileceğini kabul eder.				
19	Dersi başarılı olan birkaç öğrenciyle sürdürür.				
20	Bize dersi sevdirebilir.				

EK III'ÜN DEVAMI					
Madde no	ÖĞRETMENİMİZ;	Her zaman	Bazen	Çok az	Hiçbir zaman
21	Bir konuya başlarken önceden öğrendiklerimizle bağ kurar.				
22	Dersi coşkulu işler.				
23	Ders işlerken harita, teyp, tv., bilgisayar gibi araçlar kullanır.				
24	Derste işlediği konuyu günlük hayatta nasıl kullanacağımızı anlatır.				
25	Sınıfımızı bizim öğrenmemizi kolaylaştıracak şekilde düzenler.				
26	İşlediği konuyu kendisi iyi bilir.				
27	Öğrenciler arasında işbirliğini teşvik eder.				
28	Bir sonraki derste ne yapılacağını önceden söyler.				
29	Bir öğrenci hata yaptığında onunla alay eder.				
30	Derste kullanacağı malzemeleri önceden hazırlar.				
31	Yeni bir derse başlarken o derste neler öğreneceğimizi açıklar.				
32	Konuları anlamamız için yeterli miktarda örnek verir.				
33	Sorduğu soruyu düşünmemiz için bize zaman verir.				
34	Ders sırasında ne yapacağımızı tam olarak açıklar.				
35	Öğrencilerin derse katılmasını sağlar.				
36	Öğrencilerin başarılı olacağına inanır.				
37	Derslerde konuları daha iyi öğrenmemiz için etkinlikler düzenler.				
38	Ders işlerken bütün öğrencilerin dikkatini canlı tutar.				
39	İlgimizi çeken güncel olaylardan örnekler verir.				
40	Düşüncelerimizi açıklayabileceğimiz ortamlar hazırlar.				
41	Ders boyunca zamanı etkili bir şekilde kullanır.				
42	Düzeyimize uygun sorular sorar.				
43	Rahatlıkla soru sormamız için uygun ortamlar hazırlar.				
44	Derslerde konuyla ilgili sorularımıza uygun ve yeterli yanıtlar verir.				
45	Ders sırasında en ufak bir hata yapan öğrencilere bağırmağa başlar.				



## EK IV. ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

### AÇIKLAMA:

Değerli meslektaşım,

İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinin bilişsel alan bilgi ve kavrama düzeyindeki hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesine yönelik bir yüksek lisans çalışması yapmaktayım. Bu nedenle sizlerin kişisel bilgilerinize de gereksinim duyulmaktadır.

Araştırma kapsamında hazırlanan bu formda sizinle ilgili kişisel sorular yer almaktadır. Bu sorulara verilecek yanıtların doğruları yansıtması araştırma bulgularının geçerliliği ve güvenilirliği açısından çok önemlidir.

Bu formda sorulan sorulara verdiğiniz yanıtlar yalnızca bu araştırma kapsamında ve bilimsel amaçlarla kullanılacak, hiçbir kişi ya da kuruma açık tutulmayacaktır.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Mine Suat SARI  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim  
Ana Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi

## EK IV'ÜN DEVAMI

**ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Aşağıdaki maddelere verilen seçeneklerden size uygun olanı işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

( ) Kadın

( ) Erkek

2. Meslekteki hizmet süreniz;

( ) 1 – 10 yıl

( ) 11 – 20 yıl

( ) 20 ve üstü

3. Mezun olduğunuz okul türü;

( ) Öğretmen okulu

( ) Eğitim enstitüsü

( ) Eğitim önlisans/ iki yıllık eğitim yüksek okulu

( ) Lisans tamamlama

( ) Sınıf öğretmenliği

( ) Diğer fakülteler

4. Bu sınıfa kaç yıldır okutuyorsunuz?

( ) 1 yıldır

( ) 2 yıldır

( ) 3 yıldır

( ) 4 yıldır

( ) 5 yıldır

5. Yaşınız;

( ) 25 – 30

( ) 31 – 35

( ) 36 – 40

( ) 41 ve üstü

## **EK V. BAŞARI TESTİNE ALINAN SORULARIN ÖLÇTÜĞÜ HEDEF VE DAVRANIŞLAR**

**HEDEF: Milleti oluşturan öğeler bilgisi.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Bireyleri bir millet halinde birbirine bağlayan özellikleri söyleme, yazma.
- Dil birliğinin bir milleti oluşturan öğelerin başında geldiğini söyleme, yazma.
- Bir insan topluluğunun millet olabilmesi için aynı topraklar üzerinde yaşaması gerektiğini söyleme, yazma.
- İnsanların, aynı türkülerle ve oyunlarla coşup, aynı olaylara üzülmelerinin, çocuklarına aynı ninnileri söyleyip aynı eğitimi vermesinin kültür birliğinin bir göstergesi olduğunu söyleme, yazma.
- Ülkü birliğinin, milleti oluşturan insanları bir arada ve el birliğiyle özveride bulunmaya zorladığını söyleme, yazma.

**HEDEF : Türk milletinin özellikleri bilgisi.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Türk milletinin özelliklerini söyleme.
- Kendimize, ailemize, milletimize ve insanlığa yararlı olabilmek için çalışkan olmamız gerektiğini söyleme, yazma.
- Türklerin, doğru olmanın, doğru söylemenin ve doğru davranmanın gereğine inandıklarını söyleme, yazma.
- İnsan sevgisi ve hoşgörünün, Türk milletinin önem verdiği duygu ve davranışlar olduğunu söyleme, yazma.
- Türklerin bütün dünyaca tanınan özelliklerinden birinin konuksever olmaları olduğunu söyleme, yazma.

## EK V'İN DEVAMI

**HEDEF: “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.**

### DAVRANIŞLAR:

- Cumhuriyetin, millet egemenliğine dayanan, yöneticilerin, halkın oyu ile seçildiği yönetim şekli olduğunu söyleme, yazma.
- Osmanlı Devleti'nin uzun süre mutlakiyetle yönetildiğini söyleme, yazma.

**HEDEF: Mondros Ateşkes Antlaşması ile ilgili temel olgular bilgisi.**

### DAVRANIŞLAR:

- Osmanlı Devleti'nin Trablusgarp ve Balkan Savaşlarında yenilgiye uğradığını söyleme.
- Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devletinin İtilaf Devletlerine karşı, İttifak Devletlerinin yanında savaştığını söyleme, yazma.
- Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'ndan yenik çıktığını söyleme, yazma.
- Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra İtilaf devletleri ile Mondros Ateşkes Antlaşması'nı imzaladığını söyleme, yazma.

**HEDEF: Mondros Ateşkes Antlaşması ile ilgili temel olgular bilgisi.**

### DAVRANIŞLAR:

- Mondros Ateşkes Antlaşması sonucunda itilaf devletlerinin vatanımızı işgale başladığını söyleme, yazma.
- İngilizlerin Antep, Ufra, Maraş ve Musul'u işgal ettiğini söyleme, yazma.
- İngilizlerin Samsun ve Merzifon'a askeri birlikler çıkardığını söyleme, yazma.
- Fransızların, Adana ve çevresini işgal ettiğini söyleme, yazma.
- İtalyanların, Antalya ve Konya yöresini işgal ettiğini söyleme, yazma.
- Yunanlıların, İngilizlerin desteği ile İzmir'e girdiğini söyleme, yazma.

## EK V'İN DEVAMI

**HEDEF: Mondros Ateşkes Antlaşması ile ilgili temel olguları açıklayabilme.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Mondros Ateşkes Antlaşması'nın şartlarının çok ağır olduğunu söyleme, yazma.
- Mondros Ateşkes Antlaşması'na göre İtilaf Devletlerinin, güvenliklerini tehlikede görürlerse istedikleri yeri işgal edebileceklerini söyleme, yazma.
- Vatanımızın haksız işgali karşısında padişah ve hükümet yetkililerinin , İtilaf Devletlerinin güçlü olduğunu ve onlara karşı koyulamayacağını ileri sürdüğünü söyleme, yazma.
- Anadolu'nun düşmanlar tarafından paylaşılması karşısında vatani kurtarmak için milli cemiyetlerin kurulduğunu söyleme, yazma.

**HEDEF: Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Mondros Ateşkes Antlaşması imzalanınca Mustafa Kemal'in ordusunun dağıtıldığını söyleme, yazma.
- Mustafa Kemal'e göre kurtuluşun tek yolunun Türk milletinin gücünü harekete geçirme olduğunu söyleme, yazma.
- Osmanlı Hükümeti'nin Samsun ve çevresindeki karışıklığı önlemek için Mustafa Kemal'i 9. Ordu Müfettişliğine atadığını söyleme, yazma.
- Mustafa Kemal'in, 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıktığını söyleme, yazma.
- Mustafa Kemal'in amacının Türk milletinin birlik ve beraberliğini sağlamak olduğunu söyleme, yazma.
- Mustafa Kemal'in Samsun'da halkın işgalleri protesto etmek için mitingler düzenlemesini istediğini söyleme, yazma.

**HEDEF: Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Mustafa Kemal'in Samsun ve Havza'dan sonra Amasya'ya geçtiğini söyleme.

## EK V'İN DEVAMI

- O sırada , Anadolu ve Trakya'da kendi bölgelerini savunan cemiyetler olduğunu söyleme, yazma.
- Mustafa Kemal'in bu cemiyetleri birleştirmek istediğini söyleme.
- Güç birliğini sağlamak için bir kurul oluşturulması gerektiğini vurgulamak için Mustafa Kemal'in Amasya Genelgesi'ni yayımladığını söyleme, yazma.
- Amasya Genelgesi'nde yer alan konuları söyleme, yazma.

**HEDEF: Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi.**

### DAVRANIŞLAR:

- Mustafa Kemal'in, Amasya Genelgesi ile yaptığı çağrı üzerine Sivas Kongresi'nin toplandığını söyleme, yazma.
- Sivas Kongresi'ne yurdun her tarafından seçilmiş olan temsilcilerin katıldığını söyleme, yazma.
- Sivas Kongresi'nin amacının, vatanın bağımsızlığının nasıl sağlanabileceğinin görüşülmesi ve gerekli kararların alınması olduğunu söyleme, yazma.

**HEDEF: Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi.**

### DAVRANIŞLAR:

- Sivas Kongresi'nde, Erzurum Kongresi'nde alınan kararların aynen kabul edildiğini söyleme, yazma.
- Sivas Kongresi'nde bütün milli cemiyetlerin birleştirildiğini söyleme, yazma.

**HEDEF: Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi.**

### DAVRANIŞLAR:

- Sivas Kongresi sonunda bütün millet adına karar verecek bir Temsil Heyeti seçildiğini söyleme, yazma.

## EK V'İN DEVAMI

### **HEDEF: Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra padişahın Osmanlı Mebuslar Meclisi'ni kapattığını söyleme, yazma.
- Erzurum Kongresi'nde meclisin açılmasının sağlanması için çalışma kararı alındığını söyleme, yazma.
- Sivas Kongresi'nde de meclisin açılması için çalışma kararının aynen kabul edildiğini söyleme, yazma.
- Erzurum ve Sivas kongrelerinden sonra Osmanlı Hükümeti'nin daha fazla direnemediğini ve meclisin açılmasına karar verdiğini söyleme, yazma.
- Mustafa Kemal'in hazırladığı Misak-ı Milli (Milli Ant) adı verilen bildirinin açılan Mebuslar Meclisi'nde kabul edildiğini söyleme, yazma.
- Misak-ı Milli ile Kurtuluş Savaşımızın amaçlarının belirlendiğini söyleme, yazma.

### **HEDEF: Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Misak-ı Milli'nin kabul edilmesi üzerine İtilaf Devletleri'nin İstanbul'u resmen işgal ettiğini söyleme, yazma.
- İstanbul'un işgalinden hemen sonra Mebuslar Meclisi'nin kapatıldığını söyleme, yazma.
- Mebuslar Meclisi'nin kapatılması üzerine Mustafa Kemal'in , Ankara'da yeni bir meclisin açılmasına karar verdiğini söyleme.

### **HEDEF: Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Hatay dışında kalan bu günkü Suriye sınırimızın Fransızlarla imzalanan Ankara Antlaşması ile çizildiğini söyleme, yazma.

## EK V'İN DEVAMI

### **HEDEF: Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Kurtuluş Savaşı sırasında İtalyanlarla ciddi bir çatışma olmadığını söyleme, yazma.
- Kurtuluş Savaşı sırasında İtalyanların işgal ettiği yerleri savaşı göze almadan terk edip gittiğini söyleme, yazma.

### **HEDEF: Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Birinci İnönü Muharebesi'nin Türk ordusunun Batı Cephesinde kazandığı ilk askeri başarı olduğunu söyleme, yazma.

### **HEDEF:Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olgular bilgisi.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Moskova Antlaşması'nın TBMM hükümeti ile Sovyetler Birliği arasında imzalandığını söyleme, yazma.
- Moskova Antlaşması ile Sovyetler Birliği ile olan doğu sınırımızın çizildiğini söyleme, yazma.
- İtilaf Devletleri'nin, Andolu'yu işgal etmesinin Sovyetler Birliği'nin güney sınırını tehlikeye sokacağını bu yüzden Moskova Antlaşması'nı imzalamak istediklerini söyleme, yazma.
- Sovyetler Birliği'nin Birinci İnönü Zaferi'nden sonra yeni Türk devleti ile güney sınırını güven altına almak için Moskova Antlaşması'nı imzaladığını söyleme, yazma.

### **HEDEF: Kurtuluş Savaşı döneminde geçen temel olguları açıklayabilme.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Mustafa Kemal'in Amasya Genelgesi ile Türk milletini işgal devletlerine karşı mücadeleye çağırdığını söyleme, yazma.



## EK V'İN DEVAMI

**HEDEF: Barış Döneminde geçen temel olguları açıklayabilme.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Lozan Barış Antlaşması'nın Kurtuluş Savaşımızı her yönü ile tamamlayan siyasi bir zafer olduğunu söyleme, yazma.
- Lozan Barış Antlaşması ile Türk milletinin bağımsızlığını kazandığını söyleme, yazma.
- Lozan Barış Antlaşması ile bütün devletlerin yeni Türk devletini resmen tanıdığını söyleme, yazma.

**HEDEF: Türk inkılabı ile ilgili temel olgular bilgisi.**

**DAVRANIŞLAR:**

- TBMM'nin 1 Kasım 1922'de aldığı bir kararla Saltanatı kaldırdığını söyleme, yazma.
- 3 Mart 1924'te TBMM'nin kabul ettiği bir kanunla Halifeliğin kaldırıldığını söyleme, yazma.

**HEDEF: “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Akarsular tarafından derince yarılmış geniş düzlüklere plato adı verildiğini söyleme, yazma.
- İnsanların yaz aylarında hayvanlarını otlatmak veya serinlemek amacıyla geçici olarak yerleştikleri alanlara yayla adı verildiğini söyleme, yazma.
- Akarsuların yüzeyden aktığı, genellikle alüvyonla örtülü ve çevresine göre alçakta olan geniş düzlüklere ova adı verildiğini söyleme, yazma.

**HEDEF: “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Her mevsim yeşil kalan, kışın yapraklarını dökmeyen, kısa boylu ağaç ve çalılardan oluşan bitki örtüsüne maki adı verildiğini söyleme, yazma.

## EK V'İN DEVAMI

- Yarı kurak bölgelerde, çayırlarla otların ve bunların arasına serpilmiş çalılarla dikenlerin bulunduğu bitki örtüsüne bozkır adı verildiğini söyleme, yazma.

**HEDEF: “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.**

### DAVRANIŞLAR:

- Toprağın tarım yapılan üst tabakasının, su ve rüzgarın etkisiyle aşınıp taşınmasına erozyon adı verildiğini söyleme, yazma.
- Yer yuvarlağının dışını örten yer kabuğunun çeşitli nedenlerle sarsılmasına deprem adı verildiğini söyleme, yazma.
- Şiddetli yağışların ve birden eriyen karların oluşturduğu suların neden olduğu doğal afete sel adı verildiğini söyleme, yazma.
- Dağın çok yüksek bir yerinden kopup yuvarlanan, yuvarlandıkça da büyüyen kar kütesine çığ adı verildiğini söyleme, yazma.

**HEDEF: Türkiye'nin Dünya üzerindeki yerini tanıyabilme.**

### DAVRANIŞLAR:

- Türkiye'nin Asya kıtasındaki komşularını söyleme, yazma.
- Türkiye'nin Avrupa kıtasındaki komşularını söyleme, yazma.

**HEDEF: Yurdumuzun yeryüzü şekilleri bilgisi.**

### DAVRANIŞLAR:

- Yurdumuzun büyük bir bölümünü, dağ sıralarının, yüksek platoların ve ovaların kapladığını söyleme, yazma.
- Türkiye'de platoların en yaygın olduğu bölgenin İç Anadolu Bölgesi olduğunu söyleme, yazma.

**HEDEF: Yeryüzü şekillerinin yaşantımız üzerindeki etkilerini açıklayabilme.**

### DAVRANIŞLAR:

- Yüksek olan ve sıralar oluşturan dağların yol yapımını zorlaştırdığını ve ulaşımı engellediğini söyleme.

## EK V'İN DEVAMI

- Yurdumuzda geniş bir yer kaplayan dağların av hayvanlarına barınak olduğunu söyleme.
- Ova ve platoların yol yapımına ve yerleşmelere olanak sağlamalarının insan hayatını olumlu etkilediğini söyleme, yazma.

**HEDEF: Yurdumuzun iklim çeşitleri ile ilgili sınıflamalar bilgisi.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Türkiye'nin üç ana iklim tipi olduğunu söyleme, yazma.
- Türkiye'nin üç tarafının denizlerle çevrili olması, dağların uzanışı ve yeryüzü şekillerinin çeşitlilik göstermesi sonucu farklı özellikte iklim tiplerinin doğmasına yol açtığını söyleme, yazma.

**HEDEF: Yurdumuzdaki iklim çeşitlerinin etki alanları bilgisi.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Akdeniz ve Ege kıyılarında Akdeniz ikliminin etkili olduğunu söyleme, yazma.
- Yurdumuzun kuzey kıyılarında Karadeniz ikliminin etkili olduğunu söyleme, yazma.
- Yurdumuzun denizlerden uzak, yeryüzü şekillerinin meydana getirdiği engellerden dolayı deniz etkisinden yeterince yararlanamayan kesimlerde Karasal iklimin etkili olduğunu söyleme, yazma.

**HEDEF: Yurdumuzun doğal bitki örtüsü bilgisi.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Yurdumuzdaki bitki topluluklarının, iklim özelliklerine göre çeşitlilik gösterdiğini söyleme.
- Akdeniz ikliminin görüldüğü yerlerde bu iklimin en belirgin bitki örtüsü olan makilerin yer aldığını söyleme, yazma.
- Karadeniz kıyılarının her mevsim yağışlı olması nedeniyle bu kıyıların her mevsim yeşil kalan ormanlardan oluşan bir bitki örtüsüne sahip olduğunu söyleme, yazma.

## EK V'İN DEVAMI

- Karasal iklimin görüldüğü yerlerde, bitki örtüsünün genel olarak Bozkır olduğunu söyleme, yazma.

**HEDEF: Yurdumuzdaki doğal bitki örtüsünün önemini kavrayabilme.**

### DAVRANIŞLAR:

- Ormanların verimli toprağın su ve rüzgarla sürüklenip gitmesini ve yok olmasını engellediğini söyleme, yazma.
- Sellerin oluşmasını ve çığ düşmesini ormanların engellediğini söyleme, yazma.
- Ormanların rüzgarın kurutucu etkisini azaltarak sıcaklığı düzenlediğini söyleme.
- Ormanların av hayvanlarına barınak olduğunu söyleme, yazma.
- Ormanların ana ve yan ürünler ile de insanlara yarar sağladığını söyleme, yazma.

**HEDEF:Yurdumuzun akarsularını tanıyabilme.**

### DAVRANIŞLAR:

- Yurdumuzun kuzeyinde Karadeniz'e dökülen akarsularımızın adını söyleme, yazma.
- Marmara Denizi'ne dökülen en önemli akarsuyumuzun Susurluk olduğunu söyleme, yazma.
- Ege Denizi'ne dökülen akarsularımızın adını söyleme, yazma.
- Çukurova'yı oluşturan akarsuların adını söyleme, yazma.

**HEDEF:Yurdumuzun akarsularının özellikleri bilgisi.**

### DAVRANIŞLAR:

- Kızılırmak'ın bütünüyle yurdumuz sınırları içinde yer alan en uzun akarsu olduğunu söyleme, yazma.
- Meriç ırmağının, Yunanistan ile aramızda sınır oluşturarak Ege Denizi'ne ulaştığını söyleme, yazma.

## EK V'İN DEVAMI

- Asi nehrinin, Lübnan dağlarından doğarak kuzeye yöneldiğini ve sınırlarımız içinde Akdeniz'e döküldüğünü söyleme, yazma.

**HEDEF:Türkiye'den doğup sınır aşan akarsular bilgisi.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Kaynağını Doğu Anadolu'nun yüksek dağlarından alan Fırat ve Dicle nehirlerinin, topraklarımız içinde aktıktan sonra sınırlarımız dışına çıkarak Basra Körfezi'ne döküldüğünü söyleme, yazma.
- Aras ve Kura ırmaklarının doğu sınırlarımızdan topraklarımız dışına çıkarak Hazar Denizi'ne döküldüğünü söyleme, yazma.

**HEDEF:Yurdumuzun akarsularından sağlanan yararları açıklayabilme.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Akarsularımızdan içme ve kullanma suyu sağlandığını söyleme, yazma.
- Akarsularımızdan sulamada yararlanıldığını söyleme, yazma.
- Elektrik enerjisi elde etmede akarsulardan yararlanıldığını söyleme, yazma.

**HEDEF:Türkiye'den doğup sınır aşan akarsuların önemini kavrayabilme.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Komşularımızdan Suriye ve Irak'ın Dicle ve Fırat nehirleri üzerinde kurulan barajlara karşı çıktığını söyleme, yazma.
- Fırat ve Dicle akarsularından Suriye ve Irak'a verilecek su miktarının yapılan anlaşmalarla belirlendiğini söyleme, yazma.
- Fırat ve Dicle akarsuları üzerindeki barajların su akışını düzenlediğini söyleme, yazma.
- Fırat ve Dicle akarsularının üzerindeki barajların su akışını düzenlemesi ile Suriye ve Irak'ın bu nehirlerden yazın su aldığını ,ilkbaharda ise su baskınlarından korunduğunu söyleme, yazma.

**HEDEF:Yurdumuzun göllerini tanıyabilme.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Van Gölü'nün Türkiye'nin en büyük gölü olduğunu söyleme, yazma.

## EK V'İN DEVAMI

- İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan gölleri söyleme; yazma.
- Tuz Gölü'nün ikinci büyük gölümüz olduğunu söyleme, yazma.
- Akdeniz Bölgesi'nde bulunan gölleri söyleme, yazma.
- Marmara Bölgesi'nde bulunan gölleri söyleme, yazma.

### **HEDEF:Yurdumuzun göllerinin özellikleri bilgisi.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Derinliği fazla olmayan Tuz gölünden tuz elde edildiğini söyleme, yazma.
- Abant Gölü, Gölcük ve Yedigöller'in turizm açısından önemli olduğunu söyleme, yazma.
- Van Gölü'nün çevresindeki yerleşim merkezlerinin birbirleriyle bağlantısını feribotla sağladığını söyleme, yazma.

### **HEDEF:Yurdumuzu çevreleyen denizleri tanıyabilme.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Karadeniz'in yağışların bol olması ve buharlaşmanın az olması nedeniyle en tuzlu denizimiz olduğunu söyleme.
- Türkiye'nin güneyinde yer alan Akdeniz'in ulaşım açısından uluslar arası öneme sahip olduğunu söyleme.
- Akdeniz'e dökülen akarsularımızın bol su taşımaması, buharlaşmanın fazla olması nedeniyle en tuzlu denizimiz olduğunu söyleme,yazma.

### **HEDEF:Yurdumuzun boğazlarının özellikleri bilgisi.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Boğazların derinliklerinin büyük tonajlı gemilerin geçebileceği seviyede olduğunu söyleme, yazma.
- Karadeniz'e kıyısı olan ülkelerin limanlarından kalkan gemilerin boğazlardan Akdeniz'e oradan de okyanuslara açıldığını söyleme, yazma.
- Orta Doğu ülkelerinden ve Avrupa ülkelerinden gelen işlek kara yollarının İstanbul Boğazı'nda birleştiğini söyleme, yazma.

## EK V'İN DEVAMI

### **HEDEF:Yurdumuzun boğazlarını tanıyabilme.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- İstanbul ve Çanakkale boğazlarının, Marmara Denizi'nin iki tarafında yer alan önemli deniz yollarımız olduğunu söyleme.
- İstanbul Boğazı'nın, Karadeniz'i Marmara Denizi'ne bağladığını söyleme.
- Çanakkale Boğazı'nın Marmara Denizi'ni Ege Denizi'ne bağladığını söyleme, yazma.

### **HEDEF:Yurdumuzun kara sınırlarının özellikleri bilgisi.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Güney komşumuz Suriye ile olan sınırimızın en uzun kara sınırimız olduğunu söyleme, yazma.
- Türkiye'yi Avrupa'nın çeşitli ülkelerine bağlayan, uluslar arası öneme sahip kara yolunun geçtiği bağlantı yerinin Kapıkule gümrük kapısı olduğunu söyleme, yazma.
- Kapıkule gümrük kapısının Bulgar sınırı üzerinde olduğunu söyleme, yazma.

### **HEDEF:Doğal çevrenin önemini kavrayabilme.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Doğal çevrenin insanın hazır bulduğu dış ortam olduğunu bunu korumak gerektiğini söyleme, yazma.
- Doğal çevrenin en temel özelliğinin insan eliyle yapılmamış olması olduğunu söyleme.
- Doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanımının doğal çevre dengesini bozduğunu söyleme, yazma.

### **HEDEF:Çevre sorunlarının çözümünde alınacak önlemleri açıklayabilme.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Yaşadığımız yeri ve çevreyi kirletmemenin çevre sorunlarının çözümünde önemli bir önlem olduğunu söyleme.
- Ormanları korumak gerektiğini söyleme, yazma.

## EK V'İN DEVAMI

- Doğal kaynakları aşırı ve yanlış kullanmamak gerektiğini söyleme, yazma.
- Doğanın sessizliğini bozacak davranışlardan kaçınmanın gürültü kirliliğini önleyeceğini söyleme, yazma.
- Atıkların yok edilmesinde duyarlı davranmak gerektiğini söyleme, yazma.

### **HEDEF:Doğal afetlerden korunma yolları bilgisi.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- Toprağın bitki örtüsünden yoksun olmasının erozyona neden olduğunu söyleme.
- Akarsuların kabaran sularının barajlarda toplanmasının sel baskınlarını büyük oranda önlediğini söyleme, yazma.
- Ormanların sel baskınlarını en iyi şekilde önlediğini söyleme.
- Toprak kaymasını önlemek için eğimli arazinin ağaçlandırılması gerektiğini söyleme, yazma.
- Çığ tehlikesinin yamaçları ağaçlandırma ile azaltılabileceğini söyleme.
- Depremden korunmak için binaların depreme dayanıklı olacak şekilde yapılması gerektiğini söyleme, yazma.

### **HEDEF: İslamiyetten önce Arapların yaşayış özellikleri bilgisi.**

#### **DAVRANIŞLAR:**

- İslamiyetten önce arapların kabileler halinde yaşadığını söyleme, yazma.
- İslamiyetten önce arapların büyük çoğunluğunun göçebe olduğunu söyleme, yazma.
- İslamiyetten önce arapların şehirlerde yaşadığını söyleme, yazma.
- İslamiyetten önce arap kabileleri arasında kan davaları nedeniyle sonu gelmeyen çatışmalar olduğunu söyleme, yazma.
- İslamiyetten önce Arap kabilelerinde kadın-erkek eşitliğinin olmadığını söyleme, yazma.



## EK V'İN DEVAMI

**HEDEF:İslamiyetin doğuşu ile ilgili temel olguları açıklayabilme.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Bedir Savaşı'nın Müslümanların Mekkelilere karşı kazandığı ilk zafer olduğunu söyleme, yazma.
- Bedir Savaşı'nın Müslümanlara maddi ve manevi güç kazandırdığını söyleme.
- Mekke'nin Müslümanlar tarafından alınmasından sonra Mekkelilerin hep birlikte Müslüman olduğunu söyleme, yazma.
- Hz. Muhammed'in, Mekke'den Medine'ye göç edip Medine'ye yerleştikten sonra Mekkelilerle Bedir Savaşını yaptığını söyleme, yazma.

**HEDEF:İslamiyetin doğuşu ile ilgili temel olgular bilgisi.**

**DAVRANIŞLAR:**

- İslamiyetin hızlı yayılmasını önlemek için Mekkelilerin Medine üzerine yürüyüp Hendek Savaşını başlattıklarını söyleme, yazma.
- Hendek Savaşı'nda Mekkelilerin sonuç alamadan geri çekilmek zorunda kaldığını söyleme,yazma.
- Uhut Savaşı'nın Mekkelilerin Bedir Savaşı'ndaki yenilginin öcünü almak için Medine'nin üzerine yürümesi ile başladığını söyleme, yazma.
- Bedir Savaşı'nın Müslümanlar ile Mekkeliler arasında yapılan ilk savaş olduğunu söyleme, yazma.
- Talas Savaşı sonrasında İslam dininin , Türkler arasında hızla yayılmaya başladığını söyleme, yazma.

**HEDEF:İslamiyetten önce Türklerin yaşayış özellikleri bilgisi.**

**DAVRANIŞLAR:**

- Türklerin önceleri göçebe bir yaşam sürdürdüğünü söyleme, yazma.
- Türklerin, Uygurlar döneminde yerleşik yaşama geçtiğini söyleme, yazma.

**EK V'İN DEVAMI****HEDEF:Türklerin İslamiyeti kabulünü açıklayabilme.****DAVRANIŞLAR:**

- Türklerle Araplar arasındaki önemli olayların Emeviler döneminde başladığını söyleme, yazma.
- Abbasiler döneminde Abbasi halifeleri Türklere önem verince Türklerle Araplar arasında iyi ilişkiler başladığını söyleme.
- Talas Savaşı'nda Türklerin Çinlilere karşı Arapların yanında yer aldığını söyleme.
- Talas Savaşı'ndan sonra İslam dininin, Türkler arasında hızla yayıldığını söyleme.

**HEDEF:Orta Asya ve Yakın Doğu'da kurulan Türk devletlerini tanıyabilme.****DAVRANIŞLAR:**

- Dandanakan Savaşı'ndan sonra Büyük Selçuklu Devleti'nin kurulduğunu söyleme, yazma.
- Malazgirt Zaferi ile Anadolu'nun kapılarının Türklere açıldığını söyleme, yazma.

## EK VI. UYGULAMA YAPILAN OKULLAR LİSTESİ

1. Duatepe İlköğretim Okulu.
2. İlkurşun İlköğretim Okulu..
3. İyiburnaz İlköğretim Okulu.
4. Uzundere İlköğretim Okulu.
5. 75.Yıl İlköğretim Okulu..
6. Kadifekale İlköğretim Okulu.
7. Limontepe İlköğretim Okulu.
8. E.İbrahim .Kavur İlköğretim Okulu.
9. Seniha Mayda İlköğretim Okulu.
10. Halitbey İlköğretim Okulu.
11. Sarıkamış İlköğretim Okulu.
12. Kemal Reis İlköğretim Okulu.
13. H.Şakir Eczacıbaşı İlköğretim Okulu.
14. Mithatpaşa İlköğretim Okulu.
15. A.Ragıp.Üzümcü İlköğretim Okulu.
16. Agahefendi İlköğretim Okulu.
17. Şerif Remzi İlköğretim Okulu.
18. Mustafa Urcan İlköğretim Okulu.
19. Murat Reis İlköğretim Okulu.
20. Müdafa-i Hukuk İlköğretim Okulu.
21. Kıbrıs Şehitleri İlköğretim Okulu.
22. Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu.
23. Alsancak İlköğretim Okulu.
24. Özel Çamlaraltı İlköğretim Okulu.
25. Özel Yamanlar İlköğretim Okulu.
26. Özel Çağdaş Eğitim İlköğretim Okulu.
27. Özel Sev İlköğretim Okulu.
28. Özel İzmir İlköğretim Okulu.