



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK KAYGILARI :

BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Yavuz YILDIRIM

Yüksek Lisans Tezi

Danışman : Dr. Öğr. Üy. Yusuf İNEL

Uşak

Mart, 2018

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE
YÖNELİK KAYGILARI: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Yavuz YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL

UŞAK

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mart, 2018



UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Tezli Yüksek Lisans Jüri ve Enstitü Onayı

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sosyal Bilgiler Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 154007028 No'lu öğrencisi Yavuz Yıldırım'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Kaygıları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" adlı tezi 30 /03/ 2018 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL	
Üye	: Prof. Dr. Adem SEZER	
Üye	: Doç. Dr. Erkan DİNÇ	
Üye	: Prof. Dr. Turhan ÇETİN	
Üye	: Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	

Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK KAYGILARI: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Yavuz YILDIRIM

Yüksek Lisans Sosyal Bilgiler Eğitimi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İNEL

Mart 2018

Bu çalışmanın iki tane amacı bulunmaktadır. Birincisi Ortaokul 6. ve 7.sınıfa giden öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin kaygı düzeylerini tespit edecek bir kaygı ölçeği geliştirilmesidir. İkincisi ise geliştirilen kaygı ölçeği ile 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi kaygı düzeylerini tespit etmektir. Kesitsel tarama modelinde, betimsel bir araştırma olarak desenlenen bu çalışmada, 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Denizli ili, Merkezefendi İlçesinde 6 ortaokulda öğrenim gören 350 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler dersi Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma neticesinde, Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı Ölçeği geliştirilmiştir. Sonrasında geliştirilen ölçek öğrencilere uygulanarak ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi kaygı düzeyleri tespit edilmiş ve çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir. Çalışmada, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin demografik bilgileri, içerik ve öğretimsel etkinlik boyutu ile derse katılım boyutundaki kaygıları incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, geçerli ve güvenilir (Cronbach's Alpha= ,867) 10 maddeden oluşan, "Derse Katılım" ve "İçerik ve Öğretimsel Etkinlik" adlı iki boyutu olan Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca, çalışmanın uygulama sonuçlarında, içerik ve öğretimsel etkinlik boyutunda, kız öğrencilerin erkeklere göre; 7. sınıf öğrencilerinin 6. sınıflara göre ve son olarak gelir düzeyi düşük durumda olan öğrencilerin, gelir düzeyi yüksek durumda olan öğrencilere göre daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Derse katılım boyutunda ise sadece gelir durumu değişkeninde farklılık

tespit edilmiş olup, düşük gelir durumuna sahip öğrencilerin daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Dersi, Kaygı Ölçeği, Ortaokul Öğrencileri



ABSTRACT**THE ANXIETYS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS
SOCIAL STUDIES COURSE: A SCALE DEVELOPMENT STUDY**

YILDIRIM , Yavuz

Social Sciences Institute, Uşak University

Advisor: Asst. Prof. Dr. Yusuf İNEL

March 2018

This study has two goals. The first is the development of anxiety scale that will determine the level of anxiety of the students going to sixth and seventh grades on the Social Studies course. The second one is to determine the anxiety scale developed and the anxiety levels of the 6th and 7th grade students in the Social Studies course. In the cross-sectional survey model, 350 students studying in 6 secondary schools in Denizli province and Merkezefendi province during the 2016-2017 academic year constitute the sample of the research. Social sciences anxiety scale developed by the researcher was used in the research. As a result of the research, Social Studies Lesson Anxiety Scale was developed. Subsequently, anxiety levels of the social studies lesson of middle school students were determined and analyzed in terms of various variables. In the study, demographic information, content and instructional dimension of 6th and 7th grade students, and their concerns about participation in the course were examined.

As a result of the research, Social Studies Course Anxiety scale, which consists of 10 items which are valid and reliable (Cronbach's Alpha =, 867) and which has two dimensions called "Participation" and "Content and Instructional Activity" has been developed. In addition, in the results of the research, in terms of content and instructional efficiency, female students' It was found that 7th grade students were more anxious than 6th grade and the last low income students were more worried than the high income students. In the participation dimension of the course, only the income situation variable

was found to be different and the students with low income status were found to be more anxious.

Key Words: Social Studies Course, Anxiety Scale, Secondary School Students



ÖNSÖZ

Sosyal Bilgiler dersi, Ortaokullarda 5. 6. 7.sınıf düzeylerinde okutulmakta olan, öğrencilerin ortaokulda belirli düzeyde tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgilerini elde etmelerini amaçlayan bir derstir. Sosyal Bilgiler dersi aracılığı ile öğrencilerimiz, içinde yaşadıkları topluma karşı aidiyet duygusu geliştirmektedir. Bu ders sayesinde öğrenciler ülkesindeki ve dünyadaki gelişen, değişen olayları ve gelişmeleri fark edebilmektedir. Ayrıca bu ders sayesinde etkin birer Türk vatandaşı haline gelen öğrenciler, hak ve sorumluluklarını öğrenmekte, böylece ülkesine daha faydalı olabilmektedir.

İnsanların karşılaştıkları herhangi bir durumda taşıdıkları kaygı düzeyinin onların başarılarını etkilediği bilinen bir gerçektir. Sosyal Bilgiler dersinin de MEB tarafından belirlenen amaçlara ulaşması, şüphesiz ki öğrencilerin kaygı düzeyleri ile çok yakından ilişkilidir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders kaygısı ile ilgili alanyazın tarandığında bu konuda yapılan çalışmanın çok kısıtlı olduğu görülmüştür. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersi kaygı düzeyini ölçen herhangi bir ölçeğin mevcut olmadığı görülmüştür. Ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersinin hedefine ulaşması için, kaygı başarı ilişkisi gerçeğinden hareketle, Sosyal Bilgiler dersi kaygı ölçeği geliştirme büyük önem arz etmektedir. Çünkü geliştirilen bu ölçek öğrencilerin kaygı düzeylerini ve bu kaygı düzeylerinin hangi değişkenler aracılığı ile ne yönde seyrettiğini belirlememizde bize yardımcı olacaktır. Böylelikle başarıyı olumsuz etkileyen kaygı değişkenlerinin belirlenmesi, başarıyı olumsuz etkileyen faktörlerin süreç içerisinde belirlenip ortadan kaldırılmasında çok önemli bir rol oynayacaktır.

Araştırmamı hazırlamamda, hep yoluma ışık tutan, çalışmalarımda her türlü yardımı veren, danışman hocam olduğu için kendimi hep çok şanslı hissettiğim, kıymetli hocam, Dr. Öğretim Üyesi Yusuf İNEL'e sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Araştırmamın uygulama aşamasında, bana yardımcı olan çok değerli öğrencilerime, öğrencilere ölçeğimizi uygulamamızda bize gereken izin ve destekleri veren okul idareleri ve meslektaşlarıma, ayrıca verdiği bilişim altyapı desteği ile bana hep çok yardımcı olan arkadaşım, dostum kalender insan M. Emin HANGÜN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatta hep bize iyiyi, güzeli öğütleyen canım annem Aliye DENİZ'e sonsuz şükranlarımı arz ederim.

Hayatta başarılı olduğumu görüp benimle gurur duyacağına hep inandığım, her zaman okumayı ve başarılı olmayı öğütleyen, hayata gözlerini kapamasından sonra yeri hep boş kalan, yerini hiç dolduramadığım biricik dedem, rahmetli Yusuf YILDIRIM'ın anısına...

Son olarak, çalışmalarımda her daim destekçim olan, başarabileceğime beni hep inandıran, canyoldaşım, hayat arkadaşım Özlem Sultan YILDIRIM'a en kalbi teşekkürlerimi sunuyor, hayatta ilimin ve irfanın paha biçilemez hazineler olduğunu hep hatırlamaları için bu eseri kızlarım Zeynep Neva YILDIRIM ve Elif Sare YILDIRIM'a armağan ediyorum.

Yavuz YILDIRIM

Denizli, Mart-2018

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ÖZGEÇMİŞ	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	2
1.2.1. Alt Problemler.....	2
2. BÖLÜM.....	4
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	4
2.1.Sosyal Bilgiler.....	4
2.1.1.Kavramsal Açından Sosyal Bilgiler.....	4
2.1.2.Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi.....	5
2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amaçları.....	5

2.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretimi Yaklaşımları.....	7
2.2. Sosyal Bilgiler Dersinin İçeriği.....	9
2.2.1. Sosyal Bilgiler ve Tarih.....	9
2.2.2. Sosyal Bilgiler ve Hukuk.....	12
2.2.3. Sosyal Bilgiler ve Ekonomi.....	16
2.2.4. Sosyal Bilgiler ve Coğrafya.....	19
2.2.5. Sosyal Bilgiler ve Psikoloji.....	21
2.2.6. Sosyal Bilgiler ve Sosyoloji.....	21
2.2.7. Sosyal Bilgiler ve Arkeoloji.....	22
2.2.8. Sosyal Bilgiler ve Antropoloji.....	22
2.2.9. Sosyal Bilgiler ve Felsefe.....	23
2.4. Kaygı Kavramı.....	29
2.4.1. Kavramsal Olarak Kaygı.....	29
2.4.2. Kaygının Nedenleri.....	31
2.4.3. Kaygı Türleri.....	31
2.4.4. Kaygının Etkileri.....	32
2.4.5. Kaygı ile Mücadele.....	33
2.4.6. Kaygının Ölçülmesi.....	34
2.5. İlgili Araştırmalar.....	34
3. BÖLÜM.....	41

YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Metodu.....	41
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	41
3.3 Veri Toplama Aracı.....	43
3.3.1.Verilerin Analizi.....	43
3.4. Ölçek Geliştirme İşlemi.....	44
4. BÖLÜM.....	46
BULGULAR VE YORUM.....	46
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46
4.1.2.Madde-Toplam Puan Korelasyonu.....	46
4.1.3. Açımlayıcı Faktör Analizi.....	47
4.1.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....	49
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	53
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
5. BÖLÜM.....	58
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	58
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	71

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Yavuz YILDIRIM
Doğum Yeri ve Tarihi : Denizli – 04.04.1984
Lisans Öğretimi : Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğretimi : Uşak Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Denevimi:

Çalıştığı Kurumlar:

Denizli Yediiklim Dershaneleri-Sosyal Bilgiler Öğretmeni (2008-2009)

Denizli Belediyesi Kültür-Sosyal İşler Daire Başkanlığı-Anafartalar Etüt Merkezi-Kurs Merkezi sorumlu idarecisi (2009-2011)

Zonguldak Çatalağzı Işıkveren Ortaokulu Sosyal Bil.Öğrt. (2011-2012)

Denizli Honaz Kaklık Ortaokulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni (2012-2016)

Denizli Merkezefendi Sevil Kaynak Ortaokulu Müdür Yard. (2016-)

İletişim:

e-posta adresi: yvzsez@gmail.com

KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
NCSS	Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
vd	Ve Diğerleri
MKÖ	Matematik Kaygı Ölçeği
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulamalı Faktör Analizi
RMSA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
IFI	Arttırmalı Uyum İndeksi
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
GFI	Genel Uyum İndeksi
AGFI	Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi
MKÖ	Matematik Kaygı Ölçeği
f	Frekans
n	Örneklemden Eleman Sayısı
p	Anlamlılık Değeri

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Üç Geleneksel Yaklaşım	9
Tablo 2. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programına Göre Sosyal Bilgiler Dersi ve Matematik Dersi.....	28
Tablo 3. Demografik Bilgilerin frekans dağılımı n(%).....	42
Tablo 4. Madde Korelasyon tablosu	47
Tablo 5. Faktör Analizi Uygunluğuna İlişkin Test Sonuçları	47
Tablo 6. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi Bilgileri.....	48
Tablo 7. Ölçek Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayısı	49
Tablo 8. Uyum İndeksleri Kriter Değerleri ve Ölçek'e İlişkin Uyum İndeksi Değerleri ...	50
Tablo 9. Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri İle Korelasyon Katsayıları.....	53
Tablo 10. İçerik ve Öğretimsel Etkinlik kaygısına ilişkin karşılaştırmalar.....	54
Tablo 11. Derse Katılım kaygısına ilişkin karşılaştırmalar.....	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Modele İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Gösterimi.....52



1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Eğitim ve öğretim faaliyetleri ile geçici olmayan davranış değişikliği meydana getirecek eğitimden, içerisinde bulunduğu topluma duyarlı, sorumluluklarının bilincinde, topluma entegre olmuş, iş gücü açısından nitelikli ve iyi yurttaş yetiştirmek umulmaktadır. Toplumlar vatandaşlarına bu özellikleri kazandırmak için sistemli, programlı eğitim ve öğretim ortamları sağlarlar.

Oluşturulan bu eğitim ortamında öğrencilere bahsedilen özellikleri kazandırmada en mühim derslerin başında Sosyal Bilgiler gelmektedir. Öğrencilerin toplum ve toplumsal problemler ile ilgili bilgi edinmelerinde ve iyi bir yurttaş olarak yükümlülüklerinin bilincinde olmasında, beşeri ilişkileri idrak etmelerinde, milli ve evrensel nitelik ve değerleri kavramalarında Sosyal bilgiler dersinin oynadığı rol yadsınamayacak düzeyde yüksek ve önemlidir.

Sosyal Bilgiler ortaokullarda saygılı ve sorumluluk duygusu gelişmiş öğrenci yetiştirebilmek amacıyla Sosyal Bilimlerin alt dallarından belirlenmiş bilgilere bağlı olarak, öğrencilere sosyal hayatla ilgili gerekli bilgi, davranışların kazandırıldığı bir alandır şeklinde tanımlanabilir (Erden, 1997). Sosyal Bilgiler dersi, kişinin sosyalleşmesine ve içinde yaşadığı topluma ayak uydurmasına faydası olması için tarih, coğrafya, antropoloji, felsefe, psikoloji, ekonomi hukuk ve siyaset bilimi ve vatandaşlık bilgisi alanı konularını aktaran; öğrenme çerçevelerinin üniteler şeklinde birleştirilmesini kapsayan; bireylerin toplumsal ve fiziki çevresi ile etkileşiminin önceki zaman, bugün ve gelecek zaman anlamında tetkik edildiği; toplu öğretim düşüncesinden hareket ile meydana getirilmiş ilköğretim düzeyinde okutulan ders olarak ifade edilebilir (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler öğretimi devletlerin çalışan birey yetiştirmek maksadıyla sürdürdükleri eğitim çalışmalarının ana kemiğini meydana getirmektedir. Çünkü okul müfredatlarındaki bütün dersler birey yetiştirmeye belirli derece katkısı bulunuyorsa da asıl gayesi bu olan ders Sosyal Bilgilerdir. Bundan ötürü Sosyal Bilgiler öğretim müfredatları

ülkelerin yetiştirmeyi arzu ettikleri ideal bireyin nitelikleri en iyi şekilde yansıtan veri kaynağı olarak öne çıkmaktadır (Öztürk, 2011).

Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle kaygının öğrencilerin öğrenme dinamiğine aktif katılmalarına zorlaştırdığı, öğrencilerin derse karşı istek ve ders notlarını düşürdüğünü göstermiştir (Jegade, 2007; Linn, 1992; Osborne, Simon ve Collins, 2003; Raymond, 2003; Seligman, Walker ve Rossenhan, 2001; Udo, Ramsey ve Mallow, 2004). Bu sebeple, ortaokul yaşındaki birçok öğrenci tarafından anlaşılması ve ilgi alanı olması zor görülen sosyal bilgiler dersi ile ilgili öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmak, istenilen tutumlar kazanmalarını temin etmek ve Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarını arttırmak amacıyla çalışmalar yapmak önem arz etmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenmelerinde etkili olan kaygı ve tutumlarını ölçen araçların geliştirilmesi oldukça önemli bir problem olarak görülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Çalışmanın esasen iki amacı bulunmaktadır. İlki ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili kaygı puanlarının ölçülmesinde kullanmak için bir ölçek geliştirmek ve geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. İkincisi ise ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi kaygı düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

1. Ortaokulda öğrenim gören Öğrencilerin, Sosyal Bilgiler Dersi Kaygılarını tespit etmek için geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
2. Öğrencilerin "İçerik ve Öğretimsel Etkinlik" boyutu puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, özel ders alma durumu, okuyan kardeş sayısı ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin "Derse Katılım" boyutu puanları, cinsiyet değişkeni, sınıf düzeyi değişkeni, anne ve baba eğitim durumu değişkeni, özel ders alma durumu, okuyan kardeş sayısı değişkeni ve gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler dersi, gerek kapsamı gerekse öğrenciler üzerindeki etkisi itibariyle bilinçli yurttaş yetiştirilmesinde, tarih bilinci, coğrafi bilgi birikimi ve vatandaşlık bilgisi aktarımı hususunda önemli bir derstir. Literatürde yapılan çalışmalar çerçevesinde, öğrencilerin kaygı düzeylerinin derslerdeki başarılarına ve derslerden elde edilecek edinime olumsuz etki yarattığı görülmektedir. Bu anlamda sosyal bilgiler dersi kaygı seviyelerinin belirlenmesi ve kaygı ölçeğinin oluşturulmasına yönelik yapılan çalışma gerek uygulayıcılar gerekse araştırmacılar açısından önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada veri toplanan örneklemin evreni temsil etme kabiliyetine sahip olduğu varsayılmıştır.
- Örnekleme yer alan öğrencilerin araştırmanın veri toplama aracına doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılı ikinci yarı yılı ile,
- Araştırma öğrencilerin cevapladıkları “Sosyal Bilgiler Dersi Kaygı Ölçeği” ile Demografik Özellikler Anketi” ile
- Araştırma Denizli İli Merkezefendi ilçesinde yer alan ortaokullar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Kaygı: Bireyi tehdit altına sokan tehlikeye karşı kişinin gösterdiği tepki ve uyarılmış halidir (Morgan, 1991).

Kaygı Ölçeği: Araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi gören öğrencilerin kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş ölçektir.

İçerik ve Öğretimsel Etkinlik Boyutu: Ölçeğin 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin muhtevası (içerik) ile dersin öğretilmesi ve işlenmesi sırasında yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri ile etkinliklerini kapsayan boyutudur.

Derse Katılım Boyutu: Ölçeğin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki eğitim-öğretim sürecine aktif katılımlarını ifade eden boyutudur.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Sosyal Bilgiler

2.1.1.Kavramsal Açıdan Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler bir kavram olarak, 19. asırdan beri kullanılmaktadır. Sosyal bilgilerin, insan ve insanın yaşamını sürdürdüğü toplum ile ilgili konularda belli prensipler içerisinde ele alınan bilimsel bilgileri içerdiği söylenebilir (Demir, 2015: 27).

Sosyal Bilgiler ile her açıdan devamlı bir değişime giren toplum, ülke ve dünya şartlarına ayak uydurabilmek bakımından bilgi temelli karar verme sürecinde kişiye yardımcı olur. Sosyal Bilgiler bilinçli ve sorun çözme becerisine sahip kişiler yetiştirmek için beşeri bilim alanlarından yararlanan ve bunları etkin olarak kullanıp, öğrencilere sunan öğretim programıdır (Öztürk, 2011: 4).

Sosyal bilgiler, sosyal bir varlık olan insanla ve onun yaşadığı çevreyle alakalı olarak içerisinde yer alan birçok bilim alanlarının ve diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden faydalanarak, bireyin dış dünya ile iletişim ve etkileşimini, disiplinler arası bir yaklaşımla, belli bir zaman sınırı içinde inceleyen bir bilim alanıdır (Toy, 2013: 5).

Sosyal Bilgiler dersi, yurttaşlık bilgisi ve yurttaşlık bilgisi konularını bünyesinde toplayan bir derstir. Sosyal bilgiler, sosyoloji, felsefe, hukuk, tarih, coğrafya, antropoloji gibi sosyal bilimlerin konularından yararlanmaktadır. Tarih, Coğrafya, hukuk, siyaset bilimi, sosyoloji, vatandaşlık bilgisi alanlarını içeren; bir derstir (Aksu, 2015: 19).

Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak şöyle bir sonuca ulaşılabilir: Sosyal Bilgiler, bireylerin toplumsallaşmasını sağlaması ve topluma yarar sağlaması yönüyle; ilgi alanına giren birçok Sosyal Bilim disiplinine içinde yer verir (Akmehmetoğlu, 2014:8).

2.1.2.Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi

Sosyal bilgiler kavramı, resmi anlamda ABD Eğitim Konseyi tarafından resmi olarak 1916'da kullanılmaya başlanmıştır. Orta derecedeki okulların programlarını ele alıp inceleyen bu konsey sosyal bilgiler kavramını; insanların etkileşim-gelişim-değişimini ele alan, insanla alakalı bilgiler olarak ifade etmiştir (Demir, 2015: 28). Sosyal Bilgiler dersi ABD'de ortaya çıkmışken farklı ülkelerde de kabul görmüş ve uygulamaya konulmuştur. Ülkemizde Sosyal Bilgiler dersi 1960'lı yıllarda benimsenmiştir Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde yer alan disiplinlerin çoğu ayrı ayrı ders olarak II. Abdülhamid Han zamanında ilköğretim seviyesinde okutulmaya başlanmıştır. Cumhuriyet döneminde okutulmaya başlanması 1926 yılından sonradır. 1968'de Milli coğrafya, Milli tarih ve Yurttaşlık bilgisi adı ile ayrı ayrı verilen dersler "sosyal bilgiler" ismiyle birleştirilmiştir. 1998 eğitim-öğretim programı ile 4. ve 7. Sınıflar düzeyinde verilmeye başlanmıştır (Kop ve Tuncel, 2010: 93).

Sosyal bilgiler dersi, düzenli ve dengeli bir çalışma alanı sunar. Sosyal Bilgiler dersinin en önemli hedefi, sürekli iletişim durumunda olan, küreselleşen, değişen, gelişen dünyada, insanın kültürel, toplumsal durumlarını göz önünde bulundurup insanın yaşadığı sosyal ortama ayak uydurmasını sağlamak, kişinin bilimsel anlamda mantıklı düşünme becerisini geliştirmek ve karar verme sürecine yardımcı olmaktır (Elikselik, 2013: 39).

2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amaçları

Sosyal Bilgiler programı öğrencileri, bulunduğu toplumda yararlı, sorumluluk alan, bilinçli ve üretken yurttaş olarak yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilere bununla ilgili olarak öncelikle temel olacak bilgileri vermek amacıyla, ilköğretim düzeyinde ilk üç sınıfa Hayat Bilgisi, sonra da Sosyal bilgiler dersleri(7. Sınıfa kadar) eklenmiştir ve böylece kalıcı ve etkili sonuç elde edilmeye çalışılır (Sözer, 2011: 48). Bireyleri etkin yurttaş olarak yetiştirmek için gereken davranışların önemli bir bölümü 4.5.6.7. sınıflarda, Sosyal Bilgiler dersinde verilmektedir (Elikselik, 2013: 44).

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2017 yılında onayladığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının genel amaçları şunlardır :

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretimde bilimsel ahlakı gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,

14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürmeleri,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Millî, manevi değerleri temel alarak ve evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır (MEB, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği amaçlar doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersi genel olarak öğrencilerin; kişisel gelişimlerini sağlamalarına, demokrasi ve vatandaşlık sorumluluklarını öğrenme ve yaşamalarına, kendilerini ve yaşadıkları dünyayı anlamalarına ve sosyal bilimler çatısı altına toplanarak ders programına dahil edilmiş olan bilimlerin anlaşılmasını sağlamayı amaç edinmektedir. Sosyal bilgiler dersinin amacı sadece formal eğitimin verildiği sınıflarda ezber yöntemiyle belli kalıpların ezberlenmesi ve bu ezberlenen bilgilerin sorular halinde sorulup belli ölçme ve değerlendirmelerin yapılması değil, sunulan bilgilerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve bunların davranış haline getirilmesini sağlamak, öğrencilerin hayatlarında karşılaştıkları her problem durumlarında bu bilgilerden faydalanmalarını sağlamaktır (Çulha, 2006: 6).

2.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretimi Yaklaşımları

Sosyal bilgiler dersiyle bireyler etkili bir vatandaş olarak yetiştirilmeye çalışılır. Etkili vatandaş yetiştirme ise insanların deneyimlerini bir sonraki kuşağa aktarmalarıyla mümkün olabilir. Bu aktarım ise bilimsel düşünme yöntemleri ile zamana bağlı olarak gerçekleşecektir. Bütün bu unsurlar geçmişten günümüze kadar sosyal bilgilerin değişik anlayışlar temel alınarak öğretilmesine sebep olmuştur (Dönmez, 2013). Barr, Barth ve Shermis (1977), bu görüşleri üç farklı yaklaşım ya da görüş olarak belirtmiş ve açıklamışlardır. Bu geleneksel üç yaklaşım; vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler,

sosyal bilim olarak sosyal bilgiler, yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir. İlk geleneksel yaklaşım vatandaşlık aktarımı olarak öğretilen sosyal bilgilerdir. En eski yaklaşımdır ve bu geleneksel yaklaşımın özünde, kültürün varlığını sürdürmesi için en gerekli bilgi, değer ve becerilerin bilinçli olarak verilmesi yer alır. Tarihi öğrenme, kültürle gurur duyma, kendinden beklenen davranışları yerine getirme ve kurallara uygun hareket etme vatandaşlık aktarımı programının en önemli konusudur. İkinci yaklaşım olan sosyal bilgilerin sosyal bilim olarak öğretilmesi, öğretmenlerin vatandaşlık öğretimi amacıyla araştırma, inceleme yöntemleri ve sosyal bilimcilerin dünya görüşlerinden yararlanarak, öğrencileri sosyal bilimlerin içerisine giren ayrı disiplin alanların hakkında bilgilendirmedir. Böylelikle öğrenciler evreni sosyal bilimcilerin düşündüğü ve incelediği şekliyle anlamaya çalışacaklardır (Tay, 2010,s:15).

Üçüncü yaklaşım ise yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler ise Doğanay (2003: 23)'e göre,

"Odak noktasını araştırma, inceleme ve problem çözüme oluşturur. Yöntem olarak sosyal bilim yaklaşımına benzer ancak sosyal bilim yaklaşımında içerik sosyal bilim dallarından seçilirken bu yaklaşımda içerik öğrencileri kişisel olarak etkileyen durumlara ilişkin konu ve sorunlardan seçilir. Genel amacı, öğrencilere kendilerini etkileyen sorunlar ve durumlar hakkında karar vermeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktır."

Ülkemizdeki mevcut sosyal bilgiler öğretim programının bu üç geleneği de önemseydiği görülmektedir. Bu yaklaşımların özellikleri aşağıdaki tabloda özet halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Üç Geleneksel Yaklaşım

Yaklaşımlar	Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler	Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler	Yansıtıcı Düşünme Olarak Sosyal Bilgiler
Amaç	Karar vermede temel olmak üzere doğru/uygun değerleri geliştirmek	Sosyal Bilim kavram, süreç ve problemlerini öğrenmeye dayalı karar verme	Karar vermek ve problemler çözmek, yeni bilgiler üretmek
Yöntem	Aktarma	Buluş yoluyla öğrenme	Yansıtıcı problem çözme
Kapsam	Seçilmiş ve öğretilen yorumlanmış konular, değerler, inançlar, tutumlar	Ayrı ayrı ve bir bütün olarak sosyal bilim alanlarının yapısı, kavramları, problemleri ve süreçleri	Problemler

Kaynak: Paykoç, 1995.

2.2. Sosyal Bilgiler Dersinin İçeriği

2.2.1. Sosyal Bilgiler ve Tarih

Sosyal bilgilerin en önemli disiplinlerinden biri tarihtir. "Tarih; geçmişteki olayları yer, zaman ve faileri göstererek, kaynaklara dayalı olarak, sebep-sonuç ilişkisi içinde inceleyen bilim dalıdır. Bu tanımın anahtar kavramları; geçmiş, yer-zaman, failer ve sebep-sonuçtur" (Köstüklü, 2003:12). Demircioğlu (2012) tarihi, geçmiş ve geçmişin bilimsel olarak öğretilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım tarihin, geçmişte yaşanmış ve bitmiş olayları içeriyor olmasına ek olarak, o olayların bilimsel olarak incelenmesini de kapsamaktadır (Demircioğlu, 2012:11).

Tanımları verilen tarih bilimi, başlangıçta sadece hükümdarları, siyasi ve askeri olayları konu almaktayken, 19. yüzyıldan itibaren ülkelerin ve milletlerin bütün kurumlarıyla ilgilenen, metotlarını geliştirmiş bir bilim dalı haline gelmiştir (Karaköse, 2003: 325).

Tarih, sosyal bilgileri oluşturan farklı disiplinlerin içinde önemli yer tutmuştur. Çünkü tarihin sosyal bilgiler disiplini içinde yer alan bütün disiplinler ile mutlaka bir bağı

mevcuttur. Tarih, kişinin kazanımlar elde etmelerine, tarihin ışığında olayları yorumlayabilmelerine, etkin vatandaş haline gelmelerine fayda sağlamaktadır.. Yurttaşlık bilincinin oluşmasında, demokrasi ve insan haklarının öğrenilip geliştirilmesinde, milli değerlerin oluşturulmasında tarih biliminin katkısı büyüktür. Bireylerin hayatında büyük öneme sahip olan tarih, milletlerin hayatında da büyük öneme sahiptir. Tarih milletlerin hayatında şu açılardan oldukça önemlidir:

- Tarih ile bireyler geçmişlerini öğrenirler. Geçmişini bilmeyen milletler bugünü ve geleceği sağlıklı bir şekilde görüp düzenleyemezler ve karşılaştıkları sorunlar karşısında doğru çözümler üretemezler.

- Toplumların devamlılığı ve sürekliliği ancak bu şekilde sağlanır. Aksi takdirde ulusların yaşamlarında “devamlılık” fikri olmaz, kuşaklar arasında kopukluk oluşur.

- Tarih, geçmişte yaşanmış birliktelikleri ifade eder. Bu yönüyle tarih kişiler arasında “milli birlik ve bütünlük” düşüncesini geliştirir. Bu düşünce ve inanç, ulusların özgür olarak hayat sürmelerinin teminatıdır..

- Tarih ile geçmişinden ders alan ve geleceğine bu doğrultuda ışık tutan sahip kuşakların yetişmesi sağlanır. Bu nesiller, tarihini benimser ve tarihi ile gurur duyarlar. Başka milletlere hayranlık beslemez, sosyal aşağılık duygusuna kapılmazlar (Turan, 2011: 149).

Tarihin yukarıda sıralanan önemli noktalarına paralel olarak tarih eğitiminin amaçları şöyle sıralanabilir:

- Öğrencinin geçmişi ve bugünü anlamasına yardım etmek.
- Öğrencide, insanların yapmış oldukları etkinliklere karşı olumlu duygular uyandırmak.
- Öğrencinin kendisini süregelen bir zaman boyutunda görmesini ve buna yönelik düşünmesini sağlamak.
- Bir birey olarak, geçmişe dair öğrendikleri ile geleceğe sorumluluk anlamında ne taşıyabileceğini kavratmak.

- Olayları neden ve sonuçlarıyla birlikte görüp açıklamayı öğretmek ve buna alıştırmak, dolayısıyla düşünme gücünü geliştirmesine yardımcı olmak. ·Kitle-kışı etkileşimini, doğru ve etkili örneklerle kavramasını sağlamak (Ulusoy, 2008: 303).

"Tarih eğitimi ile hedeflenen bu amaçlara ulaşabilmek için tarih konularının işlendiği dersler öğrenciye sevdirmelidir. Çünkü bu şekilde yetişen bir nesil; özgürce düşünmeyi, duygu ve yorum gücünü geliştirmeyi, kültürel seviyesini genişletmeyi, kendine güven kazanmayı, öğrendikleri iyi ve kötü şeylerden ibret alarak davranmayı öğrenir. Gelecek nesle, tarih eğitimi ile kültür mirası aktararak, milli benlik korunmuş, ahlaki değerler benimsetilmiş ve sosyal gelişme sağlanmış olur" (Ulusoy, 2008: 303).

Tarih dersi eski dönemlerden itibaren okullarda okutulan bir ders olmuştur. Ancak, bu derslerin 19. yüzyıla kadar belirli bir plan ve programı yoktur. 19. Yüzyıldan itibaren zorunlu ve modern eğitim kurumlarının temel derslerinden birisi haline gelmiştir. Zorunlu tarih dersleri 1806 yılında Prusya'da doğmuştur. Zorunlu tarih eğitimin ortaya çıkış sebepleri şu şekilde sıralanabilir:

- Ordunun gayelerine hizmet verecek orduya bağlı askerler yetiştirmek.
- Sanayinin gereksinim gördüğü madenleri çıkartarak itaatli iş görenler yetiştirmek.
- Hükümet emirlerinin hepsine uyum gösterecek sivil memur sınıfını yetiştirmek.
- Ciddi problem ve konularda birbirleri ile aynı düşünce içerisinde olan bireyler yetiştirmek.
- Sanayi kurumlarının ihtiyaç duyduğu memurları yetiştirmek

Zorunlu tarih eğitimin ortaya çıkış nedenlerine bakıldığında, o dönem için eğitime yüklenmiş olan görevlerin yerine getirilmesinde tarih dersinin önemli yere sahip olabileceği düşüncesi ön planda görülmektedir. Ordu, devlet ve sanayi kurumlarının ihtiyaçları olan itaatli kişilerin yetiştirilebilmesi maksadıyla tarih dersi önemli olabilirdi. Bundan dolayı, 19. Yüzyılın çağdaş eğitim kurumlarında tarih dersi, sistemli bir ders olarak verilmeye başlanmıştır. II. Dünya savaşına kadar tarih dersi itaatli ve hayırlı birey yetiştirme gayesi ile ilgili ve kültür aktarımı temeline dayalı olarak öğretilmiştir. II. Dünya Savaşı döneminden başlayarak eğitimin; demokrasiye uygun bir biçim içerisine girmesi, insan haklarının önem kazanması ve savaşların önlenmesinde eğitimin etkisinin olabileceği

düşüncesi meydana gelmiştir. Diğer taraftan, teknolojik ve iktisadi gelişmelerin hayatı karışık bir duruma getirmesi neticesinde, kişilerin daha kabiliyetli ve nitelikle yetiştirilmesi mecburiyeti de meydana gelmiştir. Bu gelişmeler, dünyadaki ileri ülkelerinde tarih öğretimi düşüncesinin değişiklik göstermesine neden olmuştur. 1960'lı senelerin son zamanlarında tarih öğretiminin, tarih ile ilgili bilgi ve davranış dışında öğrencileri gündelik yaşama nasıl hazırlayabileceği, öğrencileri hangi çeşit kabiliyetler edindirebileceği tartışılmaya başlanmıştır. Bu incelemeler neticesinde “ Yeni Tarih Öğretimi” olarak isimlendirilen süreç yaşanmıştır. Bu düşünceye göre tarih öğretimi, araştırmak, sorgulamak, delilleri değerlendirmek ve bu değerlendirilen deliller vasıtasıyla sonuca gitme temeline dayanmaktadır. Bir başka deyişle, okullarda çocuklar geçmişi araştırmacı gibi sorgulayarak ve delilleri değerlendirerek öğrenmelidir. Bu şekilde öğrenciler, geçmişi ve kendilerine verilen verilerin bilimselliği konusunda temel kabiliyetleri kazanabilirler. Bu süreç 1980'li ve 1990'lı senelerde devam etmiş ve etkilerini günümüze kadar sürdürmüştür. Günümüzde bilhassa Kanada ve ABD'de tarih öğretiminin öğrencileri günlük hayata hazırlaması gerektiği düşüncesi ile çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Sosyal Bilgiler dersi de aynı şekilde Tarih dersi gibi öğrencileri günlük hayata hazırlamaya çalışmaktadır (Demircioğlu, 2012: 3-4).

2.2.2. Sosyal Bilgiler ve Hukuk

Hukuk ilintili eğitim, Anayasal demokraside etkili vatandaşlar olarak rollerine hazırlanırken genç insanların bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmeleri için tasarlanan içerik ve yenilikçi eğitim uygulamalarının eşsiz bir kombinasyonu şeklinde ifade edilmektedir. Bununla birlikte, öğrenciler hukukun yaşamlarındaki etkisini ve yasaları nasıl etkileyebileceklerini öğrenirler. İlkokullarda hukuk ile ilgili eğitim özellikle gelişimsel süreç olarak tasarlandığından çok önemli olabileceği belirtilmektedir (Pitts, 2003: 23). Ülkemiz öğretim programları incelendiğinde ise, benzer bir amacı gerçekleştirmek üzere sosyal bilgiler, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersleri öne çıkmaktadır. Buna bir de Adalet Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığının 03/12/2012 tarihinde imzaladığı işbirliği protokolüyle seçmeli hukuk ve adalet dersi eklenmiştir.

Hukuk odaklı eğitim öğrencilerin yasal kurumlara daha etkili bir şekilde katılımları için gereken bilgi ve becerileri kazanmaları için tasarlanmıştır. Hukuk odaklı eğitimin temel bir amacı da öğrencilerin yasal sistemdeki haklarını maksimum düzeyde elde etmeleri için gereken bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamaktır. Bununla birlikte öğrencilere yasal sistemi daha verimli ve adil çalıştırmak için yerine getirmeleri gereken sorumluluklar da öğretilmektedir (Banks ve Clegg, 1990: 227). Çiftçi' ye göre de her medeni insanın, günlük hayatında karşılaşacağı sorunlara çözüm bulmak, haklarını aramak ve korumak, sorumluluklarını yerine getirmek bakımından temel hukuk bilgisine sahip olması gereklidir (Çiftçi, 2006: 1). Hukuk ilintili eğitim sadece bir sınıf, bir ders ya da tek konuyla sınırlandırılmamalıdır. Bir takım değerler, bilgi ve becerilerle ki bunlar hukuk ilintili eğitimi kapsar, alt sınıflardan başlayarak okul öğretim programlarında verilebilir. Örneğin; alt sınıflarda başladığında, temel kavramlar ve değerlerin ki bunlar adalet, özgürlük ve eşitlik, üzerinde durulabilir. Daha sonraki sınıflarda ise, daha karmaşık kavramlar denenebilir ve ülkeler, kendi ulusal ve küresel düşüncelerini paylaşabilirler (Leming, 1995: 3). Böyle yapıldığında, öğrenciler bilgiye hakim olurlar ve mevcut kavramsal çerçeveler içine bu yeni fikirleri asimile ederek kendi bakış açılarını ve deneyimlerini kazanabilirler (Rowe ve Thorpe, 2002: 3).

Hukuk ilintili eğitimi ilkokul ve ortaokula getirmek için baro kuruluşları ve eğitim ajansları kadar öğretmenler ve hukukçular da birlikte çalışmalıdırlar. Bu konudaki işbirliği yolları çok ve çeşitlidir. Özgür bir toplumda vatandaşlık eğitimi anaokulundan koleje kadar olan süreyi kapsayan hukuk ile ilgili eğitim sürecidir (Starr, 1992: 25).

Hukuk ilintili eğitimin birçok şekli vardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde bunun için öğrencilerin gelişim özelliklerine ve yaş seviyelerine göre ilerleyen aşamalı bir yapı oluşturulmuştur. Temel eğitim sınıflarında eğitim, demokrasinin yanı sıra kurallara ve kanunlara olan ihtiyaca odaklanmaktadır. Anaokulu öğrencileri için özel yaşam, otorite, sorumluluk ve saygı konularını keşfetmeye başlamaları ile süreç başlamaktadır.

Bu anayasal kurallar ve demokratik değerler çağdaş karakter eğitiminde önemli bir unsur haline gelmektedir. Daha sonra, dördüncü ve beşinci sınıflara kadar öğrenciler Vatandaşlık Eğitim Merkezlerinin "Biz İnsanlar: Vatandaş ve Anayasa" gibi yenilikçi

programlar yoluyla aktif bir şekilde Amerikan Anayasasının ve İnsan Hakları Bildirgesinin incelenmesine katılmaktadır. Daha sonrasında, ortaokul ve liselerde Hukuk Çalışmaları, Kapsamlı Hukuk Çalışmaları, Yasal Sistemler, Karşılaştırmalı Hukuk, Uluslararası Hukuk ve Mahkeme Süreçleri gibi seçmeli hukuk dersleri sunulmaktadır (Pitts, 2003: 26). Bu dersler, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde hukuk kariyeri yapmak isteyen öğrencilere mesleği ile ilgili bir altyapı sunmaktadır.

Hukukla ilgili bilgi, beceri ve tutumlar, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrendikleri karmaşık ortamlarda geliştirilebilir. Bunu da gerçekleştirirken vatandaşlık eğitiminin doğal partnerleri (ortakları, paydaşları) olan öğretmenler ve avukatlar her iki uzmanlık alanının çıkarımlarından yararlanırlar. Bu açıdan zaman, çaba, uzmanlık ve üretkenlik kavramları hukuk ile ilgili eğitimin içeriğinde bütünleşmektedir (Ross, 2002: 286).

Tüm sınıf düzeylerinde hukuk ile ilgili eğitim öğretim metotlarını kullanmak mümkündür. Bu metotların amacı eğitimin ilk yıllarında, öğrenme topluluğu oluşturmaya ve öğrencilerin sosyal bilgiler bilgisini ölçmeye yöneliktir. Sonraki aşamada sosyal bilgiler eğitiminde kavram ve genellemelerin rolü vurgulanmaktadır. İleri aşamada ise hukuk eğitimi ile bireylerin değerleri öğrenmeleri, karar verme sürecini öğrenmelerini, analiz becerilerini kazandırmayı amaç edinir (Norton,1993: 22–23). Hukuk eğitimi, ilköğretim (ortaokul) okullarındaki sosyal bilgiler öğretim programına önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu öğretim programı hukuk konularını, insan haklarını ve demokrasiyi kapsamaktadır (Hahn ve Alviar-Martin, 2008: 90).

Naylor ve Smith'e göre hukuk ilintili eğitim ve sosyal bilgiler arasındaki ilişki çok fazladır. Bunun yanı sıra, ortak bir amacı paylaşmaktadırlar (Naylor ve Smith, 1993: 26). Hukuk ve bir toplumun değerleri arasındaki ilişki, değişimin doğasını ve etkisini analiz etmek ve değerlendirmek için mükemmel bir araç sunmaktadır (Naylor, 1990: 195). Hukuk ile ilgili eğitim sosyal bilgiler programının önemli bir bileşenidir. Öğrencilerin hukuki bir bakış açısından sosyal meseleleri keşfetmelerine olanak vermektedir. Hem ilkokullarda hem de ortaokullarda sosyal bilgiler programının hukuk ile ilgili bileşenlerini öğretmek için genellikle örnek olay ve araştırma yaklaşımları kullanılmaktadır (Banks ve Clegg, 1990: 227–228). Hukuk ilintili eğitim dersleri kavramları öğrenmede ve değer analizini

gerçekleştirmede öğrenci katılımına vurgu yapmaktadır (Sunal ve Haas, 2011: 155). Örneğin, okulda ve toplumda çocuklar uygulamada adaletin somut şekliyle ve hukuk sürecinde soyut şekliyle yüzleşirler. Suçluyu masumdan ayırmak için tasarlanmış geçmiş geleneklerle tanıştırılmadıkça ve sorgulanmadıkça hukuk eğitimi ile çağdaş bakış açısı kazandırılması zordur. Freeman Butts ve Walter Parker tarafından yapılan açıklamalar, hukuk ile ilgili eğitimin neden sosyal bilgilere bu kadar bağlı olduğunu ve sosyal bilgilerin hukuk ile ilgili eğitimin gelişmesi ve yayılması için neden bu kadar verimli bir ortam oluşturduğunu anlamak için bir başlangıç noktası oluşturmaktadır. Her ikisi de vatandaşlık eğitimini okulların temel görevi olarak görmektedirler. Sosyal bilgilerin, okulların “açık vatandaşlık misyonunu” yerine getirmelerini sağlamada çok önemli bir rolü vardır (Naylor, 1990: 33).

Sosyal bilgiler programlarının birçoğu dört temel bileşeni (bilgi bileşeni, beceriler bileşeni, değerler bileşeni ve katılım bileşeni) içerir. Bu bakış açıları hukuk ile ilgili eğitimin sosyal bilgiler eğitimine neden bu kadar güçlü bir şekilde bağlandığını açıklamaktadır. Hukuk Eğitiminin öncelikleri, amaçları, içeriği ve metodolojisi sosyal bilgiler eğitimi ile yakından ilişkilidir. Hukuk ile ilgili eğitim, genç insanların hukuk ve yasal süreçler hakkında ve onların dayandığı temel prensip ve değerler hakkında bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlar. Kısacası etkili bir hukuk eğitimi, etkili sosyal bilgiler eğitimidir denilebilir. Sosyal Bilgiler eğitimi ve hukuk eğitimi ortak bir amacı paylaşmaktadırlar: Genç insanların vatandaşlar olarak hayatları boyunca daha bilgili, daha becerikli ve daha sorumlu olmaları ve çalışma yeteneklerini artırmak gibi. Hukuk ile ilgili eğitimi bu anlamda anlamlandırabilmek için onu genelde vatandaşlık eğitiminin, özelde ise sosyal bilgiler programının ayrılmaz bir parçası olarak görmek önemlidir (Naylor, 1990: 33–34).

Hukukun insana ve topluma etki alanı çok geniştir. Bu yüzden hukuk eğitimi, sosyal bilgiler eğitiminin sabit bir parçası olarak hemen kabul edilebilir. Sosyal Bilgiler dersinde Anayasalar hakkında öğretim yapmak hukuk ile ilgili eğitim ve sosyal bilgiler programı arasındaki güçlü ilişkinin bir örneğidir. Çünkü anayasayı anlayamayan vatandaşlar hükümetlerin onları nasıl etkilediğini bilemezler. Anayasa bilgisi, ülkedeki siyasi gerçeği anlamak için yeterli değildir; ancak hükümetin nasıl çalıştığını bilmek için

gereklidir. Sosyal bilgiler ders programlarına dahil olan ya da ayrı bir ders olarak okutulan hukuk ilintili eğitim, öğrencilerin muhakeme güçlerini ve analiz yeteneklerini geliştirmek için çok önemli fırsatlar sunmaktadır (Naylor, 1990: 34).

Hukuk ilintili eğitim öğrencilere, hukukun bireylerin yaşamına nüfuz eden rolünü anlama fırsatı vermektedir. Burada amaç birkaç ufak savcı yetiştirmek değil, tüm öğrencilere toplumdaki hukuk içinde hareket etmek için gereken becerileri öğretmektir (Nelson, 1998: 361). Hukuk Eğitimi daha ziyade öğrencilerin kritik düşünme ve problem çözme yeteneklerini nasıl edineceklerine yardım etmektedir (Savage ve Armstrong, 2004: 110). Naylor'a göre ilkokul gruplarında odaklanması gereken; çocukların yasal sistemlerin yapısını öğrenmeleri değil; bu yapıların temeli olan temel kavram, prensip ve değerleri anlamaları ve değer vermeleri olmalıdır (Naylor, 1990: 35).

2.2.3. Sosyal Bilgiler ve Ekonomi

İnsanlık tarihinin ilk zamanlarından başlayarak sosyal ve kişisel problemleri çözüme kavuşturma gayretleri, Sosyal Bilimlerin doğuşunu sağlamıştır. Bireylerin belli bir topluluk içinde yaşama gereksinimi beraberinde problemleri doğurunca, Sosyal Bilimlere bazı problemleri çözüme kavuşturma misyonu yüklenmiştir (Bilgili, 2008: 2).

Sosyal Bilimler, topluluğu ve bireyler arası ilişkileri inceleyen, kişi ve sosyal problemlerine çözüm getiren bilim dallarını içermektedir. Sosyal Bilimler, bilimsel bir yöntemle toplulukların incelemiş olduğu disiplinlerdir ve ilgi alanındaki temel konu, gruplar içerisinde meydana gelen insan etkinliği, gayesi de, insanlarla ilgili düşüncenin gelişmesidir. Geçmiş zamandan bu güne sosyal yaşantıda bireyin, başka bireylerle, çevresi ile ve değişik kurumlarla etkileşim ve ilişkisini inceleyen çok sayıda disiplin bulunmaktadır. Bu disiplinlerin tümü Sosyal Bilimler adı altında belirtilmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilimler ile ilgili bir üst kimliktir denilebilir (Dönmez, 2003: 41).

Her bir Sosyal Bilim disiplini, bireyin bir boyutunu tetkik ederek, o alan ile ilgili bilimsel bilgiler üretir. Sosyal Bilimlerin dallarından birisi olan ekonomi, insanların kaynakları paylaşımını ele alarak incelemektedir (Doğanay, 2005: 26).

Ekonomi, Sosyal Bilimlerin önemli bir disiplindir. Çünkü her toplum, kıtlığın temel ekonomi problemiyle karşılaşır. Eşyalar, hizmetler ve zaman için istekler, sahip olunan kaynaklardan daha büyüktür. Bu durumdan dolayı isteklerin hepsini hemen karşılanamaz, hangilerinin karşılanması gerekiyorsa seçilmeli ve bunu yapılırken bazılarının vazgeçilmelidir (Buckles, 2001:165). Kısacası ekonomi, kişilerin sınırsız tüketme eğilimlerinin kısıtlı (kıt) kaynaklarla en fazla nasıl karşılanabileceğini inceleyen bir Sosyal Bilim dalıdır (Ertek, 2006: 3).

Ekonomi, toplum ile ilgili, bireylerin ve toplulukların davranışlarını inceler. Ekonomi, diğer Sosyal Bilimler disiplinlerinde olduğu gibi doğal bilimlerden farklıdır. Doğal bilimlerin en mühim niteliği, laboratuvar ortamında ve şartlar kontrol edildikten sonra deneyler ile bilimsel kanunları ispat edebilmesidir. Buna karşın ekonomi biliminin ve ekonomicinin laboratuvarı bütün toplumdur. Üstelik herkes tarafından bilindiği üzere sosyal olaylarda hiçbir şey net değildir ve kontrol altında tutulamaz. Ekonomici ortaya koyduğu ilkelerini, bireyler ve bireylerin meydana getirdiği kurumlar ile ilgili gözlemlere dayandırır, deneyler ile kanıtlayamaz. Özetle iktisat; her ne kadar teknik metotlar kullansa da, kullandığı metotlar matematiksel olsa da bir sosyal bilimdir (Parasız ve Özer, 2005: 8).

Ekonomi genellikle insanlar tarafından anlaşılamayan bir Sosyal Bilim disiplini olarak görülür. Hatta çoğu insan tarafından sadece para konularıyla ilgili olduğu düşünülür. Ekonomi; kararlar, günlük hayatta geçen üretici, tüketicisi, vatandaş istekleri gibi konularla ilgilidir. Ekonomi insanların niçin karar verdiğini ve bu kararların hem bireyleri hem de tüm toplumu nasıl etkilediğini inceler. Bu alandan bakıldığında, ekonomi paradan daha fazlasıyla ilgilidir. İnsan davranışları üzerine bir çalışma yoludur (Schug, 1996: 84).

Bireylerin günlük hayatlarında devamlı olarak ilgilendikleri farklı konular bulunmaktadır. Bu konuların başında Sağlık, hava durumu ve iktisat vardır. İktisatla ilgili konular, nerdeyse tüm ülkelerde fazla alaka görmesine karşın, bilim alanı olarak ekonomi ile ilgili bilgi azdır. Ancak toplumdaki insanların geneli için soyut kavramlar gibi gözükmüş olsa da ekonomi, gündelik hayatın bir parçası olma durumunu sürdürmektedir. Yaşamın büyük çoğunluğu, fabrika ya da farklı işletmelerde mal ve hizmet üretmek, bir bölümünü mal ve hizmetleri tüketmek ve geri kalan kısmı da ne üretip ne tüketeceğimize

karar vermekle geçirilmektedir. Ekonomide meydana gelen ve bizi etkileyen farklı olaylar, ekonomi öğrenmeye olan ilgiyi arttırmaktadır (Parasız, 2006: 5,6).

Ekonomi, ürünlerin üretimi, takası, dağıtımı ve tüketimi ile ilgilenen çalışma sahasıdır. Bir ekonomist bu dört kavramı analiz eder ve çeşitli ürünlerin üretiminin veya dağıtımının gelişmesi için öneriler sunar. Bu temel kavramlar ilköğretim öğrencilerine öğretilen ilk kavramlar olmalıdır (Farris, 2007: 472). Ekonominin esas alanı, kaynakların nasıl tahsis edildiğiyle ilgilidir. Ekonomi; karar verenlerin, kaynakları kullanmak için seçenekleri ve alternatif yolların etkilerini değerlendirmelerine yardımcı olmak için gerekli olan araçları sağlar (Staubs, 2007: 36).

Ekonominin temel konusunu, toplumun oluşumunu ve sürekliliğini sağlamaya dönük olarak “doğaya karşı mücadele için” ortaya konan üretim oluşturmaktadır. Gelir, tüketim, tasarruf vb. temel ekonomik kavramlar ancak bu üretime ve bu üretim sonucunda oluşan toplumsal ilişkilere göre bir anlam taşıyabilir. Ekonomi bilimine bu açıdan bakıldığında tartışmasız Sosyal Bilimler içerisinde yer aldığı görülebilir. Sosyal bir bilim olarak ekonomi insanların örgütlenmiş ya da grup halinde davranışlarının ekonomik yönlerini anlamayı hedef almaktadır. Ekonomi biliminin Sosyal Bilimler içerisindeki başlıca nedeni, ekonomik olayların ancak insanların meydana getirdiği toplumlarda oluşması ve her ekonomik faaliyetin kesinlikle sosyal bir çevre içerisinde meydana gelmesidir. Bu çerçevede insan ilişkilerinin ekonomik yönlerini ortaya koyması bakımından ekonomi, Sosyal Bilimler içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Turan, 2011: 162).

Doğanay ekonomi disiplini, insanların istek ve gereksinimlerini karşılamak için kaynakları dengeli bir şekilde kullanmak üzere bireyler ve gruplar tarafından alınması gereken kararlar şeklinde tanımlamıştır. Kısaca ekonomi bir karar verme sürecidir. Bu kararlar, bireysel kararlardan başlayarak, toplumsal ve evrensel boyuta kadar uzanan bir dizi farklı düzeyde verilmesi gereken kararları içerir. Örneğin; cebimizde bir miktar paramız vardır. Ancak, doyurulması gereken istek ve gereksinimlerimizin bir kısmı için paramız yeterli değilse, bu istek ve gereksinimlerimizden bir bölümünü bırakmak/ertelemek, öncelikli olanlarını ilk plana almak zorundayız. Bireyler gibi

toplumlar da doğal kaynakları ve gereksinimlerini dengede tutmak için bir dizi kararlar almak, tercihler yapmak zorundadır (Doğanay 2005: 37).

Alter ve diğerleri çalışmalarında, ekonominin bir düşünme tarzı olduğunu söylemiştir. Ekonomi problem çözmede ve alternatifler arasında seçim yapmada genel anlayıştır. O açıklanması ve hatırlanması gereken terimler topluluğu değildir. Ekonomi günlük yaşantının önemli bir parçası olduğundan ekonomiyi anlamak için çok güçlü bir gereksinim vardır (Alter vd., 2000: 54).

Ekonomi, bilgi ve düşünme yolu olan “ne, nasıl, ne kadar ve kimin için” sorularını içerir. “Hangi mal ve hizmetin üretileceği, nasıl üretileceği, ne kadara üretileceği, kimin için bunların üretileceği” ekonominin alanına girer (Banaszak, 1987: 34).

Ekonominin başlıca ilkeleri, tüketen ve üretenlerin rollerinde insanları etkilediği için hayatın olağan akışıyla bire bir ilişkilidir. Ekonomi aynı zamanda devletlerin yerel, milli ve uluslararası kamu politikalarında önemli bir rol oynar. Ekonomi konuları sıklıkla seçimlerde seçmenleri etkiler. Ekonomiyi iyi bir şekilde anlamak, insanların onları her gün etkileyen güçlerin farkında olmalarına imkân sağlar ve onların özel sektörün ve kamu politikalarının sonuçlarını tanımalarına ve değerlendirmelerine yardım eder. Demokratik bir serbest piyasa ekonomisinin birçok kurumu, vatandaşların ekonomi hakkında bilgili ve konuşkan oldukları zaman daha verimli bir şekilde işler (NCEE, 1997: 1).

2.2.4. Sosyal Bilgiler ve Coğrafya

Sosyal Bilimlerin ve dolayısıyla Sosyal Bilgilerin içinde önemli bir yer oluşturan Coğrafya; bir bilgi kategorisi olarak, insanın yaşadığı ve kendi istekleri doğrultusunda değiştirmeye çalıştığı dünyanın bazı yönlerini betimlemeye ve yorumlamaya çalışmaktadır (Doğanay, 1993: 21). Sosyal Bilgiler dersinin ve Coğrafya'nın ana kaynağını insan oluşturmaktadır (Baydil, 2003: 4). Çünkü gerek Coğrafya'nın kendisi ve gerekse Coğrafya içerisinde yer alan alt disiplinler inceleme alanı olarak insanla doğa arasındaki ilişkiyi ele almışlardır (Şahin, 2003: 46). İnsanın doğayla olan ilişkisi ve doğanın insan yaşamı üzerindeki etkisi yeryüzünün varoluşundan buyana merak konusu olmuş ve incelenmiştir.

Bu incelemeler sonucunda ulaşılan bilgilerin büyük bir kısmı Coğrafya'nın temellerini oluşturmuştur (İzbırak, 1993: 16).

Günümüzde bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi, dünya ülkeleri arasındaki haberleşme ve ulaşım ağının gelişmesine ve hızlanmasına neden olmaktadır. Bu gelişmeler sonucu toplumlar arası işbirliği ve işbölümü artmış, birçok ülkedeki Pazar ekonomisi ağırlık taşımaya başlamıştır. Bu yeni yapı içinde ülkelerin kendi kendileriyle yaşamaları oldukça güç olduğundan, birbirine yakın ülkeler ekonomik olarak güçlenebilmek amacıyla ekonomik birlikler oluşturmaktadır. Ülkelerin rekabet ortamında dayanabilmesi; sosyal, kültürel, ekonomik yönlerden güçlenebilmesi için çevresindeki komşu ülkeleri ve yapı olarak birbirine benzeyen, farklılıklar gösteren ülkeleri coğrafi, ekonomik, kültürel vb. pek çok yönden tanımaları gerekmektedir. Bu nedenle ilköğretim basamağında öğrencilere kendi yaşadıkları yakın çevreden başlayarak, yakından uzağa öğrenme ilkesine dayalı olarak kendi yaşadığı ili, ülkeyi ve dünyayı tanımasını sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılmasını sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir. Coğrafya'nın bir bütün halinde dünyanın hepsini ele alan, araştırma sahası çok büyük, araştırma konusunu meydana getiren durum ve olaylar ise çok komplekstir. Bu olaylar yalnızca Coğrafya'nın değil; Botanik, Jeoloji, Hidrolik, Meteoroloji, Jeomorfoloji gibi bir çok bilimlerle meşgul olmakta ve mevzu itibari ile değişik olan bu hadiselerden her biri farklı bir disiplin oluşturmaktadır (Erinç, 1984: 140). Coğrafya içerisinde yer alan bu disiplinlerin her birisi değişik araştırma metotları ile çeşitli sonuçlar edinirler. Bu sonuçlar birbirleriyle alakalandırılarak bütün haline getirildiğinde Coğrafi bilgi meydana çıkmaktadır (Sönmez, 1994: 29). Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Psikoloji gibi Sosyal Bilimlerin ilköğretim öğrencilerinin özelliklerine uygun olarak birleştirilerek verildiği Sosyal Bilgiler dersinde, Coğrafya içerisinde yer alan alt disiplinler de bir süzgeçten geçirilerek, öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri, işe yarar olanlar konu edinilmektedir (Şahin, 2003).

Coğrafya öğretiminin ilköğretim düzeyinde amaçları incelendiğinde; bireylerin yaşadıkları dünyayı tanımaları, yaşamını sürdürdüğü ülkenin dünya üzerindeki konumunu bilmeleri, yaşadıkları ortamda doğal kaynakları nasıl kullanmaları gerektiği gibi konuların öğrencilere kavratılmasının önemli olduğu söylenebilir. Gerek bireyin kendisi, gerekse

ülkenin geleceği açısından son derece önem oluşturan bu konuların öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinde en iyi biçimde verilmesi gerekmektedir (Sönmez, 1994).

Öğrenciler Coğrafya konularından edindikleri bilgiler ile sosyal hayat, iktisat ve kültürle ilgili çeşitli sonuçlara ulaşabilirler. Öğrenciler bu bilgileri edinerek farklı ülke ve bölgelerin iktisadi, politik ve sosyal yaşamları ile ilgili sonuçlara ulaşabilir ve çeşitli sorunlara çözümler üretebilirler. Böylece öğrencilerin düşünme becerileri, neden- sonuç ilişkisi içinde karar verebilme yetenekleri geliştirilerek Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarına ulaşılmasında önemli bir yol alındığı söylenebilir (Doğanay, 1993).

2.2.5.Sosyal Bilgiler ve Psikoloji

Psikoloji bilimin alanyazında değişik tanımları bulunmaktadır. 'Psikoloji, canlı varlıkların duyuş, düşünüş ve davranışlarını inceleyen; fiziksel ve toplumsal çevresi içerisinde davranmakta olan insanı değişik ilişkileri ile inceleyen bir bilim''olarak açıklanmaktadır (Ülkü ve Ünlü, 1992: 2).

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından biri de öğrencilerin, dış dünyadaki insanların birbirlerinden farklı ve özel olduklarının farkına varmasını sağlamaktır. Böylece öğrencilerin birbirlerine ve diğer insanlara saygı duyması sağlanmak istenmekte, bu yolla da yetiştirilen bireylerin iyi bir vatandaş olması sağlanmak istenmektedir (Kaya, 2013).

2.2.6. Sosyal Bilgiler ve Sosyoloji

Eğitim toplumsal bir olgudur. Çünkü eğitim olgusu, bir topluluk içinde olup bitmektedir. Toplum, daha doğrusu toplumsal yaşantı olmazsa eğitimde olmaz. Çocuğu insan yapan, ona insan özelliklerini kazandıran ve onu sosyalleştiren toplumdur. Toplum bu görevini eğitim yoluyla yapar. Toplum, kendi üyelerini eğiterek kendine ait hale getirir ve bu yolla üyelerini toplum hayatına kazandırır. Toplumsal yaşantının daha insancıl, daha mutlu ve huzurlu olmasını sağlamaya çalışır. Çünkü eğitim bir toplumun isteklerini gerçekleştirmek ve o toplumun arzu ettiği özellikteki bireyleri yetiştirmekle sorumludur. Toplumsal gelişmeleri takip etmek zorunda olan eğitim, toplumların mevcut ve olası ihtiyaçlarına göre, pratik ve üretken bir özellik kazanmalıdır (Öztürk, 1978: 25).

"Sosyolojik açıdan sosyal bilgiler eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu yöndeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır. Başka bir tanıma göre de eğitim, bireyin toplumsallaşması ve ferdi gelişimini ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda en yüksek düzeye çıkarması için düzenlenmiş, kontrollü bir çevredeki toplumsal süreçtir" (Yaşar, 1998: 68).

2.2.7. Sosyal Bilgiler ve Arkeoloji

Günümüzde var olan Sosyal Bilgiler programının yapısı; kavramlar, beceriler, değerler ve genel amaçlar olmak üzere dört ana unsur üzerine inşa edilmiştir. Beceri öğretimi önemle vurgulanmıştır. Beceri ise, öğrencilerde öğrenme sürecinde edinilmesi ve hayata yansıtılması tasarlanan özellikler olarak tanımlanmıştır.

"Sosyal bilgilerde öğrenme öğretme süreci öğrencilere sosyal anlaşmayı, çoklu bakış açılarına değer vermeyi, öğrenmenin çoklu türlerini, öğrenmede sorumluluk almayı ve bilgiyi yapılandırmada bireyin kendinin farkında olmasını sağlayacak fırsatlar sunmalıdır. Öğrenenlerin bilgi ve becerileriyle gerçek yaşam durumları arasında benzerlik kurulmalı; öğrenenlerin bilgi ve becerilerini problem çözme sırasında kullanabilecekleri bir süreçte yer almaları sağlanmalıdır (Yurdakul, 2008: 44). Bu nedenle yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme süreci bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, yaşantılar geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekir. Böylece öğrenenler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınıama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler" (Yaşar, 1998: 70).

Sosyal Bilgiler dersinde Arkeoloji ile ilgili konularda okul dışı / okul içi faaliyetler, inceleme gezileri de yapılmalıdır. Bu geziler, fabrikalara, müzelere, devlet kurumlarına, arkeolojik kazı yapılan yerlere, atölyelere, tarihi eser ve mekanlara yapılabilir. Eğitimi okul duvarlarının dışına taşıyan bu yeni programla öğrenciler çevresindeki kurumlara yabancı kalmamakta, çevresini daha iyi tanımaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğin öğrencilerin arkeolojik bilgileri gerek teorik gerekse yaşayarak öğrenmesi noktasında sosyal bilgiler önemli bir noktadadır (Çerkez, 2011: 2).

2.2.8. Sosyal Bilgiler ve Antropoloji

Antropoloji, insan ırklarını, insanın kökenini, iskelet kalıntılarını, fosilleri ve geçmişte yaşamış insanlardan kalma diğer unsurları inceleyen; toplumların kültürel

özelliklerini (gelenek, görenek, adetler) ortaya çıkarılması için, medeniyetle ve uygarlıklar üzerine bilimin ışığında çalışmalar yapar (Maxim, 2003). Antropoloji bilimi yazının ortaya çıkmasından önceki döneme ışık tutması ve arkeoloji bilimine ışık tutması nedeniyle çok önemli bir bilim dalıdır.

Sosyal Bilgilerin alanı içinde yer alan, coğrafya, toplumbilimi ve tarih gibi disiplinlerin anlaşılmasında, antropoloji bilimine ait veriler disiplinler arası bir yaklaşımla verilirse, Sosyal Bilgiler dersi öğrenci tarafından daha kolay anlaşılır (Akdağ ve Sarı, 2010).

2.2.9. Sosyal Bilgiler ve Felsefe

Sosyal bilgilerin felsefi yönünü anlayabilmek için öncelikle tarihsel ve toplumsal kökenine bakmak yararlı olacaktır. Sosyal bilgilerin toplumsal kökeninde Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşanan büyük sosyal değişim bulunmaktadır. On dokuzuncu yüzyılın son çeyreğinden itibaren ülkede artan büyük göç dalgası yirminci yüzyılın başlarında daha da hızlanarak devam etmiştir. Ekonomik hayatta artan büyük yatırımlar dolayısıyla tekelleşen ticari yapılar Amerika Birleşik Devletleri'nin ekonomisinin şeklini ani bir şekilde değiştirmiştir. Değişik ülkelerden gelen göçmenlerin ortak bir payda olarak Amerikanlaştırılması çok önemli bir husus olarak ülkenin politik ve eğitim gündeminde yer almıştır. Değişik etnik kökenden gelen bireylerin demokrasi becerilerini edinerek yeni değerler etrafında birleşip bu yeni toplumun üyesi olabilmesi Amerikan toplumunun geleceğinin teminatı için önemli bir husus olmuştur. Bu hususun olması gerektiği şekilde ele alınabilmesi için eğitim sistemi içerisinde bu amaca hizmet edecek sosyal derslere büyük bir yük düşerken, okullarda verilen sosyal eğitimin çoğunlukla tarih ağırlıklı olması beraberinde birtakım sorunları getirmiştir. Ortaya yeni bir problem alanı çıkmıştır. Ülke vatandaşlarının uyumlu bir birliktelik oluşturabilmesi için demokrasi becerilerine ve değerlerine sahip olması, tarih öğrenmelerinden daha önemli bir problem oluşturmuştur. Öte yandan göçmenlerin toplumda sağlıklı bir şekilde sosyalleşmesi için verilen sosyal eğitimin yeterliği de bir diğer problemi oluşturmuştur. Bu nedenlerle o dönem için birey ve toplum ihtiyaçları dikkate alınarak günümüz manasında sosyal bilgileri (1916 raporu ile) yansıtan çalışmalar başlatılmıştır (Evans, 2004: 21-24; Saxe, 1991: 1-3).

"İnsanla çevresi arasında kurulan ilişki, eşanlamda bilgi ilk düşüncelerden bu yana çeşitli açılardan değerlendirilmiştir. Kimileri bu ilişkinin asla kurulamayacağını, kimileri kısmen kurulabileceğini, kimileri ancak ilahi düzeyde kurulabileceğini, kimileri de bağıntılı olarak her an kurulmakta olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu farklı açılardan müşterek olduğu husus, insan pratiğinin sosyal karakteri belirtilmeden hiçbir bilginin açıklanamayacağıdır. İnsanın sosyal faaliyetleri neticesinde elde ettiği bilgi, doğanın bilinçte yansıtılmasıdır. Bu, aynanın doğayı yansıtması gibi basit düzeyde fiziksel bir yansıtma değil, birtakım karmaşık işlevleri gerektiren bilinçli bir yansıtmadır" (Hançerlioğlu, 2006: 30-31).

Bu konu üzerine ilk düşünenlerden biri olan Eflatun'un temel çıkış noktalarından biri, insanın yardıma muhtaç oluşu, eğitilebilir bir özellik taşıdığı ve bu özelliğinin de ancak sosyal çevrede meydana çıkabileceği düşüncesidir. Eflatun, "insanın insana ihtiyacı vardır, insanı yeniden kurmak için insan gereklidir" derken insanın ilerlemesinin sebebini sosyal etkileşime bağlamaktadır (Eflatun, 2012: 21). Sosyal ilişkilerinde gerekli olgunluğa ulaşması için okul kapsamında önemli bir ders olan sosyal bilgilere de bu bakış açısından bakılması önemlidir.

Sosyal bilgileri belli başlı felsefi anlayışlar ile beraber ele alabileceğimiz bir sınıflandırma şu şekilde yapılabilir (Zevin, 2000: 10-12):

- *Daimicilik ve Esasicilik*: Daimici anlayışta insanlık tarihini kesin ve değişmez doğruların oluşturduğu kabul edilmektedir. Sosyal bilgiler eğitimcileri öğrencilerin bu doğruları anlaması ve uygulaması gerektiğini düşünür. "Kültürel okuryazarlık" olarak da adlandırılan bu doğrulara vakıf olma seviyesi ile kendi tarihini anlama ve başkalarına da aktarma misyonu, sosyal bilgiler aracılığı ile öğrencilere kazandırılır. Esasicilik anlayışında olan sosyal bilgilerde ise öğrenciler tarih, yönetim ve ekonomi alanlarına ait kavram, değer ve becerileri bilmelidirler.
- *Bilimsel Ampirizm ve Yeni Eleştircilik*: Bu anlayış bin dokuz yüz ellili yıllarda yükselen bilimsel araştırma temayülü ile şekillenmiştir. Sosyal bilgiler kapsamında öğrenciler bilimsel yöntem kullanmaya, proje üretmeye yönlendirilmiştir. Bu sayede öğrenciler kesin doğrular yerine farklı olasılıkları ve değer yargılarını hesaba katarak düşünmeye cesaretlendirilmiştir. Yeni eleştircilik ve kimi zaman Fenomenoloji olarak adlandırılan anlayış ile sosyal bilgiler kapsamında

öğrencilerin sadece objektif kriterlerle düşünme kısılacından kurtarılması hedeflenmiştir. Sosyal bilgiler bireylerin sahip olduğu değer yargılarından bağımsız olmayacağı için yapılan değerlendirmelerde bunların da hesaba katılması öngörülmüştür. Yeni eleştiricilik felsefi anlayışının sosyal bilgilere en önemli katkısı, sosyal bilgilerin önemli bir bileşeni olan eleştirel akılın ön plana çıkarılmasını ve üzerinde durulmasını sağlamasıdır.

- *Pragmatizm ve İlerlemecilik*: Bu felsefi anlayışlarda ise sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin düşünce ve muhakeme yeteneklerinin geliştirilmesi ve günlük hayatlarına uygulanması hedeflenmektedir. Bu felsefi anlayış neticesinde sosyal bilgiler ile ilgili olan bazı kavramlar; problem çözme, problem bulma, düşünme, yansıtıcı düşünme, araştırma, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme şeklindedir. İçerik aktarımından ziyade düşünme süreçleri önem kazanmaktadır. Belli klasik listeler düzenlemek yerine öğrencinin yeni fikirleri açık ve esnek bir sistemde özümseyebilmesi ön plandadır. İlerlemeci bir sosyal bilgiler sınıf ortamından eleştirel düşüncenin ve karar verme becerisinin inşası beklenir. İlerlemeci sosyal bilgiler eğitimi; akıllı bir tüketici, zeki ve bilgili bir seçmen, toplum yaşamına aktif bir katılımcı ve hayat boyu yeni fikir ve becerileri takipçi olarak bireyleri yetiştirebilmelidir.
- *Yeniden Kurmacılık ve Kamusal Sorunlar*: Sosyal adalet öncelikli hedef olarak ele alındığında sosyal bilgiler eğitimi; toplumda, ülkede ve dünyada yaşanan ekonomik kazanç için dünyanın kirletilmesi, siyasi hilekârlık, ahlaki yanlışların karşısında durabilmek için seslerini yükseltmede öğrencileri cesaretlendiren mükemmel bir araçtır. Yeniden Kurmacı felsefi anlayışta okul toplumun yeniden yapılandırılmasında aktif rol almalıdır. Sosyal bilgiler eğitimi; güncel olaylar, toplumsal eşitsizlik, ekonomi hizmetleri, uluslararası barış, çevre sorunları gibi konularla öğrencilerin alakadar ve bu konulara karşı direnç sahibi olması yönünde bu felsefi anlayıştan büyük ölçüde etkilenmiştir.

Felsefenin sosyal bilgiler ile ilişkisi somut göstergeler olan öğretim programları üzerinden ele alındığında, belli dönemlerde felsefi akımlar öğretim programlarında etkisini göstermiştir. Türkiye’de 1962’ den önce sosyal bilgiler kapsamındaki dersler (tarih,

coğrafya gibi) ayrı disiplinler halinde okutulmuştur. Bu dönemde Daimicilik ve Esasicilik felsefi anlayışları öğretim programlarında etkisini göstermiştir. Özellikle, konuların merkeze alınarak, konuların içeriğinin önemsenmesi Esasici bir felsefeden etkilenildiğini göstermektedir. 1962'den sonra ise sosyal bilgiler öğretim programlarına Natürizm ve Pragmatizm etkisi görülmüştür. Çocuğun eğitimdeki varlığına vurgu yapılarak konu merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa doğru bir kayma dikkati çekmiştir. 1968 yılından itibaren Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İlerlemecilik eğitim felsefesine göre düzenlenmiştir. Bu öğretim programı İlerlemeci felsefeye göre düzenlenmiş olsa da Esasici felsefeye göre eğitim verilmeye devam edilmiştir. 2005 yılında ise İlerlemeci felsefeden ve İdealizmden köklerini alan farklı bir anlayış Sosyal Bilgiler Öğretim Programında etkili olmuştur. Bu anlayış Yapılandırmacılık olarak nitelendirilen ve bilginin bireyin içinde olduğunu ve bunun ise Sokratik Yöntem ile açığa çıkabileceğini savunan görüştür (Keskin, 2008: 52-53; Tay, 2011: 15).

Öte yandan, benzer şekilde 1924 yılından beri uygulanan tüm ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarında İlerlemeci eğitim felsefesinin etkisi ve varlığı hissedilmesine rağmen uygulamada farklı bir görünüm ortaya çıkmaktadır. Programların okullardaki uygulayıcıları olan öğretmen ve yöneticilerin genellikle bu felsefi bakış açısını yansıtamadıkları gözlenmektedir. Teori ile uygulama arasında böyle bir çelişkinin mevcut olması dikkate değer bir durumdur. Bu durum, öğretim programlarının teorik altyapısını ihtiva eden eğitim felsefelerinin uygulayıcılara özümsetilemediğinin de göstergesidir (Keskin, 2011: 69).

Disiplinler arası bir bakış açısına sahip sosyal bilgiler alanında gerek program geliştirmede gerekse öğretim etkinliklerinde felsefenin de önemli bir yerinin olduğu görmezden gelinemez. İnsanla ve insani olan her şey ile ilgili bir düşünme biçimi olan felsefenin sosyal bilgiler eğitimini de bir problem alanı olarak ele aldığı/alacağı söylenebilir. Hem genel olarak eğitimin hem de sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarının, muhteviyatının, öğretim şeklinin belirlenmesinde dayanılan eğitim felsefesi önemli bir rol oynar. Bu nedenle kendi toplumsal problem ve ihtiyaçlarımıza bağlı olarak, sosyal bilgiler öğretiminde yakın kültürlerin felsefelerinden, çağdaş düşünce temayüllerinden

yararlanılmakla beraber, kendi düşünce insanlarımızdan ve sosyal/insan bilimcilerimizin birikimlerinden yararlanılması hayati bir öneme sahiptir (Günay, 2010: 171).

2.3. Sosyal Bilgiler Dersinin Diğer Derslerle İlişkisi

Hızla değişmekte olan dünyada bireylerin her şeyi bilmenin yerine nasıl yapacaklarını bilmeleri gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Buna imkan veren metotlardan biri “ disiplinler arası yaklaşımla” ilgili öğrenmedir. Sağlıklı bir eğitim için değişik içeriklere ve kültürlere ehemmiyet gösterilmeli, değişik disiplinlere de endekslenmeyi ve bu disiplinlere öğretimde yer verilmelidir. Bu şekilde disiplinler arası yaklaşımın önemi anlaşılmaktadır. Disiplinler arası yaklaşım ile ilgili mevcut tanımlamalar birbirinden farklı olmasına karşın mevcut tanımlardaki ortak olan yön farklı disiplinlerin kazanım ve hedeflerinin bir arada ele alınıp bir bütün durumuna getirilmesi ve bütünü bölümlerinden daha olduğunun ortaya konulmasıdır. (Yarımca, 2011: 3-8) .

Bilindiği üzere ‘‘Sosyal Bilgiler’’, ‘‘Fen Bilgisi’’, ‘‘Matematik’’ ve ‘‘Yabancı Dil’’ gibi dersler, birbirinden bağımsız birer disiplin şeklinde verilmektedir. Oysa dünyadaki hızlı değişime uyum sağlayan nitelikli bireyler eğitmek için; değişik muhteva, beceri ve disiplinlerin bilgi esasına ehemmiyet vermek ve disiplinler arası öğretime yoğunlaşmayı hedefleyen üst düzey nitelik ve işbirlikçi programa sahip olmak gerekmektedir (İşler, 2004: 9). Çünkü çağdaş eğitim sistemlerinde birbirini tamamlayan derslerin birbirine ihtiyacı bulunmaktadır. Buna bağlı olarak ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlanılan ilköğretim programlarında disiplinler arası öğretime önem vermiş, matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Görsel sanatlar, Yabancı Dil gibi farklı disiplinlerin programları birbirlerinden faydalanacak şekilde hazırlanmıştır.

İlköğretimde derslerin işbirliği yapması gerekliliğinden yola çıkarsak sosyal bilgiler dersinin de diğer derslere ihtiyacı olduğu sonucuna varılabilir. Buna uygun olarak 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı da ilişkilendirmelere önem vermiştir. Programda üç çeşit ilişkilendirme yapılmıştır. Bunlar üniteler arası, dersler arası ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmedir. Sosyal bilgiler dersi programda yabancı dil, matematik, fen ve teknoloji gibi birçok ders ile ilişkilendirilmiştir. Özellikle sosyal bilgiler dersi ile matematik dersi

birçok konu da birbirinden faydalanmaktadır. Örneğin sosyal bilgiler dersinde kullanılan harita, grafik, tablo gibi materyallerde birçok sayısal ve istatistiksel veriler vardır. Sosyal bilgiler dersinde yer alan bu materyalleri daha iyi anlayıp yorumlamak için matematik dersinde yer alan dört işlem, aritmetik ortalama, uzunlukları ölçme, zamanı ölçme, grafikler gibi matematik dersinin alt öğrenme alanlarından faydalanılmaktadır. Ayrıca iki dersin programında da birçok ortak konu yer almaktadır. Bu yüzden okullarda öğretmenlerin başarıyı artırmak için işbirliği yapmaları adeta zorunluluktur (Türk ve İşleyen, 2004: 445-455). Sosyal Bilgiler dersinin diğer derslerle ilişkisine örnek olması açısından, İlköğretim sosyal bilgiler ve matematik dersleri arasında ilişkili olan kazanımlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programına Göre Sosyal Bilgiler Dersi ve Matematik Dersi

Sınıf	Ünite Adı	Sosyal Bilgiler Kazanımları	Matematik Kazanımları
IV	I. Ünite: Kendimi Tanıyorum	5. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.	“Zamanı Ölçme” alt öğrenme alanı (3.kazanım) 3. Yıl, ay, hafta, gün arasındaki ilişkileri açıklar.
	III. Ünite: Yaşadığımız Yerler	3. Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur. 4. çevresindeki bir yerin krokisini çizer.	“Uzunlukları Ölçme” alt öğrenme alanı (2.kazanım) 2. Standart uzunluk ölçme birimlerinden kilometre ve milimetrenin kullanım alanlarını belirler.
		5. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	“Sütun Grafiği” alt öğrenme alanı (1.kazanım) 1. Sütun Grafiğini oluşturur.
	IV. Ünite: Üretimden Tüketime	3.Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir.	“Doğal Sayılarla Toplama İşlemi” alt öğrenme alanı (1. kazanım) 1. En çok dört basamaklı sayılarla toplama işlemi yapar.
V	II. Ünite: Adım Adım Türkiye	5. Kanıt kullanarak Atatürk inkılaplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.	“Çizgi Grafiği” alt öğrenme alanı (1,2.kazanım) 1. Çizgi grafiğini oluşturur. 2. Çizgi grafiğini yorumlar.
	III. Ünite: Bölgemizi Tanıyalım	3. Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.	“Doğal Sayılarla Toplama İşlemi” alt öğrenme alanı (4. Kazanım) 4.Doğal sayılarla toplama işlemi gerektiren problemleri çözer ve kurar. “Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi” alt öğrenme alanı (4. Kazanım) 4.Doğal sayılarla çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözer ve kurar.

	IV. Ünite: Ürettiklerimiz	4. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.	“Çizgi Grafiği” alt öğrenme alanı (1,2.kazanım) 1. Çizgi grafiğini oluşturur. 2. Çizgi grafiğini yorumlar
	VIII. Ünite: Hepimizin Dünyası	4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	“Geometrik Cisimler” alt öğrenme alanı (1.kazanım) 1. Piramide örnekler verir ve yüzeyini tasvir eder.
VI	II. Ünite: Yeryüzünde Yaşam (Doğrudan verilecek beceri: Harita okuma ve atlas kullanma.)	1.Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	“Oran ve Orantı” alt öğrenme alanı (2.kazanım) 2. Orantıyı ve orantılı nicelikler arasındaki ilişkiyi açıklar.
	IV. Ünite: Ülkemizin Kaynakları	1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.	"Tablo ve Grafikler" alt öğrenme alanı(kazanım 1.) 1. Verileri kullanarak tablo oluşturur.
VII	II. Ünite: Ülkemizde Nüfus (Doğrudan verilecek beceri: Grafik hazırlama.)	2.Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.	“ Grafikler “ alt öğrenme alanı (3. Kazanım) 3. İstatistiksel temsil biçimleri oluşturarak ve yorumlayarak gerçek yaşam durumları için görüş oluşturur.

Kaynak: Meb, 2017.

2.4. Kaygı Kavramı

2.4.1. Kavramsal Olarak Kaygı

Kaygı zaman zaman yaşanan, “kuruntu”, “gerilim”, ’üzüntü” ve “korku” gibi kelimelerle ifade edilen hoş gitmeyen durumları ifade eder. Kaygı “duygusal ve entelektüel dengelyi alt üst eden yerine geçici ve vazgeçirici tavırları ya da abartılı durumları getiren heyecan durumudur.

Abacı (2005: 90)’ya göre kaygı, “psikoloji alanının önde gelen inceleme konularındandır. Kişilik yapısını ve insan davranışlarını ve öğrenmeyi ele alan tüm öğretiler kaygıya yer vermişlerdir. İnsanlar arası etkileşimden kaynaklanan, ket vurucu özelliğinin yanında güdüleyici özelliği de olan kaygı, değişik duygularla birlikte yaşanır”. Kaygı, kararsızlık duygusu, Korku ve geleceğe yönelik kötümser beklentiler içeren bir duygu olarak yaşanır ve kişiyi rahatsız eder. Eski kaynaklara baktığımızda kaygı ve korku

kavramlarının eş anlamı kullanıldığını görmekteyiz. Kaygı ve korkunun eş anlamlı kullanılması ortak bazı yönlerinin olmasından kaynaklanmaktadır.

Bazı psikologlar kaygı ve korku arasındaki benzerliklere dayanarak, korku sırasında meydana gelen fizyolojik değişimleri ölçmede kullandıkları kalp atışı, kan basıncı, kanın kimyasal yapısı, Galvanik Deri Tepkisi, nefes alış ve veriş oranı gibi testlerle kaygı durumunda meydana gelebilecek değişimleri de tespit etmeye çalışmışlardır. Fakat bu görüşün aksine, bazı psikologlar kaygı ve korkunun kaynağı, şiddeti ve süresi bakımından birbirinden farklı olduğunu belirtmişlerdir.

Kaygı (anxiety); bedensel belirtilerin eşlik ettiği, beklenmedik, nedensiz bir tedirginlik ve korku hali olarak tanımlanmaktadır (Türkçapar, 2004: 13). “Birçok psikiyatrik bozukluğa eşlik eden ve birçok organik bozuklukta da görülebilen bir belirtidir” (Eşel, 2003: 78).

Tedirginlik, bunaltı, boğulma hissi, sıkıntılı durum tanımlamaları da sıklıkla kaygı ifadesi yerine kullanılmaktadır. Kaygı;

“Çarpıntı, nefes almada zorluk, boğuluyormuş gibi hissetme, kalp hızının artması, baş ve mide ağrıları, aşırı terleme, bayılma hissi veya bayılmalar, kas gerginliği, baş dönmesi, kulak çınlaması, ağız kuruluğu, gibi fizyolojik belirtilerin yanında kolay irkilme ve tetikte olma, aniden çok kötü bir şey olacakmış hissi ve korkusu gibi psikolojik belirtilerin eşlik ettiği duygusal bir durumdur” (Türkçapar, 2004: 13).

Kaygı genel olarak korku hali olarak tanımlanmaktadır ama bu tanım aradaki farkı tam olarak açıklamakta yetersiz kalır. Kaygı ile korku arasındaki farkı şöyle örnekleylebiliriz;

“Bir öğretmenin ilk göreve başladığı ilköğretim 3. sınıfında anlatılacakları öğrencilerden daha iyi biliyor olmasına rağmen panik duyması, yanlış yapacağından korkması kaygıdır; buna karşın asistanlık sınavında bireyin aynı duyguyu yaşaması korkudur. Ancak kaygı duygusunu yaşayan bireylerin bu duygularını haklı gösterecek gerekçeler bulabildikleri gerçeğini de unutmamak gerekir” (Abacı, 2005: 90).

2.4.2. Kaygının Nedenleri

Morgan (1991)'a göre kaygı sebeplerinden birisi de korkutucu uyarıcı ile ilgili bilinçaltı anıdır. Korkunun öğrenildiği durum genellikle kolay bir şekilde unutulabilir, bu durumda çocukluk zamanının ilk senelerinde zihnin iyi olmadığı zamanlarda karşı karşıya kalınabilir, ileriki zamanlarda karşılaşılsa da üzerinde durulmamış, kabul edilmemiş olabilir, ancak neticede kişide öğrenilmiş bir korku kalmaktadır. Bu korkunun sebep olduğu durumla her karşılaştığında sebebini bilmediği huzursuzluk, kaygı duyulur.

Kaygıya neden olan şekillerden birisi de uyarıcı genellemesidir. Uyarıcı genellemesi genellikle, kişi farkında olmadan oluşur. Mesela, katı tutum gösteren babaya karşı olan korku, ileriki yaşlarda erkekler ile birlikteyken gösterilen huzursuzluk ve kaygıya sebep olur. Erkeklerin genellikle içinde olduğu iş yaşantısında kaygı seviyeleri daha fazladır.

Engelleme ya da engellenme korkusu, kaygıya sebep olabilecek başka bir unsurdur. Kişinin iki ya da daha çok ihtiyacının aynı zaman içerisinde giderilmediği zaman çatışma oluşur. Karışık toplumlarda kişiler çok fazla çatışma ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Çatışma durumun amaçlar ile ilgili tutumların önlenmesi ya da yavaş hale getirilmesi yani bireyin engellenmesi durumu meydana gelir, engellenme ya da engellenme korkusu kaygıya sebep olur. Freud (1959)'a göre kaygı, çatışma halindeki ihtiyaç engellemelerinin bir neticesi olarak meydana gelir ve kaygıya sebep olan çatışma kaynakları psikanaliz yöntemi ile çözüme kavuşturulabilir (Karagüven, 1999).

2.4.3. Kaygı Türleri

Kaygı türleri, normal ve patolojik veya durumluk ve sürekli kaygı olarak farklı biçimlerde gruplandırılmaktadır. Ayrı ayrı inceleyecek olursak bunlar;

Normal ve Patolojik Kaygı: May (1950)'ye göre normal kaygı, dışarıdan gelebilecek tehlikelerin büyüklüğü ve önemi ile orantılı, bir başka çatışma mekanizmasıyla ilgili olmayan ve insanların bunlar ile başa çıkabilmesi için bir başka savunma mekanizmasına ihtiyacı olmayan ve tehdit unsurun ortadan kaldırılmasıyla biten kaygıdır. Kaygı şiddeti, dışarıdan gelebilecek tehlikenin ne oranda olduğu veya önemiyle

orantılıdır. Çevre şartlarına bağlı olarak bütün bireylerce hayat boyunca bazı zamanlardan tadılan normal bir histir. Freud, “gerçek” veya “objektif” kaygı diye tanımladığı, dış tehdit gösterilen tepki, normal, doğal ve yararlı bir işlev olarak belirtmiştir (Karagüven, 1999).

Durumluk ve Sürekli Kaygı: Durumluk kaygı, daha kısa zamanlı ve fazla yoğunudur. Fizyosomatik eğilim ve ruhsal gerilimin sebep olduğu fizyolojik hastalıklar neticesinde meydana gelen devamlı kaygı ise daha az yoğunluk ve süreli belli olmayan bir kaydı çeşididir (Karagüven, 1999).

Sürekli kaygı, korku, gerilim ve otonom sinir sisteminin harekete geçmesi gibi duygu eğilimlerinin tecrübe edildiği durumları içerir. Belirli bir seviyede, belirli durumlarda, kendine özgü bir şekilde yaşanan sınav kaygısı, matematik kaygısı, istatistik kaygısı gibi kaygı türleri de literatürde yer almış, üzerinde çalışılması gerekli kaygı türlerindedir. Yukarıda söz edilen kaygı türlerinden her biri belli durumlarda kaygının en genel anlamdaki yapısı ile uyum içindedir, sürekli kaygı durumunda gözlenen semptomlarla paralellik gösterir.

Sürekli kaygının performans ve başarı üzerinde genellikle olumsuz etkilerinin olduğu varsayılır. Genel olarak literatürden kaygı ile ilgili olarak elde edilen verilere göre, kaygıyla ilişkilendirilen korku ve kendinden emin olmama duygularının, performansın ortaya konması için gerekli olan dikkatin dağılmasında önemli ölçüde negatif etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

2.4.4. Kaygının Etkileri

Kaygının oluşturduğu etkiler, sağlık üzerindeki fizyolojik etkileri ve davranışsal etkileri olmak üzere iki bölümde değerlendirilmektedir.

Fizyolojik Etkiler: 1939 senesinde Alexander aracılığı ile yük gerginliğinin, pasif bağımlılık, düşman bir şekilde saldırgan olma ve çatışma uyarıcı ile karakterize bir durum olduğu ileri sürülmüştür. Bu durumdan sonra yapılmış olan vaka araştırmalarında süregelen ve kalıtsal düşman bir şekilde saldırgan davranış içerisinde olma ile alakalı olduğu, her zaman kaygıyla bir arada bulunduğu ve kan basıncı ile alakalı olduğu ileri sürülmüştür. 20

sene gibi bir süre içerisinde elde edilen verilerin neticesinde kendilerini nevroitik olarak tanımlayan bireylerin kan basınçlarının fazla olduğu tespit edilmiştir (Karagüven, 1999).

Davranışsal Etkileri: Freud ve diğerleri tarafından kaygının sağlıklı olan hayatı zor duruma sokan davranışları etkisinden bahsedilmiştir. Bu durum kaygı tariflerinde görülmektedir. Mesela, Sullivan (1950) kaygı kavramını acı hissettiren tuhaf bir heyecan, ani bir kafa darbesi, tam bir dehşet durumu olarak tarif eder. Hastalıkların esas sebebinin, birey sağlığı ve iyiliğini bozan etkenler içerisinde en önemli olanın kaygı olduğunu kabul etmektedir (Karagüven, 1999).

Ayrıca, kaygının pozitif tarafı, yeni tutumların edinilmesinde, başarı ve başarıdaki pozitif izleri dışında, psikoterapi ve tedavide bir dürtü rolü oynadığı da kabul edilmektedir. Ancak kaygı duygusunun davranışlar ile olan ilişkisi her daim bu şekilde basit ve doğrusal ilişkiler biçiminde değildir.

Eğitimde öğrencilerin yaşadığı normal sınırlardaki kaygı duygusu da yaşanması gereken bir durumdur. Bir öğrencinin, başarılı olmak için çaba sarf etmesi, sorumluluklarını yerine getirmesi, sınavlara hazırlıklı girmesi, düzenli ve disiplinli çalışmasını gerektiren uzun bir eğitim sürecini göğüsleyeceği enerji ve motivasyonu öğrenci, biraz da hissettiği bu kaygı duygusunun yardımıyla elde edecektir.

2.4.5. Kaygı ile Mücadele

Kaygının sebebini çatışma hallerindeki ihtiyaç engellemeleri olarak tanımlayan Freud'a göre, bireyler kaygıyla başa çıkabilmek amacıyla bazı savunma mekanizmaları geliştirmişlerdir. Kaygının tehlike düşüncesiyle olan yakından ilgisinden ötürü kişinin algısını etkilemek yöntemiyle kaygı seviyesini azaltmak olasıdır. Sosyal kabiliyetler edinmek ve gevşeme metotları kullanmak, iş görenin çevresini değiştirerek kendini ispat edebileceği, engellenme duygusuna kapılmayacağı iş hayatı meydana getirmek, kuvvetli sosyal destek sağlamak, güç kazandırmak, kaygıyla mücadelede izlenebilecek yollardır (Karagüven, 1999).

2.4.6. Kaygının Ölçülmesi

Kaygı genellikle, testler ile ölçülebilecek genel bir özellikten daha çok belli durumlarda meydana gelen bir davranış olduğu gözlenmektedir. Fakat kaygının bireylere ait bir nitelik ve kişiliğin değişik bir durumu olduğu kabul edildikten sonra, bunların değerlendirilmesi gereği doğmuştur. Bilhassa, kişinin kaygıyla başa çıkamayacağı durumlarda kaygıya sebep olan çatışma kaynaklarının açığa çıkarılması maksadıyla psikoanaliz uygulanır. Ancak bu şekilde maddi bakımdan sorun olacağından, başka bir kişilik özelliği olan kaygı boyutu da kendini değerlendirme metodu kullanılarak ölçülmeye çalışılmıştır (Karagüven, 1999).

2.5. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgilere ilişkin kaygılarını ele alıp inceleyen araştırmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Fakat öğrencilerin ya da bireylerin ders-iş kaygı durumlarını inceleyen bazı araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalar konusuyla olan alakası bakımından aşağıda ele alınmıştır.

Kağıtçı ve Kurbanoğlu'nun (2013)'Fen ve Teknoloji Dersine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi'' isimli araştırmasında, öğrencilerin Fen dersine yönelik kaygılarını ölçmek amacıyla bir kaygı ölçeği geliştirilmiş, bu ölçeğin güvenirlik ve geçerliliği test edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir.

Bindak'ın (2005) "İlköğretim Öğrencileri için Matematik Kaygı Ölçeği" isimli araştırmasında, İlköğretimde okuyan öğrencilerin Matematik dersi kaygılarını ölçmek için matematik kaygı ölçeği geliştirilmiş, ölçeğin yapı geçerliliği ve faktör analizi yapılarak, geçerliliği ve güvenirliği ortaya konulmuştur.

Akçakın, Cebesoy ve İnel (2015) "İki Boyutlu Matematik Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması" isimli çalışmalarında; Bai'nin (2009) matematik kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirdiği matematik kaygı ölçeğinin (MKÖ) Türkçeye uyarlanması ve bunun güvenirlik ve geçerliliğini test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma devlet üniversitelerinde okuyan; 441 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve orijinal haliyle

uyumlu olduğu görülmüş, MKÖ 'nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Çepni'nin (2015) yaptığı ''Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik Kaygı ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi'' isimli araştırmada Kağıtçı ve Kurbanoglu (2013)'nun geliştirdiği Kaygı Ölçeği ile Anlar (2011)'ın geliştirdiği Tutum ölçeği kullanılmış, araştırma sonucunda Ortaokulda okuyan Sosyal Bilgiler dersi alan öğrencilerin tutumları ve kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özan ve Yüksel 'in (2003) öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri isimli çalışmada öğrencilerin sınav sırasında yaşadıkları kaygının öğrenmelerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla elli soruluk beşli likert türünde bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma Elazığ şehrindeki iki eğitim bölgesinden seçilen iki farklı lisenin son sınıflarında okuyan yüz elli öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada bağımsız gruplar için t testi ve anova testi uygulanmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin cinsiyetleri itibariyle çalışma alışkanlıklarının değiştiği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sistemli ve planlı çalışmanın kaygıyı azaltacağı görüşünü daha fazla savundukları görülmüştür. Ayrıca kardeş sayısının ve ebeveyn eğitim durumunun öğrencilerin dünya görüşlerini ve gelecek kaygılarını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Ergene'nin (2011) lise öğrencilerinin sınav kaygıları, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi isimli araştırmasında beş yüz on kişiden oluşan onuncu sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, başarıma isteği ve başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Veriler, Kendini Değerlendirme Envanteri, Sınav Kaygısı Envanteri Türkçe versiyonu, çalışma alışkanlıkları envanteri 'den elde edilmiştir. Sonuç olarak başarı güdüsü düzeyi ile akademik başarının ilişki halinde olmadığı görülmüştür. Sınav kaygısı ve ders çalışma isteği akademik başarı ile olumlu yönde ilişkili iken, akademik motivasyon arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir. Kızlar öğrencilerin kaygısı erkek öğrencilere göre daha fazla oranda olduğu görülmüştür.

Tugan 'ın (2009) lise öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi isimli çalışmasında Özel Fatih Lisesi dokuzuncu sınıfta okuyan öğrencilerin akademik başarı ile sınav kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma yetmiş erkek öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Sınav kaygısı ile ilgili veriler Westside sınav kaygısı ölçeği ile toplanmıştır. Öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesi için Ortaöğretim Yerleştirme Puanları ve Seviye Belirleme Sınav puanları kullanılmıştır. Başarı ve kaygı ilişkisi korelasyon analizi ile incelenmiştir. Sonuç olarak akademik başarı ile sınav kaygısı incelenip negatif bir korelasyon görülmüştür. Öğrencilerin sınav kaygısının başarıları üzerinde negatif etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Küçük'ün (2010) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Çalgı Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli eserinde müzik öğretmenliği okuyan öğrencilerin sınav kaygıları, çalgı eğitimi dersindeki gösterdikleri başarıları ve benlik saygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaç edinilmiştir. Araştırma Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği üç ve dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler ile uygulanmıştır.

Araştırmanın bulguları; Sınav Kaygı Envanteri, Kişisel Bilgi Formu, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve öğrencilerin çalgı eğitimi testlerinden elde ettikleri notlar ile toplanmış, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve Mann Whitney U testleri ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, müzik öğretmenliği okuyan öğrencilerin sınav kaygıları ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmış, yine çalgı eğitimi ders başarıları ve çalgı eğitimi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çalgı eğitimi ve benlik saygısı arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

Kandemir'in(2012) öğrencilerin “Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Başarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı ve Başarı Amaçları ile Açıklanması” isimli araştırmasında öğrencilerin akademik sorumluluklarını yönelik akademik erteleme ve öteleme eğilimleri, başarısız olma endişesi, özbenlik saygısı, kaygı ve başarı hedef ilişkisi ile açıklamaya çalışılmıştır. Araştırma betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Ankara şehrinde değişik dershanelerde yüksekokula hazırlanan yüz yetmiş altı erkek iki yüz kız olmak üzere toplam üç yüz yetmiş altı öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi için Spielberg Durumluluk Kaygı Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği, Başarısızlık Korkusu Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri ve Başarı Amaçları Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını; özbenlik saygısı, başarılı olamama korkusu, kaygı ile başarı amaçları ele alındığında, sıralanan değişkenlerin erteleme davranışını açıkladığı görülmüştür.

Güleç, Bağçeli ve Sezen'nin (2013) "Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Beceri ile Sınav Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi" isimli araştırmalarında eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının vakit yönetimi beceri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin akademik başarılarına göre sınav kaygısı puan ortalamaları ile vakit yönetim puanları arasındaki farklılık belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Uludağ Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan yetmiş sekizi kız, otuz altısı erkek toplam yüz on dört kişi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları-vakit yönetimi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin vakit yönetimi ile sınav kaygısının bir alt boyutu durumunda olan kuruntu arasında ters yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Silah'ın (2003) "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Çeşitli Nedenler Arasında Süreksiz Durumluk Kaygının Yeri ve Önemi" isimli çalışmasında akademik başarı üzerindeki etkisi bulunan çeşitli değişkenler açıklanmıştır. Daha sonra ise Durumluk Kaygının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Bunun için yüz öğrenciye ilk sınavlarından önce "Spielberger STAI FORM TX-I Durumluk Kaygı" testi uygulanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin başarıları üzerinde durumluk kaygı faktörünün de etkisinin olduğu saptanmıştır. Ve düşük olan durumluk kaygının, düşük olan akademik başarının üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür.

Yavuz ve Kıyıcı'nın (2012) "Informal Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine Karşı Kaygı Düzeylerinin Değişmesine ve Akademik Başarılarına Etkisi: Hayvanat Bahçesi Örneği" adlı çalışmada hayvanat bahçelerinin ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı kaygı düzeylerinin incelenmesi ve ders başarılarına etkisinin ortaya konması hedeflenmiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneyse desen

kullanılmıştır. Araştırmaya altmış beş altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak deney ve kontrol grubundakilere “Fene Karşı Kaygı Ölçeği ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme Başarı Testi” uygulanmıştır. Sonuç olarak, ön test-son test kaygı puanları ortalamaları ele alındığında deney grubu adına istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat başarı ön test puanları ile başarı son test puanları ele alındığında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin derse yönelik başarılarının artış göstermesinde informal bir öğretim yeri olan hayvanat bahçelerinin kayda değer bir işlevinin olduğu söylenebilir.

Coşkun’un (2012) “Öğrenme stillerine göre ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarı ve kaygı düzeyleri” isimli çalışmasında, ortaokul yedinci sınıf devam eden öğrencilerin matematik başarı ve matematik kaygı durumlarını incelemek ve bunların öğrenci cinsiyetine göre anlamlı bir değişiklik oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmaya İzmir’in Karşıyaka ilçesinde öğrenim gören altı yüz doksan iki yedinci sınıfa devam eden öğrenci katılmıştır. Araştırmada Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri – 3 ve Erol (1989)’in geliştirdiği Matematik Kaygısı Ölçeği(MKÖ)’nden faydalanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ders başarısını ortaya koymak için öğrencilerin 2010-2011 birinci dönem matematik dersi dönem sonu puanları kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin genel itibari ile değiştirme öğrenme stilini tercih ettikleri; cinsiyet ve öğrenme stili arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği; öğrencilerin öğrenme stillerine göre matematiksel başarı ve kaygılarının anlamlı seviyede farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Erdoğan’ın (2012) “ Boş Zaman Etkinliği Yapan ve Yapmayan Üniversite Sınavına Hazırlanan 12.Sınıf Öğrencilerinin Test Başarı ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında şu hipotezleri denemek amaçlanmıştır:

- “Sınav kaygı düzeyi fazla olan yükseköğretim sınavına hazırlanan 12.sınıfa devam eden öğrencilerin başarı durumu, kaygısı az olanlar bakımından az olacaktır.”
- “Boş vakit etkinlikleri ile meşgul olanların, olmayanlara göre durumluk kaygı, sınav kaygısı ve sürekli kaygı durumu daha azdır.”
- “Boş vakit etkinliği ile uğraşanların, uğraşmayanlara göre daha fazladır.”

- “Sosyal etkinlikler içerisinde bedensel etkinlikler, sanatsal etkinliklere göre kaygıyı düşürme bakımından daha etkindir.”

Araştırmada öğrenci demografik bilgileri ve boş zaman etkinliği ile ilgili soruların, sınav kaygısı ve sürekli – durumluk ölçeklerinin olduğu bir anket uygulanmış, verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Sonuç olarak, ilk hipotez ile ilgili olarak ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya konmuş, düşük ve orta düzeyde başarı gösteren öğrencilere göre başarılı olanların sınav ve sürekli kaygı ortalamalarının daha az olduğu durumluk kaygı ortalamalarının ise fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. İkinci hipotez için; ortalamalar incelendiğinde sürekli ve sınav kaygısının boş vakit etkinliğine katılanlarda, daha az olduğu durumluk kaygıda ise bunun tam tersi bir sonuca ulaşıldığı yani, öğrencilerden boş zaman etkinliği yapanların durumluk kaygısı bakımından daha fazla olduğu sonucu çıkmıştır. Durumluk kaygı ile sınav kaygısı arasında farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

En son hipotez ele alındığında ise spor etkinliği ile uğraşan başarısı yüksek öğrencilerin sınav-sürekli kaygı ortalamaları spor yapmayanlara göre düşük olduğu belirlenmiştir. Durumluk kaygı incelendiğinde ise sportif etkinliklerde bulunanların bulunmayanlara göre kaygı düzeyleri daha fazla çıkmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin devlette okuyanlarının ve sanatla uğraşanlarının sınav ve sürekli kaygılarının daha fazla olduğunun görülmesi fakat özel okul öğrencilerinin, spor yapan öğrencilerin ve erkek öğrencilerin durumluk kaygısının daha fazla olması ileride yapılacak olan araştırmaların konusu olması muhtemel özellikteki önemli bulgular olarak belirtilmiştir.

Bekdemir, Başbüyük (2011) “Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Matematik Başarı ve Kaygı Düzeylerinin Coğrafya Başarısını Yordaması” isimli çalışmada belirtilen programlarda okuyan bireylerin matematik dersi başarı ve matematik dersi kaygı düzeylerinin coğrafya başarısını yordayıp yordamadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmada Doğu Anadolu Bölgesinin orta nüfuslu bir şehirde yer alan üniversitedeki belirtilen programlarda öğrenim gören öğrenciler arasından random olarak seçilmiş yüz kırk beş öğrenci kullanılmıştır. Sonuç olarak, nitel ve nicel veriler analiz edildiğinde matematik

dersi başarı ve matematik dersi kaygısı ile coğrafya başarıları arasında anlamlı kabul edilecek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik dersi başarısının ve matematik dersi kaygısının, coğrafya başarısını açıkladığı görülmüştür.

Araştırmada literatür taranırken, öncelikle, kaygıyı ölçmek amacıyla geliştirilmiş ölçekler, bu ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları incelenmiş, bu ölçeklerde kaygıyı ölçmek amacıyla oluşturulmuş cümleler incelenerek, araştırmamızda kullanılmak üzere öğrencilerin ders kaygı durumlarını net bir şekilde ifade edecek cümleler yazılmıştır.

Yukarıda verilen ilgili araştırmalara bakıldığında, literatürde ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi kaygı durumlarını ölçecek bir ölçme aracının geliştirilmemiş olduğu dikkat çekmektedir. Geliştirilen ya da farklı dillerden Türkçeye uyarlanan ölçeklerin fen, matematik ve sınavlara yönelik kaygıların tespit edilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Bu durum yapılan bu çalışmanın özgün değerini ve önemi ortaya koymaktadır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Metodu

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak tarama modellerinden kesitsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli, genellenebilir bilgilere ulaşmak için evrenden ya da evrenin genelinden alınacak örneklem üzerinden gerçekleştirilen araştırma desenlerindedir (Karasar, 1984). Genellikle örneklemin çok büyük veya birçok niteliklerden oluştuğu durumlarda ise kesitsel tarama modeli kullanılarak ölçümler, önceden belirlenen örneklemden tek seferde yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Fraenkel ve Wallen, 2006).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın amacına uygun olarak araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında 6 ve 7. sınıfta öğrenimine devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Evreninin büyük olması nedeniyle araştırmacının olanakları evrenin tamamına ulaşmasına imkân vermemektedir. Bu nedenle evreni temsil edebilecek örneklem belirleme yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırmada örnekleme işlemi iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmacının durumu da dikkate alınarak, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine başvurulmuş ve Denizli ili Merkezefendi ilçesinden veri toplamaya karar verilmiştir. Daha sonra Merkezefendi ilçesinde yer alan resmi ortaokullar sosyo-ekonomik düzeylerine (alt-orta-üst) bağlı olarak tabaka kabul edilmiştir. Böylelikle alt, orta ve üst sosyo-ekonomik tabakalardan her bir düzeyden 2 ortaokul tesadüfi olarak seçilerek toplam 6 ortaokulda, 6 ve 7. sınıflarında öğrenim gören araştırmaya gönüllü olarak katılmış 350 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. 350 öğrencinin Demografik bilgilere ilişkin detaylı bilgiler Tablo-3'te verilmiştir.

Tablo 3. Demografik Bilgilerin frekans dağılımı n(%)

	N	%
Cinsiyet		
<i>Kadın</i>	167	47.7
<i>Erkek</i>	183	52.3
Sınıf		
<i>6. sınıf</i>	161	46
<i>7. sınıf</i>	189	54
Anne Eğitim		
<i>Okur-yazar değil</i>	4	1.1
<i>İlkokul</i>	84	24
<i>Ortaokul</i>	97	27.7
<i>Lise</i>	76	21.7
<i>Üniversite</i>	77	22
<i>Lisansüstü</i>	12	3.4
Baba Eğitim		
<i>Okur-yazar değil</i>	5	1.4
<i>İlkokul</i>	43	12.3
<i>Ortaokul</i>	130	37.1
<i>Lise</i>	73	20.9
<i>Üniversite</i>	79	22.6
<i>Lisansüstü</i>	20	5.7
Özel Ders		
<i>Evet</i>	81	23.1
<i>Hayır</i>	269	76.9
Okuyan Kardeş Sayısı		
<i>Yok</i>	41	11.7
<i>1</i>	162	46.3
<i>2</i>	116	33.1
<i>3</i>	24	6.9
<i>4</i>	6	1.7
<i>5</i>	1	0.3
Gelir Durumu		
<i>0-1500 TL</i>	103	29.4
<i>1500-4900 TL</i>	167	47.7
<i>4901 ve üzeri</i>	80	22.9

Tablo 3, incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin 167 (%47,7)'sini kadınların, 183 (%52,3)'ünü erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin 161 (%46)'ini 6. sınıf öğrencisi ve 189 (%54)'unu 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin Anne eğitim durumu incelendiğinde 350 öğrenciden 97 (%27,7)'sinin annesi ortaokul mezunu ve ankete katılan öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyi incelendiğinde 130 (%37,1)'nin babasının ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. 350 öğrencinin 269 (%76,9)'u sosyal bilgiler dersinden özel ders almamaktadır. Anketten elde edilen diğer bir bilgiye göre ise öğrencilerin okuyan kardeş sayısı 1 (%46,3) ile en yüksek frekansa sahiptir. Ankete alınan öğrencilerin 167 (%47,7)'sinin aile gelir durumu 1500-4900 TL aralığında yer almaktadır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin sınıf, cinsiyet, özel ders alma durumu, ailenin gelir durumu, anne-baba eğitim durumu, kendisi dışında okuyan kardeş sayısına yönelik soruların yer aldığı sınıflama anketi ile bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Bilgiler Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek son haliyle "İçerik ve Öğretimsel Etkinlik" ve "Derse Katılım" olmak üzere 2 boyut ve 10 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde olan ölçek "1-Kesinlikle Katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3-Kararsızım 4-Katılıyorum 5-Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Katılımcının ölçekten alabileceği en yüksek puan 50 iken, en düşük puan 10'dur ve alınan yüksek puan kaygı düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin son haliyle Cronbach Alfa katsayısı ,867 bulunmuştur. Veri toplama aracı içerisinde yer alan ölçeğin geliştirilmesine yönelik detaylı bilgiler bulgular kısmında yer verilmiştir.

3.3.1. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS 16 paket programlarından faydalanılmıştır. Ölçeğin araştırmada yapı geçerliliğini sağlamak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Taslak ölçekten elde edilen veriler dahilinde maddelerin nasıl ayrışıp ya da uyuştüğünü, ölçeğin kaç boyuttan oluştuğunu ve varyansın yüzde kaçını açıkladığını görebilmek için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonrasında elde edilen sonuçları doğrulamak amacıyla ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Ölçek son haliyle ortaya çıktıktan sonra yapılan uygulama sonucunda elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmama durumu Shapiro-Wilk testi aracılığı ile test edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olmamasından dolayı parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bağımsız grupların puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılırken, üç ve daha fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Verilerin tanımlayıcı istatistikleri medyan (minimum-maksimum) olarak verilmiştir. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05$ kabul edilmiştir.

3.4. Ölçek Geliştirme İşlemi

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kaygılarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmesindeki ilk aşamada benzer çalışmalar incelenmiştir (Akçakın, Cebesoy ve İnel, 2015; Bindak, 2005; Çepni, 2015; Kağıtçı ve Kurbanoglu, 2013; Yıldırım, 2015).

Daha sonra bu çalışmalardan da yararlanılarak sosyal bilgiler dersi kaygısını ifade edebilecek 50 adet cümle yazılmıştır. Bu cümlelerden 3 tanesi kaygıya yönelik olumlu ifade niteliğindedir. Belirtilen 50 adet cümle hazırlandıktan sonra görünüş geçerliliğini sağlamak amacıyla 2 uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Bu 50 maddelik taslak ölçek için 5 dereceli Likert tipinde bir anket formu hazırlanmıştır. Böylece ankete cevap veren öğrenciler her bir maddeye beş farklı derecelendirme yapabilme imkanı bulmuştur. Bunlar; “1-Kesinlikle Katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3-Kararsızım 4-Katılıyorum 5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Taslak ölçekte bulunan kaygı için olumlu maddeler olan 2, 15 ve 10. maddeler ise 5-4-3-2-1 biçiminde puanlanmıştır. Böylece her bir anket (veri toplama aracı) için bir kaygı puanı elde edilmiştir. Öğrencilerin Puanın yüksek olması sosyal bilgiler dersine yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Taslak ölçek yoluyla ortaya çıkacak en fazla kaygı puanı 250, en az kaygı puanı ise 50'dir. Oluşturulan 50 maddelik taslak ölçek üzerinde açımlayıcı faktör analizi ile geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçları incelendiğinde faktördeki yük değerleri bakımından birbirine çok yakın maddelerin ölçeğin yapı geçerliğini düşürdüğüne düşünülerek uygulama sonucunda 40 maddenin ölçek formundan çıkarılmasının uygun olacağı kanaatine varılmıştır. Böylece 10 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçekten elde edilecek en yüksek kaygı puanı 50, en düşük kaygı puanı ise 10 olmuştur. Oluşturulan ölçeğin 350 öğrenciye uygulanması sonucunda ortalama 22.45, standart sapma 7.95, medyan 21.50, minimum değer 10, maksimum değer 50 bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kaygılarını ölçmek için son hali ile oluşturulmuş olan anketin iç tutarlılık durumu madde analizi yapılarak incelenmiştir. Test yarılama yöntemi ve iç tutarlılık katsayısı ile ölçeğin güvenilirliği analiz edilmiştir. Ölçek için hazırlanmış olan ifadelerin kendi içinde tutarlı ve kararlı olma, gözlenmek istenmeyen

tepkileri uyandırmadan, gözlenmek istenen tepkileri uyandırabilme gücü bakımından incelenmelidir. Bu sebeple korelasyona dayalı madde analizi, geçerlik çalışmasında yapı geçerliği ve açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır (Tezbaşaran, 2008).



4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Kaygılarını tespit etmek için geliştirilen ölçek geçerliliği ve güvenilirliği olan bir ölçme aracı mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümüne yönelik açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.1.2. Madde-Toplam Puan Korelasyonu

Madde toplam korelasyonu test maddelerinden elde edilen puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde analizi çerçevesinde başvurulan diğer bir yöntem ise, testin toplam puanlarına doğrultusunda oluşturulmuş olan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde bazında ortalama puanları arasındaki farkların bağımsız örneklem t-testi kullanılarak test edilmesidir. (Büyüköztürk, 2009). Çalışmada Sosyal Bilgiler dersine yönelik kaygı maddelerinin ayırt ediciliğini ve toplam yordama gücünü ortaya koymak amacıyla madde-toplam korelasyonu ile %27'lik alt-üst grup kıyaslamalarına yer verilmiştir. Madde-toplam korelasyonunun hesaplanmasında Sperman korelasyon katsayısı, toplamda oluşan puan değerine göre belirlenmiş ve %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarının kıyaslanmasında ise bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır.

Tablo 4. Madde Korelasyon tablosu

Madde no	Madde toplam korelasyonu	<i>p-value</i>	<i>t-değerleri</i>
1	0.624	<0.001	-9.258
2	0.624	<0.001	-10.064
3	0.622	<0.001	-9.637
4	0.601	<0.001	-9.837
5	0.597	<0.001	-8.756
6	0.564	<0.001	-8.394
7	0.620	<0.001	-9.116
8	0.570	<0.001	-8.884
9	0.581	<0.001	-8.930
10	0.678	<0.001	-11.246

**p-value* spearman korelasyon analizine ait değerdir.

Tüm madde-toplam puan korelasyonları istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.001$) ve aradaki ilişki kuvvetli bulunmuştur.

4.1.3. Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktör analizi, aynı nitelik ya da yapıyı ölçen farklı değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı hedefleyen istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2009). Ölçekteki mevcut maddelerin faktörleşme durumunu ve maddelerin faktör yüklerini ortaya koymak için açıklayıcı faktör analizinden yapılmıştır. Sosyal Bilgiler Kaygı Ölçeğinin açıklayıcı faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi ve örneklemin evreni temsil edip etmeme durumunu incelemek amacıyla Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik testi sonuçlarının incelenmesi gerekmektedir. Tablo-5'de KMO ve Bartlett's küresellik test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Faktör Analizi Uygunluğuna İlişkin Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	0.896
Bartlett's Test of Sphericity	<i>p-value</i> <0.001

KMO değerini 0.60'tan fazla olması ve Barlett testinin anlamlı düzeyde olması ölçeğin faktör analizi açısından uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2009). Tablo-2'de görüldüğü gibi KMO testi %89.60'dır. $89.60 > 0.60$ olduğu için veri setimizin faktör analizi

için yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğu ve Bartlett test sonucunun ise istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.001$) olduğu yani maddeler arasında yüksek korelasyonlar olduğu söylenebilmektedir.

Çalışmada faktörlerin yüksek ilişki vermiş olan maddelerle bir araya gelmesi amacıyla varimax döndürme metodu kullanılmıştır. Varimax rotasyonu sonucunda ölçekte özdeğeri (eigenvalue) 1' den büyük iki faktör bulunmuştur (1. Faktör özdeğeri 4.575, 2. Faktör özdeğeri 1.136). Faktörlerin açıkladığı varyans yüzdeleri sırasıyla % 45.754, % 11.362'dir. İki faktör birlikte toplam varyansın % 57.11'ni açıklamaktadır. Kabul edilebilir miktarı ifade eden % 41 'in (Kline, 2011) oldukça üstündedir. Bu durum da ölçeğin iki boyutlu bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

Uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşturulan ölçeğin faktör yükleri ile açıkladığı toplam varyans yüzdesi ise Tablo- 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi Bilgileri

Ölçek Maddeleri	Varimax Döndürülmüş Faktör Yükleri		
	I	M	SD
S2 Sosyal Bilgiler dersinde Coğrafya ile ilgili konular beni kaygılandırır.	.747	2.94	1.391
S1 Sosyal Bilgiler dersinde Tarih ile ilgili konular beni kaygılandırır.	.731	2.75	1.314
S3 Sosyal Bilgiler dersinde çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparken kaygı duyarım.	.702	2.09	1.190
S5 Sosyal Bilgiler dersinde işlediğimiz konuları tekrar etme düşüncesi beni huzursuz eder.	.691	2.04	1.217
S6 Sosyal Bilgiler dersi araç-gereçlerini görmek beni huzursuz eder.	.684	2.04	1.255
S4 Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin ev ödevi vermesi beni kaygılandırır.	.676	1.83	1.240
S10 Sosyal Bilgiler dersinde söz alamam.	.756	2.32	1.341
S9 Sosyal Bilgiler dersinde karnıma ağırlar girer.	.751	2.49	1.426
S8 Sosyal Bilgiler dersinde başkaları tarafından anlaşılammaktan kaygı duyarım.	.734	1.88	1.235
S7 Sosyal Bilgiler dersinde mecbur kalmadıkça parmak kaldırmam.	.686	2.08	1.196
Açıklanan Varyans Oranı %57.11			

M: ortalama, SD: Standart Sapma I: Vektör Yükleri

Buna göre oluşturulan ölçeğin sosyal bilgiler dersine karşı duyulan kaygıyı yüksek şekilde açıklayabileceği söylenebilir. Faktör analizine göre ölçeğin iki alt boyutu tablo-3’de görülmektedir. S2-S1-S3-S5-S6-S4 bir alt boyut olup “İçerik ve Öğretimsel Etkinlik” ve S10-S9-S8-S7 ikinci alt boyut “Derse Katılım” olarak adlandırılmıştır. Son olarak 10 maddeden meydana gelen sosyal bilgiler kaygı ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış olup, Cronbach Alfa katsayısı 0.867 bulunmuş, geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmıştır. Güvenirlik çalışmasıyla ilgili detaylar Tablo-7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ölçek Maddelerinin Cronbach Alfa Katsayısı

Ölçek Maddeleri	Cronbach Alfa
S2 Sosyal Bilgiler dersinde Coğrafya ile ilgili konular beni kaygılandırır.	0.862
S1 Sosyal Bilgiler dersinde Tarih ile ilgili konular beni kaygılandırır.	0.855
S3 Sosyal Bilgiler dersinde çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparken kaygı duyarım.	0.860
S5 Sosyal Bilgiler dersinde işlediğimiz konuları tekrar etme düşüncesi beni huzursuz eder.	0.850
S6 Sosyal Bilgiler dersi araç-gereçlerini görmek beni huzursuz eder.	0.855
S4 Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin ev ödevi vermesi beni kaygılandırır.	0.846
S10 Sosyal Bilgiler dersinde söz alamam.	0.853
S9 Sosyal Bilgiler dersinde karnıma ağrılar girer.	0.855
S8 Sosyal Bilgiler dersinde başkaları tarafından anlaşılammaktan kaygı duyarım.	0.856
S7 Sosyal Bilgiler dersinde mecbur kalmadıkça parmak kaldırmam.	0.850

Tablo-7’deki Cronbach Alfa değerleri oluşturulan ölçekteki her bir madde açısından güvenilirliğin geçerli seviyede olduğunu göstermektedir.

4.1.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 10 maddeden oluşan iki boyutlu ölçek elde edilmiştir. Ancak, ortaya çıkan bu boyutların aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak ve kurulan modeli test etmek için maksimum olasılık yöntemi kullanılarak (Brown, 2015) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, araştırma yapanın önceden keşfetmiş olduğu ya da önceki çalışmalarda ortaya çıkarılmış yapının sınanmasını

sağlar. Başka bir ifade ile tespit edilmiş önceki yapı ile araştırmacının elde ettiği verilerin yapıya uyup uymadığını denetler (Meydan ve Şeşen, 2015). Yapılan analiz sonucunda, sınanan modelin elde edilen veriler ile ne derece uyum sergilediğine dair uyum ölçütleri ortaya çıkar ki bu ölçütlere uyum indeksi (Goodnes-of-fit statistics) adı verilir (Meydan ve Şeşen, 2015). Bu çalışmada ki-kare uyum testi (χ^2), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), artırmalı uyum indeksi (IFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), genel uyum indeksi (GFI) ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) kullanılmıştır (Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2010). Elde edilen uyum indisleri tablo 8 'de verilmiştir.

Tablo 8. Uyum İndeksleri Kriter Değerleri ve Ölçek'e İlişkin Uyum İndeksi Değerleri

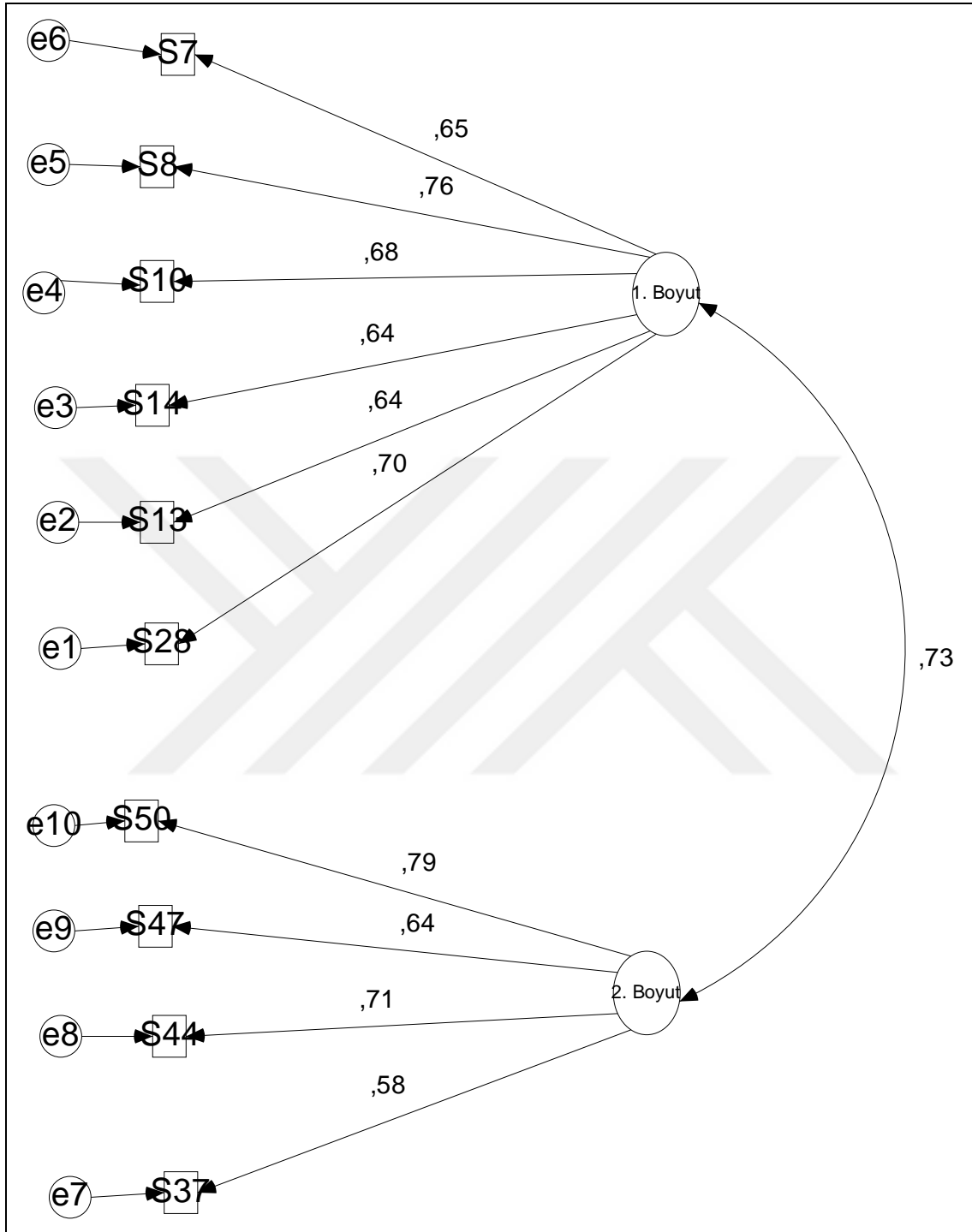
Uyum İndeksleri	İyi uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçekten elde edilen değerler
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$	1,839
P	>.05		
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$,049
IFI	$0.95 \leq IFI < 1.00$	$0.90 \leq IFI < 0.95$,977
TLI	$0.95 \leq TLI < 1.00$	$0.90 \leq TLI < 0.95$,969
CFI	$0.95 \leq CFI < 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$,976
GFI	$0.95 \leq GFI < 1.00$	$0.80 \leq GFI < 0.95$,966
AGFI	$0.95 \leq AGFI < 1.00$	$0.80 \leq AGFI < 0.95$,945

Tablo 8'de yer alan değerlere incelendiğinde, ki-kare değerinin ($X^2= 62,516$; $N=350$; $sd=34$; $p=,002$) anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak bu anlamlılık örneklem büyüklüğünden kaynaklanarak yanlış yorumlamaya sebep olabileceği için ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ölçüt olarak alınmıştır (Meydan ve Şeşen, 2015; Şimşek, 2007; Waltz, Strickland ve Lenz, 2010). Bu oran, Tabachnick ve Fidell (2012)'e göre, 2'den küçük ise örneklemde elde edilen veri ile kurulan model arasında iyi uyum olduğu şeklinde yorumlanır. Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümüyle elde edilen değer ($X^2/sd= 1,839$) 2'den küçük olduğu için iyi uyumdan bahsetmek mümkündür.

Diğer uyum indeksleri incelendiğinde ise, yaklaşık hataların ortalama karekökü $RMSEA= 0,049$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer, .05'in altında olması iyi uyuma işaret etmektedir (Arbuckle, 1995-2008; Byrne, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2012). Artırmalı uyum indeksi ($IFI= ,977$) olarak hesaplanmıştır. Bu değer, .95 ve üzerinde hesaplanması iyi uyum olduğunu göstermektedir (Byrne, 2010; Meydan ve Şeşen, 2015).

Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI=,976); genel uyum indeksi (GFI=,966) ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI=,945) olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin de IFI değerine benzer olarak 1'e yakın hesaplanmış olması kurulan modelin elde ki verilerle iyi uyum sergilediğini göstermektedir. Geliştirilen sosyal bilgiler dersi kaygı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi neticesine ortaya çıkan standardize edilmiş değerleri şekil 8'de verilmiştir.





Şekil 1. Modele İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Gösterimi

Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkabilecek önemli problemlerden birisi çoklu bağıntı problemidir. Çoklu bağıntı problemi, değişkenlerin (boyutlar) aynı özelliği ölçmesi

olarak ifade edilebilir. Değişkenler arasında .80 üzerinde korelasyonun çıkması çoklu bağıntı problemi olduğu anlamına gelmektedir (Licht, 1995). Araştırmada bu problemin var olup olmadığını sınamak için boyutlar arası korelasyona incelenmiştir. Ortaya çıkan bulgular, tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri İle Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	\bar{X}	Ss	(1)	(2)
İçerik ve Öğretimsel Etkinlik	2,76	1,09	1	
Derse Katılım	2,92	1,08	,588**	1

N= 350, **p < .05

Tablo 9 incelendiğinde İçerik ve Öğretimsel Etkinlik boyutu ile Derse Katılım boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmektedir (r=,588). Ulaşılan korelasyon katsayısının .80'in altında olması boyutların, sosyal bilgiler dersine yönelik kaygısının farklı özelliklerini ölçtüğünü göstermektedir. Bu bulgu, doğrulayıcı faktör analizinde çoklu bağıntı probleminin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini "Öğrencilerin "İçerik ve Öğretimsel Etkinlik" boyutu puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, özel ders alıp almama, okuyan kardeş sayısı ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümüne yönelik Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis Testleri yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-10 'da verilmiştir.

Tablo 10. İçerik ve Öğretimsel Etkinlik kaygısına ilişkin karşılaştırmalar

	med(min-max)	$p^{a,b}$ -değeri
Cinsiyet		
<i>Kız</i>	14(6-30)	0.019^a
<i>Erkek</i>	12(6-30)	
Sınıf		
<i>6. sınıf</i>	12(6-30)	0.002^a
<i>7. sınıf</i>	14(6-30)	
Anne Eğitim		
<i>Okur-yazar değil</i>	16(8-20)	0.095 ^b
<i>İlkokul</i>	14(6-30)	
<i>Ortaokul</i>	15(6-30)	
<i>Lise</i>	12(6-27)	
<i>Üniversite</i>	12(6-27)	
<i>Lisansüstü</i>	14(8-24)	
Baba Eğitim		
<i>Okur-yazar değil</i>	13(6-20)	0.222 ^b
<i>İlkokul</i>	14(6-30)	
<i>Ortaokul</i>	14(6-30)	
<i>Lise</i>	12(6-29)	
<i>Üniversite</i>	13(6-27)	
<i>Lisansüstü</i>	12(8-21)	
Özel Ders		
<i>Evet</i>	13(6-26)	0.613 ^a
<i>-Hayır</i>	13(6-30)	
Okuyan Kardeş Sayısı		
<i>Yok</i>	13(6-30)	0.179 ^b
<i>1</i>	13(6-30)	
<i>2</i>	14(6-27)	
<i>3</i>	16(6-25)	
<i>4</i>	15.5(8-20)	
<i>5</i>	8(8-8)	
Gelir Durumu		
<i>0-1500 TL</i>	15(6-30)	0.035^b
<i>1500-4900 TL</i>	13(6-30)	
<i>4901 ve üzeri</i>	12(6-26)	

Gelir Durumu ikili karşılaştırma 1-2 p=0.053, 1-3 p=0.014, 2-3 p=0.335, ^a:Mann-Whitney U test değeri,

^b:Kruskall Wallis Test değeri

Tablo-10 incelendiğinde cinsiyet ile içerik ve öğretimsel etkinliğe karşı duyulan kaygı arasında farklılık mevcut olup kızlarda duyulan kaygı daha yüksektir. Aynı şekilde sınıf bakımından incelendiğinde 7. Sınıfların içerik ve öğretimsel etkinlik konusunda sosyal bilgiler dersine karşı duyduğu kaygı 6. Sınıflara göre daha fazla bulunmuştur. Ailenin gelir durumu bakımından incelendiğinde ise aile geliri 0-1500TL olan öğrencilerin

4901 ve üzeri aile gelirine sahip olan öğrencilere göre derse daha kaygılı yaklaştıkları sonucuna varılmıştır. Tablodaki diğer değişkenler ile içerik ve öğretimsel etkinliğe karşı duyulan kaygı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini "Öğrencilerin "Derse Katılım" boyutu puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, özel ders alıp almama, okuyan kardeş sayısı ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusu oluşturmaktadır. Problemin çözümüne yönelik Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis Testleri yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo-11 'de verilmiştir.



Tablo 11. Derse Katılım kaygısına ilişkin karşılaştırmalar

		med(min-max)	$p^{a,b}$ -değeri
Cinsiyet	<i>Kız</i>	9(4-19)	0.185 ^a
	<i>Erkek</i>	8(4-20)	
Sınıf	<i>6. sınıf</i>	8(4-20)	0.055 ^a
	<i>7. sınıf</i>	8(4-20)	
Anne Eğitim	<i>Okur-yazar değil</i>	8.5(6-12)	0.256 ^b
	<i>İlkokul</i>	8(4-20)	
	<i>Ortaokul</i>	9(4-20)	
	<i>Lise</i>	8.5(4-19)	
	<i>Üniversite</i>	8(4-17)	
	<i>Lisansüstü</i>	9(6-16)	
Baba Eğitim	<i>Okur-yazar değil</i>	7(4-12)	0.477 ^b
	<i>İlkokul</i>	9(4-20)	
	<i>Ortaokul</i>	8(4-20)	
	<i>Lise</i>	8(4-20)	
	<i>Üniversite</i>	8(4-19)	
	<i>Lisansüstü</i>	7.5(4-15)	
Özel Ders	<i>Evet</i>	8(4-17)	0.180 ^a
	<i>Hayır</i>	8(4-20)	
Okuyan Kardeş Sayısı	<i>Yok</i>	8(4-17)	0.179 ^b
	<i>1</i>	8(4-20)	
	<i>2</i>	8(4-20)	
	<i>3</i>	9.5(4-16)	
	<i>4</i>	8.5(4-15)	
	<i>5</i>	6(6-6)	
Gelir Durumu	<i>0-1500 TL</i>	8(4-18)	0.021 ^b
	<i>1500-4900 TL</i>	9(4-20)	
	<i>4901 ve üzeri</i>	7(4-19)	

Gelir Durumu ikili karşılaştırma 1-2 p=0.647, 1-3 p=0.010, 2-3 p=0.017, ^a:Mann-Whitney U test değeri,

^b:Kruskall Wallis Test değeri

Tablo:11 incelendiğinde ankete katılan öğrencilerin derse katılım konusunda cinsiyete, sınıfa, anne eğitimine, baba eğitimine, özel ders alıp almamasına, okuyan kardeş sayısına göre derse katılım arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin derse katılma konusunda içerik ve öğretimsel etkinliğe göre çok fazla kaygı yaşamadığını gösterir. Ancak ailenin gelir durumuna göre incelendiğinde kaygı

düzeylerinde farklılık meydana gelmektedir. Bu farklılık 0 - 1500 TL / 4901 TL ve üzeri gelire sahip olanlar ile 1500 - 4900 TL / 4901 ve üzeri gelire sahip olan ailelerin çocukları arasındaki farktan kaynaklanmakta olup geliri 4901 TL ve üzeri olan ailelerin çocukları derse katılım konusunda daha az kaygılandığı sonucuna varılmıştır.



5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci amacına uygun olarak yapılan analizler sonucunda, geçerliliği ve güvenilirliği ispat edilmiş, 10 madde ve iki boyuttan oluşan Sosyal Bilgiler ders kaygı ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin boyutları uzmanlara danışılarak içerik ve öğretimsel etkinlik ile derse katılım olmak üzere adlandırılmıştır. 10 maddeden oluşan ölçek toplam varyansın %57.11'ini açıklamaktadır. Ölçekten en az 10, en yüksek 50 puan alınabilmektedir. Alınacak yüksek puan yüksek kaygı düzeyini ifade etmektedir.

Araştırmanın ikincil amacına uygun olarak, ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerine göre sosyal bilgiler dersine yönelik içerik ve öğretimsel etkinlik boyutu ile derse katılım konusundaki kaygıları incelenmiştir. Ulaşılan bilgilere göre dersin içeriği ve öğretimsel etkinlik boyutunda öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farklılık tespit edilmiş olup kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla kaygılı oldukları bulunmuştur. Bu sonuç, Çepni'nin (2015), cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler kaygı puanlarının farklılaşmadığı bulgusuyla çelişmiştir. Farklı disiplinlere duyulan kaygıya yönelik yapılan çalışmalardan Dede ve Dursun'un (2008) çalışma sonucuyla örtüşürken; cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel bir farklılığın olmadığı bulgusuna (Kağıtçı, 2014; İnel ve Akçakın, 2017) ulaşılan çalışmaların sonuçlarıyla da çelişmektedir. Diğer taraftan, bu çalışmanın derse katılım boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak bir farklılığa rastlanılmıştır. Bu sonuç ise Çepni'nin (2015), Kağıtçı'nın (2014) ve İnel ve Akçakın'ın (2017) bulgularıyla örtüşmekte; Dede ve Dursun'un (2008) bulgusuyla çelişmektedir.

Sınıf düzeyi bakımından incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin içerik ve öğretimsel etkinlik boyutunda sosyal bilgiler dersine karşı duyduğu kaygı 6. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin sınıf atladıkça derslere karşı daha bilinçli duruma gelmelerinden kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir. Ancak, sınıf değişkeninde ulaşılan bu sonucun Çepni (2015), Dede ve Dursun'un (2008), Kağıtçı (2014) ve İnel ve Akçakın'ın (2017) ve sonuçlarıyla örtüşmediği görülmüştür. Diğer

tarafından derse katılım boyutunda sınıf düzeyine göre farklılığın olmadığı tespit edilmediği bahsi geçen çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ailenin gelir durumu değişkenine göre içerik ve öğretimsel etkinlik boyutu puanları karşılaştırıldığında aile geliri 0-1500 TL olan öğrencilerin 4901 TL ve üzeri aile gelirine sahip olan öğrencilere göre derse daha kaygılı yaklaştıkları sonucuna varılmıştır. Bu durumun, öğrencilerin gelir durumlarının iyi olması sebebiyle özel ders alabilme ve zenginleştirilmiş öğrenme durumlarına maruz kalmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yine aile gelir düzeyi değişkene göre öğrencilerin derse katılım boyutu puanları karşılaştırıldığında ise ailesinin geliri 4900 TL ve altında olan öğrencilerin, ailesi 4901 TL ve üstü gelire sahip olan öğrencilere göre daha sosyal bilgiler dersinde daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda bahsi geçen sonuçların dışında, her iki boyut puanlarının anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, özel ders alma durumu ve okuyan kardeş sayısı değişkenine göre bir farklılaşmadığı görülmüştür.

Sosyal Bilgiler dersi kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bu alanda yapılan araştırmanın yok denilebilecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik kaygılarını ölçmek, çeşitli değişkenler açısından incelemek ve özellikle sosyal bilgiler dersi kaygıları ve ders başarısı arasındaki ilişkiyi ölçmek, öğrencilerin sosyal bilgiler kaygısını yordayan değişkenlerin tespitine yönelik farklı araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2005). *Yaşamın kalitelendirilmesi*. İstanbul: Tuzla Belediyesi Yayınları.
- Akçakın,V., Cebesoy, Ü. B. ve İnel,Y. (2015). İki boyutlu matematik kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 35(2), 283-301.
- Akdağ, H. (2009). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye’deki yeri. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1* içinde (s.2-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Akdağ, H. ve Sarı, İ. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde arkeolojinin ve antropolojinin yeri. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s.229-240). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Akmehmetoğlu, H. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Kastamonu ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Aksu, M. (2015), *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin coğrafya içerikli ünitelerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)*.Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Alter, G., Manson, J., Larson, B.E. And Morgan, J. (2000). *Social studies content for the elementary school teacher*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Arbuckle, J. L. (1995–2008). *Amos 17.0 user’s guide*. crawfordville, FL: Amos Development Corporation.
- Banaszak, R. (1987). *The Nature Of Economic Literacy*. Bloomington, In: Eric/Chess. Web: <[Http://Www.Ericdigests.Org/Pre-926/Nature.Htm](http://www.ericdigests.org/Pre-926/Nature.htm)> Erişim Tarihi: 17.04.2017.
- Banks, J. A. And Clegg, A. A. (1990). *Teaching strategies for the social studies: inquiry, valuing and decision-making* (Fourth Edition). New York, Ny: Longman.

- Baydil, E. (2003). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bekdemir, M. ve Başbüyük, A. (2011). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin matematik başarı ve kaygı düzeylerinin coğrafya başarısını yordaması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 459-477.
- Bilgili, A. S. (2008). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. A. S. Bilgili (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (s. 2-31). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (2. Edition). New York/London: The Guilford Press.
- Buckles, S. (2001). What is-and isn't-economics education. *Theory Into Practice*. 26(3), 163-169.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with amos, basic concepts, applications and programming*. New York: Routledge.
- Coşkun, N. ve Demirtaş, V. (2012). Öğrenme stillerine göre ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarı ve kaygı düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 549-564.
- Çepni, O. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygı ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 7(2), 299-313.
- Çerkez, S. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde müze eğitime dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

- Çiftçi, A. (1995). *Türk Eğitim Hukuku* (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Polat Yayınevi.
- Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312.
- Demir, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretim programında müze eğitimiyle ilişkilendirilen kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaklaşımları (tokat ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demircioğlu, İ. H. (2012). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.). *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (birinci baskı)* İçinde (s. 1-12). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleriyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgilerin doğasına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi. I.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafya'da metodoloji*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Kitapları Dizisi 187.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. C. Şahin (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Sosyal Bilgiler içinde* (s.31-41). Ankara: Gündüz Yayınevi.
- Eflatun. (2012). *Sokrates'in Savunması*. (Çev: E. Rüzgar.). Ankara: Algı Yayıncılık.
- Elikselik, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erden, M. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.

- Erdoğan, M. (2012). *Boş zaman etkinliği yapan ve yapmayan üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerinin test başarı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 320 - 330.
- Erinç, S. (1984). *Ortam ekolojisi ve degradasyonel ekosistem değişiklikleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve Coğrafya Enstitüsü Yayınları, No:1.
- Ertek, T. (2006). *Temel Ekonomi*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eşel, E. (2003). Genelleşmiş anksiyete bozukluğunun nörobiyolojisi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, (13), 78 – 87.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars*. New York: Teachers College Press.
- Farris, P. J. (2007). *Elementary and middle school social studies an interdisciplinary, multicultural approach*. Illinois: Waveland.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (5th ed.)*. New York: McGraw-Hill Publishing.
- Gençtürk, E. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güleç, S., Kahraman, P. B. ve Sezer, G. O. (2013). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi beceri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin akademik başarılarına göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 343 - 358.
- Günay, M. (2010). Bilim felsefesi ve eğitim felsefesi bağlamında sosyal bilgiler. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri içinde* (s. 149–171). Ankara: Maya Akademi.
- Gürbüz, N. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programlarını tanıma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksel Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Hahn, C. L. and Alviar-Martin, T. (2008). International Political Socialization Research. L. S. Levstik, C. A. Tyson. (Eds.). *Handbook Of Research In Social Studies Education*. New York, Ny: Taylor And Francis.
- Hançerlioğlu, O. (2006). *Felsefe sözlüğü (15. Baskı.)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İnel, Y. ve Akçakın, V. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının matematik kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Özet Kitabı. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- İşler, A. Ş. (2004). Sanat eğitiminde disiplinlerarası-tematik yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, (163), 43-54.
- İzbirak, R. (1993). *Coğrafyada metodoloji*. Ankara: Meb Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi: 187.
- Jegede, S. A. (2007). Students' anxiety towards the learning of chemistry in some nigerian secondary schools. *Educational Research and Review*, 2(7), 193- 197.
- Kağıtçı, B. (2014). *Fen dersine yönelik kaygı ölçeği geliştirilmesi ve ortaokul öğrencilerinin fen dersi kaygı ile tutum puanlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksel Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kağıtçı, B. ve Kurbanoglu, N. İ. (2013). Fen ve teknoloji dersine yönelik kaygı ölçeği geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 10(3), 95 - 107.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81 - 88.
- Karagüven, M. H. Ü. (1999). Açık kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 203-218.

- Karaköse, H. (2003). Sosyal bilgiler programlarında tarih konuları ve işlenmesi. Cemalettin Ş. (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler içinde* (s. 325-336). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Kaya, K. (2013). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: İmyay Yayıncılık.
- Keskin, S. C. (2008). Sosyal bilgilerin felsefi temelleri. A. S. Bilgili (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (S. 35–54). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keskin, Y. (2011). Sosyal bilgilerin felsefi temelleri. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 37–71). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3. Edition). New York/London: The Guilford Press.
- Kop, Y. ve Tuncel, G. (2010). Türkiye’de sosyal bilgiler/bilimler öğretimi alanlarında bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler üzerine analitik bir çalışma (1987- 2005), *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 91-112.
- Köstüklü, N. (2003). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Günay Yayıncılık.
- Küçük, D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.
- Leming, R. S. (1995). *Essentials of law-related education*. bloomington, In: Eric Clearinghouse For Social Studies/Social Science Education, American Bar Association,
- Licht, M. H. (1995). *Multiple regression and correlation* (in Laurence . G. Grimm ve Paul, R. Yarnold) Reading and understanding multivariate statistics. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Linn, M. C. (1992). Science education reform: building the research base. *Journal of Research and Science Teaching*, 29, 821-840.

- Maxim George, W. (2003). *Dynamic social studies for elementary classrooms*, Merrill, Upper Saddle River, N.J.
- MEB. (2017). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu 6-7. sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Naylor, D. T. (1990). Educating for citizenship: Ire and the social studies. *Update On Law Related Education*. 14, 33–37.
- Naylor, D. T. and Smith, B. D. (1993). The Cincinnati Model: Ire As A Vehicle For Effective Instruction In Secondary Social Studies Methods Courses. *Teaching Teachers About Law In The 90s: Models, Methods And Means*, American Bar Association. I11. Special Committee On Youth Education For Citizenship. Chicago: National Law Related Education Resource Center.
- Ncee (National Council On Economic Education) (1997). Voluntary National Content Standards In Economics. New York: National Council On Economic Education. Web: <http://Www.Ncee.Net/Ea/Program.Php?Pid=19> Erişim Tarihi: 18.04.2017
- Norton, R. (1993). Law Related Education Integrated Into Social Studies/Language Arts Methods. *Teaching Teachers About Law In The 90s: Models, Methods And Means*, American Bar Association. I11. Special Committee On Youth Education For Citizenship. Chicago: National Law Related Education Resource Center.
- Osborne, J. Simon, S. ve Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25 (9), 1049-1079.
- Özan, M. ve Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*,3.

- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Cemil Ö. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 2 - 30). Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. Cemil Ö. (Ed.). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları* içinde (S. 1-3). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Parasız, İ. (2006). *İktisadın A B C'si*. (Sekizinci Baskı). Bursa: Ezgi Yayıncılık.
- Parasız, İ. ve Özer, M. (2005). *Bugünkü İktisadın Temelleri*. İstanbul: Aktüel.
- Paykoç, F. (1995). Sosyal bilgiler öğretiminde çağdaş eğilimler. Meral Çileli (Ed.), *İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Sorunları İçinde* (S. 46-57). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Pitts, A. B. (2003). What's in a name: law-related and civic education. A. R. Poliakoff (Ed.). *Basic Education: A Journal Of Teaching And The Liberal Arts*, 47(4), 23-27.
- Raymond R. W. (2003). The Development of an Instrument to Assess Chemistry Perceptions.Submitted to the Graduate Faculty of Texas Tech University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of, Ph. D., 22-23
- Rowe, D. And Thorpe, T. (Eds). (2002). *Your Rights And Responsibilities* (First Published, Vol. 2). London: Evans Brothers.
- Savage, T.V. And Armstrong, D.G. (2004). *Effective Teaching İn Elementary Social Studies*. (5th Edition), New Jersey: Upper Saddle River.
- Saxe, D. W. (1992). Framing a theory for social studies foundations. *Review Of Educational Research*, 62(3), 259–277.
- Schug, M. C. (1996) Teaching Economic Reasoning To Children. *Children's Social And Economics Education*. 1 (1): 79–88.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York/London: Taylor and Francis Group.
- Seligman Walkman, M. E. P., Walker, E. F. and Rossenhan, D. L. (2001). *Abnormal psychology* (4th edition).N. Y.: W. W. Norton & Company, Inc.


- Sever, R. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimine giriş, sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasında süreksiz durumluk kaygının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Sönmez, V. (1994). Program geliştirmede öğretmen elkitabı. Ankara:Adım Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2011), Sosyal bilgiler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. Can, G. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 3- 13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Starr, I. (1992). Thoughts on teaching about justice. *16 Update On Law-Related Education* 3, 27–28.
- Staubs, M. O. (2007). Economics Education: Attitudes And Practices Of Elementary And Middle Grade Teacher Candidates. Degree Of Doctor Of Philosophy In The Department Of Elementary Education In The Graduate School Of The University Of Alabama. Alabama: Tuscaloosa
- Sunal, C. S. and Haas, M. E. (2011). *What is powerful and meaningful social studies? Social Studies For The Elementary And Middle Grades (A Constructivist Approach)* (Fourth Edition, Ss. 1–27). Boston, Ma: Pearson Education.
- Şahin, C. (1998). *Coğrafyaya giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayınları.
- Şahin, C. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2012). *Using multivariate statistics*. (6 Edition). New York: Pearson.


- Tay, B. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (s. 1–17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu* (e-kitap). http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu adresinden 01.11.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Tugan, S. E. (2009). Lise öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*.3(2), 98 -106.
- Turan, R. (2011). Sosyal bilgilerde tarihin yeri ve önemi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s.138-153), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Türk, İ. C. ve İşleyen, T. (2004). Tarih dersi öğretiminde matematik dersinin yeri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 445- 455.
- Türkçapar, H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri, *Klinik Psikiyatri, Ek 4*, 12-16.
- Udo, M. K., Ramsey, G. P. ve Mallow, J. V. (2004). Science Anxiety and Gender in Students Taking General Education Science Courses. *Journal of Science Education and Technology*, 13(4), 435-446.
- Ulusoy, K. (2008), Sosyal bilgiler programında tarih öğretimi. R. Turan, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1* içinde (s. 299-321). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Ülkü, S ve Ünlü, S. (1992). Algılama. A. Hakan (Ed.), *Psikoloji* içinde (s.288-310). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L. & Lenz, E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. (4. Edition). New York: Springer Publishing Company.
- Yarımca, Ö. (2011). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı bir durum çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, (25), 1-16.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapılandırmacı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.

- Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012). İnfomal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: hayvanat bahçesi örneği. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Yıldırım, B. (2015). Fen bilimleri kaygı ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Muş Alpaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 33-43.
- Yılmaz, M. (2011). *2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (nitel bir araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.
- Zevin, J. (2000). *Social Studies For The Twenty-First Century* (2. Baskı.). United States: Lawrence Erlbaum Associates.

EKLER

EK 1.

 T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 17356046-100-
Konu : Anket İzni


SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Anabilim Dalımız, Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı 154002028 numaralı yüksek lisans öğrencisi Yavuz YILDIRI'nın "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilimler Dersine Yönelik Kaygıları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" konulu tezinde kullanılmak üzere Denizli İli Merkezefendi ilçesinde bulunan ortaokullarda anket uygulamayı istemektedir.

Gerekli iznin alınması hususunu bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Musa ÇİFCİ
Anabilim Dalı Başkanı

EK :
Araştırma İzni Dilçesi (16 sayfa)



Mevcut Elektronik İmzalar
MUSA ÇİFCİ (Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Anabilim Dalı Başkanı) 07/04/2017 11:30

1 Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8.Km 64100/Uşak
Tel: 0.276. 221 21 60
E-Posta: shmyo@usak.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Zehra İRDEN
Faks: 0.276. 221 21 61
Elektronik ağı: <http://sosbil.usak.edu.tr/>

Sayfa 1 / 1

belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2.

Uşak Tarih ve Sayısı: 10/04/2017-E.2130



T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



16390
KİTAKİM

Sayı : 58066181-100-
Konu : Anket İzni

DENİZLİ VALİLİĞİNE
(Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığının 07.04.2017 tarih ve 12276 sayılı yazısı.

Enstitümüz Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yavuz YILDIRIM' ın "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilimler Dersine Yönelik Kaygıları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" konulu tezinde kullanılmak üzere Denizli İli Merkezefendi ilçesinde bulunan ortaokullarda anket uygulamak istemektedir. Gerekli iznin verilmesi hususunu bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr.Osman Nafiz KAYA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
Anket İzni (17 sayfa)



İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

14-04-2017

VALİ Y.

Mevcut Elektronik İmzalar

OSMAN NAFİZ KAYA (Rektörlük - Rektör Yardımcısı) 10/04/2017 17:22

Evrak Doğrulamak İçin : <https://79.123.165.137/enVision/Doğrula/LC3DT92>

1 Eylül Kampüsü İsmir Yolu 8.km 64100/Uşak
Tel: 0.276. 221 21 60
E-Posta: shmyo@usak.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Halil ÇEHADAR
Faks: 0.276. 221 21 61
Elektronik ađ: <http://sosbil.usak.edu.tr/>



Sayfa 1 / 1

EK 3.



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/5799563
Konu : Anket İzni

26/04/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Uşak Üniversitesi Rektörlüğünün 10/04/2017 tarih ve 2130 sayılı yazıları.

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yavuz YILDIRIM " Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Kaygıları; Bir Ölçek Geliştirme Çalışması " konulu tez çalışmasına yönelik hazırlamış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Merkezefendi İlçesinde bulunan ortaokullarda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2016/2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza

Ash İle Aynıdır

26/04/2017

Mahmut TUR
Memur

OLUR
26/04/2017
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

EK 4.

SOSYAL BİLGİLER DERSİ KAYGI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler;

Aşağıda Sosyal Bilgiler Dersi ile ilgili bir dizi ifade verilmiştir. Bu ifadelerle ilgili doğru ya da yanlış yanıtlar yoktur. Dolayısıyla size herhangi bir not verilmeyecektir. Bu nedenle her bir ifadeyi okuduktan sonra, lütfen size en uygun ya da en yakın gelen cevap seçeneğini işaretleyiniz. **Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.**

A) KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Okul Adı:.....

Sınıf :..... Öğrenci no :.....

s.1) Cinsiyetiniz? 1()Kadın 2()Erkek

s.2) Sosyal Bilgiler Dersinden Özel Ders Alıyor musunuz?

1() Evet 2() Hayır

s.3) Annenizin eğitim düzeyi nedir?

1() Okur Yazar Değil 3() Ortaokul 5() Üniversite
2() İlkokul 4() Lise 6() Lisansüstü

s.4) Babanızın eğitim düzeyi nedir?

1() Okur Yazar Değil 3() Ortaokul 5() Üniversite
2() İlkokul 4() Lise 6() Lisansüstü

s.5) Öğrenime devam eden kardeş sayısı: 1() 2() 3() 4() 5()

s.6) Ailenizin Gelir durumunudur?

1() 0-1500TL 2() 1500 - 4900 TL 3() 4901 TL- ve üstü

B) SOSYAL BİLGİLER DERSİ KAYGI ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Sosyal Bilgiler dersinde Tarih ile ilgili konular beni kaygılandırır.					
2	Sosyal Bilgiler dersinde Coğrafya ile ilgili konular beni kaygılandırır.					
3	Sosyal Bilgiler dersinde çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparken kaygı duyarım.					
4	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin ev ödevi vermesi beni kaygılandırır.					
5	Sosyal Bilgiler dersinde işlediğimiz konuları tekrar etme düşüncesi beni huzursuz eder.					
6	Sosyal Bilgiler dersi araç-gereçlerini görmek beni huzursuz eder.					
7	Sosyal Bilgiler dersinde mecbur kalmadıkça parmak kaldırmam.					
8	Sosyal Bilgiler dersinde başkaları tarafından anlaşılammaktan kaygı duyarım.					
9	Sosyal Bilgiler dersinde karnıma ağırlar girer.					
10	Sosyal Bilgiler dersinde söz alamam.					

1. Sizce Sosyal Bilgiler nedir?

2. Sizce Sosyal Bilgiler Dersinin olumlu yönleri nelerdir?

3. Sizce Sosyal Bilgiler Dersinin olumsuz yönleri nelerdir?

4. Gelecekte Sosyal Bilgiler Dersinde öğrendiğiniz bilgilere ihtiyaç duyacağınızı düşünüyor musunuz? Neden?