

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ (6.VE 7.SINIF) ÖĞRETİM
PROGRAMINI HAKKARI İLİNDE UYGULAMAK: BİR DURUM
SAPTAMASI**

Feyza DEMİRBOYA
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul-2014

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ (6.VE 7.SINIF) ÖĞRETİM
PROGRAMINI HAKKARI İLİNDE UYGULAMAK: BİR DURUM
SAPTAMASI**

Feyza DEMİRBOYA
(Yüksek Lisans Tezi)

DANIŞMAN
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

İstanbul-2014

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2014**

ONAY

Feyza DEMİRBOYA tarafından hazırlanan “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6. Ve 7.Sınıf) Öğretim Programını Hakkâri İlinde Uygulamak: Bir Durum Saptaması” konulu bu çalışma 11.02.2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

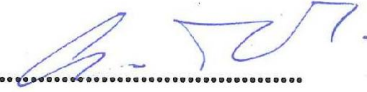
Adı Soyadı

İmza

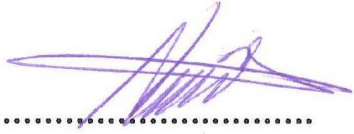
TEZ DANIŞMANI : Prof.Dr.Yücel KABAPINAR



JÜRİ ÜYESİ : Yrd.Doç.Dr. Gül TUNCEL



JÜRİ ÜYESİ : Yrd.Doç.Dr.Sibel CENGİZHAN



ÖZGEÇMİŞ

- 2005 Osmancık Anadolu Lisesi mezuniyet
- 2009 İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezuniyet
- 2010 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: İncirli Bahçe Orta Okulu
E-Posta : feyzademirboya@hotmail.com

ÖNSÖZ

Eğitim üçlü bir saç ayağına benzer. Eğitimin saç ayaklarını ise öğretmen, öğrenci ve öğretim programı oluşturur. Bu çalışmada eğitimin en önemli saç ayaklarından biri olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda hazırlanan 6. ve 7.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının Hakkâri’de uygulanışı ile ilgili görüşlerine ve uygulamalarına karşılaştırmalı olarak yer verilerek, yenilenen Sosyal Bilgiler öğretim programının Hakkâri’de uygulanabilirliğine yönelik bir durum saptaması yapılmaya çalışılmıştır.

Eğitimin üç temel ögesi olan öğretmen, öğrenci ve öğretim programının birbiriyle uyumlu ve işlevsel olarak çalışması gerekmektedir. Bu üç ögeden birinde yaşanan sorun diğerlerini de etkilemektedir. Yenilenen Sosyal Bilgiler programının Hakkâri’de uygulanabilirliğinin araştırıldığı bu çalışmada hem öğretmenden hem öğrenciden hem de öğretim programından kaynaklanan eksiklikler olduğu saptanmıştır. Bu üç ögenin de kendi içerisinde sorunlar barındırması ve sorunların çözülmemesi Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanabilirliğini de imkânsızlaştırmaktadır. Bu nedenle araştırma sürecinde ve Hakkâri’de öğretmenlik yaptığım iki yıl boyunca vardığım kanı “Masum değiliz hiçbirimiz” olmuştur.

Hakkâri’de yaşarken kendinizi “Godot’yu Beklerken” oyununda gibi hissediyorsunuz. Aslında Türk eğitim tarihinin bir Godot’yu bekleme süreci olduğu düşünülürse son yıllarda yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile eğitimciler beklenen Godot’nun geldiğini iddia etmektedir. Fakat yapılan eğitim araştırmaları bize ideal ile gerçek arasındaki farkın ne denli büyük olduğunu göstermektedir. Türkiye’nin sosyal, kültürel, ekonomik bakımdan en geri kalmış illerinden biri olan Hakkâri’de yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanması beklenen şekli ile uygulanan şekli birbirinden uzaktır. Sorunları çözümü onlara olması gerektiği gibi bakmaktan değil onlara olduğu gibi bakmaktan geçer. Bu çalışmada da sorunlara çözüm olması için Hakkâri’de Sosyal Bilgiler öğretiminin var olan durumu, olduğu gibi ele alınmış, olması gereken ile olan arasındaki farkın altı çizilmiş, gerçekçi ve işlevsel bir Sosyal Bilgiler öğretim programına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Öğretmelerle yaptığım görüşmelerde öğretmenlerden birinin söylediği şu cümle: “*İşin en kötü tarafı bu görüşme dışında ben görüşlerimi hiçbir yerde belirtmedim. Benim düşüncem, sıkıntım hiçbir kurum, hiçbir yönetici tarafından dinlenmedi. En büyük sıkıntı da bu*” bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Eğitim en önemli şekillendiricileri ve emektarları olan öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması, sorunlarını dinlenmemesi, sorunlarına çözüm üretilmemesi onları mesleklerinden soğutmaktadır. Hakkâri gibi her açıdan zorluklar dolu bir coğrafyada öğretmenliğe başlayan öğretmenler kendilerini sudan çıkmış balık gibi hissetmekte ve büyük hayal kırıklığı yaşamaktadır. Bu çalışmada Hakkâri’de Sosyal Bilgiler öğretmeni olmanın da nasıl bir sorunsal olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Amaç hiçbir öğretmeni yargılamak veya suçlamak değil anlamaya çalışmak olmuştur. Bu açıdan birbirinden tamamen farklı düşünen öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırmanın kendi içinde değerli bir araştırma olduğunu düşünüyorum çünkü masa başında yapılmış bir araştırma değildir. Okul ortamları gözlemlenmiş ve öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Bu açıdan objektif ve gerçekçi bir araştırma niteliği taşımaktadır. Fakat araştırmacının da Hakkâri’de görev yapan bir Sosyal Bilgiler öğretmeni olması nedeniyle araştırmacının tüm duygu ve düşüncelerinden tamamen uzak değildir.

Çalışmamın gerçekleşmesinde yardımlarını, desteğini, sabrını benden esirgemeyen, kendisiyle çalışmanın çok büyük bir şans olduğunu düşündüğüm hem akademik bilgisiyle hem de bilge kişiliğiyle yoluma ışık tutan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Yücel KABAPINAR’a, Marmara Üniversitesinde yüksek lisans yapmam için beni cesaretlendiren ve desteğini benden esirgemeyen sevgili arkadaşım Arş. Gör. İrem KAB’a, çalışmanın gerçekleştirilmesinde bana okullarının kapılarını açan değerli yöneticilere, görüşlerini aldığım ve derslerini gözlemlediğim Sosyal Bilgiler öğretmenlerine, Hakkâri’deki zor günlerimde hep yanımda olan Ahmet KARAKURT’ a ve hayatımın en büyük kahramanı olan anneme, bu çalışmanın her aşamasının stresini benimle beraber yaşayan ablam küçük karabalığa, bir parçası olmaktan hep gurur duyduğum aileme tüm emekleri ve destekleri için teşekkür ederim.

ÖZET

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ (6. VE 7.SINIF) ÖĞRETİM PROGRAMINI HAKKÂRİ İLİNDE UYGULAMAK: BİR DURUM SAPTAMASI

Bu araştırmada, Hakkâri il merkezinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda hazırlanan 6. ve 7.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Hakkâri’de uygulanabilirliğine yönelik bir durum saptaması yapılmaya çalışılmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırma modeli durum çalışmasına göre tasarlanmış, nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hakkâri merkezde görev yapan 25 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 25 öğretmenle yapılan görüşmeler ve görüşme yapılan öğretmenler içerisinde 6 öğretmenin derslerinde yapılan gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda;

1. Öğretmenlerin; yapılandırmacı öğrenme anlayışını ve bu doğrultuda hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nı gerçekçi ve işlevsel bulmadıkları, 6. ve 7.sınıf ders kitaplarını, öğrenci çalışma kitaplarını, öğretmen kılavuz kitaplarını nitelikli ve yeterli bulmadıkları belirlenmiştir.
2. Öğretmenlerin; Hakkâri’nin sosyo-kültürel yapısından siyasi, coğrafi, ekonomik yapısına kadar pek çok faktörünün yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler ders ortamı oluşturmayı engellediğini, veli, öğrenci, öğretmen ve okul ortamından kaynaklanan eksiklikler nedeniyle programın istenilen düzeyde uygulanamadığını düşündükleri belirlenmiştir.
3. Gözlemlenen dersler sonucunda Hakkâri’de Sosyal Bilgiler öğretmen-öğrenme süreçlerinde öğretmenin aktif öğrencilerin pasif olduğu, öğretmenlerin derslerde anlatım ve soru cevap yöntemi dışındaki yöntem ve teknikleri kullanmadıkları, derslerini ders kitabı ekseninde işledikleri, öğrencilerin ise Sosyal Bilgiler derslerinde ilgisiz ve isteksiz olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

ABSTRACT

APPLYING THE PRIMARY SCHOOL SOCIAL STUDIES LESSON (6TH AND 7TH GRADE) CURRICULUM IN HAKKARI: A CASE STUDY

In this specific research, social studies teachers; serve in the downtown of Hakkari, try to show the applicability of constructivist learning approach 6th and 7th grade Social Studies Curriculum. In accordance to this purpose, the research model is designed according to the case study and collecting qualitative data techniques are used. While gathering the qualitative data, the researcher utilizes the observation form and semi-structured interview form. The study team of this specific research includes twenty-five Social Studies Teacher who works in the downtown of Hakkari. The data of this research contains opinions of these twenty-five teachers and the classroom observations of six of them. As a consequence of this research;

1. Teachers believe that the constructivist learning approach in Social Studies Curriculum was not realistic and functional; besides, this approach had some issues in the means of applicability in the classroom. Also, teachers state that the student's book and teacher's guide book of 6th and 7th grade are insufficient to study.
2. Teachers thought that creating the atmosphere of constructivist learning approach in Social Studies was negatively affected by Hakkari's socio-cultural, geographic and economic system; in addition, this particular approach was not applied effectively because of the issues which were originated from parents, students, teachers and the environment of school.
3. The observations show that Social Studies teachers in Hakkari were active but the students were passive in learning situation process and they could only use the presentation and question-answer technique in the classroom. Furthermore, the observations state that teachers followed only the teacher's guide book instructions and they were not willing to lecture in class at all.

Keywords: Constructivist Learning Approach, The Social Studies Curriculum

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii-iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolarLİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2.Amaç	5
1.3.Önem	7
1.4.Sınırlılıklar	7
1.5.Tanımlar	8
BÖLÜM II: ALANYAZIN	9
2.1. Kavram ve Kapsam Olarak Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler.....	9
2.2 Sosyal Bilgilerin Dünyadaki Gelişimi.....	13
2.3 Sosyal Bilgilerin Türkiye'deki Gelişimi	15
2.4 Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışlarının Karşılaştırılması.....	19
2.5 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması ...	24
2.6 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	27
2.7 Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Hakkâri	35
2.8 Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalar	38
BÖLÜM III: YÖNTEM	49
3.1 Araştırmanın Modeli	49
3.2 Çalışma Grubu.....	50
3.3 Verilerin Toplanması.....	51
3.4 Verilerin Analizi.....	52
BÖLÜM IV: BULGULAR	54
BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	131
KAYNAKÇA	137

EKLER..... 140

Ek 1: Uygulama İzin Yazısı

Ek 2: Gözlem Formu

Ek 3: Görüşme Formu

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Üç Geleneksel Yaklaşımın Karşılaştırılması	12
Tablo 2: Davranışçılık ve Yapılandırmacılık Karşılaştırması	22
Tablo 3: 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nın Güçlü ve Zayıf Yönleri	34
Tablo 4: YGS' de En Başarısız İller.....	37
Tablo 5: YGS' de En Başarısız İller	38
Tablo 6: YGS' de En Başarısız İller	38
Tablo 7: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	50
Tablo 8: Dersleri Gözlemlenen Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	50
Tablo 9: Hakkâri'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı	54
Tablo 10: Hakkâri'de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	58
Tablo 11: Öğretmenlerin 6. ve 7.sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	63
Tablo 12: Öğretmenlerin 6. ve 7.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Çalışma Kitaplarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	67
Tablo 13: Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitaplarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı	69
Tablo 14: Hakkâri'de Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Sosyal Bilgiler Dersi Oluşturmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı	71
Tablo 15: Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Gerçekleşme(me)sinde Öğretmen Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı ..	79
Tablo 16: Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Amaçlarının Gerçekleşme(me)sinde Öğrenci Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı ..	85
Tablo 17: Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Amaçlarının Gerçekleşme(me)sinde Velinin Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı	93
Tablo 18: Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Gerçekleşme(me)sinde Okul Ortamının Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	96
Tablo 19: Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Eğitim İçi Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı	97
Tablo 20: Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Eğitim Dışı Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı	99

Tablo 21: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olmanın Olumlu Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı	103
Tablo 22: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olmanın Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı	104
Tablo 23: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Programını Daha Nitelikli Uygulamak İçin Öğretmenlerin Önerilerinin Frekans Dağılımı	106
Tablo 24: 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiği Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	109
Tablo 25: Gözlem Yapılan Sınıfların Mevcutlarına İlişkin Frekans Dağılımı.....	111
Tablo 26: Gözlem Yapılan Sınıfların Sosyal Bilgiler Ders Ortamlarına İlişkin Frekans Dağılımı.....	112
Tablo 27: Gözlemlenen Öğretmenlerin Gözlem Süresince Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullandıkları Araç-Gereçler.....	124
Tablo 28: Öğretmenlerin Kullandıkları Araç-Gereçlerin Kullanım Sıklıklarına İlişkin Frekans Dağılımı.....	125
Tablo 29: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullandığı Yöntem ve Tekniklere İlişkin Frekans Dağılımları.....	127

KISALTMALAR

- DK : Ders Kitabı
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- NCSS : The National Council for the Social Studies
- ÖÇK : Öğrenci Çalışma Kitabı
- ÖKK : Öğretmen Kılavuz Kitabı

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Modern çağın temel gereksinimi hiç şüphe yok ki değişimin gereklerini her alanda sağlamaktır. Sadece "değişime ayak uyduranlar" yani çağı yakalayanlar geleceğe emin adımlarla yürüyebilecektir. 21. yüzyıl nitelikli insan kaynaklarıyla bilgiyi elinde tutan toplumların gelecek yıllara hâkim olacağını gösteren bir yüzyıldır. Nüfus, ülkeler arasındaki ekonomik dengeler, siyasi politikalar, teknoloji ve daha birçok şey günden güne farklılaşmaktadır. Bilim de bu değişimlerden bağımsız değildir. Her geçen gün bilimsel olarak yapılan araştırmalar sonucu yeni bilgiler edinilmekte ve bilginin önemi artmaktadır. Küreselleşme sürecinde, ekonomik gelişmelerin yanı sıra bilgi edinme ve bilgi üretme de önem kazanmaya başlamıştır. Ülkeler bilgi toplumuna ulaşma ve nitelikli insan gücü oluşturma çabası içerisindeyler. Bu da ülkelerin ekonomik politikalarının yanında eğitim politikalarını da değiştirmelerini ve geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Dünyadaki gelişmiş ülkelerinin çoğu, sosyal ve ekonomik alandaki değişimler doğrultusunda, gelişmelere uyum sağlamaya çalışmakta eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapmaktadırlar. Dünya, tarihin en büyük değişimlerinden birine tanıklık etmekte ve bu değişimden eğitim anlayışları da etkilenmektedir.

Eğitimde değişim, 19. yüzyılın felsefi temellerinden beslenen ve 20. yüzyılın başlarında eğitime damgasını vuran davranışçı anlayışın önemini yitirmesi bunun yerine öğrenen bireyi daha aktif kılan bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımların önem kazanması ile başlamıştır. Davranışçı temele dayanan, geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrencilere bilgi kazandırılması ve bu kazanımlar doğrultusunda istendik davranış değişikliklerinin sağlanması hedeflenmesine rağmen bu konuda gereken verimin alınamaması eğitimcileri yeni yönelimlere ve arayışlara itmiştir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile birey pasif konumdan çıkarılarak, aktif konuma geçirilmiş ve bu doğrultuda da öğrenme süreci tamamen değiştirilmiştir. Öğrenen kendi bilgisini kendi oluşturan, sorgulayan, araştıran, doğrularını yanlışlarını kendi belirleyebilen, yorumlayan, farklılıklara açık, var olan bilgisinden yola çıkarak bilgiyi anlamlandıran olmuştur (Kabapınar, 2007;

Açıkgöz, 2003). Durağan bir yapıya sahip olan klasik eğitim sistemi, esnek ve dinamik bir yapıya sahip olan teknoloji çağının yetiştirmek istediği insan tipi için yeterli olamamıştır. Bu nedenle eğitimciler çağın ihtiyaçlarına daha çok cevap vereceklerini düşündükleri yapılandırmacı yaklaşım üzerine yoğunlaşmıştır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile birlikte öğretim programlarının içerik ve sunumları, öğrenme-öğretme süreci ile öğretmen ve öğrenci rollerinde önemli değişimler gündeme gelmiştir. Özellikle öğrenci merkezli eğitimin öğretmen merkezliliğe karşı parlayan bir değer haline gelmesi yapılandırmacı öğrenme ilkelerini daha saygı duyulur bir seviyeye getirmiş ve yapılandırmacı öğrenme ilkeleri ışığında güçlü bir öğretim stratejisi inşa edilmiştir. Bir eğitim sisteminde uygulanmakta olan öğrenme anlayışı, tüm eğitim öğretim süreçlerini en başından en sonuna kadar etkileyebilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı da ders materyallerinden, velinin eğitimdeki rolüne kadar birçok faktörü etkilemiş, yeniden yapılanmaya zorlamıştır. Varış (1994), eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümünün, bir ülkede izlenen Milli Eğitim politikasına, okuldaki öğrencinin davranışına dönüştürmesi söz konusu olan eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunduğunu belirtmektedir. 2004 yılından itibaren Türk eğitim sisteminde de köklü bir değişime gidilmiştir. Bu değişikliğin en önemli boyutu var olan öğrenme anlayışının sorgulanması olmuştur. Değişimin başında yer alan Talim Terbiye Kurulu (TTK) başkanı bu değişimi “Katı davranışçı programdan, bilişsel yapılandırmacı bir program anlayışına geçilmesi” şeklinde ifade etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı değişen ve sürekli gelişen dünyanın hızını yakalamak için; düşünen, sorgulayan, araştıran, eleştirel düşünen ve sonuç olarak kendi bilgisine kendisi ulaşan bireylerden oluşan bir nesil yetiştirilebilmesi adına 2004 yılında yapılandırmacı öğrenme anlayışını temel alan yeni bir ilköğretim programı hazırlamıştır (Kabapınar, 2007). 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yapılandırmacı öğrenme anlayışının benimsenmesi öğrenme-öğretme sürecinden, değerlendirme sürecine kadar birçok faktörü etkilemiştir. Proje tabanlı öğrenme, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme, işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme, tam öğrenme, bilgisayar ve internet temelli öğrenme gibi alternatif öğrenme ve öğretim çerçevesine dayanan öğretim uygulamaları ön plana çıkmış, öğrencilerin kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerileri geliştirici yönde programlar yeniden yapılandırılmıştır. Kabapınar (2012) , 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının

tema merkezli olarak yapılandırıldığını, tema merkezli örüntülendirilen öğretim programlarının, işbirlikli öğrenme ve probleme dayalı öğrenme stratejilerine zemin hazırlaması, alanın kavram ve yöntemlerine vurgu yapması noktasında yapılandırmacı öğrenme anlayışının iz düşümlerini taşıdığını belirtmektedir. Ayrıca tarih öğretimi noktasında da 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kapsamlı ve farklı coğrafyalarda gezinen tarih öğretimi anlayışı yerine, aile tarihini araştırma, yerel tarihi inceleme, sözlü tarih yaklaşımını öğrenerek uygulama, zaman içindeki süreklilik ve değişimi görme, yazılı ve görsel kanıtları kullanma gibi yöntem, kavram ve metodolojik bakış açılarının öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığını vurgulamıştır. Sosyal Bilgilerin amaç ve içerik boyutlarında da bir takım yeni arayışlara gidilmiştir. Doğanay (2007) bu arayışları, çeşitli kaynaklardan yola çıkarak yaptığı ayrıntılı bir analizle “Geçmiş-bugün-gelecek boyutu, Küresel duyarlılık, Yerel -bölgesel-ulusal-evrensel dengesi, Bilgi-değer-beceri dengesi, Çoğulculuk: Farklılıkların uyumu, Güncel olayların ele alınması, Tartışmalı konuların ele alınması, Konuların derinliğine incelenmesi, Üst düzey düşünme becerilerine odaklanma, Toplumsal katılım: Topluma hizmet yoluyla öğrenme, İnsan haklarına vurgu, Barış eğitimi ve çatışmaların çözümü” şeklinde belirtmektedir.

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı, eğer varsa, aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekir. Erden (1995), uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, diğer bir deyişle, programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklendiğini belirtmektedir. Değerlendirme işleminin yapılmasına ise program uygulayıcılarını aktif bir biçimde katılımının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Çünkü çağdaş program geliştirme anlayışı, hazırlanan bir programın masa başında değiştirilmesini değil, eğitim sürecine etkide bulunan tüm koşulların sürekli bir biçimde geliştirilmesini esas alır (Varış, 1997). Programın uygulanma boyutu, programın etkililiği bakımından oldukça önemlidir. Bir programın başarısını sağlayan en önemli kriterlerden bir tanesi uygulandığı eğitim ortamının niteliğidir. Bu sebeple,

eğitim-öğretim etkinliklerinin meydana geldiği eğitim ortamının, öğrencinin öğrenmesinin sağlayacak ve öğrenciyi geliştirecek nitelikte olması gerekir. Ayrıca eğitimin niteliği öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasıyla gelişmektedir. Etkili uygulanan bir öğretim programı eğitimin hem verimliliğini hem de işlevselliğini arttırmaktadır. Programın uygulama boyutunda ayrıca diğer önemli bir konuda öğretmendir. Öğretmen programı tanınalı ve uygulamada verimli olması gerekir. Öğretmenlerin programın felsefesini anlayabilecek ve anladıktan sonra uygulayabilecek hale getirilmesi gerekmektedir (Çilenti, 1999).

Ülkemizde eğitim anlayışında ve öğretim programlarında değişimler olmasına rağmen, bu değişimin okullara ve öğrencilere yansıması beklenen düzeyde değildir. Değişimin istenilen düzeyde ve hızda olmaması, uygulamalarda yaşanan sorunlar, daha nitelikli eğitim verme adına araştırmacıları; yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre hazırlanan öğretim programlarının uygulanabilirliğini ve verimliliğini sorgulama arayışına yöneltmektedir. Bu arayış özellikle kırsal ve kentsel alanlarda, özel ve devlet okullarında gelişmiş ve gelişmemiş kentlerde yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan öğretim programlarının uygulanabilirliğinin saptanmasına ilişkin çalışmalara ivme kazandırmıştır. Tüm Türkiye’de aynı eğitim programı uygulanmasına hatta aynı ders kitaplarının okutulmasına rağmen bölgesel farklılıklar oldukça fazladır. Özellikle Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgeleri ülke çapında yapılan merkezi sınavlarda başarı gösterememektedir. Aynı eğitim programı ile öğrenim gören öğrencilerin neden aynı başarıyı gösteremedikleri ve Türkiye’de bölgesel farklılıkların neden çok belirgin olduğu soruları akla gelmektedir. Bu durum özellikle Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde öğretim programlarının uygulanması ile ilgili ciddi sıkıntılar yaşandığını göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye’nin sosyal, kültürel, ekonomik bakımından en geri kalmış illerinden biri olan Hakkâri’de yapılandırmacı öğrenme anlayışını doğrultusunda hazırlanan 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanabilirliği Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları çerçevesinde irdelenecektir. Bu araştırmada “6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Hakkâri’de uygulanışı nasıldır?” sorusuna yanıt aranacaktır.

1.2. Amaç

Bu araştırma ile yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre hazırlanan ilköğretim 6. ve 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Hakkâri’de uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri ve uygulamaları çerçevesinde incelenmesi, olası sorunlar ve bu sorunların ardındaki nedenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Amaç 1: Hakkâri’de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme anlayışı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları ile ilgili görüşleri nasıldır?

Hakkâri’de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin;

1.1: Yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile ilgili görüşleri nasıldır?

1.2: 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3: 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ile ilgili düşünceleri nasıldır?

1.4: 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitapları ile ilgili düşünceleri nasıldır?

1.5: 6. ve 7.Sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitapları ile ilgili düşünceleri nasıldır?

Amaç 2: Hakkâri’de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili görüşleri nasıldır?

2.1: Hakkâri’de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler dersi oluşturmaya ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

2.2: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının amaçlarının gerçekleşme(me)sinde öğretmen rolü hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?

2.3: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının gerçekleşme(me)sinde öğrenci rolü hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?

2.4: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının amaçlarının gerçekleşme(me)sinde velinin rolü hakkındaki öğretmen görüşleri nasıldır?

2.5: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının amaçlarının gerçekleşme(me)sinde okul ortamının rolü hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?

- 2.6: Hakkâri'de Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan eğitim içi sorunlar nelerdir?
- 2.7: Hakkâri'de Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan eğitim dışı sorunlar nelerdir?
- 2.8: Hakkâri'de Sosyal Bilgiler öğretmeni olmanın olumlu yönleri hakkındaki öğretmen görüşleri nasıldır?
- 2.9: Hakkâri'de Sosyal Bilgiler öğretmeni olmanın olumsuz yönleri hakkındaki öğretmen görüşleri nasıldır?
- 2.10: Öğretmenlerin Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını daha nitelikli uygulamak için önerileri nelerdir?
- 2.11: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitiminin nasıl olması gerektiği konusundaki görüşleri nasıldır?

Amaç 3: Hakkâri'de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerindeki öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin uygulamaları nasıldır?

- 3.1: Gözlemci verilerine göre gözlemlenen okullardaki sınıf mevcutları yapılandırmacı anlayışa uygun Sosyal Bilgiler dersi işlenmesi için elverişli midir?
- 3.2: Gözlemci verilerine göre gözlemlenen okullardaki sınıf ortamı yapılandırmacı anlayışa uygun Sosyal Bilgiler dersi işlenmesi için elverişli midir?
- 3.3: Gözlemlenen Sosyal Bilgiler öğretmenleri derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretme-öğrenme süreçleri oluşturmakta mıdır?
- 3.4: Gözlemlenen Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları araç-gereçler nelerdir?
- 3.5: Gözlemci verilerine göre öğretmenler, Sosyal Bilgiler derslerinde farklı yöntem ve teknikler kullanmakta mıdır?

1.3. Önem

Eğitim programlarının uygulanabilirliğini, uygulama noktasında karşılan sorunları, eğitim ortamlarının programın uygulanmasına etkisini en iyi programın uygulayıcısı olan öğretmenler değerlendirecektir. Öğretmenlerin programa yönelik görüşleri ve

önerileri sonraki uygulamalar açısından oldukça önemlidir. Programa ilişkin görüşler, ileriye dönük program üzerinde yapılacak çalışmalara yol gösterici olacağından önemlidir. Program geliştirme sürekli ve dinamik bir süreç olduğundan, mevcut program çalışmalarının etkinliğinin artırılması, uygulama sonucu ortaya çıkan düşünce ve görüşlerle mümkün olabilir. Bu nedenle programların değerlendirilmesi gereklidir. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları çerçevesinde ilköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı uygulanırken öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkabilecek olası sorunlar ve bu sorunların ardındaki nedenler açığa çıkarılarak, çözümler üretilmeye çalışılacaktır. Bu çalışmanın yapılacak program düzenlemeyle ilgili yeni çalışmalara kaynaklık edeceğine inanılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programıyla,
2. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Hakkâri merkezdeki ortaokullarda görev yapan 25 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ve Hakkâri merkezdeki 6 ortaokulda Sosyal Bilgiler derslerinde yapılan gözlem çalışmalarının verileriyle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Öğretmenler, sınıflarında gözlemler sırasında normal eğitim-öğretim faaliyetlerine devam ettirmişlerdir.
2. Öğretmenler, görüşmeler sırasında gerçek düşüncelerini belirtmişlerdir.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler Dersi: Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi Sosyal Bilimlerin ve Yurttaşlık Bilgisinin konularının, öğrenme alanlarını yansıtan bir ünite ya da temel altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresi ile etkileşimin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2005).

Öğretim Programı: Öğretim programları, öğrencilerin belirli bir dersle ilgili, hem okul içi hem de okul dışı yaşantılarında kazanmaları planlanan becerilere ilişkin tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2009, s.6).

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı: Öğrencilerin tartışmalar, görüşmeler yapıp düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaştığı ve aktif olduğu; öğretmenin öğrencilerin kavramsal çelişkilerden yararlanmalarını sağlayıp materyaller kullandığı ve konularla gerçek yaşam arasında bağlantılar kurarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığı, öğrencileri motive ettiği öğrenme ortamı (Yılmaz, 2005).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1 Kavram ve Kapsam Olarak Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilimler, insanı merkeze alarak insanın toplumdaki yaşamını inceler. İnsanların ve toplumların geçmişteki ve günümüzdeki yaşamlarıyla ilgili bilimsel bilgiler üreten disiplinleri içerir. Sosyal Bilimler, farklı disiplinlerle insanı anlamaya, çözmeye çalışır. Sosyal Bilimler içerisinde yer alan her disiplin alanı, insanın bir boyutunu derinlemesine ele alır. Kabapınar'a (2002) göre; insan merkezli, bir bilim dalları bütünü olarak, insanın insanla, toplumla ve başta devlet olmak üzere diğer kurumlar ile olan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalıdır. Sönmez (1999) Sosyal Bilimleri, insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlamaktadır. İnsanoğlu var olduğu günden bugüne kadar kendini anlama ve tanılama çabası içerisindeydi. Sosyal Bilimler, insanın kendini tanımlama, keşfetme yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal Bilimlerin, eğitimdeki uygulama alanı ise Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler kavramı hakkında yapılan tanımlamalar şu şekildedir:

Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimler şemsiyesi altında yer alan çok sayıda disiplinin bulgularının bütünleştirilip öğrencilerin düzeylerine göre indirgenmesiyle, öğrencilerin toplumsal varoluşlarını gerçekleştirmeleri ve sosyal yaşama uyum sağlamaları için gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir vatandaşlık eğitimi programıdır (Öztürk ve Otluoğlu, 2005, s.6).

Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilim dallarından özet olarak seçilmiş, öğrencilerin seviyelerine göre sadeleştirilmiş konuları kapsayan ve ilköğretim bölümlerinde okutulan dersin adıdır (Dönmez, 2003, s.33). Doğanay'a (2004) ise Sosyal Bilgileri "Sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanılarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresi ile etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı" olarak tanımlanmıştır.

Erden'e göre ise (1996, s.8) "Sosyal Bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı" olarak tanımlanabilir.

Barr, Barth ve Shermis (1978, s.18) Sosyal Bilgileri, Sosyal Bilimler ile Beşeri Bilimlerin yurttaşlık eğitiminde öğretim amacıyla bütünleştirilmesi olarak tanımlamışlardır (Barr ve diğerleri, 1978, akt: Öztürk, 2007, s.103).

2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu Sosyal Bilgiler tanımı ise şöyledir: "Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji psikoloji, antropoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir"(MEB, 2004, s.45).

Sosyal Bilgilerin tanımını en geniş anlamda NCSS (National Council for the Social Studies) (1993) şöyle yapmıştır: "Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eş güdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirine bağımlı, küresel bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneğini geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır" (Savage and Amstrong, 1996, akt: Öztürk, 2006).

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumsallaşmasında en etkili ders olması nedeniyle Sosyal Bilgilerin hem tanımı hem içeriği hem de amacı sürekli tartışılmıştır. Genel olarak tanımlara bakıldığında Sosyal Bilgilerin, Sosyal Bilimlerin alanlarından yaralanarak beceri ve değerlere sahip, bilinçli, sosyal vatandaşlar yetiştirilmesini

amaçladığı görülmektedir. Tanımlara bakıldığında Sosyal Bilgilerin genel amacının, etkin vatandaş yetiştirme temeline dayandığı görülmekte ve Sosyal Bilgiler eğitimcileri tarafından benimsenen bazı ortak noktaları bulunmaktadır. Wade (2002, Akt: Gürkan, 2009) bu ortak noktaları şu şekilde belirtmektedir:

- Sosyal Bilgilerin temel amacı vatandaşlık eğitimidir.
- Vatandaşlık eğitimi dört önemli ve zorunlu boyutu kapsamaktadır.
- Bilgi, bilgi işlem becerileri, inanç ve değerler ve sosyal katılım.
- Sosyal Bilgilerin bilgi temelini, Sosyal Bilimler ve insanla ilgili tüm bilgiler oluşturmaktadır.
- Okullar bilgiyi bulma, organize etme ve yorumlama becerilerini, demokratik, değer ve inançları, sosyal/politik katılım becerilerini öğretebilir ve öğretmelidir.

Günümüzde modern toplumlar kendi ayakları üzerinde durabilen, sorumluluk alabilen, kendi kendini yetiştiren ve geliştiren bireylere ihtiyaç duymakta ve okullar toplumun, çağın beklentilerine yanıt verebilecek bireyler yetiştirmekte önemli görev üstlenmektedir. Sosyal Bilgiler dersi de bireylere bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırılmasına hizmet eden önemli bir derstir. Sosyal Bilgiler dersi bireyleri toplumsal sorunlarla karşı karşıya getirerek bireylerin problem çözebilen, etkin, sorumlu, üretken vatandaş olarak topluma katılmalarını hedefler. Sosyal Bilgiler dersi bireyin hem sosyalleşmesini sağlamakta hem de hayata hazırlamaktadır. Ayrıca sosyal becerileri ve etkin vatandaştan beklenen nitelikleri kazandırmada görevi üstlenmektedir. Faretti ve Okolo (1996, Akt: Gürkan, 2009), Sosyal Bilgilerin ilgi alanlarının çoğunun kritik bilgisinin yapılanmasını geliştirmek için neredeyse sonsuz fırsatlar meydana getirdiğini belirttikten sonra Sosyal Bilgilerin önemini şöyle ifade etmiştir:

1. Sosyal Bilgiler eğitiminin temel hedefi bilgili ve eleştirel vatandaşlığa hazırlık olduğu hakkında bir fikir birliği vardır.
2. Sosyal Bilgiler programı öğrencilere detaylı, derin, sıkıca birbiriyle ilişkilendirilmiş bilgi sağlar ve bu bilgiler çağdaş toplumlardaki problemlerin çözümünü teşkil eder. Bu durum öğrencilerin gerçek uzmanlıklarını geliştirme ihtimallerini daha da artırır.
3. Sosyal Bilgiler insanların hayatta karşılaşılabilecekleri her türlü probleme karşı pratik çözümler sunmayı amaç edinir.

Sosyal Bilgilerin neden gerekli ve önemli bir ders olduğunu yüzyıllar öncesinde Aristo tek bir cümle ile açıklamıştır: “Zoon politikon” yani Aristo, insanın sosyal bir varlık

olduğunu vurgulamış, insanın bireysel, tek başına yaşayabilen bir canlı olmadığını belirtmiştir. İnsan tüm yaşamı boyunca diğer insanlara muhtaçtır ve çevresindeki insanlarla yaşamı paylaşmak zorundadır. Bu zorunluluk insanları kurallar, yasalar, mahkemeler icat etmek zorunda bırakmış günümüzde ise bireylerin birbirlerine katlanma zorunluluğunun gönüllüğe dönüştürme ve içselleştirme misyonunu ise okullarda Sosyal Bilgiler dersine yüklenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretiminde amaç, içerik ve yöntem bakımından farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Barr, Barth ve Sherns'in (1978) ele aldığı bu üç geleneksel yaklaşıma göre Sosyal Bilgiler eğitiminin temel amacı, demokrasinin devamı için vatandaş yetiştirmektir. Fakat üç yaklaşımın kullandığı yöntem ve demokrasi için hedeflediği vatandaş tipi arasında farklılıklar görülmektedir. Aşağıdaki çizelgede bu üç geleneksel yaklaşım karşılaştırılmıştır.

Tablo1: Üç Geleneksel Yaklaşımın Karşılaştırılması

	Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler	Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler	Yansıtıcı İnceleme Olarak Sosyal Bilgiler
AMAÇ	Sosyal Bilgiler dersi iyi bir vatandaş yetiştirmek için, öğrencideki sadakat, kabullenme ve güven duygularını geliştirmeli ve geleneksel değerlerle inançları kavratmalıdır.	Sosyal Bilgiler dersi iyi bir vatandaş yetiştirmek için, öğrencilere sosyal bilimcilerin düşünme tarzlarını benimsetmeli ve sosyal bilimcilerin üzerinde durduğu problemleri kavratmalıdır.	Sosyal Bilgiler dersi iyi bir vatandaş yetiştirmek için, öğrencilerdeki problem çözme becerisini geliştirmeli ve onların karar verme yeteneklerini yükseltmelidir.
YÖNTEM	Öğretmenin aktif olduğu bir yöntem tercih edilir. Tercih edilen yöntemde, kavram ve olgular öğretmen tarafından verilir ve iletilir. Aktarım bu yöntemlerden biri olabilir.	Öğrencilere sosyal bilimcilerin düşünme tarzını benimsetecek yöntem tercih edilir. Keşfetme ve problem çözme amaçlı düşünme bu yöntemlerden bazıları olabilir.	Düşünceye dayalı araştırma ve problem çözme yöntemleri kullanılır. İncelemeli düşünme süreci yardımıyla bilginin doğruluğu test edilir.
İÇERİK	İçerik, doğru kabul edilen değer yargıları ve inançları güçlendirecek şekilde oluşturulur.	İçerik, her sosyal bilim alanı için farklı olgular, kavramlar ve genellemelerden oluşturulur. Sosyal bilimlerin önem verdiği içerik ele alınır.	İçerik, öğrencilerin gereksinim ve ilgi alanları dikkate alınarak öğrenciler tarafından oluşturulur. İlgili konu ve sorunlar içeriği oluşturur.

Kaynak: Barth ve Demirtaş, 1997.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları yukarıda belirtilen program geleneklerinden hangisine dayandırılırsa, amaçlar, içerik, öğretim-öğrenme süreçleri ve değerlendirme etkinlikleri o yaklaşımın önermelerine uygun olarak düzenlenmektedir. Vatandaşlık aktarımı geleneğine göre düzenlenmiş programların daha çok davranışçı ve bilişsel öğeler barındırdığı, buna karşılık Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler ya da yansıtıcı inceleme olarak Sosyal Bilgiler geleneklerine uygun olarak geliştirilmiş programlarda ise daha çağdaş eğilimlerin izlerinin görüldüğü söylenebilir (Kabapınar, 2007). Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan yaklaşımlar derste verilen amaca göre farklılaşmaktadır. Duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesinde vatandaşlık aktarımı, problem çözme becerisini hedefleyen bir derste yansıtıcı soruşturma yaklaşımı daha etkili olmaktadır. Sonuçta Sosyal Bilgiler yaklaşımlarından hangisine dayanıldığı, bu dersten beklentilerin hangi yaklaşımın ilkeleriyle daha çok örtüştüğü ile ilgilidir. 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, üç geleneği de önemseydiğini belirtmekle birlikte son iki geleneğe öncelik verilmesini önermektedir. Türkiye’de günümüze kadar Sosyal Bilgiler öğretiminde egemen olan uygulama, öğretmen merkezli sınıflarda kültürel mirasın aktarılmasını amaçlayan vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımıdır. Diğer iki yaklaşım ise öğrenci merkezli sınıflarda geleceğin nitelikli vatandaşlarının birer bilim adamı gibi bilimsel yöntemi kullanarak toplumsal sorunlara çözüm üretmelerini öngörmektedir (Öztürk, 2006, s. 25).

2.2 Sosyal Bilgilerin Dünyadaki Gelişimi

Sosyal Bilgiler kavramı ilk kez 1916 yılında ABD’de Millî Eğitim Derneği’nin Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi tarafından kabul edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin neden Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıktığı sorusunun cevabı Sosyal Bilgiler eğitimcilerine göre Amerika tarihinde aranmalıdır. Amerika toplumsal kaynaşmayı sağlamak için sancılı süreçler geçirmiş ve Amerika halkı ağır bedeller ödemiştir. Çok uluslu bir devlet olan Amerika toplumsal huzuru ve refahı sağlama yolunun demokrasiden ve özgürlüklerden geçtiğini kabullenmiş ve eğitimde toplumsal huzura katkı sağlayacak yeni bir ders Sosyal Bilgilerin işe koşulmasını hedeflemiştir. “Disiplinler arası bir vatandaşlık eğitim programı olarak Sosyal Bilgilerin doğuş süreci ABD’nin 20. yüzyıla girerken yaşadığı ve müteakip yüzyılda da devam eden sosyal, kültürel, ekonomik alanlardaki büyük toplumsal

dönüşümün doğurduğu sorunlara çözüm arama çabalarının bir sonucu olarak başlamıştır. Şöyle ki 19. yüzyılın ortalarına kadar halkın çok büyük bir bölümü, tarımsal ekonomide çalışan köylü bir toplumu meydana getiriyordu. Sanayileşmeye paralel olarak yoğun bir şekilde yaşanan köyden kente göç, nüfusun büyük bir kesiminin barınma, beslenme, ulaşım gibi alanlarda daha yüksek bir hayat standardına kavuşturdu ise de, yüzyıllarca adeta birbirinden soyutlanmış gettolarda yaşayan farklı kültürlere mensup insanları, birlikte yaşamak mecburiyetiyle karşı karşıya getirdi. Örneğin; siyahlarla beyazlar, Katolikler, Protestanlar, Yahudiler vs. aynı mahallede ya da apartmanda bir arada yaşamak zorunda kaldı. Geçmişte bu unsurlar arasında yaşanan çatışmalar, toplumsal dönüşün/kaosun benzer olayları doğurma riskini artırdığını düşündürüyordu. Öte yandan taşra kökenli nüfusun kentli nüfusun yeni bilgi, beceri ve değerlerle donatılması gerekiyordu. Bu tablo, ABD yöneticilerinin yeni bir eğitim reformu yapmaya zorluyordu. Zira yeni bir eğitim programı ile farklı etnik ve dinsel kökenlere mensup Amerikan vatandaşlarına, bir arada yaşama arzusunun, giderek karmaşıklaşan ve zorlaşan yaşamda karşılaşacakları sorunları çözme ve karar alma becerilerinin kazandırılması gerekiyordu” (Barth, 1991, akt: Öztürk, 2012). Birinci Dünya Savaşı öncesi yıllar, yukarıda sözü edilen koşulların tetiklediği ilerlemeci bir eğitim hareketinin doğuşuna sahne olmuştur. Sosyal Bilgiler alanı, 19.yüzyılın başlarında bu hareketin bir parçası olarak doğmuştur. Amaç, bütünleşmiş ve disiplinler arası yeni bir vatandaşlık eğitim programı yaratmaktı. Sosyal Bilgiler reformunun başlamasına yardımcı olan etmenlerden biri, “veri”yi “bilgi”ye çevirme düşüncesi/arayışıdır. Disiplinler arası vatandaşlık eğitim programı, demokratik toplumda “kendi kendini yönet[meye dayalı]vatandaşlığın bir gerekliliği olan veriyi bilgiye çevirerek anlamlandırma” yurttaşlara yardımcı olacaktı. Böylece program, vatandaşları “toplumsal değişim ve kaosu yönetebilmeleri” için sahip olmaları gereken donanıma kavuşturacaktı. Esasen, bu reform ile ABD, aile ve toplumun kaybolan eğitimsel rolünü, Sosyal Bilgilere yüklemeyi deniyordu” (Barth ve Spencer,1990 ak: Öztürk, 2012). Amerika’da Sosyal Bilgilerin öğretim programlarında yer alması yeterli olmamış, Sosyal Bilgilerin toplum üzerinde beklen etkiyi göstermediği iddia edilmiştir. Bu noktada Sosyal Bilgiler öğretimin işlevsel bir eğitim felsefesiyle öğretilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Geleneksel eğitim anlayışı ile yeni eğitim anlayışı arasında

mücadele yaşanmış ve Sosyal Bilgiler öğretimi alanında çok farklı görüşler, uygulamalar ortaya konmuştur.

1930'lu ve 40'lı yıllarda yeniden kurmacılık ve çocuk merkezli yaklaşımı benimseyen eğitimciler de Sosyal Bilgiler programının gerçekleşmesi için çaba göstermişlerdir. Ancak 1940'lı ve 50'li yıllarda Sosyal Bilgiler programları büyük ölçüde tarih ve coğrafya ağırlıklı olarak uygulanmıştır (Erden, 1996, s.6). Bu anlayış 1960 yıllarına dek sürmüştür; fakat bu yıldan itibaren, Sosyal Bilgiler dersine gelen ağır eleştiriler, toplumsal yaşamda, dünyadaki siyasal yaşamda, bilim ve teknikteki değişme ve gelişmeler, öğrenme ve öğretme anlayışındaki yenilikler ve yaklaşımlar, hem Sosyal Bilgiler dersinin hedef ve davranışlarını hem de içeriğini yeniden oluşturmayı gündeme getirmiştir. Böylece tanıma-anlatma yaklaşımlarından kavramsal yaklaşıma ve oradan da karar verme sürecine geçilerek “ Yeni Sosyal Bilgiler” adı altında reform hareketi başlatılmıştır (Sönmez, 1997: 8).

Yeni Sosyal Bilgiler öğrencinin pasif alıcı rolünün aktif bir arayıcıya dönüştürmek istemiştir. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine güçlü bir vurgu yapılmıştır. Ayrıca karar vermeye, değerlerin açıklanmasına ve analizine dair becerilerde öne çıkmıştır. Bruner'in 1960 [Eğitim Süreci] adlı kitabı yeni Sosyal Bilgilerin gelişimde bir katalizör işlevi görmüştür. Bruner'in programın merkezine problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini koyan buluş yoluyla öğretimin stratejisi birçokları tarafından vatandaşlık yeterliliklerinin geliştirilmesi için en etkili yol olarak kabul edilmiştir. Onlara göre, buluş yoluyla öğretim öğrencileri, bilgili ve yansıtıcı vatandaşlar olarak sosyal ve hükümetle ilgili işlere katılımları için gerekli becerilerle donatacaktır. Sonuç olarak, “yeni Sosyal Bilgiler” hareketinin etkisi altında geliştirilen pek çok program, buluş yoluyla öğretim stratejisini temele almıştır.(Naylor ve Diem,1987; Nelson, 1987;akt: Öztürk ve Dilek, 2005).

2.3 Sosyal Bilgilerin Türkiye'deki Gelişimi

Cumhuriyet döneminde ilköğretimle ilgili olarak değişik yıllarda (1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1993 ve 1998) program düzenlemelerine gidilmiştir. 1926 programında, ilkokulların temel amacının, "genç kuşağın çevresine etkin olarak uyumunu sağlamak üzere iyi vatandaşlar yetiştirmek" olduğu vurgulanarak Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi adlarıyla, dördüncü ve beşinci sınıflara haftada ikişer saat

Sosyal Bilgiler içeriğine uygun dersler konulmuştur. Bu dersler daha sonraki programlarda da, ilkeler, içerik ve haftalık sürelerde yapılan kimi değişikliklerle uzun yıllar yer almıştır

Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersi kavramı ilk kez 1968 İlkokul Programı’nda kullanılmıştır. Cumhuriyet döneminde Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri, ilk kez 1962 yılında yayınlanan İlkokul Programı Taslağı’nda, disiplinler arası bir yaklaşımla “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında birleştirilmiş ve bu ders 1968 yılında “Sosyal Bilgiler” adını almıştır.(Öztürk ve Oltuoğlu, 2003). Sosyal Bilgiler, ders olarak 1968-1969 öğretim yılında ilkokullarda, 1973-1974 öğretim yılında da ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. İlköğretim okullarının 4 ve 5’inci sınıflarında (ilkokullarda) Sosyal Bilgiler dersi günümüzde de devam etmesine rağmen, 6 ve 7’nci sınıflardan (ortaokullardan) 1985-1986 öğretim yılından itibaren kaldırılmıştır. Ortaokullarda, Sosyal Bilgiler dersinin yerini Millî Tarih, Millî Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri dersleri almıştır. 4306 sayılı Kanunun öngördüğü sekiz yıllık ilköğretim uygulaması gereğince, İlköğretim Okulu 4, 5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Böylece, İlkokul 4 ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Ortaokul Millî Tarih Programı ve Ortaokul Millî Coğrafya Programı; 1997 – 1998 öğretim yılı sonunda ilköğretim okullarında uygulamadan kaldırılmıştır.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2 Nisan 1998 tarihli ve 2487 Sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 62 karar sayısı ile kabul edilen “İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı”, Sosyal Bilgiler üzerinde yapılan program çalışmaları sonucu 2004-2005 öğretim yılı sonunda uygulamadan kaldırılmıştır. Bunun yerine yine Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararları ile İlköğretim Sosyal Bilgiler (4.ve 5.sınıf) Dersi Öğretim Programı yenilenmiş, daha sonra 30.06.2005 tarih ve 188 karar sayısı ile de İlköğretim Sosyal Bilgiler (6.ve 7.Sınıflar) Dersi Öğretim Programı yenilenmiş ve uygulamaya konmuştur.

Amerika Birleşik Devletleri’nde, halkların birbiriyle kaynaşması, toplumsallaşmanın sağlanabilmesi, ortak değerlerin ve “Amerikalı” olgusunun bireylere kazandırılması amacına yardımcı olması beklentisiyle ortaya çıkan Sosyal Bilgiler dersi Türkiye’de özellikle Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra önem kazanmaya başlamıştır. Yüzyıllarca

çok uluslu bir devlet olarak hüküm süren Osmanlı'da Fransız İhtilali'nin etkisiyle yayılan milliyetçilik akımı Osmanlı toplumunda parçalanmalara yol açmış, Osmanlı toplumunu bir arada tutan hoşgörü ve adalet anlayışı işlerliğini kaybetmiş, ne Islahat Fermanıyla azınlıklara verilen hakların genişletilmesi ne de Meşrutiyet'in ilanı Osmanlı'dan ulusların ayrılmasına engel olabilmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'ne Osmanlı'dan miras kalan çok uluslu toplum yapısı Amerika'da olduğu gibi Türkiye'de de toplumu bir arada tutacak çareler aranmasına yol açmıştır. Sosyal Bilgiler dersi Türk toplumunda da bir arada yaşamak zorunda olan değişik dilden, dinden ve ırktan insanların bir arada yaşamasını kolaylaştıracak bir çare olarak görülmeye başlanmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılacak olan “vatandaş” kavramı ile farklı uluslardan insanların kendilerini ülkenin bir bireyi olarak hissetmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için 1924 yılında John Dewey ülkemize davet edilerek Amerika'daki eğitim sistemini Türk toplumuna uyarlaması istenmiştir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin modernleşme ve toplumsallaşma ihtiyacı, okulun ve eğitimin toplumsal gelişimdeki rolünü vurgulayan Dewey'in pragmatist felsefesi ile giderilmeye çalışılmıştır. Nitekim Dewey Türk Eğitim sistemine ilişkin sunduğu raporda, Türkiye'nin toplumsal amaca hizmet edecek genel bir öğretim programına ihtiyaç olduğunu ve bu programın MEB için anayasa niteliği taşıması ve değişmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Türkiye'de 1970'li yıllardan sonra etkili olan sanayileşme hareketi köyden kente göç hareketini başlatmış, 2000'li yıllara gelindiğinde İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük şehirler başta olmak üzere sanayinin geliştiği kentlerde çarpık kentleşmeden, çevre kirliliğine, hırsızlığa kadar pek çok problem ortaya çıkmıştır. Özellikle 1990'lı yıllarda Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden Batı bölgelerine ve büyük kentlere olan göç Türk toplumunda büyük travmalara yol açmıştır. Terör olayları nedeniyle köylerin boşaltılması, tarım ve hayvancılığın önemini kaybetmesi, hızlı sanayileşme kırsal kesimden kentlere doğru göçe ivme kazandırmış, şehirdeki hayatı kurtuluş olarak gören Anadolu insanı “İstanbul'un taşı, toprağı altın” diyerek sırtına bavulunu almış ve yollara düşmüştür. Fakat sanılanın aksine büyük kentlerde yaşamak çok kolay olmamıştır. İstanbul ülkenin dörtte birinin yaşadığı Türkiye'nin en büyük köyü haline gelmiştir. Köyden kente göç eden birçok insan kente uyum problemiyle karşı karşıya kalmış, kentli olma olgusuyla mücadele etmiştir. Köyden gelen insanların öncelikli ihtiyacı olan

barınma gecekondulaşma sorunu ortaya çıkarmış, sonrasında ise köyde yaşanan gelenek ve göreneklerin aynı şekilde şehirde yaşatılmak istenmesi sorunu baş göstermiştir. En basit örneğiyle köyündeki gibi düğününde evinin önünde halay çekmek isteyen vatandaş komşularının tepkisiyle karşılaşmış, bu da kültürel çatışmaları beraberinde getirmiştir. Türkiye’de 1990’lı yıllarda başlayan köyden kente göç hareketinin travma etkisi 2000’li yıllarda özellikle büyük şehirlerde ve sanayileşmiş şehirlerde ciddi sorunlara yol açmıştır. Sorunların en şiddetli bir şekilde yansıdığı ve hissedildiği yer ise okullar olmuştur. Tüm dünyayı etkisi altına alan internet çağının 1990’lı yılların sonlarında Türkiye’yi de etkilemesi ailesi köyden göç etmiş, kimlik arayışı içerisinde olan genç nesli kültürel yozlaşmaya, yabancılaşmaya doğru götürmüştür. Köyde doğup büyümüş anne babaların kentli yeni nesil çocukları kırsal kesimde doğup büyümedikleri için ne anne babalarının kendilerine benimsetmeye çalıştıkları gelenek, görenekleri benimsemiş ne de kentli olabilmiş, arafta kalmışlardır. Arafta kalan yeni nesil bilgisayar oyunları, uyuşturucuyla, illegal örgütlere üye olarak yanlış alternatiflerle soruna çare aramaya başlamıştır. Bu dönemde hızla büyüyen Türkiye ekonomisi Avrupa Birliğine uyum trendine paralel olarak eğitim siteminde köklü değişimlere gitmiştir. Dünyadaki öğrenme anlayışlarındaki ve program geliştirmedeki reform hareketi 2005 yılında Türk eğitim sitemini de etkilemiş ve sorunlara çare olarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı yeniden düzenlenmiştir. Toplumsal kaynaşmayı ve birlikte yaşamayı becerilemeyi kazandırması açısından ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki Sosyal Bilgiler dersinin önemi ve işlevi tartışma konusu olmuştur. Sosyal Bilgilere değişen ve dönüşen Türkiye’de ahlaki dejenerasyona uğrayan yeni nesle değer aşılama ve yaşam felsefesi kazandırma misyonu yüklenmiştir. Kendi söküğünü dikemeyen, 100 kelime ile konuşan, sorunlarla baş edemeyen ve toplumsal yaşama uyum sağlayamayan bireylerin eğitilmesi için Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı değer ve beceri ekseninde temellendirilmiştir. 2000’li yıllardan itibaren Sosyal Bilgilerin önemi ve işlevi sorgulanmaya başlanmış, üniversitelerde yüksek lisans, doktora tezleri, makaleler yazılmış sempozyumlar, kongreler yapılmıştır. Akademik çalışmalarda Sosyal Bilgilerin dünyadaki teknolojik gelişmelere paralel olarak değişen Türkiye’de ne derece sorunlara çare olacağı önemli bir sorunsaldır. Sosyal Bilgiler toplumsal sorunların çözümünde ve etkili vatandaş yetiştirmede bir vitamin mi, ağrı kesici mi yoksa antibiyotik işlevi mi görmektedir? Bu soru yapılan yüksek lisans tezleriyle irdelenmekte, yapılandırmacı

öğrenme anlayışına dayalı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının ne derece etkili olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmada da Türkiye'nin en geri kalmış ili olan Hakkâri'de yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanabilirliği ve işlevselliği sorgulanacaktır.

2.4 Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışlarının Karşılaştırılması

Öğrenmeyi açıklamak geçmişten günümüze bilim insanlarının en büyük amaçlarından biri olmuştur. Temel sınıflamanın davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım olmak üzere iki ana grupta şeklinde yapıldığı görülmektedir. Davranışçılara göre öğrenme, uyarıcı ile tepki arasında kurulan bir bağ, alışkanlık ve bitişiklik olarak açıklanmaktadır. Bilişselciler ise öğrenmeyi, bilgi, bekleyiş, şema, ilkeler ve kavrama gibi kavramlarla açıklamaktadırlar. Davranışçılara göre pekiştirme öğrenme için gereklidir. Pekiştirme uyarıcı tepki bitişikliğinin öğrenilmesini sağlar. Bilişselcilere göre öğrenme pekiştirmeden bağımsız olur. Pekiştirme öğrenme hakkında bilgi sağlar. Davranışçılar, davranışsal deneme yanılmayı vurgularken, bilişselciler biliş ve düşünme üzerinde dururlar. Öğrenenler problem hakkında iç görüsel çözüm buluncaya kadar düşünürler. Davranışçılara göre gözlenebilen davranışlara ilişkin eğitim durumları düzenlenirken bilişselcilere göre gözlenemeyen problem çözmeye düşünmeye dayanan etkinlikler vardır (Yanpar, 2012). Davranışçı yaklaşım öğrenmenin her boyutuna açıklık getirememiştir. Davranışçı kuramın bu eksikliği bilişsel kuramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Davranışçı yaklaşımın şekillendirdiği öğretim sürecinden geçen bireylerin, değişen dünyaya düşünen, araştıran, eleştiren, sorgulayan, yaratıcı şekilde üreten bir birey olarak katılmaları mümkün görünmemektedir. 1970'lere kadar oldukça etkili olan davranışçı yaklaşım bu tarihten sonra yoğun eleştirilere uğramış ve egemenliğini kaybetmeye başlamıştır. Bu eleştiriler genel olarak, yaklaşımın yalnızca gözlenebilir özellikler üzerinde durması, öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağının oluşmasına indirgemesi ve pekiştireçlere aşırı vurgu yapması, davranışı bağlamından kopuk olarak açıklamaya çalışması, öğrenme sürecinde öğreneni edilgin olarak görmesi ve hayvan deneylerinin sonuçlarını insana genellemesi konularına yöneliktir (Açıkgöz, 2004). Tüm bu eleştiriler ile birlikte bilgi ve bilime ilişkin epistemolojik varsayımların değişmesi eğitimde de yapılandırmacılık, tam öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme, beyin temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi pek çok yeni yaklaşımın ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Bilişsel yaklaşımın bir türevi olarak görülen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; 20. yüzyılda eğitim bilimcilerin üzerinde çokça durduğu ve bilimsel çalışmalar yaptığı bir öğrenme yaklaşımı olmuştur. Ülkemizde ise özellikle 2004 yılından sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan İlköğretim ve Ortaöğretim programlarının merkezinde yer alması ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı eğitim bilimcilerin oldukça ilgisini çekmiştir.

Yapılandırmacılık eğitimde, oluşturmıcılık, yapısalcılık, kuramcılık vb. gibi çeşitli biçimlerde adlandırılmaktadır. Yapılandırılmıcılık, gerçeğe nesnel (objektivist) yaklaşan pozitivist paradigmanın karşısına, ona zıt yeni bir paradigma olarak ortaya çıkmıştır. Bu yeni paradigmaya göre, bilgi; keşfedilmek, ortaya çıkarılmak yerine, yorumlanıldığını ve oluşturulduğunu varsayar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılandırmacılıkta bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Birey içinde yaşadığı çevreyle ve yaşantılarının getirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmalıdır (Açıkgöz, 2006, s. 61).

Yapılandırmacı yaklaşımı öğrenme ve öğretme açısından ele aldığımızda yapılandırmacı öğrenme ve yapılandırmacı öğretim kavramları karşımıza çıkmaktadır. Ancak yapılandırmacılık, öğrenmenin nasıl olduğu konusunda açıklama getiren bir teori olduğu için odak noktası da “bilginin edinimi” olmuştur (Dündar, 2010). Yapılandırmacılığın diğer yaklaşımlardan en önemli farkı bilgiyi açıklama biçimidir. Yapılandırmacılara göre bilginin doğruluğundan çok kullanışlılığı önemlidir. Birey, bilgiyi işine yarar biçime dönüştürür ve kullanır (Erden ve Akman, 2006). Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre bilgi, öğrenenin değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Bilgi, konu alanına bağlı olarak değil, bireyin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur. (Kaptan, 2000, akt: Yıldırım, 2006).

Yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin aktif şekilde bilgiyi oluşturması, yorumlaması ve ön bilgilerine göre yeniden organize etmesi inancı üzerine temellenmiştir. Bu akıcı zihinsel dönüşümler, öğrencilerin eğitim yaşantıları ile mevcut bilgiler, kültürel ve sosyal durumları bağdaştığında oluşmaktadır. Durumsal öğrenme, gerçek yaşamla iç içe öğrenme vardır. Bu durumda fikirler oluşmakta ve diğer etkileri anlamaya yardımcı olmaktadır. Böylece öğrenci aktif olmaktadır ve bilgi bireysel oluşumlara bağlı olarak büyümektedir. Öğrenme-öğretme sürecine gelince, öğrencilerin bu öğrenme yollarını

bağdaştıracak yaşantılara katılımlarını önermektedir. Bu gibi yaşantılar, problem esaslı öğrenmeyi, sorgu aktivitelerini, konu hakkında düşünmesini cesaretlendirerek öğretmen ve akranlarıyla diyaloglar, bilginin çok yönlü kaynağının açığa çıkarılmasını ve öğrencilerin kavrayışlarını çeşitli şekillerde gösterecek fırsatları içermektedir (Winschilt, 1999 akt: Yanpar, 2012 s.55).

Uzun yıllar öğretimde en kabul edilir görüş, bilginin hiç bozulmadan öğretenin zihninden öğrenenin zihnine aktarıldığıdır. Bundan dolayı eğitimciler, bireyin zihnindeki bilginin çokluğuyla ilgilenmiş ve eğitim araştırmaları da bunu gerçekleştirmenin en iyi yolunu bulmak için çaba göstermiştir. Ancak burada eğitimciler ‘*öğretme*’ ve ‘*öğrenme*’ nin aynı şey olmadığını, eğitimcinin çok iyi öğretebildiğini ancak eğitim sürecinin verimliliğini ‘*öğrenenin ne öğrendiği*’ nin belirlediğini savunmaktadırlar. Yapılandırmacılık, öğrenenin öğrenme sürecindeki temel rolünü açıklamaya çalışan bir öğrenme teorisi olduğu kabul edilir. Bilgi ve gerçeğin insanın aklının dışında olmadığı ve bilginin birey tarafından yapılandırıldığı yani bireyin öğrenmeden birinci derecede sorumlu olduğunu savunan bir teoridir. Yapılandırmacılık bireyin bilişsel süreçlere nasıl ulaştığını, bu süreçleri nasıl geliştirdiğini ve kullandığını açıklama çabası içerisindedir. Yapılandırmacılığa ilişkin farklı yaklaşımlar olmakla birlikte bu yaklaşımların ortak bazı özellikleri olduğunu belirten Taber (2006’dan akt: Sjoberg, 2007,s.3) Yapılandırmacı öğrenme anlayışının temel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Bilgi, öğrenen tarafından aktif bir şekilde yapılandırılır, pasif bir biçimde dışarıdan alınmaz. Öğrenme, öğrenen tarafından yapılan bir şeydir, öğrenene empoze edilen bir şey değil.
2. Öğrenenler, öğrenme sürecinde birçok konuda daha önceki bilgileriyle katılırlar.
3. Öğrenenler, dünya hakkında kendi fikirlerine sahiptirler, fakat aynı zamanda fikirleri arasında benzerlikler ve ortak örüntüler vardır.
4. Bu fikirler sıklıkla, kabul edilen bilimsel bilgi/gelişmelere aykırıdır ve bazıları değişime karşı inatçı ve zor olabilir.
5. Bilgi kavramsal yapılar olarak beyinde temsil edilir ve ayrıntılarıyla bunları biçimlendirmek ve tanımlamak mümkündür.
6. Öğretim, öğrenenin mevcut fikirlerini değiştirmek ya da bunlarla baş etmek istiyorsa bunları önemsemelidir.

7. Bilgi bir taraftan kişisel ve özel olmasına rağmen öğrenenler bilgilerini kültürel ve dilsel bir çevre içinde fiziksel dünya ile etkileşim ve sosyal ortamlardaki işbirliği yoluyla yapılandırırlar.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının öğrenme öğretme sürecindeki sahip olduğu yapı, geleneksel öğrenme öğretme sürecinin dayandığı davranışçılık kuramının terk edilmesiyle eğitimde köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Öğretmen ve öğrenci rollerinin değişmesi, öğrenme sürecinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesine kadar birçok faktörü etkilemiş ve değiştirmiştir. Özellikle yapılandırmacılık yaklaşımının eğitim programlarında yer almasından sonra, programların amacı, içeriği, eğitim durumu ve değerlendirme aşamalarında değişiklikler olmuştur. Davranışçı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış program ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı program arasındaki farklar aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Davranışçılık ve Yapılandırmacılık Karşılaştırılması

Davranışçılık	Yapılandırmacılık
Tek doğru ya da tek gerçek vardır. Öğrenme dıştan etkilerle (pekiştirme, tekrar) elde edilen bir sonuçtur.	Birçok anlam ve bakış açısı vardır. Öğrenme, insan zihninde eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu oluşur.
Daimicilik ve Esasicilik felsefi akımlarına dayanır. Öğrenen dış uyarıcıların pasif alıcısıdır.	İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi akımlarına dayanır. Öğrenen, uyarıcıların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
Öğretmen öğrencilerin düşünmelerine yardımcı olur. Sokratik yöntemi kullanır.	Öğretmen problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol göstericidir.
Bireyin zihinsel gelişime yardımcı olmak, üstün zekalı kişileri eğitmek amaçtır.	Demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek, toplumu yeniden yapılandırmak esastır.
Klasik konular, edebî çözümlenmeler, Temel konular	Eğitimde fırsat eşitliğinin yeniden kavramsallaştırılması
Bilgi bireyden bağımsız olarak vardır.	Bilgi birey tarafından yapılandırılır.
Eğitim programı tümevarım yoluyla ve temel becerilere ağırlık verilerek islenir. Hedeflerin davranışsal tanımı yapılır.	Eğitim programı tümdengelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek islenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir. Genel hedefler belirlenir.
Öğretmenler öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirme için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler.	Öğretmenler öğrencilerin belli bir konudaki görüş ve fikirlerini anlamak için uğraşırlar.
Sart koşullara göre davranış değişikliği olmalıdır.	Bilginin iç yüzünü anlamaya dayalı kişisel keşfetme gerçekleşmelidir.
Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı, “bos küpler” konumundadırlar. Davranış gözlenmelidir.	Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler ve böylelikle öğretimde aktiftirler. Zihinde etkinlik önemlidir.
Hedeflerin aşamalı sınıflandırması yapılır.	Hedeflerde sınıflama yoktur.

Hedef cümleleri belirli kalıplardadır (bilgisi, becerisi).	Esnek hedef cümleleri yazılır.
Öğretmenler öğrencilere bilgiyi aktaran kaynak durumundadır. Bilgi davranışlarla gösterilir.	Öğretmenler öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak öğrencilerle karşılıklı etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenler. Gerçek ve bilgi öğrenenler tarafından görüş ve deneyimlerine dayalı olarak yapılandırılır.
Davranışlar öğrenme ürününe dile getirmelidir.	Hedefler öğrenme sürecine dönük olmalıdır.
Eğitim programları ile ilgili etkinlikler ders kitaplarıyla sınırlıdır.	Eğitim programları ile ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
Hangi konu alanıyla ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilir.	Öğrenilmek istenilene belirli sınırlar konulmaz.
Karmaşık davranışlar uyarıcı -tepki birimlerine göre incelenir.	Karmaşık düşünceleri oluşturan birimleri içe bakış yöntemleri ile inceler.
Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur. Hedefler önceden öğrenenler için belirlenir.	Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar. Hedefler öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ile belirlenir.
Öğrenenin ne öğreneceği üzerinde durulur.	Öğrencinin nasıl öğreneceği üzerinde durulur.
Öğrenci değerlendirilmesi tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle program sonunda testlerle gerçekleştirilir.	Değerlendirme, öğretim sürecinden ayrı değildir. Öğretim devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir.

(Özden, 2003, s. 67; MEB101, 2007, s. 38; Dilaver ve Tay, 2008, s. 100 101; Demirel, 2010, s.26)

Solomon'a göre (1995) yapılandırmacı felsefenin bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılıklar, davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel programların değişmesine neden olmuştur. Eğitim programının merkezinde öğrencinin olması; öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik olarak belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı olarak ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme, öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenle birlikte planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini gerektirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda her öğrencinin aynı hedefleri kazanmasını sağlamak yerine, üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde durulmaktadır. Yapılandırmacı eğitim programlarında tüm öğrenenler için aynı hedefleri saptama ve hepsinin bu hedeflere aynı düzeyde ulaşmasını bekleme yaklaşımından vazgeçilmiştir (Akt: Koç ve Demirel, 2004). Yapılandırmacı öğrenme kuramcılarına göre toplum sürekli değiştiği için eğitim programları da değişmelidir. Bir eğitim programında kültürel mirasın aktarılmasına doğrudan karşı çıkmamakla beraber, kültür ve uygarlıkların eleştirel olarak incelenmesi gerektiği vurgulanır. Eğitim açısından okulların, sorunların analiz edildiği, yorumlandığı ve değerlendirildiği yerler değil, bu sorunlara çözüm önerilerinin üretildiği, gerektiğinde öğretmen ve öğrencinin de eyleme geçtiği yerler olduğudur

(Erden, 2004, s. 133). Yapılandırmacı anlayış dikkate alınarak hazırlanan yeni programın 1998 programından ayrıldığı noktaların başında öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkarak bilgiyi yapılandırması gelmektedir. Aşağıda 1998 ve 2004 yıllarında uygulamaya geçen Sosyal Bilgiler ders programlarının bir karşılaştırılması sunulacaktır.

2.5 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Karşılaştırılması

21.yüzyıl hayatın her alanında çok hızlı, büyük değişim ve dönüşümlerin yaşandığı, Heracleitus'un "*Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir.*" sözünü kanıtlayan bir yüzyıl olmuştur. Bu değişim ve dönüşümlerden etkilenen alanlardan biride eğitimidir. Bütün dünyayı etkileyen küreselleşme, çok kültürlülük, enformasyon, revizyon gibi kavramların eğitim sistemlerine yansımaları görülmektedir. Pozitivist Felsefe ve Davranışçı eğitim yaklaşımına dayalı eğitim sisteminden Postmodern Felsefe ve Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim sistemine geçilmiştir. Son yıllarda dünyanın birçok ülkesinde program geliştirme çalışmaları başlamış, pek çok ülke eğitim programlarında düzenlemeler yapmıştır. Bilgiye ulaşmanın kolay ve hızlı olması, bilginin çok çabuk değişmesi eğitim sistemlerinde köklü değişikliklere neden olmuştur. Çağa ayak uydurmak, çağı yakalamak, öngörülemeyen ve değişen ihtiyaçlara cevap verebilmek, yenileşme arzusu eğitim programlarının güncellenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bilim ve teknoloji, sosyal yapı, aile ve iş hayatı gibi alanlarda meydana gelen değişiklikler, Türk toplumunun ihtiyaçlarını ve Türk Millî Eğitiminin amaçlarını etkilemiştir. Bu etkileme, eğitim sisteminde düzenlemeler yapılmasını gerekli kılmıştır. Ülkemizde de eğitimde reform trendine paralel olarak öğretim programları güncellenmiştir. Bu gelişmeler Sosyal Bilgiler öğretimini de yeniden yapılandırmaya zorlamıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde Türkiye'de Sosyal Bilgiler öğretimi tam anlamıyla geleneksel yaklaşım ve yöntemlerle yürütülüyordu. Bundan dolayı, 1998 yılından itibaren, dünyadaki gelişmeler göz önünde bulundurularak, yoğun program geliştirme çalışmaları başlamıştır. Bu çalışmalar 2005 yılında ürün vermiştir. Nitekim MEB tarafından pilot illerde uygulanıp verimli olduğu sonucuna varılan yeni 4-5.Sınıflar Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2005-2006 öğretim yılından itibaren bütün illerde uygulamaya konmuştur. Bu programın geliştirilmesinde tematik öğrenme, problem çözme ve işbirlikli öğrenmeye vurgu yapan sosyal yapılandırmacılık esas

alınmıştır (Öztürk, 2012). Yapılan Milli Eğitim şuralarında ve benzer platformlarda öğretim programlarının öğrenciyi merkeze alacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programında yeni yaklaşımlar dikkat çekmiştir. Bu nedenle program davranışçı yaklaşımdan uzak, bireyin deneyimlerini ve bilginin niteliğini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, problem çözmesini destekleyen ve geliştirici bir yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bir toplumun can damarlarından birisi şüphesiz eğitim sistemidir. Eğitim sistemi ise öğretmen, öğrenci ve öğretim programı gibi üç temele dayanmaktadır. Genel olarak eğitim sistemindeki yeniden yapılanma çalışmaları ve politikaları öğretim programlarına odaklanmaktadır. Çünkü öğretim programı, öğrenilecek konu alanları ve disiplinleri açıkladığı gibi; programın uygulanmasında, eğitim sisteminin diğer önemli öğeleri olan öğrenci ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını da tanımlamaktadır (Korkmaz 2005: 249).

1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı davranışçı yaklaşıma göre oluşturulmuştur. 2004 Sosyal Bilgiler yeni programı ise yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olup, bu programda eski programdan farklı olarak öğrenmeyi öğrenme ön plana çıkmaktadır. Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının temel değişikliği yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış olmasıdır. Bilgiye ezber yoluyla ulaşan, pasif, tüketici bireyler yerine deneyimlerden faydalanarak kendi bilgilerini üreten ve yaşama aktif katılan bireyler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir. Uygulamaya konulan programla birlikte Sosyal Bilgiler eğitiminde öğrenci merkezli bir anlayış getirilmeye çalışılmıştır. Bireylerin hızla değişen bilgi toplumuna katılması, beceriler kazanması amaçlanmıştır. 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programını 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programından ayıran temel nokta “bilgiyi” bakış açısıdır. 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının dayanağı olan yapılandırmacı yaklaşım bilginin yapılandırılmasını, öğrencinin kendi yaşantısı yoluyla bilgiye anlam yüklemesini, bilgiyi yapılandırma noktasında da sorgulama, araştırma, inceleme gibi yöntemlere başvurmayı temel almaktadır. 1998 programı bütünü ve toplumu temele alırken, 2004 programı parçayı ve bireyi temele almaktadır. Yenilenen Sosyal Bilgiler Programı davranışçı yaklaşımı temel alan 1998 programına göre birçok farklılığa sahiptir. Bu farklılıklar şöyle sıralanabilir; öğrencilerin bilgiyi kendi yaşantılarından yola çıkarak, yine kendisinin yapılandırmasını hedeflemektedir.

Araştırma, sorgulama ve üretmeye dayanan öğrenme yaşantılarında öğretmenin yol gösterici rolü, programın uygulanabilir olmasının başlıca dayanağıdır. Öğrenme öğretme süreçleri yapılandırılmış örnek etkinliklerle yönlendirilmiştir. Etkinlikler çevre ve okul koşullarına, öğrenci bilgi ve yeteneklerine göre çeşitlendirilerek öğrencilerin kazanımlara ulaşmasını destekler. Etkinlik temelli öğrenmede, öğrencileri işbirliği yaparak birbirlerinden öğrenme fırsatı bulabilmektedirler. Ayrıca etkinlikler sonunda ürettiklerini sınıfta arkadaşlarına sunarak bir şeyleri başarmanın hazzını yasayabilmekte ve öz güven kazanabilmektedirler. Öğrenme yaşantıları daha katılımcı bir ortam oluşturduğu için demokratik okul yapısının oluşumuna ve demokrasi kültürünün yerleşmesine daha fazla katkıda bulunmaktadır. Öğrenci-aile, aile-okul yakınlaşmasını daha fazla sağlayacak bir yapıdadır (www.meb.gov.tr). 1998 programında bütün öğrenciler aynı yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmektedir. Öğrenme stillerindeki farklılıklar dikkate alınmamaktadır. Öğrencilerin kişilik gelişimlerinden çok bilişsel/zihinsel gelişimi ön plana çıkarılmıştır. 2004 programında ise bireysel farklılıklar nedeniyle her öğrencinin farklı zekâ alanlarında ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımı benimsenmiştir. Bireylerde aranan temel değerler ve kişisel nitelikler (özsaygı ve özgüveni yüksek, sabırlı, hoşgörülü, yardımsever, yeniliğe açık) vurgulanmıştır (MEB, 2004). 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler anlayışı etkisini hissettirmektedir. 1998 programında yer alan “yurttaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler dersinden beklenen, toplumun inanç ve değerlerini genç kuşaklara aktarmasıdır. Öğrencilerden yorum yapmadan yaşadıkları toplum için uygun görülen kurallara itaat etmeleri beklenir. Bu yolla öğrencilere, toplumca kabul gören ortak inançlar ve deneyimler sorgulanmadan kesin doğrular olarak aktarılır. Öğrenciler gerçekleri, açıklama ve düz anlatım yoluyla öğretmen kaynağından ders kitabı aracılığıyla öğrenirler” (Barr, Barth ve Shermis, 1977). 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda diğer programlardan farklı olarak, Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler ve yansıtıcı inceleme alanı olarak Sosyal Bilgiler anlayışı benimsenmiş; her iki yaklaşım bütünleştirilerek kullanılmıştır. Aslında, Sosyal Bilgiler Programı'nın ‘vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler’ yanında, ‘Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler’ ve ‘yansıtıcı düşünme olarak Sosyal Bilgiler’ yaklaşımlarını da önemsendiği görülmektedir. Örneğin, programda, öğrencilerin bir tarihçi gibi sözlü tarih çalışması

yapmasını ya da bir arkeolog gibi bir buluntuyu incelemesini isteyen etkinliklere yer verilmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin problem çözmeye dayalı etkinliklerle çeşitli sorunları çözmeleri beklenmektedir (Yaşar, 2005). 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın diğer programlardan farklı olarak disiplinler arası yaklaşım temel alınarak hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca, genişleyen program anlayışı yerini sarmal program anlayışına bırakmış ve disiplinler arası program deseni çerçevesinde üniteler oluşturulmuştur. İçerik, sadece tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi eğitimi ile sınırlandırılmamış; Sosyal Bilimler kapsamındaki tüm disiplinlerin öğretimine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca, bu programda önceki programlarda yeterince dengelenmeyen ulusal-evrensel dengesinin kurulmaya çalışıldığı söylenebilir. 2004 öncesi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında içerik, konular ve alt konular biçiminde yer alırken; 2004 Programında öğrenme alanları doğrultusunda oluşturulan üniteler ve ünitelerdeki kazanımları gerçekleştirmeye yönelik etkinlikler biçiminde yer almıştır. Ayrıca, 1998 Programının içeriğine bakıldığında, Tarih ve Coğrafya disiplinlerinin ağırlıklı olduğu görülürken, 2004 Programı'nın içeriğinde ise, Tarih ve Coğrafya ağırlığının ortadan kalktığı ve Sosyal Bilimlerin farklı disiplinlerinin öğrenme üniteleri içerisinde yer aldığı görülmektedir (Yaşar, 2005).

1998 programında doğrudan gözlenebilen hedef ve davranışlar doğrultusunda birbirinden bağımsız pek çok ünite yer almakta öğrencilerin tümünün aynı yöntemlerle öğrenmesi beklenmektedir. Bu durumda öğrencilerin bilimsel gelişimleri ön planda tutulmakta, kişilik gelişimi ve eğlenme ihtiyacı ise göz önünde bulundurulmamaktadır. 2004 programında ise doğrudan gözlenebilen davranışlarla beraber dolaylı yoldan gözlenebilen beceri, tutum ve değerleri de dikkate alan kazanımlar, bireysel farklılıkların getirdiği farklı zekâ alanlarına ve öğrenme stillerine uygun olarak yer almıştır. Ayrıca öğrencilerde geliştirilmesi gereken bazı değer ve tutumlar ön planda tutularak, öğrenme sürecine aktif katılım yoluyla öğrencinin eğlenme ihtiyacını da doyurması amaçlanmıştır (MEB, 2004).

2.6 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşması için, çağın gereklerine uygun, yeni anlayışlar çerçevesinde hazırlanmış, öğrenme faaliyetlerine öğrenci katılımlarına izin veren programlara ihtiyaç duyulmuştur. 1990'lı yıllara gelindiğinde Türkiye'de Sosyal

Bilgiler öğretimi tam anlamıyla geleneksel yaklaşım ve yöntemlerle yürütülüyordu. Bundan dolayı, 1998 yılından itibaren, dünyadaki gelişmeler göz önünde bulundurularak, yoğun program geliştirme çalışmaları başlamıştır. Bu çalışmalar 2005 yılında ürün vermiştir. Nitekim MEB tarafından pilot illerde uygulanıp verimli olduğu sonucuna varılan yeni 4-5.sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2005-2006 öğretim yılından itibaren bütün illerde uygulamaya konmuştur. Bu programın geliştirilmesinde tematik öğrenme, problem çözme ve işbirlikli öğrenmeye vurgu yapan sosyal yapılandırmacılık esas alınmıştır.(Öztürk, 2012). 2005-2006 eğitim-öğretim yılında pilot okullarda uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yapılan bazı değişikliklerle 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm 6. sınıf ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren de tüm 7. sınıflarda uygulamaya konulmuştur. MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yeni programının hazırlanmasının gerekçesi şu şekilde belirtilmiştir:

“Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtacak bir zorunluluk hâline gelmiştir. Hazırlanmış olan program, dünyada yaşanan tüm bu değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate almaktadır.”(MEB,2006).

Ata’ya göre (2007); 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının temel yaklaşımı, bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli beceri, kavram ve değerlerle öğrenciyi donatarak etkin bir Türkiye vatandaşı yetiştirmektir. MEB 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programının temel yaklaşımını şu şekilde açıklamıştır:

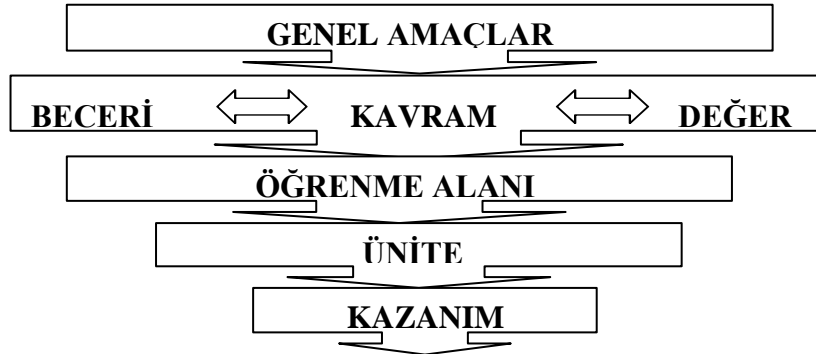
“İhtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak öğretim programlarında yani yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru

karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır.”(MEB, 2005).

Programın vizyonu ise şu şekilde belirtilmiştir;

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

Şekil 1: 2004 Sosyal Bilgiler Programının Öğeleri



Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının temel öğelerini; Genel amaçlar, beceriler, kavramlar, öğrenme alanları, üniteler, kazanımlar oluşturmaktadır. Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanım, öğrenme alanı, beceri ve değer öğretimi, etkinlik, ilişkilendirme, ara disiplinler gibi çoğunluğu yeni bir terminoloji gündeme getirmektedir. Genel amaçlar başlığı Sosyal Bilgilerin amaçları olup, hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

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

15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.

16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.

17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir. (MEB, 2006)

Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçları incelendiğinde, öğrenmeyi sorgulayan, araştıran, eleştiren, bilgiyi üreten ve önceki öğrendikleriyle birleştirebilen; sevgi, saygı, hoşgörü sahibi; grup etkinliklerinde aktif rol alabilen, birlikte çalışma duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek gibi özelliklerin kazandırılmasına dönük çaba içerisinde bulunduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra ilköğretimin amaçları arasında yer alan öğrenciyi hayata hazırlamak, Sosyal Bilgiler dersinin üstlendiği rollerle daha etkin bir biçimde gerçekleştirilebilir (Güven ve Güven, 2009). Yeni program bilginin kazanılması yanında beceri öğretimine de önem vermektedir. Beceri, “öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan, bir iş yapabilmek veya bir konuyu işleyebilmek için gereken yatkınlık olarak tanımlanmaktadır. Sosyal Bilgiler Programı'nın ilköğretim 4-8. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk 9 beceriyi (eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi) kazandırmanın yanında, Sosyal Bilgilerin kendine özgü 6 beceriyi (gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi, empati becerisi) de kazandırmayı amaçlamakta olduğu belirtilmiştir. 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nda kazandırılmak istenen beceriler şu şekildedir (MEB, 2005):

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Eleştirel Düşünme Becerisi | 9. Türkçe'yi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi |
| 2. Yaratıcı Düşünme Becerisi | 10. Gözlem Becerisi |
| 3. İletişim Becerisi | 11. Mekânı Algılama Becerisi |
| 4. Araştırma Becerisi | 12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi |
| 5. Problem Çözme Becerisi | 13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi |

6. Karar Verme Becerisi
 7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
 8. Girişimcilik Becerisi
 14. Sosyal Katılım Becerisi
 15. Empati Becerisi

Kavram insan zihninde anlamlı hale gelen farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi yapısıdır (Ülgen, 2001, s.100). Kavram, benzer nesnelere, insanları, olayları, fikirleri, süreçleri gruplamada kullanılan bir kategoridir (Senemoğlu, 2001, s. 513). Burada dikkati çeken kavram boyutunda, ortak özellikler, zihinsel işlem, sınıflandırma ve bilgiler oluşturma işlemlerinin yer almasıdır. Bu şekilde birey yaşamı boyunca kavramlar sayesinde bilgilere anlamlar kazandırmasının yanında, bunları düzenler ve yeni bilgilere ulaşabilir. Sosyal Bilgiler Programı, bireyin kendinden yola çıkarak yaşadığı topluma ve dünyaya kabul edilebilir bir anlam yükleyebilmesinin yollarını belirlemeye çalışmaktadır. “İnsan kendine, hayata ve dünyaya verdiği anlamı “dil” aracılığıyla yapılandırır, ifade eder ve başkalarıyla yine dil ile paylaşır. Bu anlamın yapılandırılması, dört ana evreyi içermektedir. Bu evreler “olgu-kavram-genelleme ya da ilke-kuram” olarak belirlenebilirler. Sosyal hayatı oluşturan insan deneyimlerinin bütünlüğü, bu evrelerin tek başlarına ele alınmalarını engellemektedir. Sosyal Bilgiler Programında ne olgu, ne kavram, ne genelleme/ilke ve ne de kuram, tek başına ele alınmamaktadır. Denilebilir ki bu dört evre, dünyaya bakan insanın, ona bütüncül bir anlam verebilmesi yolunda sergilediği hiyerarşik zihinsel etkinliklerdir (MEB, 2005, s. 85).

Yeni Sosyal Bilgiler programının en önemli öğelerinden biri de değerlerdir. Programda değer “*bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar*” olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal Programın temel değerleri aşağıdaki gibidir

- | | | |
|----------------------------|-------------|----------------|
| -Aile birliğine önem verme | - Adil olma | - Bağımsızlık |
| - Barış | - Özgürlük | - Bilimsellik |
| - Çalışkanlık | - Dayanışma | - Duyarlılık |
| - Dürüstlük | - Estetik | - Hoşgörü |
| - Sağlıklı olmayı önemseme | - Saygı | - Sevgi |
| - Sorumluluk | - Temizlik | -Vatanseverlik |
| - Yardımseverlik | | |

Sosyal Bilgiler Programında içerik, sosyal hayatın tüm yönlerini kapsadığı varsayılan sekiz kategoriye ayrılmıştır. Yeni program dilinde bu kategorilerden her birine “öğrenme alanı” adı verilmektedir. Dördüncü sınıftan üst sınıflara doğru genişleyerek ve derinleşerek süreklilik gösteren Sosyal Bilgiler dersine ait dokuz öğrenme alanı şu şekildedir:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| 1.Birey ve Toplum | 5.Güç, Yönetim ve Toplum |
| 2.Kültür ve Miras | 6.Zaman-Süreklilik ve Değişim |
| 3.İnsanlar, Yerler ve Çevreler | 7.Bilim, Teknoloji ve Toplum |
| 4.Üretim, Tüketim ve Dağıtım | 8.Küresel Bağlantılar |

Kazanım, “*öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar*” olarak tanımlanmaktadır. Her sınıf düzeyine göre değişen kazanımlarla öğrenci gelişimi hedeflenmiştir. Kazanımlar öğrencilerin kavram öğrenmelerini, beceriler kazanmalarını ve bazı değerleri edinmelerini sağlayacak nitelikte düzenlenmeye çalışılmıştır. Kazanımların yapısı, yapılandırmacı eğitim anlayışının esasını yansıtmaktadır. Her bir kazanımın “beceri, bilgi ve değer” içermesine çalışılmıştır. Davranışçı yaklaşımda, bilgi-beceri-değer ayrı kategoriler halinde ele alınmakta iken, yapısalcı yaklaşım, bunların her birini anlamlı bir bütün içine yerleştirmeyi temel almıştır. Önceki Sosyal Bilgiler programlarında yer almayan 2004 Sosyal Bilgiler Programı’nda yer verilmiş diğer bir özellik de “Öğrenme Alanları”nda, ünitelere göre verilen etkinlik örnekleri ve açıklamalara ilişkin tablonun açıklamalar kısmında ders içi ilişkilendirme, diğer dersler ile ilişkilendirmelerden bahsedilmesidir. “Programın Uygulanması ile ilgili Açıklamalar” bölümünün 8. maddesinde (MEB, 2005); “Öğretmen, programda üç türlü ilişkilendirme ile karşılaşmaktadır. Bunlar, üniteler arası ilişkilendirme, dersler arası ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirmedir. Ayrıca programa “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme” başlığı ile bir bölüm eklenmiş ve burada ölçme değerlendirmenin nasıl ve hangi teknikler ile yapılacağı ayrıntılı olarak işlenmiş ve örneklere yer verilmiştir (MEB, 2005). Tablo 7’de 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı’nın Güçlü ve Zayıf Yönleri belirtilmiştir (Senemoğlu, Gülersoy 2005).

Tablo 3: 2004 Sosyal Bilgiler Programı'nın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü Yönleri	Zayıf Yönleri
Çok disiplinli ve disiplinler arası program desenine göre hazırlanması isabetlidir.	Sınırları belirsiz geniş kapsamlı ünite ve konular yetiştirilemeyeceğinden eskisi gibi dersane ve özel öğretmenler öğretim programının önüne geçebilecektir
Esnek yapısı ile bilgi toplumuna uygun olması	Türkiye nüfusunun yarıya yakın kısmı halen tarım toplumudur, sanayi toplumu aşaması tamamlanamamıştır, bilgi toplumu düzeyi ise büyük kentlerde toplumun çok küçük bir yüzdesi tarafından yaşanmaktadır. Bilgi toplumuna dayalı yeni programın bu açıdan da topluma uygunluğu ve özgünlüğü tartışılır.
Aktif eğitim ve etkinlik tabanlı, öğrenci merkezli olusu, çoklu zeka kuramını dikkate alması.	Ölçme-değerlendirme sistemi yeterince nesnel değildir. Çeşitli zekâ tiplerine sahip öğrencilerin süreç bazlı değerlendirmesi için öğretmene yardımcı gelişmiş rehberlik hizmetleri gerektirir.
AB'ye geçiş ve uyum için olumlu nitelikler taşıması (Mesleklerin mobilazasyonu, öğrenci dolaşımı, eğitimin uluslar arası ve AB normlarına göre standardizasyonu sürecini destekler.) Bilgiye ulaşma, öğrenmeyi öğrenme, sosyalleşme, katılım becerisi, organizasyon ve işbirliği becerilerini geliştirmesi	Küreselleşme rüzgârına uyma eğilimi nedeniyle ulusallık bilincini erozyona uğratma riski. Ulusal vatandaşlık yerine ülke dışında şekillenen tepeden inme küresel vatandaşlık aktarımı niteliği. Çeşitli ve zengin öğretim materyalleri gerektirmesine karşın bunların temin edilmesi ve hazırlanması için altyapı yetersiz. Ders kitaplarına ek olarak diğer öğretim materyallerinin temini/hazırlanması büyük ölçüde öğretmene bırakılmıştır.
Öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirme potansiyeline sahip olması, araştırma, değerlendirme, analiz etme, sorgulama problem çözme vb. becerileri kazandırması.	Türkiye çapında standart veya standarda yakın bir eğitim kalitesi yakalaması mümkün görülüyor. Türkiye'de homojen olmayan sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ve fiziksel/çevresel şartlar uygulamayı çok etkileyecektir. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda yeni programın uygulanması mümkün görülmemektedir.
Ürünü değil süreci değerlendirir.	Etkinlikler sırasında nereye varılacağı çok belirsiz, öngörülen kazanımlara ne derece ulaşılabileceği tartışmalıdır.
Ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının takım halinde hazırlanması olumlu bir gelişmedir.	Dersin niteliği ve ideolojik açılardan öğretmene fazla bağımlı.
Yurttaşlık aktarımı yerine "Sosyal Bilimler olarak sosyal bilgiler" ve öğrencinin keşfetme, problem çözme, çözüme odaklanma ve karar verme, bağımsız içsel değerlendirmelerini ortaya koyabilme vb. becerilerini geliştiren "yansıtıcı (Reflective) inceleme alanı olarak Sosyal Bilgiler" yaklaşımları esas alınmıştır.	Deneme süresi çok kısa olduğundan sistemdeki öğretmenlerin tamamının adaptasyonu mümkün görülüyor. Öğretmen yetiştiren kurumlar için de aynı durum söz konusudur.
Yeni programda 4. sınıftan 8. sınıfa kadar 9 öğrenme alanının birbiri ile örtüşmesi bütünlüğü sağlamak açısından olumludur.	

2.7 Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Hakkâri

Bir kavram olarak “Eğitimde fırsat eşitliği” toplumun tüm bireylerinin ayırım yapılmaksızın, yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma şansına sahip olmaları olarak tanımlanabilir. Genç ve Eryaman (2005)’de yeni eğitim paradigmalarıyla birlikte eğitimde fırsat eşitliğinin anlamının değiştiğini ve artık eğitimde fırsat eşitliğinin yoksullara eğitim sunmanın ötesinde anlam kazanarak bireylere yetenek ve zekalarını optimum düzeyde geliştirme fırsatı vermek anlamına geldiğini, bu nedenle eğitim kurumlarının bireyin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarabildiği ve geliştirebildiği oranda fırsat eşitliğini sağlamış olacağını savunmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak sosyal devlet olmanın şartları arasında yer almaktadır. Sosyal devletler eğitimde fırsat eşitsizliğini en aza indirgeyebilmek için sürekli gayret içinde olmuşlardır. Sosyal devlet yapısını benimseyen ülkeler, bunu kısmen başarabilmiş olsalar da, hiçbir zaman eşitsizliği tamamen ortadan kaldıramamışlardır. Eşitlik düşüncesi, toplumsal ve ekonomik gelişmelere koşut olarak olgunlaşmaktadır. Genelde toplumbilimciler belli düzeylerde de olsa, servet, güç, saygınlık yoğunlaşmasından kaynaklanan eşitsizliğin kaçınılmaz olduğunu ileri sürmektedirler. Ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğinin önündeki en önemli engellerden birisi ekonomik koşullardır. Türkiye’de hukuken eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasına karşın, ekonomik koşulların tüm vatandaşların eşit eğitim almasına imkân vermemesi eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen bir faktördür. Kalkınmanın temel ölçütlerinden birinin ülke vatandaşlarının eğitim durumunun niteliği olduğu düşünüldüğünde, özellikle temel eğitim çağındaki nüfusun okullaşma oranı ve eğitim hizmetlerinin ülke geneline ve kadın-erkek tüm vatandaşlara eşit bir şekilde sunumu oldukça önemli hale gelmektedir. Ülke geneline dengeli bir şekilde sunulan eğitim imkânları, dolayısıyla ülke kalkınmasını da hızlandırmış olacaktır. Bireyler doğarken yasalar önünde eşit olarak doğarlar. Fakat birçok yönden eşitsizlik içinde yaşarlar. Bu eşitsizlikler aileden ve çevreden kaynaklanabilmektedir. Aileden kaynaklanan eşitsizlikler ailenin eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik yapısıyla ilgilidir. Ekonomik açıdan güçlü olan aileler çocuklarının en iyi okullarda hatta genellikle özel okullarda ve kolejlerde en iyi şartlarda eğitim alabilmelerini sağlarken, ekonomik açıdan güçsüz olan aileler çoğu zaman çocuklarının okuldaki ihtiyaçlarını karşılamakta bile zorlanmaktadırlar hatta bazı aileler çocuklarının eğitimini yarıda kesmekte veya hiç

başlatmamaktadırlar. Tezcan'a (1994) göre, aile geliri, bir kimsenin alacağı eğitimin sadece miktarını değil, aynı zamanda çeşidini de etkilemektedir. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim verme olanakları vardır. Ailenin ekonomik durumu çocuğun alacağı eğitimi etkilemektedir. Çünkü ekonomik olanakların yeterliliği, bir öğrencinin eğitim kaynaklarına daha çabuk ve sorunsuz yararlanmasına sebep olmaktadır. Maddi imkânlar, aynı zamanda ev yaşamına da etki etmektedir. Öğrenciye ait odanın ve diğer eğitim olanaklarının varlığı ailenin ekonomik durumuyla ilişkilidir (Sarier, 2010). Çevreden kaynaklanan eşitsizlikler bireyin içinde yaşadığı coğrafi konum ve toplumla ilgilidir. Bireyin içinde yaşadığı coğrafi bölge eğitim-öğretim imkânlarından yararlanabilme derecesini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Şehirlerde yaşayan bireylerin yararlandığı imkânların bir kısmından köylerde yaşayan bireylerin yararlanması mümkün olmamaktadır. Yine şehirlerde ve kırsal kesimde oturanların yararlandığı olanaklardan yoksul kesimlerdekilerde yararlanamamaktır. Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen coğrafi etmenler, köyler ve kentlerde, doğu ve batı bölgeleri arasında eğitim imkânlarının dengelenmemiş olmasıdır. Kırsal alanlardaki okullaşmanın yeterli düzeye çıkarılamayışı, öğretmen yetersizliği ve öğretmenlerin yurt çapında dengeli dağılımın sağlanamaması, bina araç- gereç yetersizliği gibi nedenler fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemektedir (İçer, 1997). Bir ülkede eğitimin yurttaşlara denk olarak sunulmasının üç ölçütü vardır. Bunlar; eğitim programlarında, eğitim ortamlarında ve eğitimin yurttaşlara mal oluşundaki eşitliktir. Devlet bu ölçütleri yerine getirdiği sürece eşitliği sağlamaya çalışır. Merkezi sınavlar eğitim sistemimizde hedef belirleyen bir konumdadır. İlk ve ortaöğretimde verilen eğitimin niteliğini belirlemek amacı ile uluslararası düzeyde yürütülen ölçme ve değerlendirmelere Türkiye ilk kez 1999 yılında Matematik ve Fen Bilgisi alanlarında katılmıştır. Sekizinci sınıf düzeyinde bu uluslararası değerlendirmede (TIMMS), Türkiye 38 ülke arasında Matematik dalında 31, Fen Bilgisi dalında ise 33. sırada yer almıştır. 2001 yılında Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA)'nın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirme çalışmasında ise (PIRLS), Türkiye 35 katılımcı ülke arasında ancak 28. sırada yer alabilmiştir (YÖK, 2006). Yine Türkiye 2003 yılında, 15 yaş grubu, OECD'nin matematik, fen, okuma ve problem çözme yeteneği dallarında katıldığı öğrenci değerlendirme programında 29 ülke arasında 28. Sırayı almıştır. Türkiye de değişik okullar arasındaki performans farkı%70'lere

ulaşırken, bu oran İskandinav ülkelerinde %5’ler düzeyinde kalmaktadır (YÖK, 2006). Sarier (2010) *Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi* adlı çalışması sonucunda OKS-SBS ve PISA sonuçlarında Türkiye’de öğrenci performansının, cinsiyet ve bölgeler arasında önemli farklılıklar gösterdiğini, eğitim-öğretim kademesi yükseldikçe okullaşma oranı kızlar aleyhine azaldığını, kız öğrenciler, eğitim hakkında daha az yararlandığını ve dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliği tam manasıyla sağlanamadığını, Türkiye’de öğrenci sayısı yıllar geçtikçe artmasına rağmen öğretmen ve derslik sayısının aynı oranda artmadığını, Türkiye’de uygulanan merkezi sınavların (OKS, SBS) öğrencileri resmi okullar dışındaki kurumlara (özel dershane, etüt merkezi vb.) yönlendirdiğini, Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişkenler öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı farklılık oluşturduğunu belirtmektedir. Türkiye’de ülke çapında yapılan merkezi sınavlarda bölgesel farklılıklar da oldukça fazladır. Özellikle Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgeleri merkezi sınavlarda başarısız olmaktadır. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için eğitim programlarının aynı olmasının yeterli olmadığını bunun yanında eğitim ortamlarında ve eğitimin yurttaşlara mal oluşunda da eşitlik sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ülke genelinde aynı eğitim programının uygulanması aynı sonucu vermemekte bu durumda eğitim programlarının uygulanmasında ve eğitim ortamlarında ciddi sorunlar olduğunu göstermektedir. Merkezi sınavlarda batı illeri başarılı olurken doğu illeri başarısız olmaktadır. En başarısız olan illerin başında Hakkâri gelmektedir. Hakkâri üniversiteye yerleştirme sınavlarında yıllardır en başarısız on il içerisinde yer almaktadır. Aşağıda son üç yılda YGS’ de en başarısız olan iller verilmiştir.

Tablo 4 YGS’ de En Başarısız İller

2012 YGS		Başarı Sıralamasındaki Yeri					
Sıra No	İl Adı	YGS1	YGS2	YGS3	YGS4	YGS5	YGS6
79	VAN	79	79	79	79	79	79
80	ŞIRNAK	80	80	80	80	80	80
81	HAKKÂRİ	81	81	81	81	81	81

Tablo 5 YGS’de En Başarısız İller

2011 YGS		Başarı Sıralamasındaki Yeri					
Sıra No	İl Adı	YGS1	YGS2	YGS3	YGS4	YGS5	YGS6
79	ARDAHAN	79	79	79	79	79	79
80	HAKKÂRİ	80	80	80	80	80	80
81	ŞIRNAK	81	81	81	81	81	81

Tablo 6 YGS’de en başarısız iller

2010 YGS		Başarı Sıralamasındaki Yeri					
Sıra No	İl Adı	YGS1	YGS2	YGS3	YGS4	YGS5	YGS6
79	ŞIRNAK	79	79	79	79	79	79
80	ARDAHAN	80	80	80	80	80	80
81	HAKKÂRİ	81	81	81	81	81	81

Yukarıda görüldüğü Hakkâri 3 yıl üst üste Türkiye’nin YGS’ de en başarısız ili olmuştur. Hakkâri sosyal ve ekonomik bakımından Türkiye’nin en geri kalmış illerinden biridir. Bu durum eğitime etkisi eğitim istatistiklerinde görülmektedir. Türkiye’de sınavların belirleyiciliğinin erken yaşa çekilmesi ile birlikte, başarı ile ekonomik ve kültürel sermaye arasındaki ilişkinin daha da belirginleşme riski vardır. Çünkü gelir ve eğitim düzeyi arttıkça, ailenin çocuğun eğitime yönelik sorunları ile meşgul olması ve çocuğun eğitim düzeyi doğrudan bir artış sergilemektedir (Dinçer ve Kolaşın, 2009). Bu nedenle bu çalışmada Hakkâri’nin soyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapısının eğitime yansımaları, eğitim ortamlarının niteliği araştırılacaktır, olası sorunların arkasındaki nedenleri açığa çıkarılmaya çalışılacaktır.

2.8 Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde, “İlköğretim 6.ve 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Hakkâri İlinde Uygulamak: Bir Durum Saptaması” araştırma konusu ile ilgili yurt içinde yapılmış bazı çalışmalara yer verilmiştir. Literatür taraması sonucu elde edilen araştırmalar başlıklar halinde verilmiştir. Söz konusu araştırmaya benzer nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Fakat araştırma evreni, araştırma örnekleme ve araştırma yöntemi açısından farklılıklar vardır.

Yükselir (2006)'in hazırladığı, “Hatay İli İlköğretim Okullarında 6. ve 7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri Çerçevesinde Amaca Uygunluğunun Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, ilköğretim okulları 6. ve 7. sınıflar Sosyal Bilgiler dersinin amaca uygunluğunun öğretmen ve müfettiş görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada uygulanan anketle ilköğretim 6. ve 7. sınıflar da Sosyal Bilgiler dersi amaçlarının gerçekleşmesi için takip edilen öğrenme-öğretme süreçleri araştırılmıştır. Araştırmada, 2005–2006 eğitim – öğretim yılında Hatay ili ilçeleri ve bağlı kasaba ilköğretim 33 okullarında II. kademedeki Sosyal Bilgiler dersini veren 68 öğretmen ile söz konusu örneklem içerisinde yer alan 25 müfettişten toplam 93 kişi (30 bayan, 63 erkek) araştırmaya katılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin görev sürelerine bakıldığında 6 yıl ile 10 yıl süre aralığında olduğu, araştırmaya katılan öğretmen ve müfettişlerin çoğunun hizmet içi eğitim kurslarına katılmadıkları, Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yayınları oldukça takip ettikleri, okullarda dersle ilgili araç-gerecin yetersiz buldukları, derslerde çoğunlukla anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullandıkları, fakat problem çözme, tartışma, gösteri, gezi-gözlem, eğitici oyunlar ve örnek olay incelemesi yöntemlerini ara sıra kullandıkları sonuçları elde edildiğini belirtilmiştir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler dersi işlenişinde yazı tahtasının her zaman, model ve numunelerin ara sıra, haritaların her zaman, tepegözün ara sıra, veri gösteriminin (slyt) çok az, tv ve videonun ara sıra, grafikler ve şekillerin ara sıra kullanıldığı da belirlenmiştir. Bunun yanında gerek öğretmenler gerekse müfettişlerin, Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde karşılaştıkları problemler olarak en çok sınıfların kalabalık olması ile kaynak eksikliğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Katılımcılar, Sosyal Bilgiler dersinin Milli Eğitim'in temel amaçlarına uygun olduğu, gelişme ve değişmelere açık olduğu, öğrencilerin gelişme düzeylerine uygun olduğu, toplumsal ihtiyaçlara uygunluğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Fakat Sosyal Bilgiler dersinin kişisel ihtiyaçlara uygun olmadığını, ders saatinin yetersiz olduğu, Sosyal Bilgiler Programında yer alan hedeflerin az bir kısmının davranışa dönüştüğünü, Sosyal Bilgiler dersini branşının dışındaki öğretmenin vermesinin başarıyı oldukça etkilediğini, Sosyal Bilgiler dersinde merkeze öğrencinin alınması gerektiğini, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi konularının dağılımının orantısız ve konuların kısmen düzenli olduğu görüşleri de belirlenmiştir.

Doğanay ve Sarı (2008), tarafından yapılan “Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma” adlı çalışmada Adana ilinde Sosyal Bilgiler

Programını uygulayan 4–5 sınıf ve ikinci kademe Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ile yeni Sosyal Bilgiler programı değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarındaki tüm 4–5. sınıf öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Evrendeki her bir okul bir küme olarak değerlendirilerek yansız küme örnekleme yoluyla belirlenen 31 okuldaki 170 sınıf ve Sosyal Bilgiler branş öğretmeni örneklem alınmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Programı Değerlendirme Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) istatistik teknikleri ile içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, Sosyal Bilgiler Programının dört temel ögesi arasında en çok ölçme-değerlendirme boyutunu olumsuz bulmuşlardır. Ancak programın genel felsefesi, anlayışı ve varsayımları, uygulanabilirliği ve hizmet içi eğitim gereksinimi program öğelerine göre daha olumsuz bulmuştur. Öğretmenler programın çağdaş eğitim anlayışını yansıttığını düşünmekle birlikte, uygulamada önemli sorunların bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunlardan en önemlileri ise programın uygulanmasında gerekli olan aile, toplum, araç-gereç, fiziki koşullar ve hizmet içi eğitim gereksinimidir.

Senger (2007) tarafından yapılan “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kars İli Örneği)” adlı çalışma, yapılandırmacı eğitim programları ve bu doğrultuda hazırlanan yeni ilköğretim müfredatına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacı ile hazırlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla 32 sorudan oluşan anket, Kars ili merkez ilçede görev yapmakta olan 70 ilköğretim I. kademe öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin programı yeterince tanımadıkları, program ilkelerini yeterince kavramadıkları ve bu yüzden sıkıntı yaşandığı, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak bilmedikleri ve bunun da programın anlaşılmasına ve uygulamada aksaklıklarla karşılaşılmasına sebep olduğu, araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi araştırmaya sevk ettiği görüşüne katıldıkları, günlük planların kaldırılmasını ve etkinlik planlaması yapılmasını öğretmenlerin olumlu bulduğu, öğretmenlerin programın ilk uygulama zamanlarındaki olumsuz görüşlerinin zamanla olumlu yönde değiştiği sonuçları elde edilmiştir.

Dilmaç (2008), “Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliği Hakkında Öğretmen Görüşleri (İstanbul, Avrupa Yakası Örneği)” adlı çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Yeni Sosyal Bilgiler Programı (2007)’nin uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada betimsel (survey) tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile İstanbul ili, Avrupa yakasında 133 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 120 dördüncü Sınıf öğretmeni, 118 beşinci Sınıf öğretmeni ve 129 Sosyal Bilgiler Öğretmeni olmak üzere toplam 367 öğretmenden veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını, programın kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutları açısından uygulanabilir düzeyde görürken, değerlendirme boyutunun uygulanabilirliğini kısmen olumlu olarak gördükleri belirlenmiştir.

Çatak (2008) ,“6.sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Öğretimi Programındaki Öğrenme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Muğla İli Örneği)” adlı çalışmasında 6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Öğretimi Programındaki öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile 2007–2008 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve merkeze bağlı köylerde bulunan 23 devlet okulunda görev yapmakta olan ve 6. sınıfları okutan 39 Sosyal Bilgiler öğretmeninden toplanmıştır. Yeni programın öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin daha aktif kılındığı ve kendi düşüncelerini rahatça ortaya koyabilecekleri öğrenme ortamlarının yaratıldığı sonucuna varılmıştır. Yeni programda yer alan etkinliklerin doğrudan verilmesi planlanan becerileri kazandırdığı saptanmıştır. Fakat yeni programda yer alan etkinliklerin planlanması ve uygulanması aşamasında öğretmenlerin zaman problemiyle karşı karşıya kaldıkları, etkinlikler için gerekli kaynak ve materyal temininde sıkıntı çektikleri ve etkinliklerin öğrencilere kırtasiye yükü getirdiği elde edilen bulgular arasındadır.

Akdağ’ın (2009) “İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Açısından Dönütleri (Konya İli Örneği)” adlı çalışmasında, 2004 Sosyal Bilgiler Programını öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda

değerlendirmeyi amaçlamıştır. Konya ili kapsamında nitel bir durum çalışması yöntemiyle açık uçlu soru formu ile 210 6. ve 7. sınıf öğrencisinden, anket ile 318 Sosyal Bilgiler öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin önceki Sosyal Bilgiler programından uygulanan Sosyal Bilgiler programına geçişte sorunlar yaşadıkları, programın ders kitaplarına yansıtılmadığı, öğretmenlerin ders işlenişte ve diğer derslerle ilişkilendirmede sorunlar yaşadıkları, programda tarih ve coğrafya konularının yeterince yer almadığı fakat vatandaşlık bilgisi konularının yeterli olduğu, yeterli ders araç – gerecine ulaşamadıkları, programda yer alan bazı kazanımların öğrenci seviyesinin üstünde olduğu ve farklı zekâ gruplarına cevap verebilecek nitelikte olmadığı, programının hazırlanmasında köy, kasaba, şehir vb. farklılıkların göz önüne alınmadığı, programın amacına uygun olarak hazırlanmadığı belirlenmiştir.

Uzun (2007)'un hazırladığı “2005–2006 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Pilot Okullar)” adlı çalışma, 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim 6.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının mevcut durumu ve karşılaşılan güçlüklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'daki pilot okullarda görev yapan 39 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, veri toplama aracı olarak hazırlanan anket formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretmenleri uygulanmakta olan yeni Sosyal Bilgiler öğretim programından genel olarak memnundurlar. Araştırma sonucunda; Sosyal Bilgiler öğretmenleri en sık “soru cevap” daha sonra “tartışma” ve “işbirliğine dayalı öğretim” yöntemlerini kullanmaktadırlar. En az kullanılan yöntem ise araştırma yöntemidir. Öğretmenlerin uygulamada sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Örnekleme katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programının uygulanmasında en çok karşılaştıkları sorunların başında, “Ders saatinin yetersiz olması”, “Sınıfların kalabalık olması” ve “Kaynak sıkıntısının yaşanması” gelmektedir. Öğretmenlerin karşılaştığı sorunların en azını ise, “OKS sınav sistemine uygun değil”, “Etkinlikler sırasında çevreden ders yerine eğlence yapılıyor tepkisi”, “İdarecilerin programa uymaması”, “Kazanımlar içerik bakımından yetersiz” ve “Öğrencilerin paylaşımdan ziyade bireyselliğe yatkın olması” seçenekleri oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin

etkili bir Sosyal Bilgiler öğretimi için en çok istedikleri şeylerin basında, ders saatinin artırılması gelmektedir. Bunu sırasıyla, Sosyal Bilgiler sınıfının oluşturulması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve kaynak sıkıntısının azaltılması gelmektedir. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının kazanımları, içeriği, kitapları, kullandıkları yöntem ve teknikler, işleniş, değerlendirme, araç-gereç ve materyal kullanma ve ders işlenişinde kullanılan yöntemler boyutundaki maddelere katılım düzeylerinin, cinsiyete, okulun bulunduğu yerleşim yerine, öğrenim durumuna, hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ekinci (2007) tarafından yapılan, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı çalışma, 2004 Sosyal Bilgiler programının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu incelemek, programın uygulama sürecine yönelik olarak öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşlerine göre programın geliştirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Eskişehir ili merkez ve ilçelerinde görevli 4. ve 5.sınıf toplam 294 sınıf öğretmeni ile yapılan söz konusu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının kazanımlar ve içerik yönünden olumlu bulurken, özellikle içerikte ezbere dayalı konuların kaldırılmasını programın olumlu yönü olarak belirtmişlerdir. Ancak programın felsefesi gereği öğrencilerin öğretim sürecinde öğreneceklerine kendilerinin karar vermesi gerekirken süreci öğretmenlerin belirledikleri sonucuna ulaşmışlardır. İşleniş esnasında bazı etkinliklerin öğrencilere hitap etmediği sonucunun yanında, ölçme değerlendirme açısından da formların çokluğu ve zaman yetersizliği de programın zayıf yönü olarak belirlenmiştir. Ayrıca ders araç – gerecinin eksikliği, sınıfların kalabalık oluşu ve birleştirilmiş sınıfların olması öğrenme – öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlar olarak belirlenmiştir.

Kamber (2007) tarafından, “2005–2006 Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin incelenmesi” adlı araştırma, Sosyal Bilgiler programı ve eğer başarıyla uygulanabiliyorsa etkinliklerin programın amaçlara ulaşmadaki başarısının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programın felsefesine ve uygulanabilirliğine dair görüşlerine göre programın yapısı ve uygulama konusunda olumlu görüşe sahip

oldukları sonucu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler etkinlikleri yapmada materyal açısından sıkıntılar olduğu fakat çevre koşullarına uygun olarak yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik farklılıklarının programı uygulamadaki zorlukları arasında gösterilmiştir. Okulun fizik şartlarının yetersizliği, ders süresinin az olması ve öğrenci seviyelerinin farklı olması diğer etkenler olarak elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Araştırma için uygulanan ölçme araçları sonucuna göre, 4. sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf öğretmenlerine göre etkinlikleri gerçekleştirme konusunda daha olumlu oldukları, etkinliklerin işlevselliği konusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları, 16 – 20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 6–10 yıl arası görev yapan öğretmenlere nazaran daha olumlu görüşe sahip oldukları, hizmet içi eğitime ikiden fazla katılanların bir kez katılanlara oranla daha olumlu görüş bildirdikleri araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Erköse'nin (2007) hazırladığı “Yenilenen 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının kazanım, kapsam, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme boyutları açısından uygulamadaki etkililiği ve programın daha etkili ve yararlı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin geleceğe yönelik önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla hazırlanan anket, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Sakarya il merkezi ve ilçelerinde ilköğretim okullarında 6. sınıfta görev yapan 117 Sosyal Bilgiler branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenler 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programını genel anlamda olumlu bulmuş olup, kazanım, kapsam, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme boyutu açısından yeterli derecede etkili ve uygun olmadığı ifade edilmiştir.

Nalçacı (2006), Erzurum merkez ilköğretim okullarında görevli Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencileri kapsayan “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki Coğrafya Konularının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada belirlenen 59 okuldan 114 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile 1269 6. sınıf, 1266 7. sınıf öğrencisine tarama modelinde bir uygulama yapmıştır. 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki coğrafya konularını genel amaçlar, eğitim durumları (içerik, araç-gereç

ve materyal, öğretim stratejisi ve yöntemleri), öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada, elde edilen sonuçlar ışığında, Sosyal Bilgiler Programında yer alan coğrafya konularının amaçlar, içerik, ders araç – gereci bakımından günümüz ve geleceğe yönelik şekilde tekrardan gözde geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca gerek çağdaş öğretim yöntemlerinin öğretmenler tarafından kullanılması gerekse değerlendirme ölçütlerinin daha kapsamlı olması gerektiği yönünde öneriler belirtmiştir.

Sağlam (2006), tarafından hazırlanan, “Türkiye’deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı çalışma, Türkiye’de İlköğretim okullarında davranışçı ve yapılandırmacı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarını öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde karşılaştırarak, ortaya çıkan görüşler ışığında Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi konusunda çözüm önerileri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada davranışçı ve yapılandırmacı Sosyal Bilgiler öğretimi uygulamaları öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan tutumları, karne notları ve başarı durumlarına göre de karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ise öğretmenlerin mezuniyet alanları ve kıdemlerine göre karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma, 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Taslağı’nın pilot olarak uygulandığı, 8 ilden 2’si davranışçı, 2’si yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenim gören toplam 32 ilköğretim okulunda görev yapan 230 öğretmen ve bu okullardaki 1071 4. ve 5. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 1301 kişiye uygulanan anket formları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci görüşleri bakımından yapılandırmacı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarının motivasyon, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında davranışçı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi konusunda çözüm önerileri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada davranışçı ve yapılandırmacı Sosyal Bilgiler öğretimi uygulamaları öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan tutumları, karne notları ve başarı durumlarına göre de karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ise öğretmenlerin mezuniyet alanları ve kıdemlerine göre karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma, 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Taslağı’nın pilot

olarak uygulandığı, 8 ilden 2'si davranışçı, 2'si yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenim gören toplam 32 ilköğretim okulunda görev yapan 230 öğretmen ve bu okullardaki 1071 4. ve 5. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 1301 kişiye uygulanan anket formları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci görüşleri bakımından yapılandırmacı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarının motivasyon, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında davranışçı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarından, öğretmen görüşleri bakımından ise yapılandırmacı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirme boyutu dışında davranışçı Sosyal Bilgiler öğretim uygulamalarından daha etkili olduğu sonucu bulunmuştur.

Arslantaş (2006), tarafından hazırlanan “6. ve 7. Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışma, İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinin öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu tespitlere çözüm önerileri sunmak amacıyla hazırlanmıştır. 2005–2006 öğretim yılında Malatya merkezinde yer alan 77 ilköğretim okulundan 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler derslerine giren 140 öğretmene anket uygulanmıştır. Anket, Sosyal Bilgiler müfredat programının öğretiminde karşılaşılan sorunları ve bu sorunların düzeltilmesine yönelik hazırlanmıştır. Elde edilen veriler ışığında, öğretmenler, Sosyal Bilgiler Dersi konularını dersin hedefleriyle ilişkili ve uygulanabilir bulmuşlardır. Ancak beceri geliştirmede öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine cevap vermede program yetersiz görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf üniteleri ile ilgili olarak, ünitelerin öğrencilerin ilgisini çektiği, gerçek yaşamla bağ kurduğu ve öğrenci düzeyine uygun olduğu belirlenmiştir. Ancak ünitelerin öğretimi için gerekli materyal ve öngörülen sürenin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler Sosyal Bilgiler 7. sınıf üniteleri ile ilgili olarak, ünitelerin öğrenci düzeyine uygunluğunu, öğrenciler için ilgi çekiciliğini ve gerçek yaşamla bağ kuruculuğunu dile getirirlerken, üniteleri öğrenci düzeyine göre soyut, konu bakımından kalabalık ve süre açısından yetersiz bulmuşlardır. Öğretmenler, "Moğollar ve Diğer Türk Devletleri" ünitesini, 6. sınıfın, “17. ve 18. Yüzyılda Osmanlı Devleti” ünitesini de 7. sınıfın en problemlü ünitesi olarak görmüşlerdir. Tüm bunların ardından, geleceğe yönelik eğilimlerde öğretmenler 7. sınıf içeriğinin kalabalık oluşunu, güncel gelişmelerin içeriğe eklenmesinin gerekliliğini, içeriğin öğrenci düzeyine uygun hale getirilmesini ve

içeriğın kronolojik olarak düzenlenmesi zorunluluğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin öncelikli olarak belirttikleri şey ise, başarılı bir içerik öğretimi için görsel ve işitsel araçlara ve öğrenci merkezli öğretime ağırlık verilmesinin gerekliliği şeklinde olmuştur.

Günay (2006) tarafından yapılan “2005–2006 Öğretim Yılında Uygulamaya Bağlıan İlköğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adıyla yapılan araştırmada, önceki program dâhilinde alışılmış uygulamaların ve bu uygulamalara dayalı alışkanlıkların kısa sürede terk edilmesi oldukça güç olduğu sonucu ortaya konmuştur. Her şeye rağmen yeni programın değerlendirilip geliştirilmesine de gereksinim vardır. Bu yüzden öğretmenlerin görüşlerinden hareketle programın değerlendirilmesini ve program geliştirmecilerine ve uygulayıcılara yararlı olabilecek dönütler sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Söz konusu araştırma için geliştirilen ölçme aracı İzmir Ana kent sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet bakımından kadın öğretmenler yeni programı erkek öğretmenlere göre daha çok olumlu bulurken, aynı zamanda programın uygulanabilmesiyle ilgili olumsuzluklar konusunda da daha çok endişeye sahiptirler. Okullarının fiziksel koşullarının yetersizliği ve geleneksel eğitim uygulamalarının etkisinin sürmesi gibi etkenlerde vurgulanmıştır. Araştırma örnekleminde, öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, fakat kıdem durumlarına göre programın olumsuz yönleri açısından kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere nazaran programı daha çok problemlili gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ağır (2003) “İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” konulu çalışmasında, ilköğretim 6. ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinde karşılaşılan sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda Sosyal Bilgiler öğretiminde, programdan, ders kitaplarından ve öğretimden kaynaklanan sorunların önemli yer tuttuğu, öğretim yöntem ve tekniklerinde önemli eksikler olduğu ve öğretimde geleneksel yöntemlerin ağırlığı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı

zamanda Sosyal Bilgiler programının yerellik ve güncellik gibi ilkelerden yoksun olduğu ve ders kitaplarındaki eksikliklerin önemli boyutlarda olduğu saptanmıştır.

Dündar (2008), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersİ Öğrenme Ortamlarının Yapılandırıcı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre yapılandırıcı özellikler açısından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf mevcudu, anne ve baba eğitim düzeyleri, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzeyi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında ve bu tür ortamları tercihlerinde etkili bir faktör olarak bulunmuştur. Cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan bölüm, alınan hizmet içi eğitim, sınıf mevcudu ve görev yaptıkları okulların sosyo-kültürel düzey açısından genel veli profili, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında etkili bir faktör olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğu yapılandırıcı Sosyal Bilgiler dersi uygulamalarında, meslektaşlarından ve okul müdürlerinden destek aldıklarını; velilerden ve müfettişlerden destek almadıklarını belirtmişlerdir.

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan ve yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; sayıca 4. ve 5.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ilgi yapılan çalışmaların daha fazla olduğu ve yapılan çalışmalarda araştırmacılar tarafından hazırlanan anket, ölçek gibi nicel araştırma veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise 6. ve 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanabilirliğine ilişkin veriler nitel araştırma veri toplama araçları gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Yapılan çalışmalara vurgulanan ortak nokta yapılandırıcı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programının uygulamasında birçok sorun yaşandığıdır. Özellikle öğretme-öğrenme sürecinde okul ortamı, öğrencinin içinde bulunduğu sosyo-kültürel yapı oldukça etkilidir. Literatür incelendiğinde Kars, Malatya gibi Doğu Anadolu’da bulunan illerde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulamasına yönelik araştırmalar yapılmıştır fakat bu çalışmada Türkiye’nin her açıdan en geri kalmış ili olması nedeniyle Hakkâri incelenmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama teknikleri ve araçları, veri analiz tekniği ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma tasarımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, doğal ortamda gerçekleştirildiği için yaşanılanları anlama, anlamlandırma ve daha sağlıklı yorumlamalar getirmeye elverişli bir yöntemdir (Yaman, 2010). Bu çerçevede de araştırma nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” olarak modellenmiştir. Durum çalışması nitel araştırmalarda kullanılan bir araştırma desendir. Bu araştırma deseninde bir konunun, durumun derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırma desenine konu olan durumlar bir birey, kurum, süreç vs. olarak ortaya çıkabilir. Durum çalışmasında yapılan araştırmalarda belirlenen araştırma problemine ve alt problemlere göre durumların belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen durumlar tek bir durum olabileceği gibi birden fazla durumda olabilir. Durum çalışmalarında araştırmacının araştırma yaparken derinlemesine inceleme yapması gerekmektedir. Verileri toplarken birden fazla araştırma yönteminden yararlanılmalı ve toplanan veriler düzenlenmelidir. Yin’e (1984) göre durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Durum çalışmaları farklı sosyal olguları "betimlemek", "açıklamak" ve "değerlendirmek" amacıyla yapılmaktadır. Betimleme amaçlı durum çalışmasında temel amaç, güncel bir olgunun açık olarak kavramsallaştırılması ve betimlemesidir. Bu yolla okuyucuya betimlenen olgunun gerçek ortamına ilişkin bir görüş oluşturma olanağı sunulur. Genellikle, daha sonra yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar için veri tabanı oluşturmaya ve kuram geliştirmeye yönelik olarak yapılmaktadır. Eğitim bilimleri açısından bakıldığında, özellikle yeni programlar ve uygulamalar betimleyici örnek olay çalışmalarının araştırma odağını oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, nitel araştırma geleneği içinde gelişmiş olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Balcı (2005)'ya göre, amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır. Katılımcılar, Hakkâri merkezdeki devlet okullarında Sosyal Bilgiler ğretmenliği branşında görev yapan toplam 25 öğretmenden oluşturulmuştur. Görüşme yapılan 6 öğretmenin 6'şar saat Sosyal Bilgiler dersi gözlenmiş, toplamda 36 saatlik gözlem verisi elde edilmiştir. Araştırma etiği gereği, her bir ğretmen araştırmaya katılmadan önce, araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü katılım esası üzerine araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Öğretmenlerin kimliklerinin korunması için her bir öğretmene, GR1 ve 1 şeklinde kodlar ve numaralar verilmiştir. GR1, görüşme yapılan bir numaralı ğretmeni ifade etmektedir. Yine 1 ise, derslerinde gözlem yapılan bir numaralı ğretmeni ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağda verilmiştir.

Tablo 7
Görüşme Yapılan ğretmenlerin Demografik zellikleri (N:25)

	f
Cinsiyet	
Kadın	13
Erkek	12
Hizmet Yılı	
1-5	17
6-10	6
11-15	2
Mezuniyet	
Sosyal Bilgiler ğretmenliği	23
Fen Edebiyat Fakültesi	2

Tablo 8
Derslerinde Gözlem Yapılan ğretmenlerin Demografik zellikleri (N:6)

	f
Cinsiyet	
Kadın	3
Erkek	3
Hizmet Yılı	
1-5	5
6-10	
11-15	1
Mezuniyet	
Sosyal Bilgiler ğretmenliği	5
Fen Edebiyat Fakültesi	1

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel yaklaşımının veri toplama teknikleri gözlem ve görüşmeden faydalanılmıştır. Araştırmanın amacına ve konusuna bağlı olarak Hakkâri merkezde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 6. ve 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve programın Hakkâri’de uygulanmasında karşılaştıkları sorunları öğrenmek amaçlanmıştır. Bu konuda öğretmenlerin fikirlerini almak için veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme” tekniği kullanılmıştır. Ekiz (2003), yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacının görüşme sorularını önceden hazırladığını; ancak görüşme sırasında oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine izin verebileceğini belirtir. Karasar (2002), görüşmeyi sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlamış (Yıldırım ve Şimşek, 2009) ise Sosyal Bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yönteminin görüşme olduğunu, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine ve duygularına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme tekniğinin kullanılmasıyla katılımcıların deneyimlerinin, duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Görüşme formunun giriş bölümünde görüşülen katılımcı aydınlatılmış, görüşmenin amacı araştırma problemiyle ilişkili bir biçimde açıklanmıştır. Katılımcıların görüşme formundaki soruları cevaplamasıyla görüşmeler tamamlanmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerden alınan izinler doğrultusunda ses kaydı kullanılmış ve bu ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin cevapları araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Gözlem, “Herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Araştırmanın konusunda derinlemesine bilgiye ulaşılacağı düşünülerek Hakkâri merkezdeki 6 ortaokulda 6 Sosyal Bilgiler öğretmenin derslerinde gözlem yapılmıştır. Her bir öğretmenin 6’şar ders saati gözlenmiş toplam 36 saat ders gözlemi yapılmıştır. Araştırmada gözlemler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecinde araştırmacı, gözlemlenen öğretmenin de onayıyla öğrencilerin görüşüne engel olmayacak ve ilgilerinin dağılmasına neden olmayacak şekilde arka sırada oturmuştur. Gözlem sürecinde veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanılmış ve alan notları alınmıştır. Derslerin bitiminde yine veri kaybının önüne geçmek için, gözlem formu

hemen doldurulmuştur. Sonuç olarak, tüm gözlemler bittiğinde toplam 36 adet işlenmiş gözlem formu elde edilmiştir.

3.4.Verilerin Analizi

Veri analiz süreci, görüşmeleri içeren ses kayıtlarının Microsoft Word yazılım programında kelimesi kelimesine metnelerinin çıkarılmasıyla başlamıştır. Görüşme metnelerinin çözümlenmesinde sürekli karşılaştırma ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin formal analizine başlamadan önce her bir görüşme metni baştan sona kadar okunmuş, böylece katılımcıların araştırma konusu hakkındaki görüşlerine ilişkin bütüncül bir bakış geliştirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra kelime ve kelime öbekleri veri analiz birimi olarak seçilerek görüşme metnelerinin formal kodlamasına geçilmiştir. Bu süreçte cümlelerdeki sözcük ya da söz öbeklerindeki gizli ve açık anlamlar hem katılımcının ifadesiyle kodlanmış, hem de araştırmacı tarafından katılımcıların söylemek istediklerini daha iyi ifade edebileceğine inanılan kavramlarla kodlanmıştır. Veri kodlaması sürecinde görüşme metinleri birbirleriyle sürekli karşılaştırılmıştır. Görüşme metnelerinin sistematik kodlanması tamamlandıktan sonra, kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar esas alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşmelerde ifade ettikleri görüşler sayısallaştırılmış ve elde edilen toplam sayılar tablolarda sunulmuştur.

Araştırma bulgularının ‘doğruluğunu’ ve ‘inandırıcılığını’ veya “tutarlılığını” sağlamak amacıyla çeşitli işlemlere başvurulmuştur. Bu işlemlerden birisi, yukarıda açıklandığı gibi verilerin analizinde katılımcıların kullandıkları kavramların kodlamada kullanılmasına öncelik verilmesidir. Araştırma bulgularının inandırıcılığını sağlamada kullanılan yollarından diğeri, veri analizinin iki araştırmacı tarafından yapılarak ulaşılan sonuçların karşılaştırılmasıdır. Bu araştırmada, verilerinin analizi sürecinde araştırmacıların büyük oranda görüş ayrılığına düşmedikleri tespit edilmiştir. İki araştırmacının kodlama sistematigi arasındaki tutarlılık 0,87 olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularının doğruluğunu, gerçeğe yakınlığını ve inandırıcılığını kanıtlamanın yollarından bir diğeri, ortaya çıkan bulguların katılımcı görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla betimlenmesidir. Araştırma sonucu elde edilen bulguların katılımcıların kendi görüşlerine dayandığını göstermek amacıyla katılımcıların görüş ve değerlendirmelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Gözlemde alan notları ve ses kayıtları ile elde edilen veriler, nitel araştırmalarda kullanılan veri çözümlene yöntemlerinden içerik analizi yapılarak verilen cevaplar kodlanmıştır. Elde edilen verilerden oluşturulan kodlamalar sınıflanmış ve ortak olduğu belirlenen ifadeler tespit edilerek madde haline getirilmiştir. Kodlama yapıldıktan sonra veriler sınıflanmış ve kullanılan ortak ifadeler tespit edilerek madde haline getirilmiştir. Bunun ardından söz konusu sınıflandırma sistemi kullanılarak bir kez de ikinci bir araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Güvenirlilik= $\frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma Sayısı} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$ formülü kullanılarak iki kodlama arasındaki tutarlılık 0,92 olarak bulunmuştur. Tutarlılığın yüksek oluşu nitel analiz için güvenirliliğini ortaya koymuştur. Gözlem kâğıtları bu kodlamaya göre tekrar değerlendirilerek sınıfta oluşan öğretim sürecine ilişkin verilerle eşleştirilmiştir. Böylece verilen cevapların frekansları kaydedilerek veriler nicel forma dönüştürülmüş ve nicel forma dönüştürülen verilerden yorumlar çıkartılmıştır. Gözlem sonuçları ortaya konulurken sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimine ilişkin kesitler de sunulmuş analiz için anlam örüntüsü sergilenmiştir. Bundan başka gözlemden elde edilen veriler ayrıca araştırmacı notları ile de desteklenmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, gözlem ve görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu çerçevede, öncelikle ilgili amaç belirtilmiş ve devamında bu amaca yönelik bulgular verilmiştir. Bulgular verilirken, elde edilen verilerin niceliksel analizleri gözlem ve görüşmelerden alınan doğrudan ifadelerle desteklenmiştir. Görüşmelerden alınan doğrudan ifadeler ÖGR1, gözlemlerden alınan ifadeler Ö1 gibi kodlarla verilmiştir. Görüşmelerden alınan doğrudan alıntılarının kodu olan ÖGR öğretmeni, verilen numara ise görüşme numarasını ifade etmektedir. Bu durumda ÖGR1, görüşme yapılan 1 numaralı öğretmeni ifade etmektedir. Gözlemlerden alınan doğrudan alıntılarının kodu olan Ö öğretmeni, numara ise gözlem numarasını ifade etmektedir. Bu durumda Ö1, derslerinde gözlem yapılan bir numaralı öğretmeni ifade etmektedir. Yine ifade edilmelidir ki 25 öğretmen çalışma grubunda yer almasına rağmen tablo verilerinde 25'ten fazla sonuç görülebilecektir. Bunun nedeni bir öğretmenin birden fazla görüş ifade etmiş olmasıdır.

Amaç 1: Hakkâri'de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme anlayışı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ile ilgili görüşleri nasıldır?

Amaç 1.1: Hakkâri'de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile ilgili görüşleri nasıldır?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler; Hakkâri merkezde, devlet okullarında görev yapan 25 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme sonuçlarından elde edilen verilerin frekans dağılımları aşağıda Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı İlişkin
Görüşlerinin Frekans Dağılımı

	f
Olumsuz	
Uygulamada sorunlar yaşanıyor	19
Türkiye'ye uygun bir öğrenme anlayışı değil	7
Merkezi sınav sistemi ve yapılandırmacılık birbiriyle örtüşmüyor	4
Toplam	30
Olumlu	
Çağa uygun, daha nitelikli bir öğrenme anlayışı	1
Öğrenciyi merkeze alan bir öğrenim anlayışı	1
Toplam	2
Genel Toplam	32

Tablo 9’da Hakkâri’de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile ilgili toplam 32 görüş belirtildiği görülmektedir. Bu görüşlerin 2’si olumlu, 30’u olumsuzdur. Tablo 9’daki öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenler yapılandırmacı öğrenme anlayışına ilişkin daha çok uygulama boyutunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabildiği takdirde anlamlı, olumlu ve nitelikli bir öğrenme anlayışı olduğunu fakat Türkiye şartlarında uygulanmasının çok zor olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 9’da görüldüğü gibi yapılandırmacı öğrenme anlayışına ilişkin ilk sırada 19 görüş ile “*Uygulamada sorunlar yaşanıyor*” ifadesi yer almaktadır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışına ilişkin uygulamada sorunlar yaşadığını belirten ÖGR19’un ifadesi şöyledir:

ÖGR19. Ben yapılandırmacılığı uygulama noktasında sorunlar olduğunu düşünüyorum. Her yerde aynı şekilde uygulanması mümkün değil. Alt yapı eksiklikleri çok fazla bu uygulanmasını zorlaştırıyor. Okulların fiziksel donanım eksikliği, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin, ailelerin bilinçli, ilgili olmaması her şey uygulanmasına engel.

ÖGR19 sınıfların kalabalık olması, okulların araç-gereç bakımından yetersiz olması, velilerin ilgisiz olması gibi birçok nedenden dolayı yapılandırmacılığın uygulanamadığını ifade etmiştir. Bu konuda ÖGR15’in ifadesi şöyledir:

ÖGR15. Yapılandırmacılığın uygulanabildiğini düşünmüyorum. Uygulamada sıkıntı var. Okullar ve öğrenciler çok problemlidir. Daha çok sevgi, saygı gibi değerleri vermeye çalışıyoruz. Bunlarla uğraşırken yapılandırmacılık çok daha geri planda kalıyor. Alt yapısı oluşturulmamış tepeden indirme olduğu için uygulamada çok büyük güçlüklerle karşılaşmaktayız.

ÖGR15 yapılandırmacı öğrenme anlayışının uygulanmasında problemler yaşandığını, öncelikli olarak öğrencilere duyuşsal hedefleri kazandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Alt yapısı oluşturulmadan uygulanmaya çalışıldığı için uygulamada problemler yaşadığını dile getirmiştir. Tablo 9’da yapılandırmacı öğrenme anlayışına ilişkin ikinci sırada 7 görüş ile “*Türkiye’ye uygun bir öğrenme anlayışı değil*” görüşünün yer aldığı

görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yapılandırmacı öğrenme anlayışının gerçekçi ve uygulanabilir bir öğrenme anlayışı olmadığı ifade edilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışını Türkiye’de uygulamanın mümkün olmadığını, Türkiye’de yapılandırmacı öğrenme anlayışına adapte olunamadığını dile getiren ÖGR8’in ifadesi aşağıdaki gibidir:

***ÖGR8.** Yapılandırmacılık uygulanabilse güzel ama uygulanamıyor. Biz toplum olarak yapılandırmacılığa hazır değiliz. Alt yapısı boş. Tepeden inme. Ben başarılı olduğumu düşünmüyorum. Bu sisteme ne veli, ne öğrenci, ne okullar, ne de toplum olarak hazırız. Temelleri sağlam atılmamış bir sistem. Bence biraz bizim ülkemizin üstünde ve çok gerçekçi değil.*

ÖGR8 yapılandırmacı öğrenme anlayışının Türkiye’ye uygun bir öğrenme anlayışı olmadığını, alt yapı eksikliklerinin olduğunu, yapılandırmacılığın temele alındığı bir eğitim sistemine Türk toplumunun hazır olmadığını dile getirmiştir. ÖGR3 ve ÖGR10 ise yapılandırmacı öğrenme anlayışının Türkiye’ye uygun bir öğrenme anlayışı olmadığını gerekçeleriyle şu şekilde ifade etmişlerdir:

***ÖGR3.** Yapılandırmacılık öğrencileri öğrenmekten sorumlu tutuyor ama maalesef öğrencilerimiz bir türlü bunu kabullenmek istemiyorlar. Öğretmenim dersi hep biz anlatıyoruz diyorlar. Ben söylüyorum artık öğretmen anlatacak öğrenci dinleyecek gibi bir sistem yok diyorum. Bu şekilde anlatan öğretmenlerin arkasından konuşuyor öğrenciler, biz anlatıyoruz öğretmen anlatmıyor diye. Yapılandırmacılıkla ilgili öğrencilerin herhangi bir bilgisi yok. Bu sisteme 2005 yılında geçildi yedi yıldır bu sistemle yetişmiş bir çocuğun bu sistemi yadırgamaması gerekiyor. Bunu anlatmamız bile sistemin bir hadikabı. Biz sorular soruyoruz, çocuk o sorulara göre bilgileri yapılandırıyor, kategorileştiriyor ama bunun bilincinde değil.*

***ÖGR10.** İlk dönem daha çok yapılandırmacılık olsun istiyordum. Ama şimdi klasik öğretmene doğru dönüyorum. Özgür ortam olsun yapılandırmacılık falan değil artık sınıfıma giriyorum çıt çıkmayacak sessiz olunacak klasik öğretmenliğe doğru gidiyorum. Çünkü yapılandırmacılık için alt yapının*

oluşmadığını düşünüyorum. Yapılandırmacılığın çok da iyi bir şey olduğunu düşünmüyorum. Birinci dönem 6. sınıflara drama çalışması yaptırıldı. Öğrencinin bir tanesi evine gitmiş ve biz ders işleminde diye söylemiş. Dramanın amacını anlamamış. Biz vergi vermeyle ilgili korsanla ilgili dramalar yapıyoruz. Başta amacını söylüyoruz ama hala amaca ulaşamamış. Öğrencide bile şu var: Öğrenciler bile yapılandırmacılığı istemiyor. Çünkü öğrencide düşünce şu: Öğretmen gelir dersi anlatır, sessiz olunur. Ben özgür bırakıyorum. Çalışma yaprağı hazırlıyorum. Grup çalışması yaptırıyorum. İkili-üçlü gruplar halinde çalışırken sürekli birbirlerini şikâyet ediyorlar. Serbest ortama, özgür ortama alışkın değiller. Temelinde ne öğrenci ne öğretmen ne de sistem hazır. Yapılandırmacılık 2005'ten beri var. Yedi yıldır çocukların yapılandırmacılıkla büyümüş olması gerekiyor fakat 6. sınıftaki öğrenci buna hazır değil. 1.sınıftan itibaren yapılandırmacılığı yaşamamış. Temelinde yok.

ÖGR3 ve ÖGR10 yapılandırmacılığın 2005'ten beri uygulandığını, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun ders ortamına alışkın olmaları gerekirken öğrencilerin hala öğrenme sorumluluğunu kabullenemediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde dikkat çekici bir başka nokta merkezi sınav sistemi ve yapılandırmacı öğrenme anlayışının birbiriyle örtüşmemesidir. Tablo 9'da yapılandırmacı öğrenme anlayışına ilişkin olumsuz görüşlerin 4'ü “*Merkezi sınav sistemi ve yapılandırmacılık birbiriyle örtüşmüyor*” şeklindedir. Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda yer verilmiştir. ÖGR10'un yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile merkezi sınav sisteminin birbiriyle örtüşmediğini belirttiği ifadesi şöyledir:

ÖGR10. *Yapılandırmacı yaklaşımın çok da uygulandığını düşünüyorum. Öğretmenlerin de, öğrencilerin de klasik sistemden ayrıldığını düşünmüyorum. Ayrıldığınız zamanda SBS'ye hizmet etmemiş oluyoruz. Ben hep SBS mantığıyla hareket etmeye çalışıyorum. Çünkü SBS hayatımızın gerçeği. SBS'ye mutlaka öğrencilerimizi hazırlamamız gerekiyor. Okul idaresinden tutun da Milli Eğitim'e kadar bizden beklenen başarı ilin, ilçenin, okulun SBS başarısını arttırmak. Bizden beklenen başarı SBS başarısının arttırılması. Ben de buna odaklı çalışıyorum açıkçası.*

ÖGR10, öğrencilerin bir SBS gerçeği ile karşı karşıya olduklarını öğrenci, aile ve okul için asıl önemli olanın SBS başarısı olduğunu ve bu nedenle SBS başarısını artırmaya yönelik çalışmalar yaptığını yapılandırmacı anlayışa uygun ders işlemeyi ikinci plana aldığını ifade etmiştir. Bu konuda ÖGR5'in ifadesi şöyledir:

ÖGR5. Yapılandırmacılık çok güzel bir şey ama bence Türkiye'de çok uygulanabilecek bir eğitim anlayışı değil. Yapılandırmacılıkta öğrenci merkezli ve rekabet olmaması gereken bir öğrenme anlayışı ama bizde SBS var ve rekabete dayalı bir eğitim var. Öğrenci merkezli olsun, etkinlik ağırlıklı olsun isteniyor ama işin içinde sınav olduğu zaman okul kitapları işe yaramıyor. Daha çok dershanecilik, rekabet ön plana çıkıyor. Öğrenciler direkt performansa göre elense olabilir ama öğrenciler sınava tabi tutulduğu için ülkemize uymuyor.

ÖGR5'te ifadesinde SBS'nin rekabet ortamı yarattığını, bilgi ağırlıklı bir sınav olduğunu yapılandırmacı öğrenme anlayışının ise performansa dayalı bir değerlendirme yapmayı gerektirdiğini, yapılandırmacı öğrenme anlayışını öğrenci merkezli, etkinlik ağırlıklı temelli dersler işlenmesini öngördüğünü fakat Türkiye'de SBS gibi merkezi bir sınavın yapılandırmacılığın uygulanmasında büyük bir engel olduğunu bu durumda da öğrencilerin öncelikli amacının sınavı kazanmak olduğunu belirtmiştir.

1.2: Hakkâri'de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırmanın bu amacına yönelik veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşme sonuçlarından elde edilen verilerin frekans dağılımı aşağıda Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Öğretmenlerin 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Olumsuz	f
Esnek bir program değil	17
Uygulanabilmesi öğretmenin özverisine bağlı bir program	5
Kaynak yetersizliğinden dolayı uygulanamıyor	5
Toplam	27
Olumlu	
Öğrenciyi ezberden uzaklaştıran bir program	3
Öğrenciye görelilik ilkesine hizmet eden bir program	2
Toplam	5
Genel Toplam	32

Tablo 10’da Hakkâri’de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ilgili toplam 32 görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerden 5’i olumlu, 27’si olumsuzdur. Tablo 10’da 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına ilişkin olumsuz görüşlerin 17’sinin “*Esnek bir program değil*” , 5’nin “*Uygulanabilmesi öğretmenin özverisine bağlı*” , diğer 5 görüşün ise “*Kaynak yetersizliğinden dolayı uygulanamıyor*” şeklinde kodlandığı görülmektedir. Tablo 10’da 17 görüş ile “*Esnek bir program değil*” görüşü ilk sırada yer almaktadır. Öğretmenler 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının standart bir program olmasını ve tüm Türkiye genelinde aynı şekilde uygulanması beklentisine yönelik olumsuz eleştirilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

ÖGR7. *Ankara’daki bir çocukla Hakkâri’deki bir çocuk aynı eğitimi alıyor fakat imkânları aynı değil.*

ÖGR19. *Standart bir program var fakat burada çok farklı bir kültür var. Program Ankara’nın, İstanbul’un göbeğinde yaşayan bir çocuğun bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişimine göre hazırlanmamalı.*

ÖGR2. *Her şeyden önce standart bir program olmamalı. Standart bir program olsa bile her yerde aynı şekilde uygulanması, yüzde yüz başarı göstermesi beklenmemeli. Bu programın Ankara’da bir kolejde uygulanışıyla, Hakkâri’de uygulanışı kesinlikle aynı değil. Fakat aynı şekilde uygulanması bekleniyor bence bu çok mantıksız. Müfettişler her şeyi dört dörtlük yapmamızı istiyor fakat sadece öğretmenin çabasıyla olacak bir şey değil.*

ÖGR7 ve ÖGR19 doğudaki bir öğrenciyle batıdaki bir öğrencinin eşit imkânlarla sahip olmadığını fakat aynı programa göre eğitim aldıklarını dile getirmişlerdir. ÖGR2 ise programın Hakkâri’de uygulanışı ile Ankara’da uygulanışının farklı olmasına rağmen programın aynı başarıyı göstermesi beklentisini mantıksız bulduğunu ifade etmiştir. Tablo 10’da 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına ilişkin olumsuz

görüşlerin 5'i “*Uygulanabilmesi öğretmenin özverisine bağlı bir program*” şeklinde yer almaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanmasının sorumluluğunun sadece öğretmene bırakıldığını ve programın öğretmenin özverisine, çabasına bağlı olarak uygulanabildiğini dile getirmişlerdir. Eğitim-öğretim ortamının programın uygulanışını etkilediğini, programın okulun bulunduğu çevre ve okulun imkânları ölçüsünde uygulanabildiğini dile getiren ÖGR1'in ifadesi aşağıdaki gibidir:

ÖGR1. *Öğrencileri ezberden uzaklaştıran, düşünmeye sevk eden bir program fakat standart bir program olduğu için bu programı Hakkâri'de köyde uygulamakla merkezde uygulamak arasında çok büyük bir fark var. Alt yapı eksiklikleri çok fazla bu nedenle de tam anlamıyla uygulanamıyor. Öğretmenin çabasına kalıyor birçok şey. Okulun bulunduğu çevre çok önemli. Ben iki ay bir köy okulunda çalıştım. Çalıştığım okul yatılıydı. Şu an merkezde bir okulda çalışıyorum. Buraya geldiğimde öğretmen olduğumu hissettim. Fotokopi çektirmek istiyorduk okulun fotokopi makinesi arızalıydı, başka çektirebileceğiniz hiçbir yer yok. Öğretmenin eli kolu bağlanıyor. Bulduğunuz ortamın teknik imkânları ölçüsünde hareket edebiliyorsunuz.*

ÖGR1 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını öğrencileri ezberden uzaklaştıran, düşünmeye sevk eden özellikleri açısından olumlu bulmakta fakat programın standart bir program olmasını uygulamada ortaya çıkan bölgesel farklar nedeniyle eleştirmektedir. Programın Hakkâri'deki bir köy okulunda uygulanışı ile Hakkâri'nin merkezindeki bir okulda uygulanışının dahi aynı olmadığı ifade etmiştir. Okulun bulunduğu çevrenin ve okulun imkânlarının programın uygulanmasını etkilediğini, öğretmenin okulun imkânları ölçüsünde programı uygulayabildiğini ve programın uygulanmasının öğretmenin özverisine bırakıldığını belirtmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının standart bir program olmasını ve programın uygulanışının eğitim-öğretim ortamına göre farklılaştığını belirten ÖGR11'in ifadesi aşağıdaki gibidir:

ÖGR11. *Bizim ülkemizde her yerde uygulanması isteniyor. Bence her yerde uygulanabilecek bir program değil ya da aynı başarıyı gösteremez. Bu programı*

YİBO’da uygulamakla, bir köy okulunda uygulamakla bir özel okulda uygulamak arasında çok büyük bir fark var. İmkânları sınırlı olan yerlerde programın uygulanması maalesef yalnızca öğretmenin özverisine kalıyor.

ÖGR11 ifadesinde programın her yerde aynı şekilde uygulanamadığını, programın uygulanabilmesinin eğitim-öğretim ortamına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Programı okulun imkânları ölçüsünde uygulanabildiğini, imkânları sınırlı olan köy okullarında, yatılı bölge okullarında öğretmenin kendi çabasıyla programı uygulamaya çalıştığını vurgulamıştır. Tablo 10’da yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile ilgili görüşlerin 5’i “Kaynak yetersizliğinden dolayı uygulanamıyor” şeklinde kodlanmıştır. Okullardaki araç-gereç eksikliğinin yapılandırmacı öğrenme anlayışa uygun ders işlemeyi engellediğini ifade eden ÖGR4 ifadesi şöyledir:

ÖGR4. *Yapılandırmacılığı uygulayabilmek için kaynaklarınızın yeterli olması gerekir. Ben kaynak yetersizliğinden dolayı uygulayamıyorum. Somutlaştırma yapabilmeniz gerekiyor ama bunlar okulunuzun imkânlarına bağlı.*

ÖGR4’ün ifadesine bakıldığında, yapılandırmacı öğrenme anlayışını uygun ders işleme noktasında problem yaşandığını, özellikle okullardaki araç-gereç eksikliğinden dolayı Sosyal Bilgiler dersi için çok önemli olan somut örnekleri sunamadığını dile getirmiştir. ÖGR16’nın Hakkâri’de okullarda araç-gereç eksikliğinin ne boyutta olduğunu belirten ifadesi şöyledir:

ÖGR16. *Kendi okulumdan bahsedersen benim okulumda harita dahi yok. Çocuklarla ders işlerken yapılandırmacı anlayışa uygun ders işleyemiyorum.*

ÖGR16 ifadesine göre Sosyal Bilgiler dersi için en önemli materyal olan haritaların dahi okulda bulunmadığını belirtmiştir. Bu konuda Hakkâri’nin materyal bakımından donanımlı bir okulunda çalışan ÖGR17’nin görüşü aşağıdaki gibidir:

ÖGR17. *Bizim okulumuz en iyi okullardan biri olmasına rağmen harita sıkıntımız var. Kabartma haritamız yok. Okulda yalnızca iki tane kabartma*

harita var, her sınıfta olmalı. Yapılandırmacı eğitimde çocuğun bir şeyleri görüp yaşaması gerekiyor. Kabartma haritaları eksik. Her okulda bir Sosyal Bilgiler sınıfı eksik. Sosyal Bilgiler sınıfı olsa öğretmen kendi imkanlarıyla projeksiyon aleti alabilir, cd'lerle ders işleyebilir. En azından somut bir öğretim yapar, anlattığımız şeyler soyut kalıyor. Benim okuluma haritalar 2008'de geldi. Daha öncesinde iki dakikada bir tahtaya harita çiziyordum ya da tahtayı Türkiye haritası olarak kullanıyordum: Yukarısı Karadeniz, aşağısı Akdeniz gibi. Çocuklarda da soyut bir anlayış oluşuyordu.

ÖGR17 Hakkâri'nin araç-gereç bakımından donanımlı bir okulunda çalıştığını fakat Sosyal Bilgiler dersi için gerekli birçok materyalin okullarında bulunmadığını, özellikle Sosyal Bilgiler sınıfının bulunmamasının önemli bir eksiklik olduğunu, Sosyal Bilgiler dersinde somutlaştırma yapabilmek için okulların yeterli donanıma sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Tablo 10'da görüldüğü gibi 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına ilişkin 37 görüşün 32'sinin olumsuz olması dikkat çekicidir. Olumlu görüşlerin 3'ü “*Öğrenciyi ezberden uzaklaştıran bir program*” , 2'si “*Öğrenciye görelilik ilkesine hizmet eden bir program*” şeklindedir. Olumlu görüş belirten öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

ÖGR1. *Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan yeni programa baktığımızda programın genel itibariyle olumlu olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencileri ezberden uzaklaştıran, düşünmeye sevk eden bir program.*

ÖGR17. *Yeni program eskiye göre daha uygun. Eski sistemde ezbercilik daha fazlaydı, şimdiki programda ezbercilik daha az.*

ÖGR1 ve ÖGR17 yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan yeni 6.ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını öğrenciyi ezberden uzaklaştırması, programın öğrenciye görelilik ilkesine hizmet etmesi açısından daha uygun ve olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir.

1.3: Öğretmenlerin 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ile ilgili düşünceleri nasıldır?

Bu amaca ilişkin bulgular öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen “*İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ile ilgili düşünceleriniz nasıldır?*” sorusu ile öğretmenlerin bu konudaki görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtların kodlanması ile elde edilen frekans dağılımı aşağıda Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11
Öğretmenlerin 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılımları

6.Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	f
Yeterli bilgi aktarımı yapılmamış	17
Öğrenciye görelilik ilkesine uygun hazırlanmamış	9
Haftalık 3 saatlik ders süresi yeterli değil	5
Gereksiz bilgilere yer verilmiş	5
Ders kitabı yanında ek bir kaynağa ihtiyaç duyuluyor	4
Konular arası süre dağılımı dengesiz	4
Milliyetçilik duygusu ön plana çıkarılmış	1
Son ünite gereksiz	1
Yakından uzağa ilkesine uygun hazırlanmamış	1
Güncel konulara yer verilmiş	1
Zevkli konulara yer verilmiş	1
Konular örneklerle zenginleştirilmiş	1
Toplam:	50
7.Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	
Belli bir kronoloji yok	21
Son ünite gereksiz	1
Toplam	22
Genel Toplam	72

Tablo 11’de 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına ilişkin toplam 50 görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerin 3’ü olumlu, 47’si olumsuzdur. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına ilişkin ise 22 görüş belirtilmiştir ve bu görüşlerin 22’si de olumsuzdur. Tablo 11’de öğretmenlerin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına ilişkin görüşleri incelendiğinde ilk sırada 17 görüş ile “*Yeterli bilgi aktarımı yapılmamış*” görüşü yer almaktadır. Öğretmenler, yapılandırmacı öğrenme anlayışına geçilmesiyle birlikte değişen ve yenilenen ders kitaplarının hala birçok noktada eksiklikler taşıdığını dile getirmiştir. Öğretmenlere göre bu eksikliklerin başında kitaplarda yeterli bilgi aktarımının yapılmaması gelmektedir. Yapılandırmacı

öğrenme anlayışı doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında gereksiz bilgi yoğunluğunun azaltıldığını fakat Sosyal Bilgiler dersi için gerekli olan birçok bilgiye ders kitaplarında yer verilmemesinin Sosyal Bilgiler ders kitaplarının niteliğini düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmenler, özellikle Sosyal Bilgiler dersi için temel teşkil eden kavramlarla ilgili yeterli bilgilerin verilmemesini, gerekli açıklamaların yapılmamasını eleştirmektedirler. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında öğrenciler için önemli ve gerekli bilgilerin bulunmadığını dile getiren ÖGR10'un ifadesi aşağıdaki gibidir:

***ÖGR10.** Ders kitaplarının çok gereksiz bilgilerle dolu olduğunu düşünüyorum. Gereksiz içeriği olduğunu düşünüyorum. Yapılandırmacı yaklaşım deniliyor, bilgi azaltılmış kitaplarda ama bu defa da hiç bilgi yok. Biz hala yapılandırmacı yaklaşımı kullanırken bir yandan da SBS'ye hazırlıyoruz. SBS de bilgi gerektiriyor. Bunun için mutlaka ek kaynak kullanmamamız gerekiyor. Çocuklara bedava kitap veriliyor belki ama SBS gibi bir mantık var önümüzde. Bu nedenle de SBS'ye hazırlamak için mutlaka kaynak kitap kullanmam gerekiyor benim de. Kaynak kitap için de çocuklardan ya ek bir para almam gerekiyor ya da fotokopi çektirip ilaveler yapmam gerekiyor. Bu dersin işleniş açısından da sıkıntılı. Öğrenciye de maliyeti oluyor, öğretmene de maliyeti oluyor. Kitapların içeriğinde çok fazla önemli bilgi olduğunu düşünmüyorum. Çoğu yerde 6.sınıfta özellikle konu tekrarı çok fazla. Konular sürekli tekrar ediyor. Hep öğretmenin bir şeyler vermesi gerekiyor. Bence kitaplar yeterli değil. İçerik çok fazla, müfredat çok geniş, zaman kısıtlı. Bizim SBS gerçeğimiz var. Ben içeriği yetiştiremiyorum.*

ÖGR10'un ifadesinde yapılandırmacı anlayışa geçilmesiyle birlikte ders kitaplarındaki bilgi yoğunluğunun azaltıldığını fakat ders kitaplarında yer verilmesi gereken birçok önemli ve gerekli bilginin ders kitaplarında bulunmadığını vurgulamıştır. ÖGR10'un dikkat çektiği diğer bir nokta öğrencilerin SBS'de bilgi ağırlıklı sorular sorulması, ders kitaplarının ise bilgi ağırlıklı bir sınava öğrencileri hazırlamak için tek başına yeterli olmamasıdır. ÖGR10 ders kitabı yanında başka kaynaklara da ihtiyaç duyduğunu, ek kaynak sağlama noktasında ise sıkıntı yaşadığını dile getirmektedir. Sosyal Bilgiler

ders kitaplarının öğrenciye yeterli bilgiyi sağlamadığını bu nedenle ek kaynak kullanmaya ihtiyaç duyduğunu belirten ÖGR7'nin ifadesi şöyledir:

ÖGR7. *Kitaptaki bilgiler tek başına yeterli olmuyor. Farklı kaynakları da kullanmak zorunda kaldım. Oysaki MEB diyor ki sizin kitaplarınız bu müfredata uygundur. Sadece bu bilgiler yeterlidir diyor. Ben kesinlikle yeterli olmadığı düşüncesindeyim. Konuları anlatırken çok zorlandım.*

ÖGR7'de ders kitaplarının tek başına yeterli olmadığını, ek kaynak kullanmaya ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Tablo 11'e bakıldığında 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına ilişkin öğretmen görüşlerinin ikinci sırasında 9 görüş ile “Öğrenciye görelilik ilkesine uygun hazırlanmamış” görüşün yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler, ders kitaplarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal düzeyleri dikkate alınmadan hazırlandığını, özellikle 6. Sınıf ders kitaplarında çok fazla soyut kavramın yer aldığını ve soyut kavramları anlatırken güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

ÖGR25. *Ders kitaplarındaki bazı konular öğrencilerin seviyesinin üstünde. Özellikler destanlar konusunu anlatırken çok zorlanmışım. O destanlardan çocukların devletlerin özelliklerini kavramaları gerekiyor ama o sözcük dağarcıklarını anlayamadıkları için devletleri de anlayamamışlardı. Çok ağır dil olarak.*

ÖGR3. *6.Sınıflarda bazı konuların yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlandığını düşünmüyorum. Güncel konularla ilişkili birçok metin var. Ama çocukların hiç duymadığı kavramlar da var. İlk defa duyduğu kavramlarda öğretmen devreye girmek zorunda. Öğrenciden ziyade öğretmen ön bilgiyi veriyor. Bu konularda sunuş yoluyla öğretim yapılması gerekiyor çünkü çocuk bazı kavramları ilk defa duyuyor. Özellikle ölçekler konusunda. Çocuk ölçeklerle ilgili hiç bir şey bilmiyor. Mesela destanlar konusunda çocuğun okuduğu destandan çıkarımda bulunması isteniyor ama destanda hiçbir bilgi yok. Eski Türkçeyle yazıldığı için çocuklar anlayamıyor. Uygurları anlatırken yalnızca bir tane destan verilmiş ve*

bu destandan Uygurların özelliklerinin bulunması isteniyor. Bunu yapmakta çoğu öğretmen dahi zorlanıyor.

ÖGR25 ve ÖGR3 öğrencilerin bazı konuları anlamakta güçlük çektiklerini özellikle destanlar konusunu anlatırken çok zorlandıklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin destanlar konusunda çıkarım yapmaları gerektiğini fakat öğrencilerin bunu başaramadığını ifade etmişlerdir. Ders kitaplarında kullanılan dilin ağır olması ve öğrencilerin birçok kavramı bilmemesinin konuların anlaşılmasını güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Tablo 11'e bakıldığında öğretmenlerin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına ilişkin 5 görüşü "*Haftalık 3 saatlik ders süresi yeterli değil*", 4 görüşü ise "*Konular arası süre dağılımı dengesiz*" şeklindedir. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi müfredatını yetiştirebilmek için haftalık 3 saatlik bir zaman diliminin yeterli olmadığını, ders kitabında konular arası süre dağılımının dengesiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

ÖGR6. *6. sınıfta paraleller, meridyenler konusuna 1-2 saat ders süresi ayrılmış fakat 2-3 haftada anlatamıyoruz çünkü öğrenci anlamıyor. Fiziksel hızı anlatana kadar 2 ders saatim gitti. Konular arası süre dağılımı dengesiz. Bir derste anlatılacak konuya 3 ders süresi, 3 ders saatinde anlatılacak konuya bir ders süresi vermiş.*

ÖGR14. *6. sınıfta süre sınırlaması var. Bilhassa coğrafya konusunda ve ölçekler ile meridyenler konusunda. Meridyenlere 1 saat ayrılmış, ölçeklere 1 saat ayrılmış. Bunun en az 5'er saat olması gerekiyor. Mesir macunu şenliklerine çok fazla ders saati ayrılmış, nevrüza da gereğinden fazla ders saati ayrılmış. Bunlara ayrılan sürenin ölçek ve meridyenler konusuna ayrılmasının daha manidar olacağını düşünüyorum. 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler haftalık ders saati 3 saat olmamalı bence kesinlikle 3 saat yeterli değil.*

ÖGR9. *Ben programın o kadar baştan savma olduğunu düşünüyorum ki Göktürklere 40 dakika ayırmış, Nevruza 3 saat vermiş, Mesir Macunu*

Şenliklerine 3 saat vermiş. İçeriği her türlü kendimiz düzenlememiz gerekiyor. Programı da kendimiz yönetiyoruz.

ÖGR6, ÖGR14 ve ÖGR9 ifadelerinde; 6. sınıf ders kitabında Sosyal Bilgiler dersinin temelini oluşturan kavramlara ilişkin konulara daha az süre verildiğini, öğrencilerin daha kolay anlayabildiğini, gündelik hayatla ilgili konulara ise daha fazla süre verildiğini bu nedenle konular arası süre dağılımının dengesiz olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Konular için verilen sürenin, konuların önem ve zorluk düzeyi ile paralel olmadığını, Sosyal Bilgiler dersi müfredatı için haftalık 3 saatlik ders süresinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

1.4: Öğretmenlerin 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrenci çalışma kitapları ile ilgili düşünceleri nasıldır?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aşağıda Tablo 12’de araştırmanın bu amacına ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 12
Öğretmenlerin 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenci Çalışma Kitapları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılımı

Öğretmenlerin Çalışma Kitaplarına İlişkin Görüşleri	f
Olumsuz	
Çalışma kitabı etkinlikleri okulda yapılabilecek nitelikte değil	7
Çalışma kitabını uygulamak için ders süresi yeterli değil	5
Çalışma kitaplarında ezber bilgi sorgulayan etkinlikler yer alıyor	3
Öğrenci seviyesinin üstünde etkinlikler yer alıyor	2
Sınıflar kalabalık olduğu için uygulanamıyor	1
SBS ve çalışma kitapları birbiriyle çelişiyor	1
Çalışma kitabı etkinlikleri ev ödevi olarak veriliyor	1
Çalışma kitabı ve ders kitabı bağlantılı değil	1
Toplam	21
Olumlu	
Konuların tekrar edilmesini sağlıyor	4
Öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlıyor	1
Toplam	5
Genel Toplam	26

Tablo 12’de öğretmenlerin 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler çalışma kitapları ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler çalışma kitaplarına ilişkin toplam 26 görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerin 21’i olumsuz, 5’i olumludur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler, çalışma

kitabında yer alan etkinlikleri araştırma etkinlikleri olması, çalışma kitabındaki etkinlikleri yapmak için ders süresinin yeterli olmaması, çalışma kitabında ezber bilgi sorgulayan ve öğrenci seviyesinin üstünde etkinliklerin yer alması gibi nedenlerle çalışma kitabına yönelik olumsuz eleştirilerde bulunmuşlardır. Çalışma kitabını derslerinde kullanmadıklarını, genellikle öğrencilere ev ödevi verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Çalışma kitabında yer alan etkinliklerin araştırma ödevi şeklinde olması eleştiren ÖGR3'ün ifadesi şöyledir:

ÖGR3. *7.Sınıf çalışma kitaplarındaki bazı sorular çok zor. Çoğu araştırma görevi. Müfettişler çalışma kitaplarını derste yapmamızı istiyor ama çalışma kitapları derste yapılabilecek nitelikte etkinlikler yok. Okullar araştırma yapmak için uygun değil. Kütüphane yok, internet yok. Biz öğretmenler bile çoğunu bilmiyoruz.*

ÖGR3 öğrenci çalışma kitaplarının öğrencilere göre hazırlanmadığını, çalışma kitabında yer alan etkinliklerin birçoğunun araştırma etkinlikleri olduğunu vurgulamıştır. Öğrenci çalışma kitaplarının müfettişler tarafından okulda işlevsel olarak kullanılmasının istendiğini fakat öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin okulda yaptırabilmek için okulların yeterli donanımına sahip olmadığını belirtmiştir. Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin internette araştırma etkinlikleri olmasını eleştiren Ö6'nın ifadesi ise aşağıdaki gibidir:

ÖGR6. *Çalışma kitaplarını okulda yaptırılması isteniyor fakat çalışma kitaplarındaki etkinlikler okulda yapılabilecek türde ödevler değil. Genellikle internette araştırma ödevleri verilmiş, öğrenciler “hocam evimizde internet yok” diyor. Bu elbette ki buranın sosyo-ekonomik yapısıyla ilgili. Bu bölgede daha farklı etkinlikler yapılabilir. Program daha esnek olabilir.*

ÖGR6 ifadesine bakıldığında; Hakkâri'nin sosyo-ekonomik yapısı nedeniyle çalışma kitabının kullanımının zor olduğunu, çalışma kitabında yer alan araştırma etkinliklerini yapabilmek için öğrencilerin internete erişim imkânlarının bulunmadığını ifade etmiştir. Öğrenci çalışma kitaplarının verimli bir şekilde kullanılacak niteliğe sahip

olmadığını, Hakkâri’de esnek bir programa göre daha farklı etkinlikler yapılabileceğini belirtmiştir.

1.5: Öğretmenlerin 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitapları ile ilgili düşünceleri nasıldır?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aşağıda Tablo 13’de araştırmanın bu amacına ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 13
Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitapları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans Dağılımı

Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitaplarına İlişkin Görüşleri	f
Olumsuz	
Öğretmene yeterince yardımcı değil	10
Öğretmene yeterli bilgiyi sağlamıyor	6
Öğretmen ek kaynağa ihtiyaç duyuyor	3
Zamanı kendinize göre ayarlamamız gerekiyor	3
Farklı yöntemler kullanmaya teşvik etmiyor	2
Toplam	24
Olumlu	
Yıllık planlarla birlikte verilmesi	1
Öğretmene yardımcı olması	2
Toplam	3
Genel Toplam	27

Tablo 13’de öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitapları ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmen kılavuz kitapları ile ilgili toplam 27 görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerin 24’ü olumsuz, 3’ü olumludur. Öğretmenlerin birçoğu kılavuz kitap kullanmadığını ya da bir süre sonra kılavuz kitap yeterli gelmediği için ek kaynaklar kullanmaya başladıklarını belirtmiştir. Kılavuz kitabı kullananlar ise kılavuz kitaplarının açıklayıcı, bilgi verici, yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen ifadelerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Öğretmen kılavuz kitabının öğretmene yeterince yardımcı olmadığını ve bilgi sağlamadığını belirten ÖGR9’un ifadesi şöyledir:

***ÖGR9.** Öğretmen kılavuz kitabına başlangıçta bağlı gidiyordum, daha sonra yardımcı kitap kullanmaya başladım. Öğretmen kılavuz kitabı bana yeterli gelmedi. Benim öğretmenlikte ilk yılım olduğu için neyi nasıl vereceğimi bilmiyorum. Hangi sırayla vereceğim, hangi bilgiyi vereceğim, hangi bilgiyi*

vermeyeceğim bilmiyorum. Kazanımda diyor ki şu bilgiyi vereceksin fakat öğretmen kılavuz kitabında bununla ilgili herhangi bir açıklama yok. Ben bu durumda yardımcı kitaba başvurmak zorunda kaldım. Daha sonra ikisinin arasında git-gel yaşamaktansa yardımcı kitapla devam etmeye karar verdim.

ÖGR9 öğretmen kılavuz kitabında gerekli bilgileri bulamadığını, kılavuz kitabın tek başına yeterli olmadığı ve bu nedenle ek kaynak kullanmaya ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Öğretmen kılavuz kitabının öğretmene yeterince yardımcı olmadığını dile getiren ÖGR3'ün ifadesi aşağıdaki gibidir:

ÖGR3. *Öğretmen kılavuz kitabı bize yardımcı değil. Bazı sorular var. Bizi bile o soruları nasıl açıklayacağımızı bilmiyoruz. Ders kitabındaki bazı soruları açıklayıcı bilgilerin olması gerekiyor. Planlı, programlı olması ne yapacağını aşama aşama belirtmesi güzel.*

ÖGR3'te kılavuz kitabın öğretmen için yeterince yardımcı ve açıklayıcı olmadığını vurgulamış, planlı bir şekilde ders işlenmesine yardımcı olmasını ise olumlu bulduğunu belirtmiştir.

Amaç 2: Hakkâri'de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili görüşleri nasıldır?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler; Hakkâri merkezde, devlet okullarında görev yapan 25 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme sonuçlarından elden edilen bulguların frekans dağılımları alt amaçlara uygun olarak verilmiştir.

2.1: Hakkâri'de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler dersi oluşturmaya ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

Araştırmanın bu amacın ilişkin veriler görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlere yöneltilen "*Hakkâri'de yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı Sosyal Bilgiler ders ortamı oluşturmaya ilişkin düşünceleriniz nasıldır?*" sorusu ile öğretmenlerin bu konudaki görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtların kodlanması ile elde edilen verilerin frekans dağılımı aşağıda Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14
Hakkâri’de Yapılandırmacı Yaklaşımaya Dayalı Sosyal Bilgiler Dersi Oluşturmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfade	f
Okulların araç-gereç bakımından yetersiz olması	14
Öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olması	9
Uygulanabilmesinin sadece öğretmenin özverisine bağlı olması	6
Sınıfların kalabalık olması	6
Öğrencilerin daha az uyarıcıyla karşı karşıya kalması	5
Öğrencilerin dersle ilgilenmemesi	5
Öğrencilerin farklı iklimleri, kültürleri algılayamaması	4
Güvenlik nedeniyle öğrenciler geziye götürülememesi	4
Şehrin kültürel, sosyal bakımdan gelişmemiş olması	4
Ailelerin ekonomik durumlarının kötü olması	4
Öğrencilerin Kürtçe düşünüp Türkçe cevap vermeleri	4
Öğrencilerin birçok kelimenin Türkçe anlamını bilmemeleri	3
Velilerin öğrenciyle ilgilenmemesi	3
Bazı değerleri öğrencilerin kazanmamış olmaması	3
Bölgede eğitim bilincinin oluşmaması	3
Disiplin sorunlarının yaşanması	3
Öğrencilerin ek kaynaklara ulaşma imkânlarının olmaması	3
Milli değerler anlatılırken sorun yaşanılması	2
Sosyal Bilgiler dersine karşı ön yargının olması	2
Öğrencilerin amaçlarının olmaması	2
Ailelerin eğitimsiz olması	2
Öğrencilerin eski alışkanlıklarını devam ettirmesi	2
Atatürkçülük konularına karşı tepki duyulması	1
Öğrencilere karşı yaptırım uygulanmaması	1
Öğretmenlerin tecrübesiz olması	1
Öğretmenlerin yapılandırmacılığa adapte olamaması	1
Öğrencilerden dönüt alınamaması	1
Konularla ilişkilendirilebilecek örnek olmaması	1
Toplam:	99

Tablo 14’de Hakkâri’de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler dersi ortamı oluşturmaya ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders ortamı oluşturulmasını engelleyen faktörleri sıraladıkları görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders işleyemediklerini, Hakkâri’de veli, öğrenci, okul ortamı, şehrin kültürel yapısı gibi pek çok faktörün Sosyal Bilgiler dersini olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Tablo 14’de Hakkâri’de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler dersi oluşturmaya ilişkin “Okulların araç-gereç bakımından yetersiz olması” 14 görüş ile ilk sırada yer almaktadır. Öğretmenler, Hakkâri’deki okullarda araç-gereç eksikliğinin yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun ders işlenmesini

engelleyen en önemli faktörlerden biri olarak görmektedirler. Bu konuda ÖGR23'ün ifadesi aşağıdaki gibidir:

ÖGR23. *En basit teknolojik aletlerin bile sınıfta olmaması, öğretmeni eski sisteme götürüyor. Sadece soru-cevap yaparak öğrencileri derse katmaya çalışıyoruz. Görsel materyaller olsa hem ders daha kalıcı olur hem öğretmen zaman kazanır. İş öğretmene düştüğü için tamamen, konuları yetiştirememe gibi bir durum söz konusu oluyor.*

ÖGR23'ün ifadesine bakıldığında; okullarda yeterli araç-gerecin bulunmaması, özellikle görsel materyallere ulaşma imkânının sınırlı olması öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri sınırlandırmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi için gerekli olan birçok materyalin okullarda ve sınıflarda bulunmaması nedeniyle etkinlik temelli ders işleyemediğini belirten ÖGR10'un ifadesi ise aşağıdaki gibidir:

ÖGR10. *Biz merkezi bir okul olarak şartları daha iyi olan bir okuluz; ama buna rağmen sınıfların çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Sınıfta en fazla kullanabildiğim harita, küre, çalışma yaprağı. Elimde birçok bilgi var, bilgi yarışmaları, bilgi kartları, farklı farklı yarışma türleri, sınıfta uygulayabileceğim görsel materyaller var ama hiç birini kullanamıyorum. Hakkâri'de genel problem bu.*

Hakkâri'nin merkezi okullarından birinde görev yapan ÖGR10 kendi çalıştığı okulun imkânlarının Hakkâri'nin diğer okullarının imkânlarına göre daha iyi olmasına rağmen sınıfların yetersiz düzenlenmesi nedeniyle Sosyal Bilgiler dersi için gerekli olan birçok materyali, bilgiyi kullanamadığını ve bu nedenle etkinlik temelli ders işleyemediğini belirtmiştir. Tablo 14'de Hakkâri'de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler dersi oluşturmaya ilişkin en önemli engellerden biri 9 görüş ile ikinci sırada “Öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olması” şeklinde yer almaktadır. ÖGR10'un, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi için gerekli ön bilgilere sahip olmamasının temel felsefesi ön bilgiler üzerine bilgiyi yapılandırmak olan bir öğretim programının uygulamasını imkânsızlaştırdığını dile getiren ifadesi aşağıdaki gibidir:

ÖGR10. *Öğrencilerin ön bilgileri yok. Yapılandırmacılıkta ön bilgiler üzerine temellendirme var. Ben çocuğun bilgilerinin üstüne bir şey koyamıyorum. Türkî Cumhuriyetleri öğreteceğim ama Türkî Cumhuriyetler ne demek onu bilmiyor. İtalya'nın başkentini soruyorum Fransa diyor. Fransa'nın başka bir devlet olduğunu bilmiyor.*

ÖGR10 öğrencinin kazanmış olması gereken birçok bilgiyi kazanmadığını bu nedenle öğrencilerin bilgilerinin üstüne yeni bilgiler ekleyemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin en temel kavramları dahi bilmemesi nedeniyle bilgiyi yapılandıramadıklarını dile getiren ÖGR16'nın ifadesi şöyledir:

ÖGR16. *Çocuklarla ders işlerken yapılandırmacı anlayışa uygun ders işleyemiyoruz. Çocukların ön bilgileri yok. Yunanistan nerede diyorum, öğrenci doğuyu gösteriyor. Soru soruyorsunuz çocuklar cevap veremiyor. Bir yere takılıp kalıyorlar. Toprak sistemini anlatırken sürekli asker yetiştirmeden bahsediyorlar. Toprak sisteminin başka özelliklerini bilmiyor. Çocukların doğru düzgün okuma yazması yok, siz bu durumda yapılandırmacılığı uygulayamıyorsunuz.*

ÖGR16 öğrencilerin temel kavramları bilmediği için konuyu anlayamadığını, bir olaya farklı yönleriyle bakamadığını dile getirmiştir. Bu konuda ÖGR13'ün ifadesi ise şöyledir:

ÖGR13. *Yapılandırmacılık öğrenciler için olumlu fakat yapılandırmacılığı uygulayabilmek için uygun bir alt yapı lazım. Buradaki öğrencilerin alt yapıları çok yetersiz. Bu şartlarda uygulanamıyor. Programı uygulayabilmek için öncelikle çocuğa çok basit şeyleri vermeniz gerekiyor. Çocuklar hem bilişsel anlamda hem duyuşsal anlamda çok yetersizler. 7.sınıflara Cumhuriyetin ilanını sordum, bunu dahi bilmiyorlar.*

ÖGR13'ün ifadesi öğrencilerin ön bilgilerinin ne seviyede olduğunu göstermesi bakımından çarpıcı bir ifadedir. ÖGR10, ÖGR13 ve ÖGR16 yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun bir Sosyal Bilgiler dersi işleyebilmek için öncelikle öğrencilerin Sosyal

Bilgiler dersi için gerekli ön bilgilere sahip olmaları gerektiğini fakat Hakkâri'deki öğrencilerin yeterli ön bilgiye sahip olmadığını belirtmişleridir. Eğitim ve öğretim için birincil koşul olan okuma-yazma da dahi öğrencilerin eksik olması yapılandırmacılığın uygulanmasını imkânsız kılmaktadır. Tablo 14'de Hakkâri'de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler dersi oluşturulmasına ilişkin engellerden biri 6 görüş ile “*Sınıfların kalabalık olması*” şeklinde yer almaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki ifadelerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

ÖGR10. *Yapılandırmacılık için sınıfların çok az olması gerekiyor. 10-15 kişilik. Maalesef sınıflarımız 30-33 kişi. Van depreminden sonra bu sayı daha da arttı. Sınıf mevcutları fazla.*

ÖGR24. *Ben iki okulda çalışıyorum. Çalıştığım bir okulda sınıf mevcutları 7-8 kişilikti, diğer okulda ise sınıf mevcutları 40 kişiydi. 7 kişilik sınıfta ben buluş yoluyla öğretimi kullandım ama 40 kişilik sınıfta kullanamıyorsunuz. Dersin amacının dışına çıkıyoruz. 40 kişi birden konuşmaya başlayınca sınıfta inanılmaz bir gürültü oluyor. Sınıf mevcutlarının azaltılması lazım.*

ÖGR10 sınıfların kalabalık olmasının yapılandırmacı anlayışa uygun ders işlemeyi engellediğini belirtmiştir. ÖGR24 ise sınıf mevcutlarının fazla olmasının hem öğretmeni hem de derslerde kullanılan yöntem ve teknikleri sınırlandırdığını ifade etmiştir. Tablo 14'te Hakkâri'de yapılandırmacı yaklaşıma uygun Sosyal Bilgiler dersi oluşturmasını engelleyen bir faktör 5 görüş ile “*Öğrencilerin daha az uyarıcıyla karşı karşıya kalması*” şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenler, Hakkâri'de öğrencilerin daha az uyarıcıyla karşı karşıya kaldıklarını bu nedenle bilgiyi yapılandıramadıklarını ve Sosyal Bilgiler derslerinde anlatılan birçok şeyi algılayamadıklarını dile getirmişlerdir. ÖGR3 bu konudaki görüşlerini bir öğrencisi ile arasında yaşanan ilginç diyalogu örnek vererek aşağıdaki gibi açıklamıştır.

ÖGR3. *Zeytini anlatıyorum; zeytin ılıman iklimlerde yetişir, soğuğa karşı dayanıksızdır diye anlattım. Öğrenci diyor ki öğretmenim zeytini dolaba koyuyoruz bozulmuyor diyor. Ağaçta yetişen bir şeyin sofralara nasıl geldiğini bilmiyor. Çevresel uyarıcı çok az olduğu için verimli olamıyoruz. Çocuk hiç*

deniz görmemiş ve ben kalkıp deniz ticaretinden bahsediyorum. Çocuklar her ürünün nerde yetiştiğini farklı iklimlerde farklı ürünlerin yetiştiğini bilmiyor. Çocuk denizi görmemiş, liman yok. Çocuğun çevresel uyarıcıları yok. Görsel zekâları gelişmemiş. İthalat, ihracat yapılırken nasıl yapıldığını anlamıyor. Piaget'in dediği gibi ne kadar uyarıcı zenginliği varsa algılama o kadar yüksek oluyor. Doğu çocuklarının başarısız olmasında bunun büyük etkisi var. Çünkü çocuklar anlattığımız şeyleri görmemiş ilk defa duyuyor. Çoğu da Hakkâri dışına çıkmamış en fazla Van'a gitmişler. Görsel zekâları gelişmediği için anlattığımız şeyler havada kalıyor.

ÖGR3 Hakkâri'deki öğrencilerin yaşadıkları coğrafya nedeniyle daha az uyarıcıyla karşı karşıya kaldıklarını bu nedenle de öğrencilerin kendi görmediği, yaşamadığı şeyleri algılayamadığını ifade etmiştir. Hakkâri'nin bulunduğu coğrafi şartların öğrencilerin görsel zekâlarının gelişmesini engellediğini bu nedenle de Sosyal Bilgiler dersinde bazı konuları anlaşılmasının güçleştiğini belirten ÖGR 7'nin ifadesi şöyledir:

ÖGR7. *Ben kendi dersimde 6. sınıfta iklimleri anlatırken kutuplarla ilgili belgesel izlettiriyorum ya da çöl iklimini anlatırken çöl iklimiyle ilgili belgesel izlettiriyorum. Çöldeki insanlar ne yapıyor bunu bilsinler diye. Çünkü sadece anlatmakla çocuk kavrayamıyor. Çocuklar Hakkâri'den başka bir yer görmemiş. Dolayısıyla başka iklimi algılayamıyor. Her yeri Hakkâri gibi sanıyor. Kış oluyor, yaz oluyor, bahar oluyor böyle bildiği için çöl iklimini anlatamıyorsunuz. Sürekli yaz kavramını çocuk algılayamıyor. Bu yörenin olumsuz özelliği bu. Çocuklar daha fazla gezseydi Akdeniz'i görseydi, oradaki iklimi görseydi bunu anlardı. Bunu anlamakta zorluk çekiyor. Tarım ürünlerini anlatırken portakal Akdeniz'de yetişir burada yetişmez diyorum. Öğrenci bana soruyor: Hocam portakal da bir ağaç değil mi? Burada da yetişmez mi? diye soruyor. Burada da birçok ağaç yetişiyor, dikersek burada da yetişir diye düşünüyor. Hakkâri'den başka yer görmemiş öğrenciler. Bence bizim öğrencilerin tek problemi bu.*

ÖGR7 ifadesinde öğrencilerin Hakkâri dışına çıkmamaları nedeniyle algılarının Hakkâri ile sınırlı olduğunu farklı iklimleri, farklı kültürleri anlayamadıklarını dile getirmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan birçok kavramla öğrencilerin kendi hayatlarında

karşılaşmaması nedeniyle öğrencilerin dersi anlayamadıklarını dile getiren ÖGR24'ün ifadesi aşağıdaki gibidir:

ÖGR24. *Dağlardan, ovalardan bahsediyorsun, dünyadaki bütün dağları buradaki dağlara benzetiyor. Düzlük bir alanı kafasında canlandıramıyor çünkü hiç görmemiş. Tarihin ne olduğunu anlayamıyor, geçmişle, günümüz arasındaki farkı anlayamıyor. Urartular diyorum hocam şimdi mi yaşıyorlar, hani neredeler diye soruyorlar. Yaşantı zenginliği yok. Görüntü olarak vermediğinizde havada kalıyor. Limanı anlatıyorsunuz çocuk için o ütopya oluyor. Adını biliyor, o ütopya. Denizle ilgili bir şey anlatıyorsunuz ama çocuk hayatında hiç deniz görmemiş ve algılayamıyor. Buradaki öğrencilerin %90'ı deniz görmemiş. Ben bu durumda Akdeniz iklimini açıklayamıyorum.*

ÖGR24 Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan birçok kavramın soyut kaldığını, öğrencilerin geçmişle gelecek arasında bağlantı kuramadığını ifade etmiştir. ÖGR3, ÖGR7 ve ÖGR24 Hakkâri'deki öğrencilerin buldukları coğrafya nedeniyle Sosyal Bilgiler dersindeki kavramlara ilişkin zihinlerinde bir şema yer almadığını, bu sebeple de verilen bilgileri kategorileştirmekte ve yapılandırmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Tablo 14'e bakıldığında Hakkâri'de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler dersi oluşturmayı engelleyen önemli sorunlardan birisi de dil sorunudur. Tablo14'de "Öğrencilerin Kürtçe düşünüp Türkçe cevap vermeleri", "Öğrencilerin birçok kelimenin Türkçe anlamını bilmemeleri" şeklinde belirtilen dil sorunu Hakkâri'de yaşanan önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri şöyledir:

ÖGR6. *Öğrencilerin asıl sıkıntısı anlamamaları. Ben de Hakkâriyim, Kürdüm biz Kürtçe düşünüp Türkçe cevap veriyoruz. Öğrencinin bir şeyi düşünüp hemen çevirebilmesi çok zor oluyor.*

ÖGR8. *Buradaki bir çocukla yapılandırmacı anlayışa uygun bir ders işlemek çok zor. Çocuk bir kere Kürtçe düşünüyor, Kürtçe cevaplıyor. Önce kafasında Kürtçe düşünecek, cevaplayacak sonra Türkçeye çevirip size cevap verecek.*

ÖGR3. Bilimsel bir dil kullanıldığı zaman çocuklar anlayamıyor. Çünkü çocuklar en basit kavramın bile Türkçe karşılığını bilmiyorlar. Hem Kürtçe konuşmalarından hem de okudukları kitaplarda bilmedikleri kelimeleri araştırmamalarından kaynaklanıyor. Birçok kelimenin Türkçe karşılığını bilmiyorlar. Bu da anlamalarını zorlaştırıyor. Deneme sınavından en çalışkan öğrencim bana “değiniilmemiştir” ne demek diye sordu.

ÖGR4. Kesinlikle bir dil sorunu yaşanıyor. Çocuklar birinci sınıfa gelene kadar hiç Türkçe bilmeden geliyor. Ben sürgün kelimesini anlattım. Mebusan meclisi dağıtıldıktan sonra oradaki tutuklanan milletvekillerinden bazıları Malta'ya sürgün edildi diye anlattım. Sürgün kelimesini sordular açıkladım. Sürgünü anladılar. Yazılıda da tutuklanan milletvekilleri sürgüne gönderildi diye yazdım. Öğrenciler bu sefer hocam sürgüne ne demek diye soruyor. Oradaki –e ekini anlayamıyor. Bu şekilde tek tek kelimelerle uğraşıyoruz biz. En büyük sorunları dil sorunu. Çocuk kelimeyi anladığı zaman öğreniyor.

ÖGR25. Bazı Türkçe sözcüklerin karşılığını bilmiyorlar. Bu da en büyük sıkıntı. Çok kolay terimlerin karşılığını bilmiyorlar. Benim için en büyük sorunlardan biri çocukların okumaları. Konuyla ilgili bir paragraf, herhangi bir şey okuttuğumda çocukların büyük bir bölümü heceleyerek okuyor. Çoğu heceleyerek okuyor akıcı şekilde okuyan öğrenci sayısı gerçekten çok az. 30 kişilik bir sınıfta iyi okuyan öğrenci sayısı 10 kişidir. Türkçeyi yeteri kadar kullanmamaları, kitap okumamaları. Anlayamıyorlar okuduklarını, ne demek istiyor hocam diye soruyorlar.

ÖGR23. Çocuklar okuduğunu anlayamıyor. Türkçeyi birinci sınıfta öğrenmeye başlıyor. Yalnızca günde altı saat okulda Türkçe konuşuyor. Çocuklar hiç konuşmadıkları bir dille eğitim hayatına başlıyor, bu da öğrenciyi geride bırakıyor. Öğrenci Kürtçe düşünüp Türkçe cevap verdiği için çekiniyor. Çocuk kelimenin anlamını bilmediği için soruyu yapamıyor. Bir sınavda bütün öğrenciler bana ivme ne demek diye sormuştu.

Öğretmenlerin yukarıdaki ifadelerine bakıldığında, Hakkâri’de yapılandırmacı anlayışa uygun ders ortamı oluşturmayı engelleyen önemli faktörlerden biride dil sorunudur. Anadilin ve eğitim dilinin farklı olması eğitim öğretim açısından büyük bir sorun teşkil etmektedir. Öğrencilerin Türkçeyi ilkökul birinci sınıfta öğrenmeye başlaması ve günde yalnızca altı saat okulda Türkçe konuşması dil kullanım becerisinin gelişmemesine engellemektedir. Öğrencilerin birçok kelimenin Türkçe anlamını bilmemesi Sosyal Bilgiler dersinin anlaşılmasını güçleştirmektedir. Öğrencilerin kitap okumaması, anlamını bilmedikleri kelimeleri araştırmaması dil becerisinin gelişmesini engelleyen faktörlerdir. Öğrenciler kelimeleri bilmedikleri için dersi anlamakta zorluk çekmekte ve dersi anlayamadığını dile getirmekten çekinmektedir. Öğretmenler öncelikle öğrencilerin Türkçe okuma-yazma ile ilgili problemlerine çözüm üretmek zorunda kalmakta, eğitim dilinin gerektirdiği becerileri öğrencilere kazandırmaya çalışmaktadır. Öğretmenler öncelikli amaçlarının öğrencilere Türkçeyi iyi bir şekilde kullanma becerisi kazandırmak olduğunu yapılandırmacı anlayışa uygun ders işlemenin geri planda kaldığını ifade etmişlerdir.

2.2: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşme(me)sinde öğretmen rolü hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aşağıda Tablo 15’de araştırmanın bu amacına ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 15
Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Amaçlarının Gerçekleşme(me)sinde Öğretmen Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Hakkâri’de çalışan öğretmenlerin deneyimsiz olması	13
Öğretmenlerin eşlerinden uzakta olması	5
Öğretmenlerin yeni programa adapte olamaması	5
Öğretmenlerin en kısa sürede Hakkâri’den gitme düşüncesi	4
Stajyer öğretmenler üzerindeki idare baskısı	3
Hakkâri’deki öğretmenlerin çok yıpranması	2
Öğretmenlerin sosyo-kültürel imkânlarının kısıtlı olması	2
Toplam:	34

Tablo 15’de Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının

gerçekleşme(me)sinde öğretmen rolünün etkisine yönelik öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşmemesindeki öğretmen rolüne yönelik görüşlerini belirttikleri, Hakkâri’nin sosyo-kültürel yapısından kaynaklanan olumsuzlukların öğretmen üzerindeki etkilerini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler Hakkâri’nin kültürel yapısından ekonomik yapısına kadar birçok şeyin kendilerini olumsuz etkilediğini, motivasyonlarını düşürdüğünü, verimli olamadıklarını ve bu durumun okul ortamına olumsuz yansıdığını dile getirmişlerdir. Tablo 15’de Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşmemesinde öğretmenden kaynaklanan sorunların başında 13 görüş ile “*Hakkâri’deki öğretmenlerin deneyimsiz olması*” yer almaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Hakkâri’ye tecrübesiz öğretmenlerin geldiğini ve bu nedenle de öğretmenlerin verimli olamadığını belirten ÖGR7’nin ifadesi şöyledir:

ÖGR7. Hakkâri’ye gelen öğretmen çok kalmıyor. Hem ön yargularla geliyor hem de çok kalmıyor ve stajyer öğretmen geliyor. Stajyer öğretmen Hakkâri’ye geldiği zaman ilk yılında çocukları değil de daha çok kendisini eğitiyor. Ben ilk yılda öğretmenin bir şeyler verdiğini düşünüyorum. Ama çok fazla verimli olduğunu düşünmüyorum. Öğretmen açısından böyle bir sıkıntımız var. Gelen öğretmen de evlilik gibi nedenlerle erken gidiyor. Dolayısıyla burada tecrübe kazandıktan sonra kalmıyor ve bizim öğrencilerimize bir yararı olmuyor.

ÖGR6 Hakkâri’ye gelen öğretmenlerin tecrübesiz olması ve Hakkâri’den gitme düşüncesi nedeniyle verimli olamadıklarını belirttiği ifadesi şöyledir:

ÖGR6. Öğretmenler, öğrencilere ön yargılı yaklaşıyor. Geldim bir iki yıla gideceğim diye düşünüyor. Nasıl olsa gideceğim mantığıyla baktığı için verimli olamıyorlar. Hakkâri’deki öğretmenlerin %99’u tecrübesiz. Hakkâri’de öğretmenler öğretmenliği öğrendikten sonra buradan gidiyorlar. Öğretmen beşinci senesinde verimli olabilir. Öğretmen sirkülasyonunun çok fazla.

ÖGR7 Hakkâri'ye gelen öğretmenlerin hem tecrübesiz olduğunu hem de Hakkâri'de kalmak istemediklerini, tecrübesiz öğretmenlerin çok verimli olamadığını ifade etmiştir. ÖGR6'da Hakkâri'ye gelen öğretmenin bir an önce gitmek istediğini, gideceğim düşüncesiyle çok çaba harcamadıklarını belirtmiştir. ÖGR7 ve ÖGR6'nın ifadelerinden anlaşılmaktadır ki Hakkâri'ye atanan öğretmenler ilk atamayla geldikleri için büyük bir kısmı deneyimsizdir ve bu nedenle de öğrencilere yeteri kadar faydalı olamamaktadırlar. Stajyer öğretmenler, ÖGR7'nin ve ÖGR6'nın ifadelerini doğrulamışlardır. Bu konuda ÖGR9'u ve ÖGR2'nin ifadesi aşağıdaki gibidir;

***ÖGR9.** Benim öğretmenlikte ilk yılım, elimden geleni yapmaya çalışıyorum ama acemiyim. Bir öğretmenin kendi sitilini bulmasının 5 yıl aldığı söyleniyor. Burada öğrenciler kobay oluyor. Öğretmenin 1 yıl pişip gelmesi gerekir ya da bir rehber öğretmenle birlikte 1 yıl bu işi yapması gerekir ki eksiklerini tamamlayabilsin. Çocukların hep acemi öğretmenlerle karşılaşması onlar için büyük bir eksi.*

***ÖGR2.** Buradaki öğretmenlerin çoğu stajyer branşıyla ilgili bir şeyler sorabileceğim, danışabileceğim deneyimli öğretmen yok.*

ÖGR9'un ifadesine bakıldığında bir öz eleştiri görülmektedir. ÖGR9 deneyimsiz bir öğretmen olduğunu bu nedenle de öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Kendisine rehberlik edecek deneyimli bir Sosyal Bilgiler öğretmenine ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. ÖGR2'de Hakkâri'de öğretmenlere rehberlik edecek deneyimli bir Sosyal Bilgiler öğretmeni bulunmadığını dile getirmiştir. Görüşmeler sırasında birçok öğretmen ailesini, evini, eşini, arkadaşlarını dört beş ayda bir görmeyen kendilerini olumsuz etkilediğinden bahsetmiştir. Özellikle eşlerinden ayrılan öğretmenler eşlerinden ayrı kalmak zorunda olmanın psikolojik travmasını yaşamaktadır. Tablo 15'te "Öğretmenleri eşlerinden uzak olması" ile ilgili 5 görüş belirtildiği görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

ÖGR3. *Eşimden uzakta olduğum için problemler ortaya çıkıyor ve bu benim moralimi bozuyor. İster istemez bazen dersime de yansıyor. Bizden tüm sorunları unutmamızı istiyorlar ama Hakkâri koşullarında bu çok mümkün olmuyor.*

ÖGR21. *Ailem parçalanmış durumda bir an önce eşimin yanına gitmek istiyorum. Hakkâri'de şartlar daha zor olduğu için insan daha çok gitmek istiyor. Şu anda eş durumunda atamayla gidip gitmeyeceğimi düşündüğüm için konsantrasyon sorunu yaşıyorum.*

ÖGR3 ve ÖGR21 eşlerinden ayrı olmaları nedeniyle motivasyon sorunu yaşadıklarını, işlerine konsantre olamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenleri eşlerinde uzakta olmak olumsuz etkilemekte, aile birlikteliği öğretmenler için öncelikli halledilmesi gereken bir sorunu haline gelmektedir. Tablo 15'de görüldüğü gibi; Hakkâri'de öğretmenler yaşadıkları önemli bir diğer sorun 3 görüş ile “*Stajyer öğretmen üzerindeki idare baskısı*” şeklinde yer almaktadır. Bu konuda ÖGR3'ün ifadesi aşağıdaki gibidir:

ÖGR3. *Okul müdürleri sıkıntılı. Burada çok fazla deneyimli olmayan, tecrübeli olmayan insanlar okul müdürü oluyor ve bu nedenle çok sıkıntı çekiyoruz. Özellikle stajyer öğretmenlere baskı uygulamaları, sürekli korkutmaya, sindirmeye çalışmaları öğretmenin okuldan uzaklaşmasına neden oluyor. Öğretmen okula mutsuz gidiyor bu da dersine yansıyor. Müdürlerin çok fazla bürokrasiye takılması, en küçük bir olayda prosedürle, yönetmelikle öğretmenleri tehdit etmeleri. Çoğu müdür eski kafalı, sınıf sessizse öğretmen iyi oluyor hâlbuki etkinliklerde, öğrencinin aktif olduğu derslerde gürültü oluyor. Özgür bir ders ortamını engelliyorlar. Öğretmenin nöbet tutması, öğrencilerle uğraşması, teneffüste dinlenememesi, dinlenmeden derse girmesi bunların hepsi öğretmen üzerinde olumsuz etki yaratıyor. Özellikle nöbet esnasında öğretmen çok tedirgin oluyor. Öğrencinin başına bir şey geldiği an soruşturmalık oluyor. Bu çok önemli bir yük. Okul müdürünün sürekli hakkında soruşturma açılır diye tehdit etmesi nedeniyle nöbet günü bir kâbusa dönüşüyor. Okul müdürlerinin veliyi ve öğrenciyi ön plana alması sanki her konuda öğretmen suçlu, öğretmen haksız veli ve öğrenci haklı gibi davranması.*

ÖGR3 ifadesinde Hakkâri’de stajyer öğretmenlerin yaşadığı önemli bir sorun olan idare baskısının olumsuz etkilerine değinmiştir. Özellikle okul müdürlerinin stajyer öğretmenleri bürokrasiyle sürekli ezmeye çalışması öğretmen üzerinde psikolojik baskı oluşturmakta bu da öğretmenin motivasyonunu düşürmekte, öğretmenin okula karşı olumlu tutum geliştirmesini engellemektedir. ÖGR3 okul idaresinin baskısını sürekli hissetmesinden dolayı özellikle okul nöbetlerinin olduğu gün çok tedirgin olduğu ifade etmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenleri dinlememesi, anlamaya çalışmaması, her koşulda öğrenciyi savunması öğretmende yalnızlık ve geri plana atılmışlık duygusu oluşturmaktadır. ÖGR3’ün ifadelerinden anlaşılmaktadır ki okul ortamında idarecilerin, özellikle okul müdürlerinin baskıcı, otoriter tavrı öğretmeni olumsuz etkilemektedir. Okul idaresinin olumsuz tavırlarının okula karşı tutumunu etkilediğini dile getiren ÖGR9’un ifadesi ise şöyledir:

***ÖGR9.** İdare öğrenciyi tepeme çıkarıyor. Aşırı bir kompleks içindeler. Öğretmeni düşman olarak görülüyor. Bir şeyler yapmaya çalışan biri gibi görülüyor. Öğretmenin bilgisini al-kullan-at mantığı var. Öğrenci değerli, öğretmen değersiz görülüyor. Ben çoğu zaman okuldaki hademeden bile geri planda hissediyorum kendimi. Kendimi okula ait hissetmiyorum. İdare öğrenciyi tepeme çıkarıyor.*

ÖGR9’un “Ben çoğu zaman okuldaki hademeden bile geri planda hissediyorum kendimi. Kendimi okula ait hissetmiyorum.” ifadesi idare baskısının boyutlarını ve öğretmen üzerindeki etkisinin ne derece olduğunu anlamak bakımından çarpıcı bir örnektir. ÖGR9’da okul idaresinin öğrenciyi her koşulda haklı olarak görüp öğretmeni suçlamasını doğru bulmadığını, okul idaresinin öğrenci değerli öğretmen değersiz imajı yarattığını ve bunun kendisini olumsuz etkilediğini, okuldan uzaklaştırdığı belirtmiştir. Türkiye’nin değişik illerinde görev yaptığını fakat Hakkâri’deki stajyer öğretmenler üzerindeki idare baskısıyla başka bir şehirde karşılaşmadığını dile getiren deneyimli bir öğretmen olan ÖGR24’ün ifadesi aşağıdaki gibidir:

***ÖGR24.** İdareciler öğretmenlerle deneyimsizliklerinden dolayı sıkıntı yaşıyor. Öğretmenler yeni olduğu için idareciler baskın davranıyor, dominant davranıyor. Öğretmenler de sınıyor. İşlerini sadece idarenin göstermiş olduğu çizgide yapmaya çalışıyorlar. Amaç Sosyal Bilgiler eğitiminden ziyade idarenin*

dediğini yapalım, idareyle aramızda sorun çıkmasın oluyor. İdareyle zitlaşmayalım, kimse bize bir şey demesin, aday öğretmeniz rapor almayalım, şöyle yapmayalım, böyle yapmayalım. Buradaki ana amaç işi prosedürüne uyduralım. Bu da eğitim seviyesini geriye götürüyor. Ders işlemiyor, sınıf defterini dolduruyor her şeyden önce kulüp raporunu hazırlıyor. Evrak işlerinden ders ikinci plana itiliyor. İdareciler dominant davranıyorlar. Müdürün odasına giderken 25-26 yaşındaki insanların gözleri doluyor, korkarak gidiyorlar. Öğretmen olmuşsunuz, o kadar okuyup gelmişsiniz, size yeni nesiller emanet edilmiş. Özellikle bayan öğretmenlere karşı müthiş bir psikolojik baskı, sindirme politikası uygulanıyor. Müdür öğrencinin karşısında öğretmene bağırdığı zaman öğrenci demek öğretmende bir şey yok diyor. Öğrencide öğretmene karşı tavrını belirlerken bu mantıkla hareket ediyor.

ÖGR24 Hakkâri’de stajyer öğretmenler üzerindeki idare baskısının öğretmenleri Sosyal Bilgiler eğitiminin amaçlarından uzaklaştırdığını, idarecilerin bu olumsuz tutumunun öğrencilere de olumsuz yansıdığını ifade etmiştir. ÖGR24’ün ifade ettiği gibi Hakkâri’de stajyer ve bayan öğretmenler üzerindeki idare baskısı öğretmenlerin okula karşı motivasyonlarını düşürmekte, mesleğinin ilk yılında olan öğretmenleri meslekten soğutmaktadır. Tablo 15’e bakıldığında öğretmenlerin Hakkâri’de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının amaçlarını gerçekleştirmemesinde 2 görüşün “*Hakkâri’deki öğretmenlerin çok yıpranması*”, 2 görüşün ise “*Öğretmenlerin sosyo-kültürel imkânlarının kısıtlı olması*” şeklinde kodlandığı görülmektedir. Öğretmen ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Hakkâri’de öğretmenlerin sadece eğitim-öğretim ortamında değil sosyal yaşamda da birçok sorunla karşılaştığını dile getiren ÖGR5’in ifadesi şöyledir:

ÖGR5. *Öğretmenlerin ulaşım sıkıntısı var, bir yerlere gidip streslerini atamıyorlar. Sürekli bir özlem içerisindedir. Hakkâri merkezde öğretmen su bulamıyor. Öğretmen sosyo-kültürel ihtiyaçlarını karşılayamıyor. Böyle bir il için kesinlikle ek ödenek yapılması lazım. Düzgün bir otogar yok, iller arası aktarma yaparak gidiyorsunuz. Uçak biletleri öğretmenler için çok pahalı. Buradaki idarecilerin, mülkü amirlerin öğretmenlere biraz daha toleranslı davranması lazım. Öğretmenin lojmanları da yok. Diğer bakanlıkların*

lojmanları var. Sağlığın, emniyetin lojmanları var. Öğretmen zaten az bir maaşla çalışıyor ve 600 lira kiraya gidiyor. Eğitim gönül işidir elbette ama yıpranma payı diye bir şey var. Buradaki bir öğretmenle Mersin'deki bir öğretmenin yıpranma payı aynı değildir. Böyle bir ilde öğretmene her türlü imkân sağlanmalı fakat tam aksine öğretmenin hiçbir imkânı yok. Öğretmen burada hem maddi hem manevi birçok zorluk yaşıyor.

ÖGR5 Hakkâri'de öğretmenlerin hem maddi hem manevi birçok zorlukla karşılaştığını ve öğretmenin sorunlarla baş başa bırakıldığını ifade etmiştir. Birçok kurumdaki devlet memurlarına verilen hakların öğretmenlere verilmediğini, Hakkâri gibi çalışma şartlarının çok zor olduğu bir bölgede öğretmene kolaylık sağlanmadığını, sorunlarının göz ardı edildiğini vurgulamıştır. Hakkâri'de ulaşım, ev bulma, ev kiralarnın yüksek olması, su problemi, kültürel imkânlarının kısıtlı olması gibi birçok problemin öğretmenin yaşamını sınırlandırdığını belirtmiştir. Hakkâri'nin gelişmemiş bir şehir olmasının olumsuzluklarını yaşadığını belirten ÖGR3'ün ifadesi şöyledir:

ÖGR3. Öğretmenler Hakkâri'yi mecburen yazıp gelmek zorunda kalıyor çünkü yıllarca atanamıyor. Sosyal Bilgiler kolay atanabilen bir bölüm değil. Ekonomik sıkıntılar yaşıyorsunuz çalışmadığınız zaman bu nedenle de mecburen yazıp geliyorsunuz ama burada da aileden uzakta olmak, Türkiye'nin birçok yerine uzak olması çok büyük bir sıkıntı.6 saat üst üste 6.sınıflara giriyorum. 6 saat boyunca aynı şeyi anlatıyorum. İlk girdiğim sınıfta motivasyonum çok yüksek oluyor, çok iyi anlatıyorum ama son sınıfa geldiğimde sıkılıyorum, motivasyonum düşüyor. Bir haftada 30 saate girmek çok ağır yük. Ücreti az diye iki okula gitmek zorunda kalıyorum bu beni çok yoruyor.

ÖGR3 Sosyal Bilgilerin az ataması yapılan bir bölüm olması nedeniyle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yıllarca atanamadıklarını, atanamadıkları için maddi sıkıntılar yaşadıklarını bu nedenle de mecburen Hakkâri'yi yazıp geldiklerini fakat Hakkâri'nin Türkiye'nin her yerine çok uzak olması nedeniyle problem yaşadıkları dile getirmiştir. Haftalık 30 saat dersin öğretmeni çok yorduğunu fakat maddi sıkıntılar nedeniyle 30 saat derse girmek zorunda kaldığını ifade etmiştir.

2.3: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının gerçekleştirilmesinde öğrenci rolü hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aşağıda Tablo 16’da araştırmanın bu amacına ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 16
Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Amaçlarının Gerçekleşme(me)sinde Öğrenci Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Öğrencilerin ön bilgilerinin eksik olması	25
Öğrencilerin ders çalışma yöntemlerinin bilmemesi	5
Öğrencilere derse karşı ilgisiz olması	4
Öğrencilerin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmemesi	2
Öğrencilerin ders kitaplarında anlatılan kültüre yabancı olması	2
Öğrencilerin öğretmenlere karşı ön yargılı olması	2
Toplam:	40

Tablo 16’ya bakıldığında, öğretmenlerin Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının gerçekleştirilmesinde öğrenci rolü ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri *Öğrencilerin ön bilgilerinin eksik olması, Öğrencilerin ders çalışma yöntemlerini bilmemeleri, Öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmaları, Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemeleri, Öğrencilerin ders kitaplarında anlatılan kültüre yabancı olmaları, Öğrencilerin öğretmenlere karşı ön yargılı olmaları* şeklinde kodlanmıştır. Tablo 16’ya bakıldığında; öğretmenlerin Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşmemesine neden olan öğrenci davranışlarını belirttikleri görülmektedir.

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğretmenler tarafından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşmemesinden öğrenciden kaynaklanan en büyük etken olarak “*Öğrencilerin ön bilgilerinin eksik olması*” ifade edilmiştir. Öğretmenler 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşmemesinde öğrenciden kaynaklanan temel sorunun 6. ve 7. sınıfa başlamadan önce kazanılmış olması gereken bilişsel, duyuşsal birçok kazanımın öğrencilerin tarafından kazanılamamış olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi için mutlaka öğrenilmesi gereken temel kavramları bilmemesi öğretmenleri öncelikle temel kavramların öğretimini birinci plana almak zorunda bırakmakta,

öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yeterli ön bilgiyi kazanınca 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarını gerçekleştirilmesine geçilebilmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde birçok öğretmen öğrencilerin okuma-yazmada dahi sorun yaşadıklarını bu durumda da dersin kazanımlarını verebilmenin imkânsız olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÖGR25. *Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri yetersiz. Bu derse kadar rejimin, cumhuriyetin ne olduğunu bilmiyorlar. 7.sınıflara Cumhuriyetin ilanını, Türkiye'nin başkentini sordum, bunu dahi bilmiyorlar.*

ÖGR25'in ifadesi Hakkâri'deki öğrencilerin ön bilgilerinin hangi boyutta olduğunu anlamak açısından çarpıcı bir örnektir. Bu örnek Sosyal Bilgiler dersinin ne oranda verimli geçebileceğinin göstergesi niteliğindedir.

Hakkâri'de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmeni ÖGR10'da tüm çabalarına rağmen öğrencilerden beklediği dönütü almadığını bu durumun kendisini hayal kırıklığına uğrattığını belirttiği ifadesi aşağıdaki gibidir:

ÖGR10. *Öğrencilerin ön bilgileri yok. Yapılandırmacılıkta önbilgiler üzerine temellendirme var. Öğrencilerin ön bilgilerini oluşturması, hevesli olması, araştırmacı olması, meraklı olması gerekiyor. Sosyal Bilgilerde merak edilecek araştırmaya yönelik birçok konu var. Ama genel itibariyle yapılandırmacılığın uygulanması çok zor. Yapılandırmacılığın uygulanabilmesi için o bilginin işe yarar olması gerekiyor. İşine yaramadığı için de öğrenci gidip internette çıktı alıyor bu da bence yapılandırmacılık olmuyor. Ben araştırma ödevi veriyorum. Onların performansını ortaya çıkaracak ödevler verdiğimi düşünüyorum ama sonuç olarak ortaya çıkan sonuç çok kötü. Ödev vermek performans vermek, araştırma ödevi vermek çok anlamlı olmuyor. Öğrenciden dönüt alamıyorum. Ben çocuğun bilgilerinin üstüne bir şey koyamıyorum.*

ÖGR10, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun ders işleyebilmek için öncelikle öğrencilerin belir bir bilgi birikimine sahip olmaları gerektiğini fakat öğrencilerinin ön

bilgilerinin yetersiz olduğunu, öğrencilerin öğrenmeye karşı isteksiz olduğunu, Sosyal Bilgiler dersinde verilen bilgiye ihtiyaç duymadığını bu nedenle de yapılandırmacılığı uygulamaya çalışmanın çok anlamlı olmadığını vurgulamıştır. ÖGR10 öğrencilerden dönüt alamadığını belirtmiştir.

Tablo 16’da Sosyal Bilgiler öğretim programının amaçlarının gerçekleşmemesinde öğrenci rolü ile ilgi ifade edilen diğer bir etken “*Öğrencilerin ders çalışma yöntemlerini bilmemesi*” şeklinde yer almaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde birçok öğrencilerin ders çalışmadığını, ders çalışan öğrencilerin ise ders çalıştıklarını zannettikleri fakat verimli ders çalışma yöntemlerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÖGR5. Eğitsel yönlendirme yapılması gerekiyor. İkinci kademedede olup da hala nasıl çalışılması gerektiğini bilmeyen öğrenciler var. Öğrenci istediği zaman geliyor derse giriyor. İsteddiği zaman çıkıp gidiyor. Okula geliyor, defteri, kitabı, çantası yok. Ben bu kadar gevşek bir yer görmedim. Bu konuda Hakkâri öğrencisi çok rahat. Öğrencide programsızlık var. Öğrenci nasıl çalışması gerektiğini, nasıl okula gitmesi gerektiğini bilmiyor. Bu konuda öğrencilerin rehberlik alması gerekiyor.

ÖGR3. Birçok veli öğrencinin evde ders çalıştığını belirtiyor. Nasıl çalıştığı belli olmuyor, ders çalışmaları derse yansımıyor. Nasıl çalışması gerektiğini, hangi bilginin işe yarayacağını bilmiyor. Ders çalışma yöntemlerini bilmiyorlar.

ÖGR5, öğrencilerin ders çalışma yöntemlerini bilmediğini, okula karşı ciddiyetsiz ve disiplinsiz bir tavır içinde olduklarını, öğrencilerde eğitim bilincinin eksik olduğunu bu nedenle de öğrencilerin eğitsel rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. ÖGR3’te birçok velinin çocuklarının ders çalıştığını ifade ettiğini fakat öğrencilerin çalışmasının derse yansımadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşmemesinde çok büyük bir etken olarak öğrencilerin derslere ilgisizliğini vurgulamışlardır. Birçok öğretmen öğrencilerin okula, derslere karşı ilgisiz olması, sorumsuz olması dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinde verimli olamadıklarını, tüm çabalarına rağmen çabalarının sonuçsuz kaldığını ifade

etmiştir. Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programının amaçlarını gerçekleştirmemesinde öğrenciden kaynaklanan bu sorunlar Tablo 16’da “Öğrencilere derse karşı ilgisiz olması”, “Öğrencilerin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmemesi” , “Öğrencilerin ders kitaplarında anlatılan kültüre yabancı olması” “Öğrencilerin öğretmenlere karşı ön yargılı olması” şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

ÖGR5. *Öğrencilerin amaçları yok. Amacı olmayan birisiyle, Sosyal Bilgilerin amaçlarını gerçekleştirmek çok zor.*

ÖGR5, Hakkâri’de yaşanan temel sorunlardan biri olan öğrencilerin ilgisizliğini iki cümle ile çarpıcı bir şekilde ifade etmiştir. Öğrencilerin hayata karşı, eğitime karşı bir amaçları olamaması bir hayallerinin, hedeflerinin olmaması öğretmeni de çaresiz bırakmaktadır. Öğretmenler Hakkâri’de öncelikle öğrencilere eğitimin, okumanın amacını anlatmakta, öğrencilerin öncelikle bunu kavrayabilmesini sağlamakta daha sonraki süreçte Sosyal Bilgilerin amaçlarını gerçekleştirmeye geçebilmektedir. Türkiye’nin farklı illerinde çalıştığını fakat Hakkâri’deki kadar öğrenci ilgisizliğine başka bir şehirde rastlamadığını belirten ÖGR21’in ifadesi aşağıdaki gibidir:

ÖGR21. *Öğrencilerin ilgisizliği Hakkâri’de gerçekten çok ciddi bir sorun. Ben birçok ilde öğretmenlik yaptım fakat buradaki gibi bir ortam yoktu, burada öğrencilerin derse karşı çok isteksiz olması, umursamazlığı benim motivasyonumu düşürüyor Çalışma yapıyorsunuz çok büyük bir istekle derse girdiğinizde o çalışmaların yok olduğunu görünce bir dahaki sefere yapmak istemiyorsunuz. Yapsam da nasıl olsa anlamayacaklar diye düşünüyorsunuz. Maalesef bir süre sonra bu bilinç oluşuyor. Öğrenciler performans ödevi veriyorum, yapamıyorlar, verilen zamanda getirmiyorlar. Böyle şeyler yaşayınca benim de hevesim kalmıyor. Öğrenciler okumaya karşı çok isteksizler, okuma bilinci yok. Öğrencilerde okulu koruma bilinci yok. Sen kendin bir malzeme getirsen de onu korumuyorlar, yok ediyorlar. Okulun başında bir sürü haritam vardı şimdi hiçbiri yok. Öğrenciler hep yırtıp attılar. Okulu koruma bilinci yok, malzemeleri kullanamıyorsun, getirsen de yok ediyorlar. Öğrenciye araştırma ödevi veriyorum, panoya asıyorum, ertesi gün panoda hiçbir şey kalmıyor. Sene*

başında benim sınıfta camekânlı, anahtarlı güzel bir dolabım vardı. Önce camları gitti, sonra kitapları çıkardılar, attular. Nutuk vardı, özellikle Nutku yırtmaya çalışıyorlardı. Kitapları zor kurtardım, kütüphaneye gönderdim. Şimdi dolap yok ortada, kırdılar. Malzemeleri koruma noktasında bilinçli değiller. Sen getirsen de ona sahip çıkmıyorlar. Bence bizim en büyük sorunumuz bu.

ÖGR21'in ifadesi incelendiğinde; Hakkâri'de eğitim bilincinin oluşmamasının öğrencilerin eğitime bakış açısını da olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin eğitime, okula, derse karşı isteksiz ve ilgisiz olması öğretmeninde motivasyonunu düşürmektedir. Öğrencilerin okulu sahiplenmemesi, okuldaki araç-gereçlere zarar vermeleri, eğitime yönelik bir amaçlarının olmaması da öğretmeni yıldırma, hayal kırıklığına uğratmaktadır. ÖGR21 ifadesinde öğrencilerin çabaladığını fakat öğrencilerden dönüt alamadığını bu nedenle de bir süre sonra çabalamaktan vazgeçtiğini belirtmiştir.

Hakkâri'de eğitim bilincinin oluşmaması, öğrencilerin eğitime yönelik olumsuz tutumlarının öğretilmekte boşa kürek çekiyorum anlayışı oluşturduğunu belirten ÖGR9'un ifadesi aşağıdaki gibidir:

ÖGR9. *Öğrenciler öğrenmeye istekli değil. Sosyal bilgileri hayatında gerekli olarak görmüyor. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiği şeyleri hayatında kullanacağını düşünmüyor. Ben Sosyal Bilgiler gündelik hayatınızla ilgili birçok bilgi içeriyor, hayatınızla ilişkilendirerek düşünürseniz daha kolay anlarsınız diyorum fakat çocuklar o bağlantıyı kuramıyorlar. Her şeyden önce öğrenci ihtiyaç hissetmiyor. Gelecek kaygısı taşıyor öğrenciler. İyi bir okula gitmeliyim diye düşünmüyorlar. Eğitim bilinci çok fazla oluşmamış. Öğrencilerime sürekli söylediğim bir şey var. Size bir şey anlatmak suya yazı yazmak gibi. Bir önceki hafta konuyu işliyorum ertesi hafta soruyorum hiçbir şey yok. "Medreseler ihtiyaçlarını nereden karşılar?" diye bir soru yönelttim hiçbir öğrenci cevap vermedi. Kitap önlerinde kitabın sayfasını çevirip bir önceki konuya bakabilirler ama çocuklar buna dahi zahmet etmiyorlar. Bu da insanı olumsuz etkiliyor, insanın motivasyonunu düşürüyor. Ben kime anlatıyorum, niye anlatıyorum diye kendinizi sorguluyorsunuz. Bir sonraki derste unutuluyorsunuz*

yaşadıklarınızı ve tekrar ders anlatmaya başlıyorsunuz. Sonra öğrencilerden aynı tepkileri alınca tekrar yıkılıyorsunuz. Çocukları sınav yaptım bütün sınıf çok düşük notlar aldı. Sınavı iptal ettim, soruları tek tek sınıfta cevapladım ve tekrar aynı soruları sordum fakat yine aynı sonuç. İhtiyaç hissetmiyorlar bence temel sorun bu. Nasıl olsa geçeriz diye düşünüyorlar. Kalma diye bir şey yok. Öğretmen kendini sevdirse sevdirdi, onun haricinde otorite kurmanın, buradaki öğrenciyi zapt etmenin imkânı yok. Sadece öğrenci sizi severse öğretmenim kırılmasın, incinmesin diye biraz daha geri adım atıyor.

ÖGR9’da ifadesinde Hakkâri’de eğitim bilincinin oluşmamasının, öğrencilerin derslere karşı ilgisizliğinin öğretmeni umutsuzluğa düşürdüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin amaçsız, ilgisiz oluşu ve amaçsızlıklarının bir alışkanlık haline dönüşmüş olması öğretmeni çaresiz bırakmakta, öğretmen öğrencilere ulaşamamakta, çabaları, emekleri sonuçsuz kalmaktadır.

Hakkâri’de öğretmenler öğrencilerin genel olarak eğitime, okula karşı olumsuz tutumları olduğunu fakat Sosyal Bilgiler dersinde Türklük, Atatürkçülük gibi konuların işlenmesi dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersine ve öğretmene karşı ayrıca olumsuz bir tutumları olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenler tarih konularında öğrencilerin aşırı tepkili olduklarını, Sosyal Bilgiler dersine karşı var olan ön yargının Sosyal Bilgiler öğretmene de yansıdığını bu durumun öğretmeni olumsuz etkilediğine de değinmişlerdir. Bu sorun Tablo16’da “*Öğrencilerin öğretmenlere karşı ön yargılı olması*” şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÖGR21. *Kürtçe bilmeyen hocaya karşı soğuk davranıyorlar. Buralı hocaları daha çok seviyorlar, kendilerinden görüyorlar. Sınıfta bana Kürtçe küfür edenler oluyor. Bizi biraz daha geri planda görüyorlar. Öğrenciler buraya bizim için gelmediler, para kazanmak için geldiler diye düşünüyorlar, daha doğrusu çocuklara böyle aşılanıyor. Çocuklar biz Kürt olduğumuz için öğretmenler bizi sevmiyorlar diye düşünüyorlar. Sene başında bir öğrenciyle sorun yaşadım. Okulun en çalışkan öğrencisiydi ama benim dersimde sürekli huzursuzluk çıkarıyordu. Ben kızıyorum, o yine yapıyor. “Niye saygı duymuyorsun” dedim. Siz önce bizi sevin ki biz de saygı duyalım dedi. Çok şaşırdım, onları*

sevmediğimi nerden çıkardı diye düşündüm. Çocuk sene başında onları sevmediğimi düşünüyordu. Şimdi o öğrenciyle aram çok iyi. Beni tanıdıkça benim öyle biri olmadığımı anlayınca anlaştık.

ÖGR21 Bir öğrencisiyle yaşadığı sorundan yola çıkarak öğrencilerin Batı'dan gelen Sosyal Bilgiler öğretmenine karşı öğrencilerin bakış açısını örneklendirmiştir. Öğrenciler öğretmenleri sahiplenmemekte, öğretmenlere ön yargıyla yaklaşmakta, öğretmenleri tanıyınca öğretmenlerini sevmekte ve sahiplenmektedir.

ÖGR22. *Öğrencilerin farklı bir kültürel yapıdan olmaları etkiliyor. Anlattığınız bazı şeyleri öğrenci ben Kürdüm diyor ve kabullenmiyor. Ben Kürdistan'ı kuracağım, polislere taş atacağım, bu dersi hiç sevmiyorum hep Türkleri anlatıyor diyen öğrencilerimiz var. Böyle diyen bir öğrenciye ben nasıl kitaptakileri öğretebilirim, ne kadar faydalı olabilirim ki? Bir önyargı var.*

ÖGR10. *Öğrencilerin tepkileri çok fazla. Türkiye'nin başkenti neresidir diye soruyorum. Amedi diyorlar. Sürekli dersle ilgili siyasete kayabilecek bir nokta arıyorlar. Sosyal Bilgiler dersleri bu anlamda sıkıntılı. Her söylediğiniz söz irdelenebiliyor. Seçtiğiniz her cümleye dikkat etmeniz gerekiyor. En sevdiğiniz öğrenci bile çok farklı tepkiler verebiliyor.*

ÖGR22 ve ÖGR10 Hakkâri'nin sosyo-kültürel ve siyasi yapısı nedeniyle Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin duygusal tepkileriyle karşılaştıklarını, öğrencilerin anlatılanlara karşı çıktığını, tepki gösterdiğini, Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan konular nedeniyle Sosyal Bilgiler dersini sevmediklerini ve ön yargılı davrandıklarını dile getirmişlerdir.

3.7: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşme(me)sinde velinin rolü hakkındaki öğretmen görüşleri nasıldır?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 17’de araştırmanın bu amacına ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 17

Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Amaçlarının Gerçekleşme(me)sinde Velinin Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Velilerin sosyo-ekonomik durumlarının kötü olması	6
Velilerin çocukları ile ilgilenmemesi	6
Velilerin eğitim seviyesinin düşük olması	5
Kalabalık aileler olması	3
Velilerin okulla iletişime geçmemesi	1
Velilerin çocuklarının hatalarını kabul etmemesi	1
Velilerin okula yalnızca sorun olduğunda gelmesi	1
Velilerin çocuklara ders çalışacakları bir ortam sağlayamaması	1
Toplam:	24

Tablo 17’de Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşme(me)sinde velinin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir. Tablo 17’de öğretmenlerin Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşmemesinde veliden kaynaklanan problemleri ifade ettikleri görülmektedir. Bu problemler Tablo 15’te “*Velilerin sosyo-ekonomik durumlarının kötü olması*”, “*Velilerin çocukları ile ilgilenmemesi*”, “*Velilerin eğitim seviyesinin düşük olması*”, “*Kalabalık aileler olması*”, “*Velilerin okulla iletişime geçmemesi*”, “*Velilerin çocuklarının hatalarını kabul etmemesi*”, “*Velilerin okula yalnızca sorun olduğunda gelmesi*”, “*Velilerin çocuklara ders çalışacakları bir ortam sağlayamaması*” şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenler ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının öğrencinin ders başarısında oldukça etkili olduğunu vurgulamışlar, ekonomik gelir seviyesi yüksek ailelerin çocuklarına daha çok imkân sağladığını, çocukları ile daha çok ilgilendiği bu ailelerin çocuklarının da başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

ÖGR4. *Ailenin ilgisiz olması benim için büyük bir sorun. Telefon edip cevap alamadığımız, hiç görmediğimiz velilerimiz var. Çocuk gönderdiğiniz gibi geri okula geliyor, belki önlüğü ile yatıyor. O derece ilgisiz velilerimiz var.*

Okulumuza öğrenciler göçle oluşturulan mahallelerden geliyor. Biz evlere veli ziyaretine gidiyoruz. Evler dam gibi üstten baktığınızda ev olduğunu anlamıyorsanız, mağara gibi yerlerde yaşıyorlar. Ailelerin 9-10 tane çocuğu var, aile hangisi ile ilgilecek. Okul ortamı kötü olduğu için okulumuzun karşısındaki apartmanda oturan aileler bizim okula çocuklarını göndermiyorlar.

ÖGR22. *Yapılandırıcılık ön bilgi gerektiriyor bu da öğrencinin derse hazırlıklı gelmesine bağlı. Derse hazırlıklı gelen sınıflarda uygulayabiliyorum ama derse hazırlıklı gelmeyen sınıflarda uygulayamıyorum. Araştırmaya sevk edebildiğimiz öğrenciler daha çok ailesi de bilinçli öğrenciler. Ailelerin eğitim düzeyi çocukları çok etkiliyor. Burada aileler kalabalık 8-9 kardeşler. Anne, baba Türkçe bilmiyor. Aileler öğrencilere yardımcı olamıyor.*

ÖGR22 ifadesinde Hakkâri’de eğitim düzeylerinin düşük, kalabalık aileler olduğunu bu nedenle çocuklarına yardımcı olamadıklarını belirtmişlerdir. ÖGR22 özellikle ailelerin eğitim seviyesinin oldukça etkili olduğunu derse ilgili, istekli öğrencilerin eğitim seviyeleri yüksek ailelerin çocukları olduğunu vurgulamıştır. Eğitim seviyesi yüksek ailelerde eğitim bilinci de yüksek olduğundan bu ailelerin çocukların eğitime karşı tutumu da olumludur.

ÖGR3. *Ailelerin kalabalık olması. Ekonomik durumlarının kötü olması. Geçen bir velimin evine gittim yalnızca iki odaları var. Çocuklar televizyonun bulunduğu odada ders çalışıyorlar. Anne ve babanın çocukların gördüğü konular hakkında hiçbir bilgisi olmaması ve onlara yardımcı olamaması. Geçen bir veliye gittim kadın Kürtçe konuşuyor hiç Türkçe bilmiyor. Bir veliye “Çocuğunuzun durumu nasıl?” dedim, durumu sözünü bile anlamadı veli. Böyle bir veliden de çocuğunun başarılı olmasını bekleyemezsin. Anne, baba çocuğun ne çalışıp çalışmadığını bilmiyor. Biz bilmiyoruz ki çocuklara yardımcı olalım diyorlar. Evler gecekondü gibi, toprak, iki oda.*

ÖGR3’te ifadesinde ailelerin kalabalık olması, ekonomik gelir düzeyi düşük olması, Türkçe bilmemeleri, eğitim seviyelerinin düşük olması gibi nedenlerle öğrencilerin başarılı olamadıklarını dile getirmiştir. Hakkâri’de eğitim seviyeleri yüksek ailelerin çocuklarının çoğunlukta olduğu bir okulda çalışan ÖGR7’nin ifadesi şöyledir:

ÖGR7. *Ailelerin eğitim durumunun çocukları etkilediğini görüyoruz. Eğitimli ailenin çocuğu da iyi oluyor. Eğer çocuk köyden gelmiş ailelerin gelmiş olduğu mahallede oturuyorsa çocuğun anlama düzeyi de düşük oluyor. Evde okuma-yazma bilen olmayınca çocuk ailesine soru soramıyor. Ailesi çocuğu takip etmiyor. Bazen veli geliyor çocuğun durumunu soruyor. Çocuğun kaçınıcı sınıfta diye soruyorum bilmiyor. Bizim çevremiz hep memur, okumuş kesim olduğu için bizde başarı çok yüksek. Bizde sorun yok ama Hakkâri geneli için bunu söyleyemem.*

ÖGR7’de ifadesinde ailelerin eğitim durumunun çocukları etkilediğini ailenin eğitim seviyesi ne kadar yüksekse çocuğunda o oranda başarılı olduğunu belirtmiştir. Hakkâri’de yaşanan önemli bir sorunda ailelerin sadece problemliler durumlarda okula gelmesidir. Okula gelip, gitmeyen, çocukları ile ilgilenmeyen aileler öğrenci arkadaşlarıyla veya öğretmeniyle en küçük bir sorun yaşadığında en kısa sürede okula gelmekte ve tepkiyle yaklaşmaktadır. Aileler öğrencinin öğretmeniyle veya arkadaşlarıyla bir sorun yaşadığında yaşanan olayı anlamadan, dinlemeden tepki göstermekte, çocuklarını savunmakta, çocuklarının hatalarını kabul etmemektedir. Bu konuda öğretmenlerin ifadelerinden alınan örnekler aşağıdaki gibidir:

ÖGR6. *Ailelerde eğitim konusunda yeterli bilinç oluşmamış durumda. Veli okula uzun süre gelmiyor, siz öğrenciye kızdığınızda öğrencinin kulağını çektiğinizde, sen misin benim oğlumun kulağını çeken diye geliyor. İki yıldır bir sınıfın rehber öğretmeniym, bir öğrencimin velisiyle daha geçen ay tanıştım. Veli öğrenciyi takip etmiyor. Aile öğrenciyi dersin başında görünce, kızım çalışıyor, oğlum çalışıyor diyor. Acaba gerçekten çalışıyor mu, çalışıyor da verimli çalışıyor mu bilmiyorlar.*

ÖGR21. *Veliler öğrencinin hata yaptığını düşünmüyorlar, kendi çocuklarına konduramıyorlar. Bizim çok problemliler öğrencimiz var, velisini çağırdık, veli çocuğunun aslında çok iyi olduğunu bizim abarttığımızı söyledi. Çocuklarına kötü bir şeyi konduramıyorlar, çocuklarının hata yapabileceğini*

kabullenmiyorlar, toz kondurmuyorlar. Öğrenci süttten çıkma ak kaşık, öğretmen hiçbir şey yapamaz mantığı var.

3.8: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşme(me)sinde okul ortamının rolü hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aşağıda Tablo 18’de araştırmanın bu amacına ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 18

Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını Gerçekleşme(me)sinde Okul Ortamının Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Okulların fiziksel ortamının yetersiz olması	11
Okulun bulunduğu çevrenin başarıyı etkilemesi	2
İdarecilerin öğretmenleri desteklememesi	1
Toplam:	14

Tablo 18’de Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşme(me)sinde okul ortamının rolüne ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenler, Okul ortamının rolü ile ilgili; *Okulların fiziksel donanımının yetersiz olması, Okulun bulunduğu çevrenin başarıyı etkilemesi, İdarecilerin öğretmenleri desteklememesi* önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÖGR7. *Okulun fiziki durumu çok önemli, okulun donanımlı olması gerekiyor. Projeksiyondan internete her türlü imkâna sahip olması gerekiyor. Bu çok önemli. Çünkü çocuklar bu dersi sadece öğretmenin anlatmasıyla ya da kitaptaki etkinliklerle anlayamaz. Özellikle görsel olarak bu dersin desteklenmesi lazım. Hakkâri’deki okullar çok yetersiz.*

ÖGR6. *Okul ortamları yeterli değil. Öğrenciler vakit geçirebilecekleri yeterli alanlar yok. Okulların doğru düzgün bahçeleri bile yok. Okulların kütüphaneleri, bilgisayar laboratuvarları, farklı etkinliklerin yapılabileceği yerler yok. Bu öğrencileri de köreltiyor.10-11 yaşındaki öğrenci ders ders sürekli sıkılıyor. 6.sınıfta 40 dakika ders işleyemiyorsunuz, öğrenciler sıkılıyor.*

ÖGR12. *Okul ortamı açısından Hakkâri'nin kendine özgü sıkıntıları var. Okul siyasi olayların olduğu bir yerdeyse eğitimin kalitesi düşüyor. Eğer öğrenci okuldan çıkıp olaylarla veya olaylara karışan kişilerle vakit geçiriyorsa başarı düşüyor.*

ÖGR7, ÖGR6, ÖGR12'nin ifadelerine bakıldığında okulun bulunduğu çevrenin ve okulların araç-gereç bakımından donanımının eğitimin niteliğini ve başarısını etkilediğini belirtmişlerdir. Hakkâri'de okullardaki materyal eksikliği öğretmenleri ve öğrencileri sınırlandırmakta, dersler monoton geçmekte bu durumda öğrenciler okuldan ve derslerden sıkılmaktadır

3.9: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanmasında karşılaşılan eğitim içi sorunlar nelerdir?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 19’da araştırmanın bu amacına ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 19
Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Eğitim İçi Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kullanılan İfade	f
Okullardaki materyal eksikliği	6
Öğrencilerin okuma-yazma düzeylerinin yetersiz olması	3
Öğrencilerin kitap okumaması	2
Standart bir programın uygulanması	2
Öğretmen sirkülasyonunun fazla olması	2
Müfredat yetiştirme kaygısı	1
Sınıfların kalabalık olması	1
Disiplin kurullarının işlevsel olmaması	1
Öğrencilerin okulu sahiplenmemesi	1
Öğretmen üzerindeki idare baskısı	1
Öğretmenlerin motivasyon eksikliği	1
Öğretmenlerin ön yargılı olması	1
Resmi tarih anlatılması	1
Ders kitaplarında ayrıştırıcı dil kullanılması	1
Öğretmenlerin tecrübesiz olması	1
Sosyal Bilgiler sınıfının olmaması	1
Toplam:	26

Tablo 19’da Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanmasında karşılaşılan eğitim içi sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu konuda toplam 26 görüşe yer verilmiştir. *Okullardaki materyal eksikliği*, *Öğrencilerin okuma-yazma düzeylerinin yetersiz olması*, *Öğrencilerin kitap okumaması*, *Standart bir programın uygulanması*, *Öğretmen sirkülasyonunun fazla olması* Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanmasında karşılaşılan eğitim içi sorunların başında yer almaktadır. Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanmasında karşılaşılan önemli sorunların başında öğrencilerin okuma-yazma hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması gelmektedir. İlkokul birinci sınıfta kazanılması gereken okuma-yazma becerisini birçok öğrencinin kazanamamış olması ve okuma-yazmaya ilişkin problemlerinin olması öğretmenleri öncelikle okuma-yazma gibi bir sorunla baş etmek zorunda bırakmaktadır. Tablo 19’da “*Öğrencilerin okuma-yazma*

düzeylerinin yetersiz olması” ile ilgili 3 görüş , “Öğrencilerin kitap okumaması” 2 görüş yer almaktadır. Öğrencilerin Türkçeyi tam olarak okuyup yazamamalarının Hakkâri’de yaşadığı eğitim dışı sorunlardan biri olarak belirten ÖGR25’in ifadesi şöyledir:

ÖGR25. *Bazı Türkçe sözcüklerin karşılığını bilmiyorlar. Bu da en büyük sıkıntı. Çok kolay terimlerin karşılığını bilmiyorlar. Benim için en büyük sorunlardan biri çocukların okumaları. Konuyla ilgili bir paragraf, herhangi bir şey okuttuğumda çocukların büyük bir bölümü heceleyerek okuyor. Çoğu heceleyerek okuyor akıcı şekilde okuyan öğrenci sayısı gerçekten çok az.30 kişilik bir sınıfta iyi okuyan öğrenci sayısı 10 kişidir. Türkçeyi yeteri kadar kullanmamaları, kitap okumamaları. Anlayamıyorlar okuduklarını, ne demek istiyor hocam diye soruyorlar.*

ÖGR25 öğrencilerin büyük bir kısmının okuma-yazma becerilerinin gelişmemiş olması, birçok kelimenin Türkçe karşılığını bilmemesi, kitap okunmaması nedeniyle anlatılanları anlayamadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersiz olmasının getirdiği olumsuzluğu ÖGR22 şöyle ifade etmiştir:

ÖGR22. *Özellikle sınavlarda çok dil sorunu çok fazla yaşanıyor, öğrenciler sürekli yanıma gelip kelimelerin anlamını soruyor. Kitap okumama, dil farklılığından kaynaklanıyor.*

ÖGR22 öğrencilerin okuduklarını anlayamadıklarını, özelliklede sınavlarda birçok kelimeyi bilmediklerinden dolayı soruları cevaplayamadıklarını bu sorunların öğrencilerin kitap okumaması ve eğitim dili ile anadilin farklı olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. ÖGR22’nin görüşlerini destekleyen ÖGR21’in ifadeleri aşağıdaki gibidir:

ÖGR21. *Öğrenciler Türkçe birçok kelimenin anlamını bilmiyor. Yazılılarda özellikle, hocam burada ne diyor, ne anlatılmak isteniyor? diye soruyorlar. Ders kitaplarındaki soruları ben öğrencilere sürekli yenileyip soruyorum ki öyle anlıyorlar. Okuduklarını anlama güçlükleri var. Çok yavaş okuyorlar, heceleyerek okuyorlar, birinci kademedeki öğrenciler gibi okuyorlar.*

ÖGR21’de Hakkâri’de yaşanan dil sorununun Sosyal Bilgiler derslerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin birçok kelimenin anlamını bilmediğini bu nedenle de kelimeleri bilmedikleri içinde sınavlardaki, ders kitaplarındaki soruları anlayamadıklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında; Türkçeyi kullanma becerilerinin yeterince gelişmemiş olması birçok sorunu da beraberinde getirmiştir.

3.10: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanmasında karşılaşılan eğitim dışı sorunlar nelerdir?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 20’de araştırmanın bu amacına ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 20
Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Eğitim Dışı Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kullanılan İfadeler	f
Ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının kötü olması	1
Ailelerin kalabalık olması	1
Kız çocuklarının okutulmaması	1
Köylerden gelen öğrencilerin ekonomik seviyelerinin kötü olması	1
Atatürkçülük konularına karşı öğrencilerin aşırı tepkili olması	1
Devlete bakış açısının farklı olması	1
Öğretmenlerin yalnız bırakılması	1
Öğrencilerin öğrendikleriyle yaşadıklarının bağdaşmaması	1
Öğrencilerin Hakkâri’nin siyasi ortamına kapılması	1
Öğretmenlerin ön yargılı olması	1
Öğrencilerin kalıp yargılarının olması	1
Öğretmenlerin kültür şoku yaşamaması	1
Güvenlik sorunlarının yaşanması	1
Toplam:	13

Tablo 20’de Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanmasında karşılaşılan eğitim dışı sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri; *Ailelerin ekonomik durumlarının kötü olması, Ailelerin kalabalık olması, Kız çocuklarının okutulmaması, Köylerden gelen öğrencilerin ekonomik seviyesinin kötü olması, Atatürkçülük konularına karşı öğrencilerin aşırı tepkili olması, Devlete bakış açısının farklı olması, Öğretmenlerin yalnız bırakılması, Öğrencilerin öğrendikleriyle bağdaşmaması, Öğrencilerin Hakkâri’nin siyasi ortamına kapılması, Öğretmenlerin ön yargılı olması,*

Öğrencilerin kalıp yargılarının olması, Öğretmenlerin kültür şoku yaşaması, Güvenlik sorunlarının yaşanması şeklindedir.

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğretmenler Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanmasında karşılaşılan eğitim dışı sorunlara ilişkin farklı görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri birbirinden farklıdır fakat içerik olarak bakıldığında genel olarak Hakkâri’nin sosyo-kültürel yapısından kaynaklanan sorunlara değindikleri görülmektedir. Birbirlerinden farklı düşünen öğretmenlerin görüşlerine aşağıda karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir. Hakkâri’de gündelik yaşamda karşılaştığı olaylar ile Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinin birbirleriyle örtüşmemesi nedeniyle öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumsuz tutum geliştirdiğini belirten ÖGR3 ve ÖGR6’nın ifadeleri şöyledir:

ÖGR3. *Atatürkçülük konularında öğrenciler Atatürk’ün yaptıklarını gerçekçi bulmuyorlar. Kendilerinin mazlum millet olduğunu düşünüyorlar, Atatürk’e karşı sempati duymuyorlar. Kitaplarda Atatürk’ten sürekli üstün insan olarak bahsedildiği için ; “Atatürk hiç mi hata yapmamış, bu kadar mı büyük, her şeyiyle dört dörtlük mü, hep ön ayak mı olmuş?” diye sorguluyorlar. Kitaplara Atatürkçülük konularında Atatürk’ün çok fazla övülmesi çocuklar için bir antipati. Konuyu anlatırken Türkler böyle yapmıştır dediğim zaman öğrenciler sadece Türkler mi yaptı? diye soruyorlar. Türkler yerine Türkiye halkının kullanılmasının daha kucaklayıcı olduğunu düşünüyorum. Türk kelimesi çok kullanıldığı zaman “Öğretmenim biz yok muyuz?” diyorlar. “Niye hep Türk diyorsunuz?” diye soruyorlar. Bence Türkiye halkının kullanılması daha doğru olur. 7. sınıfta demokrasiden bahsettiğimizde öğrenciler bunu hiç de inandırıcı bulmuyor. Demokrasi konusunda kitaplarda anlatılan demokrasi anlayışı ile Türkiye’de uygulanan demokrasi anlayışının hiçbir ilgisinin olmadığını çocuklar anlıyor. Konut dokunulmazlığını anlattığımızda öğrenciler “öğretmenim siz söylüyorsunuz savcılıktan izin olmadıkça kimse konutunuzu arayamaz diye ama polisler pat diye gelip bizim evlerimizi arıyorlar” diyorlar. “Bizi yere yatırıyorlar hani konut dokunulmazlığı vardı, hani kişi dokunulmazlığı vardı” diyorlar. Bunları anlatırken çocuk hiçbir şekilde ülkemizde demokrasi olduğuna inanmıyor.*

ÖGR6. Öğrencilerin bazı tarih konularında ailelerinden duydukları bazı bilgiler var. Biz ders kitaplarında olan şekliyle anlattığımızda öğrenci çelişki yaşıyor. Resmi tarih var, birde halkın yaşadıkları var. 90'lı ve 2000'li yıllarda bölgede yaşanan olaylar var. Bunlar ileride ders kitaplarında yer alacak ama yaşanan haliyle yer alacak mı? 8.sınıfta Şeyh Said İsyanını anlatıyorum, biz bunun ulusal bir hareket olduğunu biliyoruz. Hocam bizim duyduklarımızla, bildiklerimizle ders kitabı birbirini tutmuyor diyorlar. Arkadaşlar SBS sınavına gireceksiniz ders kitabındaki bilgiyi doğru kabul edeceksiniz. Merak ettiğiniz şeyler varsa gidip araştırın diyorum. Başka ne diyebilirim ki. Mesela kurtuluş savaşında Doğu ve Güneydoğu cephelerinde sadece Türkler mi vardı? O cephelere kimlerin gittiği biliniyor, bu programı hazırlayanlar da biliyor ama neden yer verilmiyor? Hakkâri'den, Şırnak'tan, Tunceli'den gidenler var. Bütün milleti Türk milleti, Türk vatandaşı olarak algılıyorlar ama burada algılamada bir sıkıntı var. Anadolu'da yaşayan bütün halklar bu mücadeleyi yaptı dense daha farklı olur. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük özellikle aşırı milliyetçi bir yanı var. Olumlu bir durum sayfalarca anlatılıyor, olumsuz bir durum tek cümleyle geçiliyor. Tarihi gerçekler var, objektif tarih olacaksa resmi tarih yazıcılığı bir kenara bırakılmalıdır.

ÖGR3 ve ÖGR6 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında anlatılan ile öğrencilerin gerçek yaşamdan karşılaştığının birbirinden farklı olduğunu bu nedenle öğrencilerin ders kitaplarındaki tarih konularını sorguladığını, ders kitaplarında militarist bir dil kullanılmasının rahatsız edici olduğunu, öğrencilerde yabancılık, dışlanmışlık duygusu oluşturduğunu bu durumun öğrencilerde Sosyal Bilgiler dersinde tarih ve Atatürkçülük konularına karşı tepki oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda ÖGR22 ve ÖGR24'ün görüşleri ÖGR3 ve ÖGR6'nın görüşlerinden farklıdır. Hakkâri'de öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumsuz tutumlarının kendilerini olumsuz etkilediğini belirten ÖGR22 ve ÖGR24'ün ifadeleri şöyledir:

ÖGR22. Öğrencilerin farklı bir kültürel yapıdan olmaları etkiliyor. Anlattığınız bazı şeyleri öğrenci “Ben Kürdüm” diyor ve kabullenmiyor. “Ben Kürdistan'ı kuracağım, polislere taş atacağım, bu dersi hiç sevmiyorum hep Türkleri

anlatıyor” diyen öğrencilerimiz var. Böyle diyen bir öğrenciye ben nasıl kitaptakileri öğretebilirim ki. Bir önyargı var.

ÖGR22 Hakkâri'nin sosyo-kültürel yapısından kaynaklanan farklılıklardan, Sosyal Bilgiler dersine ve öğretmenine karşı önyargılı davranılmasından olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

ÖGR24. *Temel dinamiklerde ortak bir nokta bulamadığımız için sıkıntı oluyor. Onların dünya görüşü ile bizim dünya görüşümüz çok farklı. Biz devlete kendi devletimiz, varlığımız, bizim yegâne ayakta tutmaya çalıştığımız organ olarak düşünüyoruz onlarsa düşman gözüyle bakıyor. Türkiye Cumhuriyeti'nin işliyoruz, bütün organlarını derste anlatmaya çalışıyoruz. Çocuklar bunu tepkiyle karşılıyor. Arkamdan küfür ediyorlar. Atatürk konusunda sivrilen öğrenciler oluyor. Temel dinamiklerde yaşanan sıkıntılar sizi etkiliyor. İnsan buraya gelmeden ülke bölünür mü, üç beş çapulcu yüzünden devlet bölünmez diyor, buraya geldikten sonra bölünsün Allah belasını versin diyor. Buraya karşı sempatisi olan insan buraya gelince o sempatisini yitiriyor.*

ÖGR24 Hakkâri'de kültürel değerlere bakış açısının farklı olmasından dolayı sorun yaşadığını, Hakkâri'de öğretmenlere olan ön yargının öğretmenleri Hakkâri'den soğuttuğunu belirtmiştir. ÖGR3 ise ÖGR24'ün aksine öğretmenlerin öğrencilere karşı önyargılı olduğunu belirtmiştir. ÖGR3'ün ifadesi şöyledir:

ÖGR3. *Öğretmenlerin ön yargılarının, Kürtleri küçümseyen anlayışlarının ben çok etkili olduğuna inanıyorum. Anadolu'nun çeşitli köylerinde, kasabalarından geliyor öğretmenler ama sanki Paris'ten, Londra'dan gelmiş gibi davranıyorlar. Hakkâri sosyo-kültürel açıdan öğretmenlere karşı son derece saygılı bir yer ama öğretmenler buna karşılık insanları aşağılıyor ve ırkçılık yapıyor. Öğrencileri sevmiyorlar. “Bunlar hayvan gibiler, nasıl olsa dağa çıkacaklar, eğitim versen ne olur vermesen ne olur” anlayışı çok var. Öğretmenler öğrencileri çok fazla etkiliyor, bu da öğrencilerin öğretmenlere tepki göstermesine, sevmemesine neden oluyor. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğretmen arkadaşlarıyla konuşma tarzları da öğrencileri etkiliyor. Dangalak, geri zekâlı, bir kere*

anlattım bir daha anlatmam diyen birçok öğretmen var. Zil çaldığı halde dakikayı kayırmaya çalışan öğretmenler var.

Öğretmenlerin Hakkâri’de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında karşılaşılan eğitim dışı sorunlarının temelinde Hakkâri’nin sosyo-kültürel yapısından kaynaklanan farklılıklardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları öğrencilerin öğretmenlere karşı ön yargılarının kendilerini olumsuz etkilediğini savunmakta, öğretmenlerin bir kısmı ise öğretmenlerin öğrencilere karşı ön yargıyla yaklaştığını dile getirmiştir.

3.11: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler öğretmeni olmanın olumlu yönleri hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 21’de araştırmanın bu amacına ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 21

Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olmanın Olumlu Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Öğrencileri bilinçlendirilmesi için en uygun ders olması	4
Farklı kültürlerin öğrenilmesi	2
Öğrencilerin daha çok sevdikleri, başarılı oldukları bir ders olması	2
Her şartta öğretmenlik yapmayı öğretmesi	2
Türkiye’nin öbür yüzünü görebilme şansı tanınması	1
Umudu gerçeğe dönüştürmenin yeri olması	1
Öğrencilerin güncel olayları takip etmesi	1
Öğrencilerin sosyal olaylara karşı duyarlı olması	1
Toplumsal sorunların tartışılabilmesi	1
Hakkâri’de daha sıcak bir ortam olması	1
Öğrencilerin kendi hayatlarından örnek verebilmesi	1
Değişmez denilen öğrencilerin değişmesi	1
Memleketinizin kıymetinin anlaşılması	1
Öğretmenlere sempati ile yaklaşılması	1
Toplam:	20

Tablo 21’de Hakkâri’de Sosyal Bilgiler öğretmeni olmanın olumlu yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenler; öğrencileri bilinçlendirilebilecek en uygun ders olması, farklı kültürlerin öğrenilmesi, öğrencilerin daha çok sevdikleri, başarılı oldukları bir ders olması gibi faktörleri sıralamışlardır. Öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

ÖGR24. *Türkçe dersiyle beraber öğrencilerin yinede başarılı oldukları bir ders Sosyal Bilgiler,denemelerde daha fazla net çıkarıyorlar.*

ÖGR3. *Çocukları belli değerleri aşulamak açısından güzel.*

ÖGR10. *Sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik, çevreye duyarlılık, duyarlı vatandaş olma, iyi insan olma konularına değiniliyor. Belki otuz kişilik sınıfta 3 kişiye ulaşabiliriz. Ama bence o 3 kişiye ulaşmak bile çok önemli. Bir insan değışir dünya değışir. Birkaç kişiyi etkilemek bile önemli diye düşünüyorum.*

Öğretmenler Hakkâri’de Sosyal Bilgiler öğretmeni olmanın olumlu yönlerine ilişkin öğrencilere değer öğretilebilecek bir ders olması, gündelik hayatla bağlantılı ve öğrencilerin başarılı oldukları bir ders olmasını belirtmişlerdir.

3.12: Hakkâri’de Sosyal Bilgiler öğretmeni olmanın olumsuz yönleri hakkındaki öğretmen görüşleri nasıldır?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 22’de araştırmanın bu amacına ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 22
Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olmanın Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğretmenine ön yargılı olması	6
Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı ön yargılı olması	5
Siyasi bakımdan sıkıntılı bir yer olması	5
Sosyal Bilgiler öğretmenin kendini daha çok geliştirmesi gerekmesi	2
Türkiye’nin en doğusunda yer alması	2
İmkânların kısıtlı olması	1
Farklı bir dil kullanılması	1
Öğrencilerin kolayca algılayamaması	1
Öğrencinin kendi yaşamından bir kesit bulamaması	1
Ezber bir ders olması	1
Toplam:	27

Tablo 22’de Hakkâri’de Sosyal Bilgiler öğretmeni olmanın olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenler konu ile ilgili toplam 27 görüş belirtmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde tarih konularına ve Atatürkçülük konularına tepkiyle yaklaşıldığını dile getiren ÖGR4’ün ifadesi aşağıdaki gibidir:

ÖGR4. *Tarih konularına karşı bir önyargı var. Çocukların bilmediğinden kaynaklanıyor. Atatürk denildiği zaman hep mi Atatürk diye tepki geliyor. Sorguluyorlar neden diye.*

ÖGR4 ifadesinde öğrencilerin tarih konularına karşı ön yargılı olduğunu, Atatürkçülük konularında Atatürk'ün vurgulanmasından rahatsızlık duyduklarını ve bu durumun öğrenciler tarafından sorgulandığını ifade etmiştir. ÖGR16 Hakkâri'nin sosyo-kültürel yapısından kaynaklanan farklılıkların Sosyal Bilgiler dersine karşı olumsuz yansıdığını şu şekilde ifade etmiştir:

ÖGR16. *Hakkâri'de kültür farklı olduğu için Sosyal Bilgiler dersine ilgi az. Özellikle İnkılâp Tarihinde bazı şeyleri kabullenemiyorlar. Tabuları yıkmamız gerekiyor. Türk milleti ya da Türk deyince bir önyargıyla yaklaşıyor. Ben vatandaşlık dersinde de yaşadım özgürlük deyince farklı yerlere çekiliyor, değiştiriliyor, konuyu çarpıtıyorlar.*

ÖGR16 Hakkâri'de öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı ön yargılı olduklarını, dersteki kavramlara farklı anlamlar yüklediklerini belirtmiştir. Hakkâri'nin sosyo-kültürel yapısı nedeniyle milli değerler anlatılırken daha hassas davranılması gerektiğini ifade eden ÖGR14'ün ifadesi şöyledir:

ÖGR14. *Milli konular diğer illerimize göre biraz daha dikkat istiyor. Çünkü yörenin sosyolojik yapısı sosyal bilgilerde ön yargı oluşturmuş. Kitaptaki milliyetçilik değerleri biraz daha dikkatle ele alınmalı.*

ÖGR14 milli değerleri anlatırken daha duyarlı davranılması gerektiğini ifade etmiştir.

3.13: Öğretmenlerin Hakkâri’de Sosyal Bilgiler programını daha nitelikli uygulamak için önerileri nasıldır?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 23’de araştırmanın bu amacına ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 23
Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Programını Daha Nitelikli Uygulamaya İlişkin Öğretmen Önerilerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Sosyal Bilgiler dersi için gerekli materyaller sağlanmalı	9
Gezi düzenlenmeli	7
Sosyal Bilgiler sınıfları oluşturulmalı	4
Esnek program uygulanmalı	4
Sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalı	3
Duyuşsal özelliklere ağırlık verilmeli	2
Ek kaynak kullanılmasına izin verilmeli	1
Zümreler arası işbirliği sağlanmalı	1
Toplumsal öğeler ön plana çıkarılmalı	1
Güncel, toplumsal konular sınıf ortamında öğrencilerle tartışılmalı	1
Ders kitaplarındaki keskin noktalar esnetilmeli	1
İyi öğrencilerin bir okulda, kötü öğrencilerin bir okulda toplanması engellenmeli	1
Hakkâri’ye özgü bir program hazırlanmalı ya da program buraya uyarlanmalı	1
İl dışından tiyatrolar gelmeli	1
Film izleme günleri olmalı	1
Yılsonu gezileri yapılmalı	1
Sosyal etkinlikler daha fazla olmalı	1
İlk dönem coğrafya, ikinci dönem tarih konuları anlatılmalı	1
Yakından uzağa ilkesiyle hareket edilmeli	1
Kardeş okul projesi uygulanmalı	1
Öğretmen veli iletişimi sağlanmalı	1
Öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak bir program olmalı	1
Öğrencilerin önyargılarının giderilmeli	1
Yorumlama, eleştirme becerilerini geliştirecek ödevler olmalı	1
Bakanlık tarafından uygulanan projelerin Hakkâri’den başlatılmalı	1
İçerik zenginleştirilip eğlenceli hale getirilmeli	1
Görsellik ön planda olmalı	1
Köydeki öğrencilere kenttekilerle aynı imkânlar sağlanmalı	1
Veli ziyaretleri yapılmalı	1
Toplam:	52

Tablo 23’de Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını daha nitelikli uygulamak için öğretmenlerin önerilerine yer verilmiştir. Bu konuda toplam 52 görüş belirtilmiştir. Öğretmenlerin önerilerin ilk sıralarında; *Sosyal Bilgiler dersleri için gerekli materyallerin sağlanması, Gezi düzenlenmesi, Sosyal Bilgiler sınıflarının oluşturulması, Esnek program uygulanması, Sınıf mevcutlarının azaltılması, Duyuşsal kazanımlara ağırlık verilmesi* yer almaktadır. Öğretmenlerin

Hakkâri'de Sosyal Bilgiler dersini daha nitelikli uygulamak adına önerilerine aşağıda yer verilmiştir.

ÖGR25. Öğrenciler için ortamları yaratabiliriz. Bence Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin görüşlerini dile getirebilecekleri bir yer olmalı. Amaç bir rejimi dayatmak ya da bir rejimin özelliğini ezberletmek yerine onlara o rejimin önemini anlatmak için tartışma ortamları yaratılabilir. Geziler düzenlenebilir. Buraya yakın Hakkâri'de bir medrese var, oraya götürülebilir. Birebir gördüğü zaman daha çok aklında kalabilir. Tiyatro etkinlikleri düzenlenebilir. Türkçe öğretmenleriyle beraber. Projeksiyonla dersler işlenebilir. Öğrencilere slâytlar hazırlatılabilir.

ÖGR17. Derslik sistemine geçilmeli. Yalnız adı Sosyal Bilgiler sınıfı olup, içi boş olmamalı. Sosyal Bilgilerde kullanılacak ne kadar materyal varsa, ne gerekiyorsa hepsi yer almalı. Bence Sosyal Bilgilerin birinci ünitesi boş bırakılmalı, öncelikle Hakkâri'nin coğrafi, tarihi özellikleri anlatılmalı, bütün illerin için böyle düzenlenebilir. Çocukların %80'ni kendi ilinin tarihini ve dokusunu bilmeden ülke ve dünyanın tarihi öğrenmeye çalışıyor. İnsan öncelikle kendi ilini, kültürünü tanımalı. Çoğu öğrenciye sorsanız Hakkâri'nin tarihi yerlerini sorsanız bilmez, iklimini sorsanız bilmez. Sosyal Bilgiler programı daha esnek olmalı. Birinci ünite de bir ilin sosyo-kültürel durumu, tarihi durumu, coğrafi özellikleri anlatıldıktan sonra diğer konulara geçilmeli.

ÖGR23. Modern sınıflar oluşturulmalı. Çok amaçlı salonlarımız olmalı. Drama yapabileceğimiz salonlar olmalı. Çok uyaranlı bir ortama girerse öğrenci uyarılacaktır, ders ilgisini çekecektir.

ÖGR3. 6. sınıflarda 5'ten 6 geçince bir bocalama döneminde oluyorlar. Somut dönemden soyuta geçiyorlar ama 6.sınıfın bazı konuları çok soyut. 7. sınıflarda konular arasında kopukluk var. Bu kadar gereksiz bilgi, anekdot olmamalı. Kitaplardaki anekdotlar azaltılmalı. Bilgi yüklemek yerine gündelik hayatta kullanabilecekleri değerleri öğretmek daha önemli. Sosyalleşmeleri sağlamak gerekir.Sınavdan yüksek aldıysa iyidir diye

algılıyoruz ya da tarihi sevmek zorunaymışız gibi algılıyoruz.Çok ezbere dönük olduğu için çocuk bilgileri yapılandırmıyor.Çocukların hoşuna gidebilecek eğlenceli konular yer almalı. 6 ve 7'de ziyade tarih konuları 8. sınıfta verilmeli. 6 ve 7'de sosyal hayatla, kültürel hayatla, gündelik hayatla ilgili becerilerinin verilmesi önemli.1 sınıftan itibaren Atatürkçülük konularını veriyoruz ama 6 ve 7'de öğrenci hala bilmiyor.1 sınıftan itibaren dayatmaya çalışıyoruz bence tarih konuları lisede de verilebilir.

3.14: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitiminin nasıl olması gerektiği konusundaki görüşleri nasıldır?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler de görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Aşağıda Tablo 24’de araştırmanın bu amacına ilişkin elde edilen verilerin frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 24

6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiği Konusundaki Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Kullanılan İfadeler	f
Konular daha somut olmalı	6
Uygulamaya yönelik olmalı	6
Sosyal Bilgiler için gerekli materyaller sağlanmalı	5
Derslik sistemine geçilmeli	4
Güncel bilgilere dayalı, eğlenceli olmalı	3
Görsellik ön planda olmalı	3
Yapılandırıcılık için alt yapı sağlanmalı	3
Bilgi yoğunluğu çok fazla olmamalı	2
İçerik zenginleştirilmeli	2
Öğrenciyi aktif kılacak şekilde olmalı	1
Çok fazla terim olmamalı	1
Eğitsel oyunlara, etkinliklere dayalı olmalı	1
Merkezi sınav sistemi uygulanmamalı	1
Gündelik hayatta kullanabilecek bilgiler öğretilmeli	1
Öğrenciye görelilik ilkesine uygun olmalı	1
Konular arası bütünlük olmalı	1
Tarih konuları düzenlenmeli	1
Belli bir kronoloji olmalı	1
Toplam:	44

Tablo 24’de “6. ve 7. Sınıflarda Sosyal Bilgiler eğitiminin nasıl olmalı?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar yer almaktadır. *Konular daha somut olmalı, Uygulamaya yönelik olmalı, Sosyal Bilgiler için gerekli materyaller sağlanmalı, Derslik sistemine geçilmeli, Güncel bilgilere dayalı, eğlenceli olmalı, Görsellik ön planda olmalı, Yapılandırıcılık için alt yapı sağlanmalı, Bilgi yoğunluğu çok fazla olmamalı, İçerik zenginleştirilmeli, Öğrenciyi aktif kılacak şekilde olmalı, Çok fazla terim olmamalı, Eğitsel oyunlara etkinliklere dayalı olmalı, Merkezi sınav sistemi uygulanmamalı, Gündelik hayatta kullanabilecek bilgiler öğretilmeli, Öğrenciye görelilik ilkesine uygun olmalı, Konular arası bütünlük olmalı, Tarih konuları düzenlenmeli, Belli bir kronoloji olmalı, Ders kitapları yeniden düzenlenmeli ve güncellenmeli* şeklinde toplam 44 görüş belirtilmiştir. Öğretmenlerin 6. ve 7. Sınıfta Sosyal Bilgiler eğitiminin nasıl olması gerektiği konusundaki görüşlerine örnekler

aşağıda verilmiştir. Öğrencilerin soyut konuları anlamakta güçlük çektiğini bu nedenle somut konuların ağırlıkta olduğu Sosyal Bilgiler eğitiminin olması gerektiğini ifade eden ÖGR3'ün görüşü şöyledir:

ÖGR3. *6.Sınıflarda 5'ten 6 geçince bir bocalama döneminde oluyorlar. Somut dönemden soyuta geçiyorlar ama 6.sınıfın bazı konuları çok soyut. 6.sınıfta daha çok sosyal hayatla, kültürel hayatla, gündelik hayatla ilgili becerilerinin verilmesi önemli.*

ÖGR3 ifadesinde Sosyal Bilgiler eğitimi verilirken öğrencilerin gelişimleri göz önünde bulundurularak 6. sınıfta konularının daha somut ve sosyal, gündelik hayatla ilgili olması gerekliliğini belirtmiştir. ÖGR20 Sosyal Bilgiler eğitiminin etkinlik ağırlıklı olması gerektiğini ve etkinlikleri uygulayabilmek için gerekli alt yapının sağlanması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

ÖGR20. *Etkinlik ağırlıklı olmalı. Öğrenciler etkinlikler öğrenmeli ve bu etkinlikleri yapabilecek gerekli alt yapı sağlanmalı.*

ÖGR12 ise ifadesinde 6. ve 7. Sınıfta Sosyal Bilgiler eğitiminin nasıl olması gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

ÖGR12. *Hayatilik, güncellik, öğrenciye görelilik ilkelerine hizmet eden bir eğitim olmalı. Gezi-gözleme, ders dışı etkinliklere dayalı, duyuşsal öğelerin ön planda olduğu, esnek, çağdaş yöntemlerin uygulanabildiği, tartışmaya, yorumlar eleştirel düşünmeye dayalı olmalı.*

ÖGR12 ise ifadesinde gezi-gözleme ve uygulamalı etkinliklere dayalı Sosyal Bilgiler eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Amaç 3: Hakkâri’de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerindeki öğretim-öğrenme süreçlerine ilişkin uygulamaları nasıldır?

Araştırmanın bu amacına ilişkin bulgular Hakkâri merkezde görev yapan 6 Sosyal Bilgiler dersinde 6’şar saat yapılan gözlemler yoluyla elde edilmiştir.

3.1: Gözlemci verilerine göre gözlemlenen okullardaki sınıf mevcutları yapılandırmacı anlayışa uygun Sosyal Bilgiler dersi işlenmesi için elverişli midir?

Araştırmanın bu amacı için yapılan toplam 36 saatlik gözlem sonuçları aşağıda tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25
Gözlem Yapılan Sınıfların Mevcutlarına İlişkin
Frekansa Dağılımları

Gözlem Yapılan Sınıfların Mevcutları	f
S1	35
S2	36
S3	26
S4	32
S5	28
S6	21

Tablo 25’te Sosyal Bilgiler derslerinde gözlem yapılan 6 sınıfın sınıf mevcutları verilmiştir Yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders ortamı oluşturabilmek için sınıfların 20-25 kişi olması gerekmektedir. Tablo 25’e bakıldığında S6’da yapılandırmacı öğrenme anlayışa uygun sınıf ortamı oluşturulabileceği, sınıf mevcudunun yapılandırmacılığın uygulanması için görece engel teşkil etmediği görülmektedir. S3 ve S5’ün sınıf mevcutlarının da yapılandırmacılığı uygulamak için çok kalabalık olmadığı görülmektedir. S1 ve S4’ün ise ideal sınıf mevcudunun görece daha uzağında olduğu fakat S1 ve S3’ün sınıf mevcutlarının yapılandırmacılığı uygulamayı zorlaştırabileceği ancak yapılandırmacılığı uygulamayı tümüyle imkânsızlaştırmayacağı görülmektedir. Ayrıca gözlemin yapıldığı günlerde gözlemci tarafından sınıf mevcutları hiçbir zaman tam olarak kaydedilmemiştir. Gözlemci notlarından alıntılar şöyledir:

“Ö5 okulundaki sınıf mevcutlarının 35-40 kişi olduğunu fakat özellikle son derslerde sınıf mevcutlarının 15-20 kişiye düştüğünü söylemiştir. Sınıf mevcudu 36 kişi olmasına rağmen sınıftaki öğrenci sayısı 20 kişidir. Öğrenciler sabah derslerine bir saat geç gelmekte veya dersin sonuna doğru gelmektedirler. Sınıf

mevcudu 36 kişi olmasına rağmen sınıfta 20 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin birçoğu öğleden sonraki derslere gelmemektedir.”

3.2: Gözlemci verilerine göre gözlemlenen okullardaki sınıf ortamı yapılandırmacı anlayışa uygun Sosyal Bilgiler dersi işlenmesi için elverişli midir?

Araştırmanın bu amacı ilişkin veriler gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Toplam 36 saatlik gözlem sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 26
Gözlem Yapılan Sınıfların Sosyal Bilgiler Ders Ortamlarına İlişkin Frekans Dağılımları

Gözlenen Sınıf Özellikleri	Evet f	Hayır f
Sınıf panolarında Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili öğrenci çalışmaları sergilenmektedir.	6	0
Sınıf oturma düzeni öğrenciler arasında etkileşime olanak sağlayacak biçimde düzenlenmiştir.	2	4
Sınıf ısı, ışık, aydınlatma, havalandırma açısından yeterli koşullara sahiptir.	4	2
Sınıfta resim, harita, fotoğraf, tablo, grafik, karikatür, poster gibi görsel öğeler bulunur.	2	4
Sınıfta bilgisayar, internet erişimi projeksiyon cihazı bulunur.	0	6

Tablo 26 incelendiğinde; gözlenen sınıfların 6’sında sınıf panolarında Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili öğrenci çalışmaları sergilendiği görülmektedir. Sınıfların 2’sinde sınıf oturma düzeni öğrenciler arasında etkileşime olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiş, 4’ünde ise öğrenci etkileşimine olanak sağlayacak sınıf oturma düzeni oluşturulmamıştır. Bu konudaki gözlemci notu aşağıdaki gibidir:

“Öğretmen tahtaya yazı yazarken öğrenciler kendi aralarında konuşuyor. Arka sırada oturan erkek öğrenciler kendi aralarında tartışıyor. Bir kız öğrenci cam kenarında oturan arkadaşının yanına gitti ve konuşmaya başladılar. Sınıfta büyük bir uğultu var, öğretmen bir şeyler söyledi fakat sınıfın uğultusundan tam olarak anlayamıyor.”

Gözlemci notunda da belirtildiği gibi öğrenciler geleneksel oturma düzeni disiplin sorunlarına neden olmaktadır. Öğrencilerin dikkati çabuk dağılmakta bu nedenle dersten sıkılmakta ve farklı şeylerle ilgilenmektedirler. Bu durum öğretmeni de olumsuz etkilemekte derse katılmak istemeyen öğrenciler derste arka sıralarda oturmakta, öğretmen

ön sıralarda oturan birkaç öğrenci ile ders işlemek zorunda kalmaktadır. Sınıfların ısı, ışık, aydınlatma, havalandırma açısından yeterli olup olmadığına bakıldığında ise 4 sınıfın yeterli koşullara sahip olduğu, 2 sınıfın ise yeterli koşullara sahip olmadığı görülmektedir. Bu konudaki gözlemci notları şöyledir:

“İşlek bir cadde kenarında yer alan 2 okulun camları yarıya kadar boyalıydı ve camlar dışarıdan telle kapatılmıştı. Hakkâri’de yaşanan protesto gösterileri sırasında okul camlarının sürekli kırılmasından dolayı okul yönetimi böyle bir yola başvurmak zorunda kaldığını dile getirmiştir. Camların yarıya kadar boyanmış ve dışarıdan telle kapatılmış olması nedeniyle sınıflar yeterince ışık alamıyordu ve aydınlık değildi.”

Gözlemci notlarında görüldüğü gibi Hakkâri’nin sosyo-kültürel yapısı sınıf ortamını da etkilemekte öğrenciler karanlık bir sınıfta ders işlemeye mecbur kalmaktadır. Gözlemler sırasında gözlemlenen sınıfların dar olduğu, öğrenci sıraları ile öğretmen masası arasında çok az bir mesafe olduğu gözlenmiştir. Sınıflarda resim, harita, fotoğraf, tablo, grafik, karikatür, poster gibi görsel öğelerin bulunup bulunmadığına bakıldığında 2 sınıfta görsel öğelerin bulunduğu, 4 sınıfta bulunmadığı görülmektedir. Gözlem yapılan sınıfların 2’inde harita, küre, tabloya rastlanmış diğer 4 sınıfta ise herhangi bir görsel öğeye rastlanmamıştır. İkili öğretim yapılan okullarda daha çok ilkökul öğrencilerinin çalışmaları yer almakta, tekli öğretim yapan okullarda ise 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin ders içerisinde yaptıkları çalışmalar yer almaktadır. Sınıflarda gazete, dergi, internet erişimi, projeksiyon cihazı gibi araç gereçlerin bulunup bulunmadığına bakıldığında ise gözlem yapılan sınıfların hiçbirin de bu araç-gereçlerin bulunmadığı görülmektedir. Bu konuda gözlemci notu aşağıdaki gibidir:

“Gözlemlenen öğretmenlerden 3’ü projeksiyon ve bilgisayar kullandıkları derslerini okullarının çok amaçlı sınıflarında işlemişler, dizüstü bilgisayar ve derste kullandıkları cdleri kendileri getirmişlerdir. Gözlem yapılan üç okulunda çok amaçlı salonu toplantı salonu şeklinde olup, bu salonlarda projeksiyon aleti, projeksiyon perdesi ve koltuklar yer almaktadır.”

3.3: Gözlemlenen Sosyal Bilgiler öğretmenleri derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretme-öğrenme süreçleri oluşturmakta mıdır?

Araştırma bu amacına yönelik 6 Sosyal Bilgiler öğretmenin 6'şar saat dersleri gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda gözlemlenen 6 öğretmenin derslerini aynı ders akışıyla işledikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin ders işleyişlerine ait ders akış şeması Şema 1'de verilmiştir. Araştırmacının 6 öğretmenin derslerinde aldığı gözlem notlarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö1'in Ders Akışı:

Dersleri gözlemlenen öğretmenlerden Ö1 gözlemlenen altı dersinin üçünü power-point sunumu ile okulun konferans salonunda, diğer üçünü ise sınıfta ders kitabına bağlı olarak işlemiştir. Ö1 derslerinde öğrenme öğretme sürecinde öğretim araçlarını etkili bir şekilde kullanmaktadır. Öğretim sürecindeki kullanılan slâytlar, öğrencilerin güdülenmişlik düzeylerini yükseltmesi, öğrenmeyi gereksinim haline getirmesi, dikkat çekici olması ve seçici algı ve öğrenme hedefleri üzerinde odaklanması, öğrenme düzeyini yükseltici olması bakımından niteliktedir ve öğrenci özelliklerine uygundur. Sayılan niteliklerin yanı sıra derslerde kullanılan slâytlar çağımızın gerektirdiği öğrencinin yaratıcı problem çözme, transfer ve karşılaştırmalar yapma, üretici düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin power-point sunumunun kullanıldığı dersleri dikkatlice dinlediği, öğrencilerin bu derslerde konsantrasyonlarının daha yüksek olduğu ve dersle daha çok ilgilendikleri gözlenmiştir. Öğrenciler power-point sunumunda yer alan fotoğraflar, sorular ve bilgilerle ilgili fikirlerini ifade etmiş, kendi bilgi ve deneyimlerini sınıfta paylaşmış, power-point sunumunda gördükleri ile kendi bilgilerini karşılaştırmıştır. Özellikle power-poinrt sunumlarında yer alan açık uçlu sorularla öğrencilere sınıflandırma, tahmin ve analiz etme olanağı sağlanmıştır. Öğrenciler bu sorularla ilgili düşüncelerini açıklamış, öğretmen öğrencilerin düşüncelerinden hareketle soru ile ilgili alternatifleri sıralamıştır. Ders kitabı kullanılarak işlenen üç ders saatinde ise öğrencilerin derse karşı ilgisinin düşük olduğu, öğrencilerin dersle ilgilenmedikleri ve kendi aralarında konuştukları gözlenmiştir. Ö1 ders kitabındaki sorularla ve konuyla ilgili güncel

örneklerle öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışmış fakat başarılı olamamıştır. Öğrenciler sürekli kendi aralarında konuşmuş ve sınıf içerisindeki uğultudan Ö1'in sesi en arka sırada oturan gözlemci tarafından güçlükle işitilebilmiştir. Ö1 ders kitabını kullandığı 3 dersinde öğrencileri sıklıkla uyarmak zorunda kalmış, birkaç defa yüksek sesle bağırarak ve bir öğrenciyi sınıf dışına çıkarıp uyarmıştır. Ö1'in power-point sunumunu kullandığı dersleri öğrencilerin daha dikkatli dinlediği daha az disiplin sorunları yaşandığı, ders kitabının kullanıldığı derslerde dersin başından sonuna kadar öğrencilerin dersi dinlememekte ısrarlı oldukları, dersle ilgilenmedikleri gözlenmiştir. Özellikle erkek öğrencilerin dersi dinlememekte ısrarcı oldukları, ders süresince sürekli konuştukları ve Ö1'in uyarılarına aldırmaz etmedikleri gözlenmiştir.

Ö2'in Ders Akışı:

Sosyal Bilgiler dersleri gözlemlenen Ö2; gözlemlenen altı dersini de sınıfta, geleneksel sınıf düzeninde işlemiştir. Gözlemlenen derslerde Ö2 derslerini ders kitabını ve tahtayı kullanmış, ders kitabı ve tahta dışında herhangi bir araç gereç kullanmamıştır. Ö2'nin gözlemlenen dersleri sabah erken saatlerde olduğu için derslerin ilk yirmi dakikasında sınıf mevcuduna ulaşıldığı, öğrencilerin özellikle ilk derse geç kaldıkları ve ilk ders süresince birçok öğrencinin başını sıranın üstüne koyarak uyuduğu gözlenmiştir. Ö2 gözlemlenen derslerinde öğrencilerin derse ilgi göstermediği, kendi aralarında konuştuğu, test çözdüğü veya uyuduğu gözlenmiştir. Ö2 derslerde sıklıkla konuşan öğrencileri ikaz etmiş, öğrenciler öğretmenin uyarısından sonra birkaç dakika sessiz beklemekte daha sonra konuşmaya devam etmektedir.

Ö3'ün Ders Akışı:

Sosyal Bilgiler dersleri gözlemlenen Ö3 görece yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun ders ortamı oluşturmaya çabalayan bir öğretmendir. Ö3 öğrencileri aktif olmalarını sağlamak için öğrencilere sürekli sorular sormakta, yönlendirici sorularla öğrencilerin kendi çıkarımlarını yapmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Öğrencileri konular üzerinde sorular eleştirel düşünmeye sevk etmekte, sorduğu sorularla öğrencilerin doğru bildikleri konuları

sorgulamaktadır. Ö3 sorularla öğrencilerin kendi doğrularından şüphe duymalarını ve öğrencileri bildikleri şeylerin doğru-yanlışlığı ile ilgili tekrar düşünmelerini sağlamaktadır. Ö3 ders kitabı dışında öğrencilere bilgi aktarımı yapmakta, konuları güncel hayatla bağdaştırmaktadır. Ayrıca Ö3 genel kültür düzeyi yüksek olan ve bunu derslerine yansıtabilen bir öğretmendir. Ö3 gözlemlenen derslerinde tahtayı sıklıkla kullanmış, tahtaya yazdığı sorular ve bilgilerle öğrencilerin dikkatini derse çekmeyi başarmıştır. Ö3 derslerinde çalışma kitabını ve haritaları da kullanmıştır. Ö3'ün gözlemlenen derslerinde öğrenci-öğretmen ilişkisinin istenilen düzeyde olmadığı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini ve öğretmenini sahiplenmedikleri gözlenmiştir. Özellikle erkek öğrencilerin gözlemlenen dersler boyunca derse karşı çok ilgisiz oldukları ve derse katılmadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin ders sırasında sıklıkla birbirlerine saat kaç diye sordukları, kendi aralarında konuştukları, ayakta dolaştıkları gözlenmiştir. Ö3 yüksek sesle sınıfı 5 dakika aralıklarla uyarmış ve bir derste uyarılarını dikkate almayan bir öğrenciye tokat atmıştır. Öğrencilerin Ö3'ün bağırdığı zamanlarda sustukları ve kâğıtlara yazı yazıp birbirleriyle haberleştikleri gözlenmiştir.

Ö4'ün Ders Akışı:

Sosyal Bilgiler dersleri gözlemlenen öğretmenlerden Ö4 gözlemlenen dersleri süresince davranışçı öğretmen özellikleri sergilemiştir. Ö4 gözlemlenen altı dersini de ders kitabına bağlı olarak işlemiş, öğrenci çalışma kitabı altı ders süresince hiç kullanmamıştır. Öğretmen derslerinde ders kitabı haricinde farklı materyal olarak yalnızca bir dersine anayasa kitapçığını getirmiş ve kitapçıktan anayasa maddelerine örnekler vermiş, anayasa kitapçığı dışında farklı hiçbir materyal kullanmamıştır. Ö4'ün gözlemlenen dersleri günün son 2 ders saatine denk geldiği için sınıftaki öğrencilerin yarısının dersten kaçtığı gözlenmiştir. Ö4 öğrencilerin özellikle son saatlerdeki derslere girmediklerini ifade etmiştir. Gözlemlenen derslerde öğrencilerin bir kısmının arka sıralarda oturduğu, bir kısmın ön sıralarda oturduğu ortadaki sıraların boş olduğu gözlenmiştir. Ö4 derslerini ön sıralarda oturan birkaç öğrenci ile soru-cevap yöntemiyle işlemiştir. Ders sırasında arka sırada oturan öğrencilerin kendi aralarında

konuştuğu, dersle ilgilenmediği gözlenmiştir. Ö4 konuşan ve ayakta dolaşan öğrencilere gözlemlenen dersler boyunca hiçbir uyarıda bulunmamış, konuşan öğrencileri görmezden gelmiş ve ders anlatmaya devam etmiştir. Ö4 soru-cevap yöntemini kullanarak öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını sağlamaya çalışmış, konuyla ilgili sorularla öğrencileri düşünmeye sevk etmeye, merak uyandırmaya ve derse katılmaya teşvik etmeye çalışmış fakat dersle ilgilenen birkaç öğrenci dışında Ö4'ün sorularına öğrenciler cevap vermemiş, sorular öğrenciler üzerinde beklenen etkiyi yaratmamıştır.

Ö5'in Ders Akışı:

Sosyal Bilgiler dersleri gözlemlenen öğretmenlerden Ö5'in yapılandırmacı eğitim felsefesini benimseyen bir öğretmen olmadığı gözlemlenmiştir. Ö5 derslerinde öğretme-öğrenme sürecinden değerlendirme aşamasına kadar dersin bütün aşamaların da davranışçı öğretmen tutumu sergilemektedir. Ö5'in derslerinde öğretmenin ön planda olduğu, katı, tek düze bir yaklaşımla bilgi aktarımı yaptığı, bilginin öğrenciye hazır bir şekilde sunduğu, öğretmenin öğrenme ortamının en önemli ögesi olduğu gözlenmiştir. Gözlemlenen derslerinde Ö5 yoklamayı almak ve sınıf defterini doldurmak için derslerinin ilk 5 dakikasında sandalyede oturmuş, dersin geri kalan 35 dakikasında öğretmen masasının yanında ayakta sabit olarak durmuş sadece 2 defa tahtayı kullanmak için hareket etmiş, sınıfta hiçbir şekilde dolaşmamış ve gözlemlenen derslerini bu şekilde anlatmıştır. Gözlemlenen 6 ders saati boyunca öğrencilerin yerlerinde de herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Sınıfta öğrencilerin dikkatini çekebilecek Sosyal Bilgiler dersine ilişkin harita, karikatür, atlas vb. uyarıcı bulunmadığı ve öğrencilerin derslerde sadece Sosyal Bilgiler ders kitaplarını kullandığı gözlemlenmiştir. Ö5'in derslerinde ise öğrencilerin sadece okuma ve dinleme yoluyla öğrendikleri, öğretme-öğrenme sürecine etkin katılmadıkları gözlenmemiştir. Ö5 temel bilgi kaynağı olarak ders kitabını kullanmış ve gözlemlenen 6 ders saati boyunca Sosyal Bilgiler ders kitabı dışında herhangi bir kaynak kullanmamıştır. Öğrenci çalışma kitaplarının öğrencilerin sıraları üzerinde durduğu ve kullanılmadığı gözlenmiştir. Ö5

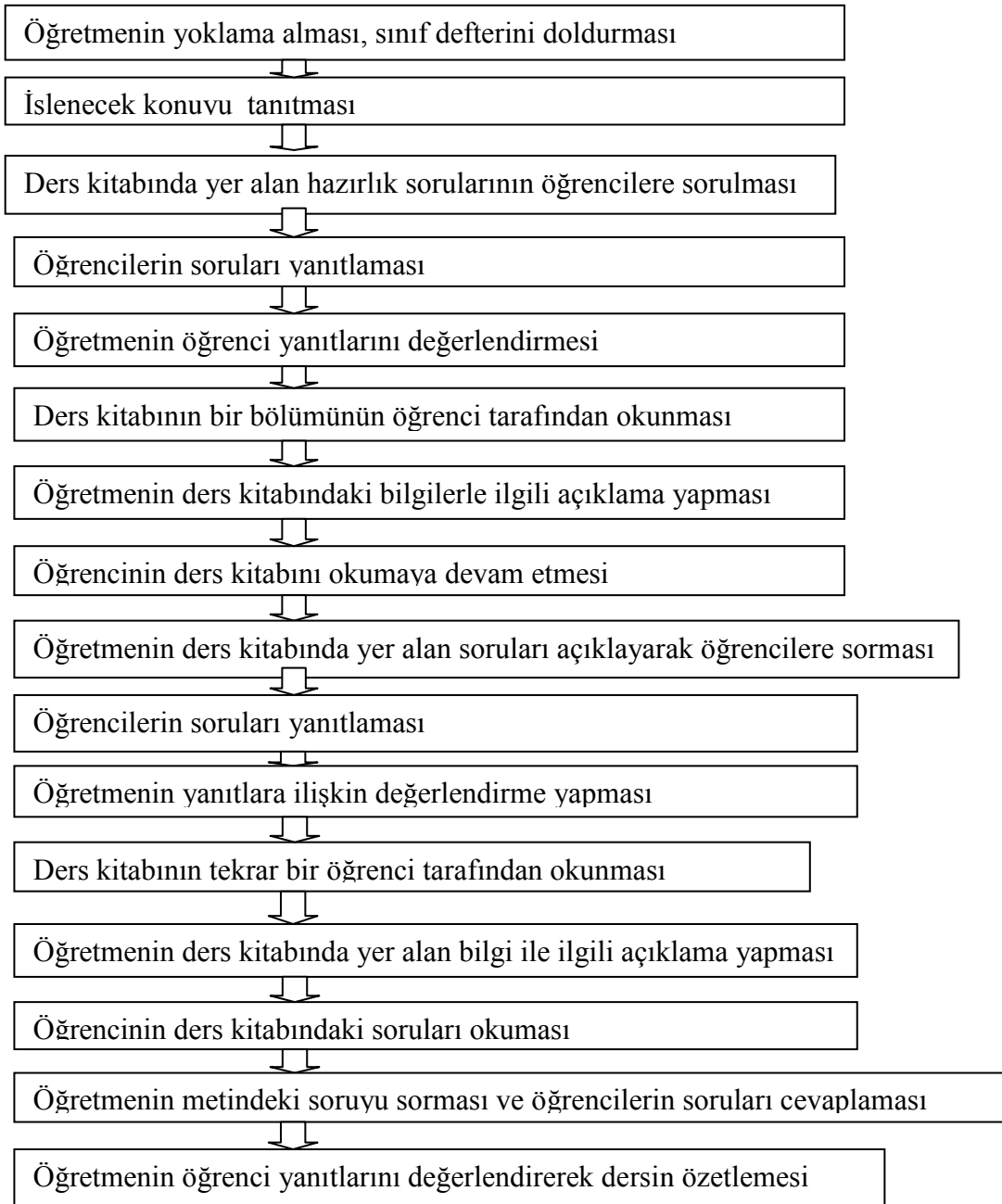
derslerinde ders kitabı dışında farklı materyal kullanmamış ve hazırlamamış, öğrencileri de farklı materyal kullanmamıştır.

Ö6'nın Ders Akışı:

Dersleri gözlemlenen öğretmenlerden Ö6'nın yapılandırmacı öğrenme anlayışını benimsediği ve bu anlayışın gerektirdiği öğretmen rolüne uygun hareket etmeye çabaladığı fakat derslerinin belirli aşamasında davranışçı öğretmen özellikleri sergilediği gözlenmiştir. Ö6 gözlemlenen 6 dersinin 2'sinde ders kitabından ders işlemiş, 2 dersinde Robin Hood filmini izletmiş, 2 dersinde ise Gül'ün Adı adlı filminden bölümler izletmiştir. Ö6 derslerinde etkinlik temelli ders işlemek amacıyla derslerinde film izletmiş fakat filmi izlemeden önce öğrencilere herhangi bir yönerge vermemiş, filmi izledikten sonra filmle ilgili herhangi bir etkinlik yaptırmamış bu nedenle de film izleme etkinliği amacına ulaşamamıştır. Öğrenciler teneffüse dahi çıkarılmadan iki ders saati boyunca aralıksız film izlemiş, film ilk on dakikasından sonra öğrenciler filmle ilgilenmemiş ve kendi aralarında konuşmaya başlamıştır. Öğretmen film izlerken 5, 10 dakika aralıklarla susun diye uyarmıştır. Ö6 izlettirdiği Gül'ün Adı ve Robin Hood filmlerini zilin çalmasıyla birlikte bitirmiş, filmin sonunda filmle ilgili herhangi bir soru sormamıştır. Ö6 öğrencileri sorularla filmi sorgulatmamış, filmin öğrenci üzerindeki etkisini irdelememiş, öğrenciler için tartışma, eleştirme ortamını sağlamamıştır. Ö6 öğrencileri sorularla ve ipuçlarıyla temel kavramları sorgulatmaya yönlendirmemekte, öğrencilerin tartışabilecekleri, yorumlayabilecekleri ders konusu ile ilgili temel bir sorun ortaya atmamıştır. Ö6'nın gözlemlenen derslerinde öğrencilere iyi rehberlik edemediği, öğrencilerin ise öğrenmeye istekli olmadığı gözlenmiştir. Gözlemlenen 6 ders süresince 240 dakika içinde öğretmen öğrencileri 56 defa susun diye uyarmıştır. Ö6'nun ders sürecince sürekli öğrencileri konuşmalarını için uyardığı fakat öğrencilerin öğretmenin uyarılarını dikkate almadığı, birbirleriyle sürekli şakalaştıkları ve konuştukları gözlenmiştir Ö6 yoklamayı aldıktan ve sınıf doldurduktan sonra öğretmen masasının üstüne oturmakta ve tüm ders boyunca oradan derslerini anlatmaktadır. Ö6 sadece kendi duyabileceği bir ses tonunda dersleri anlatmakta ayrıca öğrenciler ders boyunca

sürekli birbirleriyle konuştukları için sınıftaki gürültü ve uğultudan öğretmenin sesi sınıf içerisinde güçlükle duyulmaktadır

Şema 1. Sosyal Bilgiler Ders Akış Şeması



Gözlemler sonucunda gözlemlenen 6 öğretmenin derslerini aynı ders akışıyla işledikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin ders işleyişlerine ait ders akış şeması Şema 1’de verilmiştir. Gözlemlenen öğretmenlerden Ö4’ün 1 ders saati verilerek Şema 1’de örneklendirilmiştir.

Şema 1’de görüldüğü gibi dersin ilk aşamasında öğretmenin yoklama alması gelmektedir. Bu aşamada öğretmen öncelikle sınıfla selamlaşmakta daha sonra sınıf listesinden tek tek öğrencilerin isimlerini okuyarak yoklama almakta ve sınıf defterini doldurmaktadır. Sınıfın derse hazır hale gelmesi için öğrencilerin kitap defterlerini açmaları ve birbirleriyle konuşmayı bırakmaları beklenmektedir. Bu nedenle de öğretmen dört beş defa sınıfı yüksek sesle uyarmakta bu aşamada dersin yaklaşık 10 dakikasını harcanmaktadır. Sonraki aşamada işlenecek konuyu ile ilgili öğretmenin öğrencileri bilgilendirilmesi yer almaktadır. Ö4 derslerinde bu aşamada öğrencilere hangi konuyu işleneceğini söylemekte, kitabın kaçınıcı sayfasındaki konuyu işleneceği belirtmekte, ders kitabını açmayan veya konuşan öğrencileri uyarmaktadır.

Ö4’ün gözlemlenen derslerinin ilk iki aşamasına ait gözlemci notları aşağıdaki gibidir:

Öğretmen derse geldi, öğrenciler ayağa kalktı, öğretmen “*Günaydın*” dedi. Öğrenciler hep bir ağızdan “*sağ ol*” diye bağırdılar. Öğretmen öğrencilere “*Oturun*” dedi ve öğretmen masasına gitti. Öğretmen, sınıf listesinden öğrencilerin tek tek isimlerini okuyarak yoklama aldı. Sınıf defterini doldurdu. Öğretmen, “*Evet artık gürültüyü bitiriyoruz*” dedi. Öğrenciler kendi aralarında konuşmaya devam ediyordu. Öğretmen “*Evet, ders kitaplarımızı çıkarıyoruz*” dedi. Sınıftaki çoğu öğrenci hala kitabını açmamıştı, öğrenciler kendi aralarında konuşmaya devam ediyorlardı. Öğretmen “*Evet ders kitaplarınızı çıkarırsanız derse başlayacağım*” dedi. Öğrencilerin birçoğu çantasından ders kitabını çıkarıyordu, birçok öğrenci konuşuyordu. Öğretmen “*Tamam artık konuşmuyoruz*” dedi. Sınıftaki gürültü devam ediyordu. Öğretmen “*Oğlum konuşma artık*” dedi. Sınıftaki gürültü kesilmemişti, öğrenciler hala konuşuyordu. Öğretmen, “*Yeter artık konuşmuyoruz, yeni bir üniteye geçiyoruz. Bu ünitemizde demokrasinin gelişimini göreceğiz. Geçmişten günümüze demokrasinin nasıl geliştiğini, eski Türk devletlerinden günümüze kadar olan süreci irdelleyeceğiz. Herkes sayfa 164’ü açıyor.*” dedi.

Üçüncü aşamada ders kitabında işlenecek metinde yer alan derse hazırlık soruları öğrencilere sorulmakta, dördüncü aşamada öğrenciler hazırlık sorularını cevaplamakta, beşinci aşamada ise öğretmen öğrencilerin gelen yanıtları değerlendirmektedir. Dersin bu aşamalarına ilişkin gözlemci notlarından kesitler aşağıdaki gibidir:

Ders kitabında yer alan “Günümüze gelinceye kadar kurulan Türk devletleri hangi yönetim şekilleriyle yönetilmişlerdir?” sorusu öğretmen tarafından sınıfa soruldu. Öğrenciler “Monarşi” diye bağırdı.

Öğretmen, “Evet Türk devletlerine baktığımızda tek kişinin hâkimiyetini görüyoruz. Cumhuriyet kurulana kadar tek kişinin yönetiminde baskın olduğunu biliyoruz. Evet, şimdi metni okuyalım.” dedi. Öğretmen tarafından parmak kaldıran öğrencilerden birine metni okuması söylendi.

Dersin altıncı aşamasında öğrenci metnin bir bölümünü okumakta, yedinci aşamasında ise öğretmen metinde okunanlarla ilgili açıklama yapmaktadır. Dersin bu aşamaları ile ilgi gözlemci notlarından kesitler aşağıdaki gibidir:

Öğretmen “Herkes sayfa 164’ü açıyor.” dedi. Bir kız öğrenci sayfa 164’ü okudu. Öğretmen “İslamiyet’ten önce Türk devletlerinin başında han, hakan, kağan adı verilen hükümdar bulunuyor ve ülkeyi yönetiyordu. Hükümdara yönetme yetkisinin Gök-Tanrı tarafından verildiğine inanılıyordu. Devlet meseleleri kurultay denen mecliste görüşülüyordu” dedi ve tahtaya aşağıdaki notu yazdı.

Kurultay(Toy):İlk Türk devletlerinde devlet işlerinin görüşüldüğü meclistir. Kurultaydan çıkan kurallar, Hakan’ı bağlamazdı. Son söz Hakan’a aitti. Bu nedenle Kurultay danışma meclisi özelliği taşır.

Öğretmen, “Evet kitabımızda kurultayın resmi var, ortada bir Hakan var, etrafında boy beyleri oturmuşlar. Hep birlikte bir konuyu tartışıyorlar. Kurultay’da hangi konular tartışılırdı. Kağan öldükten sonra onun yerine kim geçecek, savaş kararları, savaş ülkenin yararına mı zararına mı, eğer ülkenin yararınaysa savaş yapılırdı, barış görüşmeleri de yine Kurultay’da yapılırdı. Ancak alınan kararlar Kağan’ı bağlamazdı. Kağan Kurultay’dan çıkan kararları uygulamakla yükümlü değil. Son sözü Kağan söyler, o nedenle Kurultay danışma meclisi görevindedir. Oraya gelenlerin fikri alınır, kararları Kağan verir.” diye açıklama yaptı ve bir erkek öğrenci metnin devamını okumasını söyledi.

Dersin sekizinci aşamasında öğrencilerden biri metnin devamını okumakta, dokuzuncu aşamasında öğretmenin ders kitabında yer alan soruları açıklayarak öğrencilere sorması, onuncu aşamasında öğrencilerin soruları yanıtlaması, on birinci aşamasında ise öğretmenin yanıtları değerlendirmesi yer almaktadır. Dersin bu aşamaları ile ilgili gözlemci notlarından kesitler aşağıdaki gibidir:

Ders kitabında yer alan “İslamiyet öncesi Türk devletlerinde kurultay denilen danışma meclisinin olması hangi yönetim anlayışının bir göstergesidir?” sorusu öğretmen tarafından öğrencilere soruldu. Bir öğrenci “Öğretmenim, cumhuriyete benziyor diyebiliriz çünkü Cumhuriyet’te de meclis var” dedi. Öğretmen , “Evet tam olarak Cumhuriyet diyemeyiz ama kurultay diye bir meclisin olması insanların isteklerini, haklarını dile getirebildiklerini gösterir. Cumhuriyet diyemeyiz çünkü son söz Kağan’a aittir dolayısıyla Cumhuriyet denilemez. Fakat biliyorsunuz o dönemde töreler vardı. Kağan töreye uymak zorundaydı. Evet, kaldığımız yerden devam edelim” dedi. Bir öğrenci metnin devamını okumaya başladı.

On ikinci aşamada öğrencinin metnin okuması, on üçüncü aşamada öğretmenin metinde yer alan bilgiler ile ilgili açıklama yapması yer almaktadır. Dersin bu aşamaları ile ilgili gözlemci notlarından kesitler aşağıdaki gibidir:

Bir öğrenci metni okumaya başladı. Bu sırada sınıftaki öğrenciler biriyle konuşuyordu. Cam kenarında oturan iki erkek öğrenci kendi aralarında yüksek sesle konuşuyorlardı. En arka sıradaki kız öğrenci tek başına oturuyor, arada önündeki arkadaşlarına bir şey söylüyordu. Önündeki test kitabıyla ilgileniyor ve sakız çiğniyordu. Bu arada öğrenci okumaya başladı. Öğretmen araya girdi ve metni okuyan öğrenciyi durdurdu. “Evet, Büyük Selçuklu ve Türkiye Selçuklu Devletlerinde de, İslamiyet öncesi Türk devletlerindeki gelenek devam etmiştir. Selçuklu Devletinde Kurultay yok onun yerine Divan vardır. Divan devlet işlerinin görüşülüp karara bağlandığı yerdir. Yine Divanda da ne var, son söz sultana ait. Divanda çıkan kararlar sultanı bağlamaz. Yine veraset sistemi uygulanmıştır. Ülke hanedanın ortak malıdır. Sultan öldükten sultanın tüm erkek çocuklarının ülkeyi paylaşma hakkı var. Bu da neyi beraberinde getirmiştir, taht kavgalarını beraberinde getirmiş, devletin kısa ömürlü olmasına sebep olmuştur.

Eski Türk Devletlerine bakın hepsi kısa ömürlü olmuştur, sebebi de veraset sistemidir. ” diye açıklama yaptı ve tahtaya Veraset Sistemi: Türk Devletlerinde uygulanan ülke hanedanın ortak malıdır anlayışı. Veraset sistemi taht kavgalarına neden olmuş. Türk devletlerinin kısa ömürlü olmasını beraberinde getirmiştir.” yazdı. Öğretmen tahtaya yazı yazarken öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlardı. Bunun en büyük örneği Osmanlı Devletinde yaşanmıştır. Fatih Sultan Mehmet ölünce oğulları Beyazıt ve Cem Sultan arasında Taht mücadelesi yaşanmıştır. Cem Sultan olayı Osmanlı devletini dış siyasette de uğraştırmıştır. Osmanlı devletinde II. Beyazıt döneminde herhangi bir ilerleme yok, toprak kazanması yok. Ülkeyi ilgilendiren en önemli sorun Cem sultan olayı olmuştur” dedi ve metni okuyan öğrenciye devam etmesini söyledi.

Dersin on dördüncü aşamasında öğrenci ders kitabında metni okumaya devam etmekte, on beşinci aşamasında metinde yer alan soruları öğrencilere sormakta, öğrencilerden yanıtlar alınmakta, on altıncı aşamada öğretmen öğrencilerin sorulara verdiği yanıtları değerlendirerek dersi özetlemekte ve dersi bitirmektedir. Dersin son aşamasına ilişkin gözlemci notları aşağıdaki gibidir:

Öğretmen ders kitabında yer alan “*Osmanlı Devletindeki Divanhümayun günümüzdeki hangi kuruma benzemektedir?*” sorusunu öğrencilere sordu. Öğrenciler “*Meclis*” diye bağırdılar. Öğretmen “*Evet, yalnız bugünkü bildiğimiz gibi bir meclis değil. Evet, İslamiyet öncesi Türk devletlerinde de Osmanlı da meclisi görüyoruz yalnız bu meclislerin yalnızca danışma meclisi olduğunu meclistekilerin seçilen kişiler olmadığını biliyoruz*” dedi. Bu sırada zil çaldı ve öğrenciler dışarı çıkmaya başladılar.

Yukarıda Sosyal Bilgiler dersleri gözlemlenen Ö4’ün derslerinden kesitler verilmiştir. 6 Sosyal Bilgiler öğretmenin 6’şar saat dersi gözlenmiş ve gözlemlenen dersler süresince öğretmenlerin yukarıda verilen kesitlerdeki gibi derslerini işledikleri saptanmıştır.(Film izlenen dersler hariç) Dersleri gözlemlenen tüm Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görece aynı ders akışıyla ders işlemeleri önemli ve dikkat çekici bir bulgudur. Bu sonuçlar göstermektedir ki öğretmenler ders kitabına ve kılavuz kitabına bağlı kalmaktadırlar. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında birçok öğretmen ders kitabını yeterli bulmadığını belirtmiştir. Ders kitabı dışında kaynak kullanan öğretmenler, ders kitabı

dışında kaynak kullanmanın denetimler sırasında büyük bir sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Ders kitabı dışında herhangi bir kitap kullanan öğretmenler eğitim denetmenleri tarafından uyarılar aldıklarını, hatta öğrencilerin evde çalışması için hazırladıkları ders notlarının bile eğitim denetmenleri(müfettiş) tarafından büyük bir tepkiyle karşılandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler yapılan görüşmelerde ders kitabı dışında başka kaynak kullanmama nedenleri olarak sınıflardaki araç-gereç eksikliği, sınıfların kalabalık olması, Sosyal Bilgiler sınıfının olmaması gibi birçok neden belirtmişlerdir. Gözlemlenen öğretmenlerden Ö1 ise Hakkâri'nin merkezi okullarından birinde çalışmakta ve çalıştığı okul Hakkâri'nin diğer okullarına göre nispeten araç-gereç bakımından daha donanımlı bir okuldur. Ö1 gözlemlenen altı dersinin üçünü ders kitabında yukarıdaki şemaya bağlı olarak sınıfta işlemiş, üç dersini ise çok amaçlı salonda Powerpoint sunumunu kullanarak işlemiştir.

3.4: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde kullandıkları araç-gereçler nelerdir?

Araştırmanı bu amacına ilişkin veriler gözlem sonuçları yoluyla elde edilmiştir. Aşağıda Tablo 27'de gözlem yapılan okullarda 6 Sosyal Bilgiler öğretmenin gözlemlenen 36 süresince kullandıkları materyallerin frekans dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 27
Öğretmenlerin Gözlemlenen Dersleri Süresince Kullandıkları Araç-Gereçlere İlişkin Frekans Dağılımı

Kullanılan Araç-Gereçler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Toplam
Ders Kitabı	3	6	5	6	2	6	28
Öğretmen Kılavuz Kitabı	3	6	4	6	2	6	27
Tahta	3	6	4	3	1	2	19
Projeksiyon	3	0	2	0	4	0	9
CD/VCD	3	0	2	0	4	0	9
Dizüstü Bilgisayar	3	0	2	0	4	0	9
Harita	0	2	1	0	0	0	3
Öğrenci Çalışma Kitabı	0	0	2	0	0	0	2

Tablo 27’de gözlem yapılan okullarda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler derslerinde kullandıkları araç-gereçlere yer verilmiştir. Tablo 27 incelendiğinde tüm öğretmenlerin ders kitabını, öğretmen kılavuz kitabını ve tahtayı kullandıkları görülmektedir. Projeksiyon, CD/VCD, Dizüstü bilgisayar Ö1, Ö3 ve Ö6 tarafından kullanılmıştır. Harita Ö2 ve Ö3 tarafından, çalışma kitabı ise yalnızca Ö3 tarafından kullanılmıştır. Konuyla ilgili daha iyi değerlendirme yapabilmek için öğretmenlerin derslerinde kullandıkları araç-gereçlerin kullanım sıklıklarına ilişkin frekans dağılımını gösteren Tablo 28’de aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Kullandıkları Araç-Gereçlerin Kullanım Sıklığına İlişkin Frekans Dağılımı

Kullanılan Araç-Gereçler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Toplam
Ders Kitabı	14	36	8	24	6	18	106
Tahta	3	18	12	7	2	3	45
Öğretmen Kılavuz Kitabı	3	6	4	6	0	6	25
Projeksiyon	3	0	2	0	4	0	9
Dizüstü Bilgisayar	3	0	2	0	4	0	9
CD/VCD	3	0	2	0	4	0	9
Harita	0	2	2	0	0	0	4
Çalışma Kitabı	0	0	2	0	0	0	2

Tablo 28’de görüldüğü gibi; Öğretmenler derslerinde en sık ders kitabını kullanmaktadır. İkinci sırada tahta, üçüncü sırada ise öğretmen kılavuz kitabı yer almaktadır. Öğretmenlerin derslerinde en az kullandıkları araç-gereç çalışma kitabıdır. Öğretmenlerin derslerinin büyük bir kısmında ders kitabına yer verirken, çalışma kitabına hiç yer vermemeleri dikkat çekicidir. Diğer dikkat çekici bir nokta ise Sosyal Bilgiler dersi için önemli bir görsel materyal olan haritanın yalnızca 2 öğretmen tarafından kullanılmasıdır. Okullarda yapılan toplam 36 saatlik gözlem süreci boyunca gözlemlenen Sosyal Bilgiler dersinde ders kitabı, çalışma kitabı, tahta, harita, projeksiyon, CD/VCD, dizüstü bilgisayar dışında başka bir ders araç-gereci kullanımı gözlenmemiştir. Tablo 28’e bakıldığında; projeksiyon, CD/VCD ve dizüstü bilgisayar kullanıma derslerinde yer veren öğretmenler Ö1, Ö3 ve Ö5’tir. Her bir öğretmenin dersinde toplam 6 saatlik dersi gözlenmiş ve Ö1’in 3 dersinde, Ö3’ün 2 dersinde, Ö5’in ise 4 dersinde projeksiyon, cd/vcd ve dizüstü bilgisayar kullandıkları gözlenmiştir.

Aşağıda Ö1'in gözlemlenen derslerinden bir kesit verilerek araç-gereçlerden nasıl faydalandığı örneklendirilmiştir.

İlk slaytta dersin kazanımını “*Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder*” yazıyordu.

Ö1: *Türkiye'nin doğal afetlerde diğer ülkelerle dayanışma içinde olması gerektiğini, niçin olması gerektiğini, Türkiye'nin veya herhangi bir ülkenin doğal afetlerde neden dayanışma içinde olması gerektiğini işleyeceğiz, ona bakacağız.*

İkinci slaytta “*Hayat bayram olsa*” şarkısı vardı.

Ö1: *Bu şarkıyı bilen var mı?*

Öğrenciler: *Yok*

Ö1: *Yok mu bilen, peki bir arkadaşımız bize okusun.*

Bir öğrenci slâyttan şarkıyı okudu.

Ö1: *Bizim için önemli olan kısmı nakarat bölümü diyerek eliyle slâyttan şarkının nakarat bölümünü gösterdi. Bu şarkının dersimizin giriş kısmında olmasının amacı ne olabilir? Ne diyor orada?*

Öğrenci1: *Hocam eğer bütün dünya birlik olursa çok güçlü olur ve herkesin gereksinimi verilebilir.*

Öğrenci2: *İnsanlar birlik içinde olmalı.*

Öğretmen üçüncü slayda geçti. Üçüncü slaytta “*Evinizde bir yangın çıksa tek başınıza söndürebilir misiniz?*” sorusu öğrencilere soruldu.

Öğrenci3: *Öğretmenim hayır söndürmem büyüklerimden yardım alırım.*

Öğrenci4: *Yardım isterim tek başıma söndürmem.*

Yukarıda Ö1'in dersinden bir kesit verilmiştir.Ö1derslerinde projeksiyon, cd ve dizüstü bilgisayar kullanmıştır. Cd yer alan konu ile ilgi hazır power-point sunumunu kullanarak dersini işlemiştir. Slaytlar yer alan sorular öğrencilere sorulmuş, söz almak isteyen öğrencilere söz verilerek öğrencilerden cevaplar alınmış ve diğer slâyda geçilmiştir. Ö1 slaytlar yardımıyla soru cevap ve anlatım yöntemini kullanarak derslerini işlemiştir.

3.5:Gözlemci verilerine göre öğretmenler, Sosyal Bilgiler derslerinde farklı yöntem ve teknikler kullanmakta mıdır?

Araştırmanın bu amacına veriler gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Toplam 36 saatlik gözlem sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29
Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullandığı Yöntem ve Teknikler İlişkin Frekans Dağılımları

Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Ö1 f	Ö2 f	Ö3 f	Ö4 f	Ö5 F	Ö6 F	Toplam f
Anlatım	30	25	25	30	10	35	165
Soru-Cevap	35	25	15	10	5	15	105
Toplam	65	60	40	40	15	50	270

Tablo 29’da görüldüğü gibi; toplam 36 saatlik gözlem boyunca öğretmenler 165 defa anlatım yöntemini, 105 defa soru sorulup yanıt alındığı gözlenmiştir. Gözlemler süresince anlatım ya da soru cevap yöntemi dışında farklı bir yöntem ve teknik kullanımı gözlemlenmemiştir. Öğretmenlerin, ders kitabını merkeze alıp soru-cevap ve anlatım yöntemi kullanılarak derslerini işledikleri gözlemlenmiştir. Aşağıda gözlemlenen Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden Ö4 ve Ö6’nın derslerinden kesitlere yer verilerek Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan yöntem ve teknikler örneklendirilmiştir. Sosyal Bilgiler dersleri gözlemlenen öğretmenlerden Ö6 dersini anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanarak işlemektedir. Ders kitabından öğrenci metni okumakta, öğrenci metni okuduktan sonra öğretmen konu ile ilgili açıklama yapmaktadır. Ders kitabında yer alan sorular öğretmen tarafından açıklanarak sınıf sorulmakta, sorulan sorulara öğrencilerden yanıtlar alınmakta ve yanıtlar değerlendirilmesi yapılmaktadır. Aşağıda Sosyal Bilgiler dersleri gözlemlenen Ö6’nın dersinden bir kesit verilmiştir.

Ö6: *Şimdi çocuklar eskiden insanların 30-40 kişi bir araya gelerek oluşturdukları gruba kabile deniyor, Peki insanlar ilk önceleri nasıl sağladılar geçimlerini?*

Öğrenciler: *Avcılık.*

Ö6: *Evet çocuklar ilk insanlar geçimlerini avcılık ve toplayıcılıkla sağladılar. Çocuklar iki avcı diyelim ki beraber bir geyik avladılar ve bunu ikiye böldüler, burada demokratik bir tutumdan bahsedebilir miyiz?*

Öğrenciler: *Evet.*

Ö6: *Evet bahsederiz çünkü eşitlik var değil mi? Bugünkü anlamda bir demokrasiden bahsedemeyiz ama belli alanlarda demokrat bir tavırdan söz edebiliriz.*

Ö6: *Çocuklar bir kişinin beyaz olması, sarışın olması o insana üstünlük sağlar mı?*

Öğrenciler: *Hayır*

Öğretmen: *Biz bir kişi renginden, dininden, dilinden dolayı yargılama hakkına sahip miyiz?*

Öğrenciler: *Hayır olamayız.*

Ö6: *Hiç kimse cinsiyetini seçebiliyor mu?*

Öğrenciler: *Hayır.*

Ö6: *Hiç kimse milletini seçebiliyor mu?*

Öğrenciler: *Hayır.*

Ö6: *Kimse rengini, boyunu, posunu seçme hakkına sahip mi?*

Öğrenciler: *Hayır.*

Yukarıdaki kesitte görüldüğü gibi Ö6 derslerini soru-cevap yöntemini kullanarak ve merkeze ders kitabını alarak işlemektedir. Burada dikkat çeken boyut öğrencilerin yanıtlarının genelde evet ya da hayır ile sınırlı olmasıdır. Derslerinde soru-cevap ve anlatım yöntemini kullanan Ö4'ün dersinden bir kesit aşağıda sunulmuştur.

Ö4: *Evet, kitaplarımızı açıyoruz. İlk olarak bir sorumuz var. Önce onu bir konuşalım.*

Ö4: *“Haksızlık yapmak haksızlığa uğramaktan daha acıdır.” Bu söz size ne yapmanızı öneriyor?*

Öğrenci1: *Ben birine iftira atsam o da bana iftira atar.*

Öğrenci2: *Hocam haksızlık yaparsak biz de haksızlığa uğrarız.*

Öğrenci3: *Hocam haksızlık yapmak kötü şeydir, yapmamak gerekir.*

Ö4: *Peki şimdi okuyalım bakalım.*

Ö4: *Sizce yukarıdaki resimlerde yer alan insanlar, kendi kendilerine bu hakkı elde edebilirler mi? Peki haklarını aramaya gücü yetmeyen bu insanlar, haklarını nasıl elde edecekler?*

Öğrenci5: Hocam bize verilen haklar yoluyla elde edecekler, anayasayla elde edecekler.

Öğrenci6: Diğer insanlar haklarını vererek elde ederler.

Ö4: Yeni doğan bir bebek, ameliyat masasındaki biri, yaşlı nasıl edecek haklarını diye soruyor. Yani bu insanlar haklarını savunamıyor bu insanlar yerine kim savunur bu insanların haklarını? İnsan haklarını savunan kurumlara örnek verelim.

Öğrenci7: Hocam İnsan Hakları Derneği

Öğrenci8: Devlet

Öğrenci9: Mahkemeler

Ö4: Evet bu kişilerin haklarını devlet koruma altına alıyor, yasalarla, Anayasayla devlet insan haklarını güvence altına aldığı için bu insanlarda kendini koruyamadığı için bu insanların haklarını da devlet güvence altına alıyor. Evet, ikinci soruyu okuyalım.

Öğrenci7: Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda ve uluslararası belgelerde, yaşama hakkının devlet tarafından güvence altına alındığını biliyor muydunuz?

Öğrenciler: Evet

Ö4: Anayasada yer alan, koruma altına alınmış haklarımız biliyor muyuz? Siz de örnek verebilirsiniz.

Öğrenci5: Zorla çalıştırma yasağı

Öğrenci3: Eğitim-öğretim hakkı

Öğrenci7: Yaşama hakkı

Öğrenci10: Barınma hakkı, seyahat etme hakkı

Ö4: Peki devam edelim.

Yukarıda Sosyal Bilgiler dersleri gözlemlenen Ö4 ve Ö6'nın derslerinden kesitler verilmiştir. Ö4 ve Ö6'nın dersleri 6'şar saat gözlenmiş ve gözlemlenen dersler süresince öğretmenlerin yukarıda verilen kesitlerdeki gibi derslerini işledikleri, anlatım ve soru-cevap dışında başka bir yöntem, tekniğe derslerinde yer vermedikleri gözlenmiştir. Öğretmenler, öğretmen ve ders kitabı merkezli bir ders işleyişi takip etmektedirler. Gözlemlenen dersler boyunca; öğretmenlerin ders kitabına bağlı kaldıkları, derste sorulan soruların dahi çoğunlukla ders kitabında yer alan sorular olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ders kitabında yer alan bilgileri açıklarken de ders kitabın bağı kaldıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin ders kitabında yer alan bilgiler dışında farklı bilgilere pek yer vermedikleri, gözlemlenen 3 öğretmenin ders kitabı haricinde herhangi bir kaynak kullanmadığı, çalışma kitabına 1 öğretmen dışında diğer öğretmenlerin derslerinde hiç yer vermedikleri gözlenmiştir

BÖLÜM: V SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, bulgulardan elde edilen sonuçlar tartışılacaktır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen sonuçlar olarak iki başlık altında incelenmiştir.

5.1 Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitapları İle İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Hakkâri’de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri yapılandırmacı öğrenme anlayışına ilişkin 30 olumsuz, 2 olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, yapılandırmacı anlayışın felsefi olarak yararlı, mantıklı bulduklarını fakat Türkiye’de okullar, toplum, veli ve öğrenci açısından gerekli alt yapı oluşturulmadan uygulanmaya başlandığını ve bu nedenle sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler yapılandırmacı öğrenme anlayışının uygulanabilmesi için Hakkâri’deki okullarda yeterli donanımın bulunmadığını bu nedenle yapılandırmacılığı uygulama imkânı bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, özellikle yapılandırmacı öğrenme anlayışının uygulama noktasında Türkiye’ye uygun bir öğrenme anlayışı olmadığını belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na ilişkin ise 37 olumsuz, 5 olumlu görüş belirtilmiştir. Öğretmenler, Türkiye’de eşit şartlarda yetişmeyen farklı kültürlerde, farklı coğrafyalarda yaşayan duyuşsal, bilişsel gelişimleri birbirlerinden farklı olan bireylerin standart bir Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrenim görmelerini eleştirmekte ve standart programla yapılmaya çalışan uygulamanın da olumlu sonuçlar veremediğini dile getirmektedirler. Hakkâri sosyo-kültürel yapısıyla Türkiye’nin birçok ilinden farklı özellikler taşımaktadır. Bu nedenle öğrenciler çok bilmedikleri ve kendilerini yakın hissetmedikle standart programın kültürel öğelerine karşı yabancılık hissetmekte, programın öğrenciye kazandırmak istediklerini benimsememektedir. Öğretmenler Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nı, bölgelerin farklılıklarının göz ardı edilerek hazırlandığını ve esnek bir yapısı olmadığını buna rağmen programın sonucunda aynı başarıyı vermesi beklenmesini mantıksız bulmaktadırlar. Öğretmenler ders kitapları ile ilgili 68 olumsuz 4 olumlu, çalışma kitapları ile 21 olumsuz 5 olumlu, kılavuz kitapları ile ilgili 24 olumsuz 3 olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler ders

kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının nitelikli ve yeterli olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenler ders ve çalışma kitaplarının güncellenmesi ve yenilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

5.2 Öğretmenlerin Hakkâri’de Yapılandırmacı Yaklaşımaya Dayalı Sosyal Bilgiler Dersi Oluşturmaya İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Hakkâri’de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri Hakkâri’de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler dersi ortamı oluşturulamadığını, Hakkâri’nin sosyo-kültürel yapısından siyasi, coğrafi, ekonomik yapısına kadar pek çok faktörün yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasını engellediğini düşünmektedirler. Hakkâri’nin coğrafi yapısı itibariyle değişime, etkileşime, yeniliklere kapalı bir olduğunu bu nedenle Hakkâri’deki öğrencilerin kendi kabuklarından sıyrılmadıklarını, düşüncelerinin de Hakkâri’nin sınırları ile sınırlı olduğunu, öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirmenin ve öğrencileri değiştirebilmenin oldukça güç olduğunu vurgulamışlardır. Coğrafya konularını anlatırken zorladıklarını, öğrencilerin farklı iklimleri, kültürleri algılayamadığını, tarih konularını anlatırken de Hakkâri’nin siyasi ve etnik yapısı nedeniyle güçlük çektiklerini, öğrencilerin tarih konularına karşı önyargıyla yaklaştıklarını, Türk tarihine ve Atatürkçülük konuları ile ilgili kalıp yargıları olduğunu ifade etmişlerdir.

5.2.1 Öğretmenlerin Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Amaçlarının Gerçekleşme(me)sinde Öğretmen Rolü İle İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmada, Hakkâri’de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının amaçlarının gerçekleşmemesindeki öğretmen rolüne ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğretmenler Hakkâri’nin sosyo-kültürel yapısından kaynaklanan olumsuzlukların öğretmeni nasıl etkilediğini vurgulamışlardır. Öğretmenler Hakkâri’de bir kültürü şoku, adaptasyon sorunu yaşadıklarını, okulda eğitim-öğretim ile mücadele ederken bir taraftan da sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla mücadele ettiklerini, sosyal hayatın hem kendi hayatlarına getirdiği zorluklarla hem de okula yansıyan problemleriyle uğraşmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

5.2.2 Öğretmenlerin Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Gerçekleşme(me)sinde Öğrenci Rolüne İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmada, Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşmemesindeki öğrenci rolüne ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olduğunu bu durumun temel felsefesi ön bilgiler üzerine bilgiyi yapılandırma olan bir öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacılığın Hakkâri’de uygulanmasını imkânsız kıldığını düşünmektedirler. Hakkâri’nin öğrenci potansiyelinin oldukça farklı olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye’nin birçok farklı ilinde çalışma imkânı bulan öğretmenler Hakkâri’ye özgü ve Hakkâri özelinde önemli bir problem olarak öğrencilerin derslere karşı son derece karşı isteksiz ve ilgisiz olduğunu, sorumluk almayı red ettiklerini, ders çalışma yöntemlerini bilmediklerini, ders kitaplarında anlatılan kültüre yabancı olduklarını vurgulamışlardır.

5.2.3 Öğretmenlerin Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Amaçlarının Gerçekleşme(me)sinde Velinin Rolü İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmada, Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşmemesindeki veli rolüne ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğretmenler, Hakkâri’de velinin okula bakış açısı ve okula karşı tutumlarının olması gereken ve istenilenin uzağında olduğunu, velilerde yeterli eğitim bilincinin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, ailelerin sosyo-ekonomik seviyelerinin düşük olmasını okula olumsuz yansıdığını, ailelerin kalabalık olmaları nedeniyle çocuklarıyla ilgilenmediklerini ve okul ile sağlıklı iletişimde bulunmadıklarını düşünmektedirler.

5.2.4 Öğretmenlerin Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Amaçlarının gerçekleşme(me)sinde Okul Ortamının Rolüne İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmada, Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçlarının gerçekleşmemesindeki okul ortamının rolüne ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğretmenler yapılandırmacı öğrenme anlayışının uygulanabilmesi için Hakkâri’deki okullarda yeterli donanımın bulunmadığını bu nedenle yapılandırmacılığın uygulama imkânı bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Merkezi okullarda görev yapan Sosyal

Bilgiler öğretmenleri daha az güçlkle karşılaşırken yaşarken Hakkâri'nin kenar mahallelerinde öğretmenlik yapanlar daha fazla zorluk yaşamaktadır.

5.2.5 Öğretmenlerin Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Eğitim İçi Sorunlara İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenler, okullardaki materyal eksikliği, öğrencilerin okuma-yazma düzeylerinin yetersiz olması, öğrencilerin kitap okumaması, standart bir programın uygulanması, öğretmen sirkülasyonunun fazla olması, müfredat yetiştirme kaygısı, sınıfların kalabalık olması ,disiplin kurullarının işlevsel olmaması, öğrencilerin okulu sahiplenmemesi, öğretmen üzerindeki idare baskısı, öğretmenlerin motivasyon eksikliği, öğretmenlerin ön yargılı olması, resmi tarih anlatılması, ders kitaplarında ayrıştırıcı dil kullanılması, öğretmenlerin tecrübesiz olması, Sosyal Bilgiler sınıfının olmaması eğitim içi sorunları nedeniyle Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı istenilen şekilde uygulanamadığını düşünmektedirler.

5.2.6 Öğretmenlerin Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Eğitim Dışı Sorunlara İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenler, Hakkâri'de ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının kötü olması, ailelerin kalabalık olması, kız çocuklarının okutulmaması, köylerden gelen öğrencilerin ekonomik seviyelerinin kötü olması, Atatürkçülük konularına karşı öğrencilerin aşırı tepkili olması, devlete bakış açısının farklı olması, öğretmenlerin yalnız bırakılması, öğrencilerin öğrendikleriyle yaşadıklarının bağdaşmaması, öğrencilerin Hakkâri'nin siyasi ortamına kapılması, öğretmenlerin ön yargılı olması, öğrencilerin kalıp yargılarının olması, öğretmenlerin kültür şoku yaşaması, güvenlik sorunlarının yaşanması eğitim dışı sorunları nedeniyle Sosyal Bilgiler Dersi Programının uygulanmasında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

5.2.7 Öğretmenlerin Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olmanın Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenler, Hakkâri'de öğrencilerin gündelik hayatla, sosyal yaşamla iç içe olduklarını ve toplumsal olaylara karşı daha duyarlı olduklarını ve bu durumun Sosyal Bilgiler dersine olumlu yansıdığını düşünmektedirler. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler

dersinin değer kazandırmaya elverişli bir ders olduğunu, öğrencilerde davranış değişikliği gerçekleştiğini gördüklerinde mutlu olduklarını ve bu değişimin kendilerini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Hakkâri’de öğretmen olmanın zor olduğunu, zor şartlarda çalıştıklarını ve Hakkâri’de çalışmanın zor şartlarda çalışmayı öğrettiğini, çalışma şartları açısından daha iyi olan illerin değerinin anlaşılmasını sağladığını düşünmektedirler.

5.2.8 Öğretmenlerin Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olmanın Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Hakkâri’de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri şehrin sosyo-kültürel yapısının getirdiği olumsuzluklar nedeniyle Hakkâri’de kalmak istememektedirler. Hakkâri’nin Türkiye’nin her açıdan en geri kalmış şehri olması öğretmenleri birçok sorunla da baş etmek zorunda bırakmaktadır. Öğretmenler hem şehrin sosyo-kültürel imkânlarının getirdiği olumsuzluklarla mücadele etmekte hem de bu olumsuzlukların okul ortamına yansması ile mücadele etmenin kendilerini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.

5.2.9 Öğretmenlerin Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Programını Daha Nitelikli Uygulamak İçin Önerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenler Hakkâri’de Sosyal Bilgiler Programını daha nitelikli uygulamak için okullarda Sosyal Bilgiler dersi için gerekli materyallerin sağlanması, gezi düzenlenmesi, Sosyal Bilgiler sınıfı oluşturulması, Hakkâri’deki öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak bir Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturulması veya programda esneklik sağlanması önerileri getirilmiştir.

5.2.10 Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenler, Sosyal Bilgiler eğitiminde ders kitaplarındaki içeriğin yeniden düzenlenmesi ve ders kitaplarının değişimler doğrultusunda güncellenmesini gerektiğini, ders kitaplarındaki bilgi yoğunluğunun azaltılıp konuların daha somut, güncel bilgiler içermesi gerektiğini, Sosyal Bilgiler dersi için eğlenceli oyunlar ve uygulamaya yönelik etkinlikler hazırlanması gerektiğini, görselliğin ön planda alınması, Sosyal Bilgiler dersi için gerekli materyallerin sağlanması, Sosyal Bilgiler sınıflarının oluşturulması, Yapılandırmacılık uygulayabilmek için okullarda gerekli alt yapının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

5.3: Hakkâri’de Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derslerindeki Öğretme-Öğrenme Süreçlerindeki Uygulamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Gözlemlenen dersler sonucunda Hakkâri’de Sosyal Bilgiler öğretmen-öğrenme süreçlerinde öğretmenin aktif öğrencilerin pasif olduğu, öğretmenlerin derslerde anlatım ve soru cevap yöntemi dışındaki yöntem ve teknikleri kullanmadıkları, derslerini ders kitabı ekseninde işledikleri, öğrencilerin ise Sosyal Bilgiler derslerinde ilgisiz ve isteksiz olduğu gözlenmiştir.

5.4 Öneriler

1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulayıcısı olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden dönütler alınarak programın eksiklikleri giderilmeli ve program geliştirilmeli.
2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bölgesel farklılıklar dikkate alınmalı ve esneklik sağlanmalı.
3. Sosyal Bilgiler ders ve çalışma kitapları öğrenci seviyesine uygun olmalı ve güncellenmeli.
4. Okullarda okul, aile, öğretmen, öğrenci iletişimi etkili hale getirilmeli.
5. Okullar, araç-gereç donanımı ve fiziksel özellikleri bakımından geliştirilmeli, Sosyal Bilgiler sınıfları oluşturulmalıdır. Öğretmenler de işlevsel ve etkili araç-gereç kullanımı konusunda teşvik edilmelidir.
6. Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersi işlenişinde öğrencilerin fiziksel, sosyal ve ruhsal gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenci katılımlarını artırmalıdır.
7. Öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekecek ders etkinliklerine yer vermelidir.
8. Doğu Anadolu Bölgesine öncelikle deneyimli öğretmenler gönderilmelidir.
9. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen projelerde ve pilot uygulamalarda Doğu Anadolu Bölgesine öncelik verilmeli.
10. Hakkâri’de öğretmenlerin sosyo-kültürel imkânları genişletilerek öğretmenlerin Hakkâri’de uzun yıllar çalışması sağlanmalı.
11. Okullarda film izleme, gezi, tiyatro etkinlikleri yapılmalı.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2008). *Aktif Öğrenme*. İstanbul: Biliş Gelişiminin Coşkusu.
- Ata, B. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. C. Öztürk (Der.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım.(s.72-83). Ankara:PegemA
- Arslantaş, S.(2006). *6. ve 7. Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersi Programının Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ataman, M. (2007). *Benzesen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5.sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel
- Balcı, (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara:PegemA
- Barth, J. ve Demirtas, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi, Kaynak Üniteler*. Ankara: Y.Ö.K./Dünya Bankası, Milli Eğitim Geliştirme Projesi.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA
- Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Der.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.16 – 43). Ankara: PegemA
- Doğanay, A. (2006). Etkin Vatandaşlık İçin Düşünme Becerilerinin Öğretimi. C. Öztürk (Der.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (ss.180 – 216). Ankara: PegemA
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi (Eskişehir İli)*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M ve Akman, Y. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon
- Erköse, E. (2007). *Yenilenen 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Günay, Z. (2006). *2005-2006 İlköğretim Yılında Uygulamaya Başlanan İlköğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kabapınar, F. (2003). Kavram Yanılgılarının Ölçülmesinde Kullanılabilecek Bir Ölçeğin Bilgi-Kavrama Düzeyini Ölçmeyi Amaçlayan Ölçekten Farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 398-417
- Kabapınar, Y. (2002). Bir Öğretim Materyali Olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları. C. Öztürk ve D. Dilek (Der.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.317 – 342). Ankara: PegemA
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi
- Kamber, T. (2007). *2005-2006 Yeni İlköğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Soysal Bilgiler 4.–5. Sınıf Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Soysal Bilgiler 6.–7. Sınıf Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Nalçacı, A. (2006). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki Coğrafya Konularının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA
- Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler arası Bir Bakış. C.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel
- Sağlam, H. İ. (2006). *Türkiye’de Davranışçı Ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi
- Şentürk, Ş. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Amasya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı
- Variş, F. (1988). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: A. Ü. Basımevi.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Yükselir, K. (2006). *Hatay İli İlköğretim Okullarında 6. ve 7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersinin öğretmen ve Müfettiş Görüşleri Çerçevesinde Amaca Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaşar, Ş. (2005). *Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (s. 329-342). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yurdakul, B. (2007). *Yapılandırmacılık. Ö Demirel (Der.), Eğitimde Yeni Yönelimler* (s.39 – 61). Ankara: PegemA

EKLER

EK-1 UYGULAMA İZİN YAZISI

T.C.
HAKKARİ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü


Sayı:B.08.4.MEM.0.30.09.00/052/11162
Konu:İzin Talebi

13 Aralık 2012

Sn.Feyza DEMİRBOYA
Çimenli İMKB İÖO.Öğretmeni
HAKKARİ

İlimiz Merkez Ortaokullarında tez'in uygulamasıyla ilgili Valilik Makamından alınan Olur'un bir örneği ektedir.

Bilgilerinize rica ederim.


Şerafettin SARAÇOĞLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Eki : Valilik Oluru (1 Adet)

T.C.
HAKKARİ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı:B.08.4.MEM.0.30.09.00/052 1136
Konu: İzin Talebi.

13 Aralık 2012

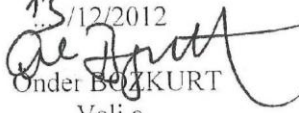
VALİLİK MAKAMINA
HAKKARİ

İlgi : Marmara Üniv.Eğitim Bilimleri Ens.Müd.nün 14/11/2012 tarih ve 15112 sayılı yazıları.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden, Feyza DEMİRBOYA'nın İlimiz Merkez Ortaokullarında Sosyal Bilgiler Dersi 6 ve 7.sınıfı okutan öğretmenlere yönelik" tez'in uygulama çalışmalarını yapabilmesi için gerekli izninin verilmesini istemektedir.

Bu nedenle; söz konusu tez, eser inceleme komisyonu tarafından incelenmiş olup, tez'in eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve okul idarecilerinin belirleyeceği tarih ve saatte uygulamasını Olur'larınıza arz ederim.


M.Sena YAKUT
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
13/12/2012

Onder BOZKURT
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-2 GÖRÜŞME FORMU

TARİH /SAAT:

Görüşme yapılan öğretmen;

Çalıştığı kurum: Devlet Okulu Özel OkulCinsiyeti: Kadın ErkekMesleki kıdemi: 1-5 6-10 11-15 16-20 21 yıl ve üzeriKaçınıcı sınıf okuttuğu: 6. sınıf 7.sınıfMezun olduğu yükseköğretim kurumu : Fen Fakültesi Edebiyat FakültesiEğitim Enstitüsü Eğitim Fakültesi Diğer:.....

Merhaba, benim adım Feyza DEMİRBOYA. Marmara Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı yüksek lisans öğrencisiyim. “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi(6. Ve 7.Sınıf) Öğretim Programını Hakkâri İlinde Uygulamak: Bir Durum Saptaması” konulu yüksek lisans tezimi hazırlamaktayım. Bu nedenle sizin görüş ve önerilerinize ihtiyaç duyuyorum. Görüşme talebimi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Görüşmemize başlamadan önce, görüşmenin işleyişi üzerine birkaç konuya değinmek istiyorum;

- Görüşme için zaman sınırlaması yoktur. Her soru hakkında dilediğiniz uzunlukta yanıtlayabilirsiniz.
- Asıl olarak kişisel görüşleriniz ve deneyimlerinizle ilgilendiğimi söylemek istiyorum.
- Bir soruya cevap vermek istemediğinizde lütfen belirtin.
- Görüşmemiz herhangi bir aksilik olmasına ihtimal vermemek için ses kayıt cihazına kaydedilecektir. Sizden bu konuda izin rica ediyorum.
- Bilgilerinizin kesinlikle gizli kalacak ve araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.
- Aldığım notları sadece ben kullanacağım. Diğer öğretmenler ve de yöneticiler hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır.
- Sormak istediğiniz herhangi bir şey yoksa izninizle başlayabilir miyiz?

1)İlköğretim (6 ve 7.sınıf) Sosyal Bilgiler programı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Öğrenme Anlayışı

Öğrenme Programı

Ders Kitapları, Öğrenci Çalışma Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitabı

2)Hakkâri'de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler dersi ortamını oluşturmaya ilişkin durum nasıldır? Bu konudaki gözlemleriniz nelerdir?

3)Hakkâri'de Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan eğitim içi ve eğitim dışı sorunlar nelerdir? Size göre bu sorunlar neden/nelerden kaynaklanmaktadır?

4)Hakkâri'de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını amaçlarının gerçekleşme/gerçekleşmemesinde

*Öğretmenin

*Öğrencinin

*Ailenin

*Okul Ortamının rolü hakkında ne düşünüyorsunuz?

5)Hakkâri'de Sosyal Bilgiler öğretim programı daha etkili ve daha nitelikli uygulamak adına önerileriniz nelerdir?

6)Hakkâri'de Sosyal Bilgiler öğretmeni olmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

7)Sizce İlköğretimde (6. ve 7. sınıflarda) Sosyal Bilgiler eğitimi nasıl olmalıdır?

EK-3 GÖZLEM FORMU

Gözlem Tarihi/Saati:
Gözlem Yapılan Okul:
Gözlem Yapılan Sınıf/Şube:
Sınıf Mevcudu:
Erkek Öğrenci Sayısı:
Kız Öğrenci Sayısı:
Süre:
Araç-Gereç:
Atatürkçülük İle İlgili Konular:

Öğrenme Alanı:
Ünite:
Konu:
Kazanım:
Kavramlar:
Doğrudan Verilecek Beceri:
Doğrudan Verilecek Değer:
Ara Disiplinlerle İlişkilendirme:
Ölçme Ve Değerlendirme:

Sınıfın Fiziksel Özellikleri

--

Dersin İşleniş Süreci

Süre	Öğretme-öğrenme süreci