

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMININ ÖGELERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ
EĞİTİM İHTİYAÇ ANALİZİ

İLKER KÖSTERELİOĞLU

Haziran-2012

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMININ ÖGELERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ
EĞİTİM İHTİYAÇ ANALİZİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
İlker KÖSTERELİOĞLU

Danışman:
Doç. Dr. Raşit ÖZEN

Bolu-2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

İlker KÖSTERELİOĞLU'na ait “Sosyal Bilgiler Ders Programının Öğelerinin Değerlendirilmesi ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir. 22/06/2012

Akademik Unvan,

Ad ve Soyad

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Raşit ÖZEN

Üye : Prof. Dr. Ali GÜLER

Üye : Prof. Dr. Şefik YAŞAR.....

Üye : Prof. Dr. Süleyman ÇELENK.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**THE EVALUATION OF SOCIAL SCIENCES LESSON PROGRAM
ELEMENTS AND TEACHERS' INSERVICE TRAINING NEEDS ANALYSIS****Kösterelioğlu, İlker****PhD, Department of Educational Sciences****Supervior: Assoc. Prof. Dr. Raşit ÖZEN****June, 2012, 278 pages**

This study aims to evaluate the elements of social studies lesson program (objectives, content, learning-teaching process and measurement and evaluation) on the basis of teachers of 4th and 5th grades' teachers in the city center of Bolu in 2010 - 2011 academic year, and to investigate and to determine whether there are meaningful differences in teachers' opinions according to their genders, the location they are working, education levels, years of experience in teaching and number of students in their classrooms. Another aim of this study is to determine the inservice training needs of teachers in order to implement the social studies lesson program developed on the basis of constructivist approach.

Teachers (n=281) working at elementary schools of Bolu Directorate of National Education of Bolu in 2010-2011 academic year formed the population of the study. Meanwhile, the quantitative data were collected from the population of the study. In order to determine the teachers for the interviews, maximum variation sampling method as one of the methods of purposeful sampling method was used. Moreover some criteria were taken into consideration for the interviews and seventeen teachers were interviewed in the qualitative stage of the study.

In the study, "Personal Information Form" was used to identify which aims determining teachers' demographic characteristics. To investigate the views of teachers as to the evaluation of the elements of 4th and 5th grades social studies lesson "Social Sciences Lesson Program Scale" developed by Bulut (2006) was used. In order to investigate teachers' views about the social studies lesson program semi-structured interview form developed by the researcher was used. Additionally, to identify teachers'

inservice training needs “Educational Needs Analysis Scale” developed by the researcher was used.

The quantitative data collected from the teachers were analyzed by SPSS program. In determining the teachers’ views as to the elements of social studies lesson program working at 4th and 5th grades, the mean and standard deviation scores obtained from the scale were considered. In determining whether there is a meaningful difference among teachers’ views for social sciences lesson program with regards to their genders variable, two - categories independent samples T-Test was used. For independent variables with more than two categories (the school they work, years of experience in teaching, number of students, education levels) Kruskal Wallis H Test as one of nonparametric techniques was used as data did not show normal distribution. In the study .05 level was used as the level of significance. Percentage and frequency values were calculated in determining teachers’ views about their training needs. For the analysis of the qualitative data the content analysis technique was used.

The findings of the study are shown below;

Views of teachers, working at 4th and 5th grades, as to the objectives, content and measurement and evaluation dimensions of the social sciences lesson program are at moderate level. Their views on learning- teaching process dimension are at much level. Moreover, the mean score of teachers’ views about learning-teaching process is more positive compared to other elements. Teachers think that the measurement and implemented dimension element of the program is the least implemented dimensions.

When the qualitative data collected about teachers’ opinions concerning the elements of social studies lesson program is analyzed, it is seen that the following findings below were emphasized.

- The teachers think that the in service training provided to them after the change of the program is beneficial but it is not sufficient.
- The teachers think that the changes made in the social science lesson program based on constructivist concept are necessary.

- It is observed that most of the teachers are positive about the changes made in the program.
- Some of the teachers think that the activities presented in the learning- teaching process that have already been give in the gurdance books will negatively affect the creativity of teachers.
- Teachers expressed that the objectives of the program are accessible, clear, appropriate to studentds' ages and developmental stages, meet the students' needs, appropriate to the expectations of the society, the limits of the objectives are are defined and measurable in terms of their characteristics. Moreower some of the teachers expressed oppositie views in all dimensionons.
- Teachers think that the the time allocated for the content of the course is not sufficient, the content of the course is interesting and important the students.
- As learning-teaching process in the new program is planned as activity based, teachers positively think that this gives opportuvities for students to be more activite. Additionally, they think that the activities in the learning- teching process influence the role of teachers and students. This influence is though to change in the direction that make students more active as compared to the previous education program.
- In the measurement and evaluation element of the social sciences lesson program, teachers expressed their positive views fore the implementation of measurement and evaluation methods and tools. Besides teachers expressed that the implementation of these methods and tools causes loss of time.
- The teachers especially think that there is a contradiction between the measurement and evaluation methods and tools implemented in learning-teaching process and Lewel Determination Test.
- Concerning the expectation of teachers, it is sees that the followings are stated by the teachers: Updating the course books, the increase of the information presented in the content, rendering the activities as being applicable for real context and reflecting it to the program and an increase in the time allocated for the course hours.

It is found that the views of teachers working with 4th grades as to the elements of social studies lesson program do not show a meaningful difference with all the dimensions (objectives, content, learning-teaching process, measurement and evaluation) expressed in the study in terms of gender variable. Besides, although the views of teachers, working with 5th grade students, as to the elements of social studies lesson program do not show a meaningful difference in learning-teaching process dimension in terms of gender variable, their views as to the objectives, content and measurement and evaluation dimension show a meaningful difference.

It is found out that the views of 4th and 5th grade teachers working at 4th and 5th grades about as to working place, educational level, years of experience in teaching and the number of students in their classes do not show a meaningful difference in any of the dimensions.

When teachers' inservice training needs for the effective implementation of the social studies lessons program is analyzed, it is observed that while the teachers do not need in service training for some subjects, they do need in service training for many subjects. On the basis of this it is found that the teachers do not need in service training for 5 items out of 24 gathered in the dimension of learning-teaching process. Similarly, it is observed that the teachers' educational needs accumulate in "never" alternative for 6 items out of 17 gathered for measurement and evaluation methods and means. In 39 items out of 11 items gathered for need analysis, plus 6 gathered for measurement and evaluation methods and means- teachers commonly accumulate in "low" alternative and they need education at different levels ranging from "low", "moderate", "much" alternatives. Moreover, it is found out that only a few of the teachers need training at "extremely" level when teachers' views are analyzed.

Key Words: Educational Program, Lesson of Social Sciences, In service Training, Analysis of In service Training Needs.

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMININ ÖGELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÖĞRETMENLERİN HİZMETİÇİ EĞİTİM İHTİYAÇ ANALİZİ

Kösterelioğlu, İlker

Doktora, Eğitim Bilimleri Bölümü

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Raşit ÖZEN

Haziran, 2012, 278 sayfa

Bu araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Bolu ilindeki ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak sosyal bilgiler dersi programının öğelerini (kazanım, içerik, eğitim durumu, değerlendirme) değerlendirmektir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, görev yapılan yerleşim yeri, öğrenim durumu, öğretmenin hizmet yılı ile sınıflarındaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını saptamaktır. Araştırmanın bir diğer amacı ise sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen sosyal bilgiler dersi programını daha etkili uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitime yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir.

Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılında Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler (n=281) oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanması evren üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplanması aşamasında görüşme için seçilen öğretmenler belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin seçiminde bazı gözetilen ölçütler dikkate alınmış olup araştırmanın nitel aşamasında (n=17) öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin demografik durumlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşan “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin ilköğretim

4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının öğelerini değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde Bulut (2006) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği”, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programına ilişkin görüşlerine yönelik nitel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ve öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde ise araştırmacı tarafından hazırlanan ve geliştirilen “Eğitim İhtiyacı Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır.

Öğretmenlerden elde edilen nicel veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğelerine ilişkin 4. ve 5. sınıfta görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinde ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesinde iki kategorili bağımsız değişkenler için (cinsiyet) bağımsız örneklemeler için T-Testi; ikiden fazla kategorili bağımsız değişkenler (görev yeri, hizmet yılı, öğrenci sayısı, öğrenim durumu) açısından anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesinde ise verilerin normal dağılım göstermediği için nonparametrik tekniklerden Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Yapılan istatistik analiz sonuçları; $p=0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin eğitim ihtiyacına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir.

4. ve 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının kazanımlar, kapsam ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinin “orta” düzeyde olduğu, eğitim durumu ögesine ilişkin görüşlerinin ise “çok” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim durumu ögesine ilişkin ortalamasının diğer öğelere göre kıyaslandığında daha fazla olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenler en az programın değerlendirme ögesinin uygulanabilir olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen nitel veriler incelendiğinde aşağıda sıralanan bulgulara ulaşılmıştır.

- Öğretmenler programın değişmesinin ardından kendilerine sunulan hizmet içi eğitimleri yararlı görmekle birlikte kendilerine sunulan hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığını düşünmektedirler.
- Öğretmenler yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak geliştirilen sosyal bilgiler dersi programında gerçekleştirilen değişimlerin gerekli olduğunu düşünmektedirler.
- Programda yapılan değişikliklere yönelik öğretmenlerin çoğunluğunun değişiklikleri olumlu karşıladıklarını ifade ettikleri görülmektedir.
- Öğretmenlerin bazıları kılavuz kitaplardaki öğrenme-öğretme sürecinde sunulacak etkinliklerin hazır verilmesinin öğretmenlerin yaratıcılığına olumsuz etki yapacağını düşünmektedirler.
- Öğretmenler programın kazanımlarının ulaşılabilir, açık seçik, öğrencinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olduğu, öğrenci ihtiyacına cevap verecek nitelikte, toplum beklentilerine uygun olduğu, kazanımların sınırlarının belirli olması ve ölçülebilirlik nitelikleri açısından ağırlıklı olarak olumlu düşüncede olduklarını ifade etmektedirler. Ancak tüm niteliklerde öğretmenlerin bazılarının belirtilen görüşlerin aksi yönde görüşler ifade ettikleri tespit edilmiştir.
- Öğretmenler kapsam (içerik) açısından ders için belirlenen zamanın yeterli olmadığını ve içeriğin ilgi çekici olmakla birlikte öğrenci açısından önemli olduğunu düşünmektedirler.
- Yenilenen programda öğrenme sürecinin etkinlik temelinde planlanmasının öğrencinin daha fazla aktif olmasına imkân sağlamasının olumlu karşılandığı saptanmıştır. Bununla birlikte öğrenme sürecinde etkinliklerin öğrenci ve öğretmen rollerine etki yaptığı düşünülmektedir. Bu etkinin öğrencinin eski programlara nazaran daha fazla aktif olması yönünde öğrenci rollerinde değişim gösterdiği düşünülmektedir.
- Sosyal bilgiler dersi programının ölçme ve değerlendirme ögesinde öğretmenler önerilen ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanılmasına yönelik olumlu görüşler belirtmelerinin yanında ölçme değerlendirme ögesinde belirtilen bu yöntem

ve araçları kullanmanın zaman kaybına neden olduğu, müfettişe göstermelik olarak yapmak gibi davranışlar sergilendiğini belirtmektedirler.

- Öğretmenler özellikle ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları ile SBS sınavının çeliştiğini düşünmektedirler.
- Öğretmenlerin ders kitaplarının güncellenmesi, içerikte sunulan bilginin artırılması, etkinliklerin gerçek uygulama alanlarında yapılacak şekilde planlanarak programlara yansıtılması ve ders süresinin arttırılmasına yönelik beklentileri olduğu saptanmıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından ilköğretim okullarının 4. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin araştırmada ifade edilen tüm öğelerde (kazanım, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme) anlamlı fark göstermediği bulgularına erişilmiştir. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkeni açısından ilköğretim okullarının 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşleri eğitim durumu ögesinde anlamlı fark göstermezken; kazanım, kapsam ve değerlendirme öğelerine yönelik görüşlerinde anlamlı fark gösterdiği bulgularına erişilmiştir.

İlköğretim okullarında 4. ve 5. sınıfta görev yapan öğretmenlerin; görev yeri, öğrenim durumu, mesleki hizmet yılı ve sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayısı değişkenleri açısından sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin programın belirtilen hiçbir ögesinde anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programını daha etkili uygulamaya yönelik olarak hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulan konuların analizleri incelendiğinde; öğretmenler belirtilen bazı konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymazken pek çok konuda ise hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin programın öğrenme- öğretme süreci boyutunda toplanan 24 madde içerisinde yer alan 5 maddeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının olmadığı saptanmıştır. Benzer biçimde ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin toplanan 17 madde içerisinde öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının 6 maddede “hiç yok” seçeneğinde yığılma gösterdiği tespit edilmiştir. Programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda toplanan eğitim ihtiyaçları 5 maddede ve ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin

toplanan 6 madde olmak üzere toplam 11 madde dışında kalan 39 maddede belirtilen konularda öğretmenlerin ağırlıklı olarak “az” düzeyindeki seçenekte yığıldığı ve “az”, “orta düzeyde” ve “fazla” seçeneklerinde dağılım gösterecek biçimde eğitime ihtiyaç duyulduğu bulgularına erişilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin anketteki tüm maddelere yönelik görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çok az bir bölümünün “çok fazla” düzeyinde eğitim ihtiyacı içerisinde oldukları bulgularına erişilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programı, Sosyal Bilgiler Dersi, Hizmet İçi Eğitim, Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizi

TEŞEKKÜR

Çalışmam süresince tezimin gelişimine katkı sunan, iyi niyetini ve desteklerini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Raşit ÖZEN'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü öğrenimim boyunca görüşleriyle yönlendiren, çalışmalarımı takdir ederek daha çok çalışmam konusunda cesaretlendiren, bana güvendiğini her fırsatta hissettiren değerli hocam Prof. Dr. Ali GÜLER'e saygı ve teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmamın başından itibaren bana rehberlik ederek destekleyen Yrd. Doç. Kaya YILDIZ'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Katkılarından dolayı Prof. Dr. Şefik YAŞAR, Prof. Dr. Süleyman ÇELENK, Doç. Dr. Mehmet KARA, Doç. Dr. Erol ÖZTÜRK, Yard. Doç Dr. Sevilay KİLMEN, Dr. Özlem YİĞİT ve Okutman Uluhan ÖZALAN'a teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama süresinde yardım ve desteklerini esirgemeyen Bolu ilindeki ilköğretim okulu yöneticilerine ve araştırmaya katkı sağlayan, özveriyle çalışan çok değerli meslektaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca desteklerini benden esirgemeyen aileme ve eşim Meltem A. KÖSTERELİOĞLU'na sevgilerimi sunarım.

Etik İlkeler Uyulduğuna İlişkin Metin

Doktora tezi olarak sunduğum, “Sosyal Bilgiler Ders Programının Öğelerinin Değerlendirilmesi ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.
22/06/2012

İmza:

Ad ve Soyadı: İlker KÖSTERELİOĞLU

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iv
ÖZET	viii
TEŞEKKÜR	xiii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	xv
TABLolar DİZİNİ	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xxi
ÇİZELGELER DİZİNİ	xxii
 BÖLÜM 1	 1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3.Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	9
1.5. Sayıtlılar.....	10
1.6.Sınırlılıklar.....	10
1.7.Tanımlar.....	11
1.8.Kısaltmalar.....	12
 BÖLÜM II	 13
2.KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	13
2.1. Kuramsal Temeller.....	13
2.1.1.Eğitim Programı.....	13
<i>Eğitim Programının Öğeleri</i>	15
<i>Hedef ve Davranışlar</i>	15
<i>İçerik (Kapsam)</i>	16
<i>Öğrenme –Öğretme Süreci</i>	19
<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	20
2.1.2.Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler Dersi.....	22
<i>Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi</i>	27

<i>Sosyal Bilgiler Dersinin Türkiye’de Gelişimi</i>	30
2.1.3.Sosyal Bilgiler Dersi Programının Yapısı.....	33
<i>Programın Değişmesini Gerekli Kılan Nedenler</i>	34
<i>Programın Genel Yaklaşımı</i>	35
<i>Programın Vizyonu</i>	37
<i>Programının Yapısı</i>	37
<i>Programının Genel Amaçları</i>	38
<i>Kazanımlar</i>	39
<i>Beceri Boyutu</i>	41
<i>Kavram Boyutu</i>	42
<i>Değer Boyutu</i>	46
<i>Öğrenme Alanı</i>	49
<i>Ara Disiplinler</i>	51
<i>Programın Uygulanması İle İlgili Açıklamalar</i>	52
2.1.4.Hizmet İçi Eğitim ve Kapsamı.....	57
<i>Hizmet İçi Eğitim</i>	59
<i>Hizmet İçi Eğitimin Hedef ve İlkeleri</i>	62
<i>Hizmet İçi Eğitiminin Hedefleri</i>	62
<i>Hizmet İçi Eğitiminin İlkeleri</i>	62
<i>Hizmet İçi Eğitim Programlarında İhtiyaç Analizi</i>	63
2.2.İlgili Araştırmalar.....	68
2.2.1.Öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Programlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Araştırmalar.....	68
2.2.2.Öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Araştırmalar.....	76
2.2.3.Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesine İlişkin Araştırmalar.....	106
BÖLÜM III	122
3.YÖNTEM	122
3.1.Araştırma Modeli.....	122
3.2.Evren ve Örneklem.....	124

3.2.1.Nicel Veriler İçin Örneklem Seçimi.....	124
3.2.2.Nitel Veriler İçin Örneklem Seçimi.....	127
3.3. Verilerin Toplanması.....	129
3.3.1.Veritoplama Araçları.....	130
<i>Kişisel Bilgi Formu</i>	130
<i>Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği</i>	130
<i>Eğitim İhtiyacı Değerlendirme Anketi</i>	131
<i>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu</i>	134
3.4.Nitel Araştırmada Geçerlilik ve Güvenirlik.....	137
3.4.1.Geçerlik.....	137
3.4.2.Güvenirlik.....	138
3.5.Veritoplama Süreci.....	139
3.6.Araştırmacının Rolü.....	139
3.7. Verilerin Analizi.....	140
3.7.1.Nicel Verilerin Analizi.....	140
3.7.2.Nitel Verilerin Analizi.....	141
BÖLÜM IV.....	144
4.BULGULAR VE TARTIŞMA.....	144
4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	144
4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	150
4.2.1. Tema 1: Hizmet İçi Eğitim.....	150
<i>Hizmet İçi Eğitime Bakış</i>	150
<i>Faydalı</i>	151
<i>Yetersiz</i>	151
4.2.2. Tema 2: Programlardaki Değişim	155
<i>Değişim İhtiyacı</i>	155
<i>Değişime Yönelik Öğretmen Algısı</i>	156
<i>Değişim olumlu</i>	156
<i>Değişim olumsuz</i>	157
<i>Eski ve Yeni Programların Karşılaştırılması</i>	158
<i>Olumlu yönler</i>	158

<i>Olumsuz yönler</i>	160
<i>Değişim İhtiyacının Nedeni</i>	162
4.2.3. Tema 3: Kazanımlar.....	164
<i>Ulaşılabilirlik</i>	165
<i>Ulaşılabilir</i>	165
<i>Kısmen ulaşılabilir</i>	165
<i>Ulaşılmasında karşılaşılan sorunlar</i>	166
<i>Açık Seçiklik</i>	167
<i>Açık seçik</i>	167
<i>Kısmen açık seçik</i>	168
<i>Yaş ve Gelişim Özelliklerine Uygunluk</i>	169
<i>Yaş ve gelişim özelliklerine uygun</i>	169
<i>Yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmayan</i>	170
<i>Öğrenci İhtiyacına Dönüklük</i>	171
<i>İhtiyaca cevap verici</i>	171
<i>Çoğunlukla ihtiyaca uygun</i>	173
<i>İhtiyaca dönük beklenti</i>	173
<i>Toplum Beklentisine Uyum</i>	174
<i>Toplum beklentilerine uygun</i>	174
<i>Toplum beklentileriyle uyuşmuyor</i>	175
<i>Uygun olmakla birlikte yetersiz var</i>	176
<i>Yaşamda uygulama sorunu</i>	176
<i>Birey beklentilerine uygun</i>	177
<i>Kazanımların İfade Tarzı</i>	178
<i>Sınırı belli</i>	178
<i>Sınırı belli değil</i>	178
<i>Kazanımların ifade tarzına yönelik diğer görüşleri</i>	179
<i>Ölçülebilirlik</i>	181
<i>Ölçmeye elverişli</i>	181
<i>Ölçülebilir değil</i>	182
4.2.4. Tema 4: İçerik (Kapsam)	183
<i>İçerik Zaman Dengesi</i>	183

Yeterli	183
Yetersiz.....	184
<i>İçerik Uygunluğu.....</i>	185
<i>Gerekli olduğu düşünülen konular.....</i>	185
<i>Gerekli olmadığı düşünülen konular.....</i>	186
<i>İlgi Çekicilik.....</i>	187
<i>İlgi çekici.....</i>	187
<i>İlgi çekmiyor.....</i>	188
<i>Sorun Kaynakları.....</i>	189
<i>Ders kitapları</i>	189
<i>İçeriğin yüzeysel oluşu.....</i>	190
4.2.5. Tema 5: Öğrenme ve Öğretme Süreci.....	193
<i>Etkinlik Temelli Öğrenme Süreci.....</i>	193
<i>Öğrenciye etkisi.....</i>	193
<i>Öğretmene etkisi.....</i>	195
<i>Öğrenme sürecine (ortamına) etkisi.....</i>	196
<i>Öğretmen ve Öğrenci Rollerini.....</i>	197
<i>Öğrenci rolleri</i>	198
<i>Öğretmen rolleri.....</i>	198
4.2.6. Tema 6: Ölçme ve Değerlendirme.....	202
<i>Ölçme Yöntem ve Araçları.....</i>	202
<i>Olumlu algı.....</i>	203
<i>Uygulama tercihleri.....</i>	203
<i>Kullanmama Gerekçeleri.....</i>	205
<i>Öğretmenin tutumu.....</i>	205
<i>Zaman kaybı</i>	206
<i>Olumsuz yaklaşımlar.....</i>	207
<i>Ölçme ve Değerlendirmede Sorun Kaynakları.....</i>	208
<i>Zaman</i>	209
<i>Ölçme ve değerlendirme çelişkisi.....</i>	209
<i>Öğretmenin bilgilendirilmesi.....</i>	209
<i>Müfettiş etkisi.....</i>	210

<i>Ölçme ve Değerlendirmede Değişimlerin Etkileri</i>	211
<i>Öğretmen</i>	211
<i>Öğrenci</i>	213
<i>Veli</i>	213
4.2.7. Tema 7: Beklentiler.....	215
<i>Ders Kitapları</i>	215
<i>İçerik</i>	216
<i>Uygulama Ortamı</i>	216
<i>Seviye Belirleme Sınavı</i>	217
<i>Ders Süresi</i>	217
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	219
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	219
4.3.2. Görev yeri Değişkenine İlişkin Bulgular.....	221
4.3.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	222
4.3.4. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular.....	224
4.3.5. Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular.....	226
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	229
4.4.1. Programın temel anlayışı ve genel amaçları.....	229
4.4.2. Öğrenme-öğretme süreci.....	231
4.4.3. Ölçme ve değerlendirme süreci.....	235
BÖLÜM V	239
5.SONUÇ VE ÖNERİLER	239
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	239
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	239
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	241
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	242
5.5. Öneriler.....	243
KAYNAKÇA	246
EKLER	265

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1. Araştırmanın yapıldığı okullardaki öğretmen sayıları, ölçek ve anketin dönüş oranları.....	125
Tablo 3-2. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları.....	127
Tablo 3-3. Araştırmanın nitel aşamasına katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler.....	129
Tablo 4-1. 4. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programı (SBDP) öğelerine ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	144
Tablo 4-2. 5. Sınıf öğretmenlerin SBDP öğelerine ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	146
Tablo 4-3. 4. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre SBDP öğelerine ilişkin görüşlerine yönelik t-testi değerleri.....	219
Tablo 4-4. 5. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre SBDP öğelerine ilişkin görüşlerine yönelik t-testi değerleri.....	220
Tablo 4-5. 4. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının görev yeri değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri.....	221
Tablo 4-6. 5. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının görev yeri değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri.....	222
Tablo 4-7. 4. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri.....	223
Tablo 4-8. 5. Sınıf öğretmenlerinin SBDP Öğelerine İlişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri.....	224
Tablo 4-9. 4. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının hizmet yılı değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri.....	225

Tablo 4-10. 5. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının hizmet yılı değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri.....	226
Tablo 4-11. 4. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri.....	227
Tablo 4-12. 5. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri.....	228
Tablo 4-13. Öğretmenlerin SBDP temel anlayışı ve genel amaçları boyutunda yer alan maddelere ilişkin eğitim ihtiyaç düzeyi yüzde ve frekans değerleri.....	229
Tablo 4-14. Öğretmenlerin SBDP öğrenme – öğretme süreci boyutunda yer alan maddelere ilişkin eğitim ihtiyaç düzeyi yüzde ve frekans değerleri.....	231
Tablo 4-15. Öğretmenlerin SBDP ölçme ve değerlendirme boyutunda yer alan maddelere ilişkin eğitim ihtiyaç düzeyi yüzde ve frekans değerleri.....	236

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2-1. Sosyal bilgilerin yararlandığı bilgi kaynakları.....	26
--	----

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2-1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf SBDP’de yer alan kavramlar listesi.....	44
Çizelge 2-2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf SBDP öğrenme alanları ve doğrudan verilecek değerler.....	48
Çizelge 2-3. İlköğretim 4. sınıf SBDP öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayıları ve süreleri.....	49
Çizelge 2-4. İlköğretim 5. sınıf SBDP öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayıları ve süreleri.....	50

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırmada geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde geniş etkileri olan ve küreselleşme olarak ifade edilen bir süreç yaşanmaktadır. Bu süreç içerisinde bilginin toplanması, işlenmesi, aktarılması, kullanılması ve yeni bilgi üretimine yönelik olarak her alanda, bilgi, iletişim ve bilişim teknolojisinde değişimlerin ve gelişmelerin yaşandığı gözlenmektedir. Bu değişim ve gelişim sürecine bağlı olarak ülkeler insan kaynaklarını geliştirme ihtiyacı içinde olmuşlardır.

Türk eğitim sisteminde de son yıllarda bu küreselleşme süreci etkisini göstermektedir. Bu sürecin ülkemiz eğitim sistemindeki etkilerine paralel olarak eğitim programları yapılandırmacı anlayış temelinde geliştirilmiştir. Özellikle 20. yüzyılın başlarından itibaren gerçekleşen uygulamalar incelendiğinde davranışçı yaklaşımın etkilerini görmek mümkündür. Davranışçı yaklaşım bireyleri içinde yaşadıkları ve kendilerinden bağımsız olan çevrenin bir ürünü olarak görür. Şimşek (1997; 146) davranışçılık yaklaşımıyla ilgili "Bireyler dışarıdan gelen uyarıcılara mekanik olarak denetlenen yollarla tepki gösterirler. Dış dünya bireyleri uygun davranışlar konusunda yönlendirir, biçimlendirir ve belirler. İnsanlar çevresel etkilere tepki verirler ve çevre kontrollü olaylara kendi iradelerinden bağımsız tepki gösteren edilgin katılımcılar" olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Davranışçı yaklaşım temelinde bireyde bir davranışın

gerçekleştirilebilmesi için davranışın parçalara bölünmesi ve ölçülebilir en küçük üniteler haline getirilmesini esas alır. Bunun yanında öğretmen de öğrencinin öğrenmesinden sorumlu olan, hiyerarşik program anlayışı içinde önceden saptanmış ve geçerliliği kanıtlanmış stratejilerle öğrenciye aktaran alan uzmanı olarak görülmektedir (Özden ve Şimşek, 1998).

Günümüzde davranışçı yaklaşımdan kopan bir anlayışla öğrenmenin doğasında da bir değişimin yaşanmaktadır. Bu yeni anlayış yapılandırmacılık olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırıcılığa dayalı anlayış ise içerisinde gerçekliğin nesnel olmayıp keşfedilemeyeceği aksine gerçekliğin bireyin aktif katılımıyla elde edilebileceğini barındırır. Bu bağlamda öğrenme, eski bilgilerimizin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve oluşturulmasıdır. Yapılandırmacılık; davranışçı yaklaşımda benimsenen doğru tektir ve doğru bilgiye ulaşmada sınırlı sayıda yollar bulunduğu anlayışından ayrılarak tek doğrunun olmadığı ve doğrunun bilgisine ulaşmada bireyin yorumlama ve oluşturma sürecinde aktif katkısının olmasını benimser (Özden ve Şimşek, 1998). Bu konuda Gürol (2003) bilginin onu oluşturanı ayırıştırarak veya soyutlanarak anlaşılmasının doğru olmayacağını belirterek her yeni şey eski bilgi, beceri deneyim ve yaşantıların süzgecinden geçirilip yeniden yorumlanır ve bilgi bireyin aktif girişimi (farkına varmadan) sonunda oluşturulduğunu ifade etmektedir.

Bu değişim anlayışı içerisinde eğitim programlarında öğrenme hedeflerinin ifade edilmesi, içeriğin sunulması, öğrenme öğretme sürecinin yürütülmesi ve değerlendirilmesi öğelerinde köklü değişimlere gidilmiştir. Uzmanlara göre yenilenen ilköğretim programlarının hazırlanmasında Avustralya, İngiltere, İrlanda, ABD, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İsrail, Kanada ve Singapur gibi ülkelerdeki reformlarla birlikte Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları ve küreselleşme olgusu etkili olmuştur (Yeni İlköğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005). Adı geçen ülkelerin yapısalcılık doğrultusunda ve ekonomi ekseninde gerçekleştirdikleri eğitim reformundan olumlu sonuçlar elde ettikleri ifade edilmektedir (<http://www1.worldbank.org>, 10 Ekim 2011'de erişildi).

Cumhuriyetin ilan edilmesinin ardından Türkiye’de eğitim alanında çeşitli dönemlerde reform çalışmaları yapılmıştır. Türkiye’de ilköğretim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların 1924, 1926, 1936, 1939, 1948, 1968 ve 1997 yıllarında programların geliştirilmesi olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Öztürk ve Tuncel (2006)’in ifadelerine göre; bu programlardan 1950’lere kadar olanlarında milli hedefler, entelektüel insan yetiştirme ve dünyaya açılma isteği ön plana çıkmaktadır. Yine 1950’lerden sonra günümüze değin yapılan program çalışmaları, ders ekleme çıkarma, ders kitapları, öğretim materyalleri ve öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi şeklinde özetlemektedirler.

Günümüzde 2004 yılında başlayan çalışmalar ile program anlayışında ve tüm derslerde kapsamlı olarak bir değişime gidildiğini söylemek mümkündür. Son yıllarda programlarda gerçekleştirilen değişimin 2000 yılında Avrupa Konseyi ile Türkiye arasında imzalanan Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında gerçekleştirildiği bilinmektedir (Hazır Bıkmaz, 2006). Bu projenin temelde hedefi yoksulluğu azaltmaya yönelik bir bakış açısı sağlamak ve eğitim düzeyinin yükseltilmesiyle yaşam standartlarının geliştirilmesi olarak ifade edilebilir (<http://tedp.meb.gov.tr/main.php?ID=13>, 22 Temmuz 2011’de erişildi). Bu hedef içerisinde ülkemizde uygulamaya konan ilköğretim ders programları ilk etapta ilköğretimin birinci kademesinde 1-5. sınıflarda Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri programlarının geliştirilerek değiştirilmesiyle başlanmış ve ardından da 6-8. sınıflarda kademeli olarak programlar yürürlüğe girmiştir.

Eğitim programlarında gerçekleşen bu değişimin gerekçelerinden biri olarak ülkemizin uluslararası sınavlardaki (TIMSS-R, PIRLS, PISA vb.) durumu gösterilmekte ve bu sınavlar öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini ölçmesi, eğitim sisteminin çıktıları hakkında değerlendirme yapmaya imkân vermesi açısından ölçüt alınmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda TIMSS-R, PIRLS ve PISA sınavlarında yapılan değerlendirmelerde eğitim durumu açısından ülkemizin iyi sonuçlar almadığı görülmektedir. Bu sınavlar ile ilgili sonuçların ortaya konulduğu çalışmalarda (Aşkar ve Olkun, 2005; Koca Özgün ve Şen, 2002; Savran, 2004) eğitim sistemimizin ezberci ve kalıplara dayalı klasik öğrenme sistemi olduğu ifade edilmektedir. Bahsedilen bu

sonuçlara dayalı olarak öğrenciyi sınıfta pasif tutan, öğretmeni dinlemekten başka bir öğrenme biçimi sunmayan öğrenme yöntemleri ve öğrenme süreci bir kenara bırakılıp; öğrenciyi merkeze alan, öğrenci seviyesine uygun öğrenme yöntemleriyle araştırma ve isteyerek öğrenmeye olanak tanıyan yapılandırmacı anlayışın benimsendiği ifade edilmektedir (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008).

Diğer yandan teknoloji ve ekonomiye önceki programlardan daha fazla duyarlılık gösteren, uluslararası mukayeseli olarak bütüncül olarak ele alan ilköğretim programlarının geliştirilmesi ve özellikle Türkiye'nin aday olduğu Avrupa Birliği'ne girme sürecinde eğitim sisteminin de Avrupa standartlarına çıkarılmasının bir zorunluluk haline geldiği düşünülmektedir. Bu hedefe yönelik olarak yürütülen çalışmalar ile eğitim programlarında değişime gidilmesi ihtiyacı olduğu söylenebilir (Yapıcı, 2006).

Günümüz dünya koşullarında toplumun gereksinim duyduğu bireylerin özellikleri de değişiklik göstermektedir. Bireyde eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği içinde çalışma, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanma gibi becerilerin kazandırılması programların ulaşmayı istediği hedefler olarak görülmektedir. Öğretmen merkezli ve öğrencinin kayıt cihazı gibi görüldüğü geleneksel eğitim anlayışına dayalı eğitim sistemimizin mevcut yapısı ile bu hedeflere ulaşmanın mümkün olmaması, yerini öğretmen rehberliğinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alan bir anlayışa bırakmıştır (Arslan ve Özpinar, 2008).

Yaşam boyu devam eden eğitim süreci içinde toplumlar gereksinim duyduğu bireyleri eğitim kurumlarında uyguladıkları programlar aracılığıyla yetiştirmeye çalışmaktadırlar. Özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılda toplumlar yerel ve küresel düzeyde sosyoekonomik sorunlarla (işsizlik, yoksulluk, eşitsizlik, cehalet vb.) karşı karşıya kalmaktadır. Bireyden beklenen bilgiye ulaşma, yorumlama ve yeni bilgiler üretme becerilerini etkili biçimde kullanarak karşılaştığı bu sorunları çözebilme becerisine sahip olmasıdır. Günümüzde bireylerin bu becerileri kullanabilmesi önem kazanmaktadır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde etkili vatandaşlık becerisi kazandıkları, geçmiş ile gelecek arasında bağ kurmayı ve neden sonuç ilişkilerini analiz

etmeyi öğrenmeleri nedeniyle ilköğretim düzeyinde yukarıda söz edilen becerilerin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersinin önemli işlevinin olduğu düşünülmektedir (Yaşar ve Bayır, 2010).

Sosyal bilgiler dersi yetişen bireyin sosyal ve toplumsal yaşamı algılaması, yorumlaması ve yaşama katılması açısından önem taşımaktadır. Bu dersin amacının toplumların birbirine bağımlılığının giderek arttığı günümüzde yetişen bireylerin etkili ve sorumlu vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak olduğu ifade edilmektedir (National Council for the Social Studies-NCSS, 1994). Yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak geliştirilen sosyal bilgiler dersi programı incelendiğinde bireylere bilginin aktarımı yerine karşılaştıkları sorunları çözmeleri için gerekli bilgilere ulaşması ve yeni bilgileri üretebilme beklentisinin öne çıktığını söylemek mümkündür. Bu beklentiye bağlı olarak yetişecek bilinçli vatandaşların toplum kararlarına etkili biçimde katılıp, hak ve sorumluluklarını yerine getirmek suretiyle demokrasinin gelişmesine katkı sunması beklenmektedir.

Ülkemizde örgün eğitim kurumları aracılığıyla demokratik bir toplum oluşturma görevi büyük ölçüde ilköğretim kademesinde verilen sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına yüklenmiştir. Böylece sosyal bilgiler dersinin öğretimi, bir toplumun demokratik tutum ve değerlere, problem çözme ve karar alma becerilerine sahip, üretken ve katılımcı bireylerden oluşup oluşmaması konusunda belirleyici bir alan haline gelmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin önemli ve ders olarak okutulmasının gerekli olduğunu ifade etmek mümkündür (Çengelci, 2005).

Eğitim programlarında yapılan ve reform olarak sunulan bu değişimlere paralel olarak diğer önemli bir faktör ise uygulamadaki başarıyı etkileyecek olan öğretmenin programlara yönelik eğitilmesi sorunudur. Programın; öğrenme, kazanımların gerçekleştirilmesi, içerik ve öğretim etkinliklerinin uygulanması ve ölçme değerlendirme sürecinin yürütülmesine kadar geniş bir etki alanına sahip olduğu ifade edilebilir. Bu süreçte en etkin rol, uygulayıcı ve değerlendirci konumdaki öğretmenlere düşmektedir. Bu yönüyle program, uygulayıcılara yeni roller (rehber, kolaylaştırıcı, katılımcı vb.) ve sorumluluklar yüklemektedir (Ayvaci ve Devecioğlu, 2006).

Öğretmenlerin kendilerine sunulan yeni rolleri ve sorumlulukları benimsemesi programın etkililiği açısından önem taşımaktadır. Bir programın başarısını sağlayan en önemli ölçütlerinden birinin uygulandığı eğitim ortamının niteliği olduğu söylenebilir. Bir diğer önemli husus ise, programları uygulayan öğretmenlerin programları tanıma ve uygulamadaki kararlılığı, programlara yönelik öğretmenlerin duyuşsal özellikleri ve meslektaşları arasındaki işbirliğinin düzeyidir. Tüm bunların öğretmenin programları uygulamadaki başarısını etkilediği düşünülmektedir. Güler (2003), hazırlanan programların uygulamaya geçirildikten sonra, gruptaki bireyler ya da grubun bütünü tarafından ne ölçüde özümsemişlerinin ve kavranıldığının değerlendirilmesinin dolayısıyla da geliştirilmesinin en az programın kendisi kadar önemli bir konu olduğunu dile getirmektedir.

Bu belirlemelere dayanarak programların başarısının sağlanması öğretmenlerle işbirliği yapılması ile mümkün görünmektedir. Programın yeniden ele alınması, okulların yeniden yapılandırılması ya da öğrenciden beklenen hedeflerin yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yeni beklentiler doğrultusunda geliştirilmesi sağlanmadan öğrenme kalitesinin gelişmesi yeterli değildir. Bu, ancak öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin de yeni beklentiler doğrultusunda geliştirilmesi ile mümkün olabilir.

Mesleğe girdiği andan itibaren öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerileri uygulamada yetersiz olduğunu, çalıştığı alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını ya da öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerin meslek yaşamında hızla değiştiğini gören kişi sürekli bir eğitime gereksinim duymaktadır (Metin ve Özmen, 2010). Öğretmenlerin bu gereksinimine karşılık verirken bu eğitim desteğinin onların ihtiyaçlarına yönelik olması ve bu ihtiyaçların karşılanabilir olması göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Bu durumun bir sonucu olarak öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve bu ihtiyaçlara uygun olarak yetiştirilmelerinin uygulanmakta olan programdan beklenen başarıya etki yapacağı düşünülmektedir.

Altı yıldır uygulanan ilköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların programın öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve uygulamada karşılaşılan güçlükler çözüm önerileri gibi konular üzerine odaklandığı görülmektedir (Gömleksiz, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; İzci, Özden ve Tekin, 2006) Yukarıda belirtilen araştırmaların sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin yeni programın işlevselliğini kabul etmelerinin yanı sıra uygulamada bazı sorunlar yaşadıkları ve uygulama sürecinde geleneksel anlayışın etkisinde oldukları görülmektedir.

Bir öğretim programının planlanması, geliştirilmesi, yenilenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında konu ile ilgili paydaşların (alan uzmanları, ders öğretmeni, bakanlık temsilcileri, sivil toplum kuruluş temsilcileri vb.) sürece etkin olarak katılması gerekmektedir. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarının bir komisyon aracılığıyla yürütülmesinde yarar görülmektedir (Demirel, 2005). Program geliştirme komisyonunun da yer alan paydaşlardan biri olan öğretmenler programların uygulayıcısı olarak programın başarısındaki en önemli etkenlerden biridir. Dolayısıyla, program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmasının önem taşıdığını söylemek mümkündür.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Sosyal bilgiler ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı nedir?” oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Sosyal bilgiler dersi programı 2005 yılından itibaren ülkemiz ilköğretim okulu 4-5-6-7-8. sınıflarında uygulanmakta olup altı yıllık bir uygulama sürecini geçirmiştir. Bu bağlam içerisinde araştırmanın amacı; öğretmenlerin programları uygulamadaki

deneyimlerinden hareketle ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programının öğelerini (kazanım, içerik, eğitim durumu, değerlendirme) dersi okutan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Ayrıca araştırmanın diğer bir amacı da ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen sosyal bilgiler dersi programını uygulamadaki deneyimlerinden hareketle hizmet içi eğitime yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirleyerek alanda bir ihtiyaç analizi uygulaması gerçekleştirmektir.

Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulamada olan ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan değerlendirme çalışmaları incelendiğinde; araştırmalarda daha çok nicel araştırma yönteminin kullanılmış olduğu (Akdeniz, 2008; Algan, 2008; Bulut, 2006; Gömleksiz, 2005; Hürsen ve Uzunboylu, 2008) daha az olarak ta nitel araştırma yönteminin (Aykaç ve Başar, 2005; Dilmaç, 2008; Gürbüz Türk ve Mala, 2008) kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak 4. ve 5. sınıf ilköğretim sosyal bilgiler ders programına ilişkin öğretmenlerin okullarda sınıf içi uygulamalarındaki deneyimlerine bağlı olarak görüşlerinin ortaya konulması hedeflenmektedir.

Bu genel amaç doğrultusunda yürütülen araştırmada aşağıdaki sorularla ifade edilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1-İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğelerine (kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme) ilişkin öğretmenlerin görüşleri nedir?

2- İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğelerine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri nedir?

3-Öğretmenlerin ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders programının öğelerine yönelik görüşleri;

- a) Cinsiyet
- b) Görev yapılan yerleşim yeri
- c) Öğrenim durumu
- d) Hizmet yılı

- e) Sınıflardaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 4-Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programını etkili biçimde uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma ile halen yürürlükte olan sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada ilköğretim birinci kademesinde 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programının uygulanmasında ortaya çıkan görüşlerin ilgili birimler (MEB, Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı, yayınevleri) ile paylaşılmasının konu alanıyla ilgili çalışanlara veri sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular araştırma kapsamındaki öğretmenlere, yöneticilere ve özellikle program geliştirme alanında çalışan uzmanlara bilgi sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca yapılan çalışmanın programın olumlu yönde geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmada ele alınan diğer önemli bir konu ise alanda yapılan birçok araştırma sonucunda öneri olarak sunulan, öğretmenlere programın uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi (Akdeniz, 2008; Bulut ve Arslan, 2010; Dinç ve Doğan, 2010; Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer, 2007; Turan ve Akdağ, 2008) yönündeki önerilerden hareketle alanda öğretmenlerin programları daha etkili biçimde uygulayabilmeleri için hangi konularda öğrenme ihtiyaçları olduğunun belirlenerek öğretmenlere yönelik düzenlenebilecek hizmet içi eğitim programların geliştirilmesi için ihtiyaç analizi yapmaktır. Araştırma kapsamında yapılan ihtiyaç analizi çalışması özellikle araştırma kapsamında görüş belirten öğretmenlere hizmet içi eğitim veren MEB bünyesinde Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı ve il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde kurulan program geliştirme birimleri ile Bolu ilinde yerel düzeyde yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında, uygulanmasında yararlanılabilecek olması açısından önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada, ders programlarının uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin programların uygulanması, programların

getirdiği yenilikler ve uygulamada karşılaşılan temel sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmenler için hazırlanacak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında ve mesleki gelişime yönelik etkinliklerin başarısızlığa uğramasının bir nedeni olarak öğretmenlerin ihtiyaçlarının ihmal edilmesi olduğu düşünülmektedir (Erişen, 1998; Moeini, 2008). Araştırmadan elde edilen sonuçların, bu süreçte öğretmen eğitime katkı sağlaması ve programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik öneriler sunması beklenmektedir.

1.5. Sayıtlar

1-Araştırmaya katılan öğretmenler kişisel görüşlerini gerçeğe uygun olarak yansıtmışlardır.

2-Bu araştırmada kullanılan veri toplama yöntem ve araçları araştırma amacına uygundur.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1-2010-2011 eğitim öğretim yılında Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan ve sosyal bilgiler dersi programını yürüten sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

2-Araştırma Bulut (2006) tarafından geliştirilen ölçek, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İlköğretim Okulu: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi, zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim öğretim gördükleri ve öğrenim süresi sekiz yıl olan öğretim kurumu.

Öğretmen: İlköğretim düzeyinde eğitim-öğretim veren kamu okullarında görevli sosyal bilgiler dersine giren 4. ve 5. sınıfta görevli Milli Eğitim Bakanlığı Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak öğretmen ünvanı ile çalışan devlet memuru.

Eğitim Programı: Hedeflerin, konu-alanı ve davranışların belirlendiği ve gerçekleştirilecek hususların örgütlendiği bir öğrenme yaşantıları sistemi (Bloom, Hasting ve Maduas, 1971).

Hizmet İçi Eğitim: Hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış veya çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili, bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek ve yeniliklere hazırlamak üzere yapılan eğitimler (Uşun, 2004).

Eğitim İhtiyacı: Eğitim ihtiyacı eğitsel açıdan bir boşluğu ya da eksikliği ifade eder. Bu anlamda eğitim ihtiyacı kavramı eksik olan ve arzu edilen duruma ulaşmak için gerek duyulan bir takım anlayış, tavır ve beceriler (Atwood ve Ellis, 1971, aktaran: Arsal, 1998: 19).

Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi: Gelecekte yapılacak eğitim faaliyetlerinin planlanabilmesini sağlamak amacıyla personelde olması gereken yeterliklerle, mevcut yeterlikler arasındaki mesafe (Gözütok, 1990).

1.8. Kısaltmalar

SBDP : Sosyal bilgiler dersi programı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

OKS: Orta Öğretim Kurumları Sınavı

NCSS: National Council for the Social Studies (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi)

EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili araştırmalar

Bu bölümde eğitim programı ve programın öğeleri, sosyal bilgiler dersi öğretim programı, hizmet içi eğitim ve hizmet içi eğitimde ihtiyaç analizi konularına ilişkin kuramsal bir çerçeve sunulmuş ve ardından bu konularda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelleri ile ilgili bilgiler belirlenen başlıklar altında verilmiştir.

2.1.1. Eğitim programı

Ülkeler yetiştirmeyi amaçladıkları nesillerin beklenen amaçlar doğrultusunda eğitilmelerini sağlamak amacıyla eğitim programları geliştirirler. Bu bağlamda oluşturulan eğitim programları zamanın ruhuna ayak uyduracak biçimde sürekli geliştirilerek işe koşulmaktadır.

Eğitim programının tanımı ilgili literatür incelendiğinde eğitim programlarının konu alanı uzmanları tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımların farklı olmasına konu alanı uzmanlarının eğitim anlayışları, felsefi bakışları ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğine dair görüşleri etkilediği düşünülmektedir (Erden, 1998).

Program kavramı; “belli bir amaca ulaşabilmek için, yapılması gereken aktivitelerin nelerden oluştuğunun belirlenmesi, aşamalı bir biçimde sıralanması, her bir aktivitenin alacağı zamanı, nasıl yapılacağını ve yapılan işlerin uygunluğunun nasıl belirlenebileceğinin bir tasarısı” olarak tanımlamaktadır (Tan, 2005: 11). Programın genel tanımının yanı sıra eğitim programının ne olduğunun açıklanması gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda bireyin bedeni, zihni, duyuşsal ve toplumsal yönlerden gelişmesine yardım eden davranışların kazandırılmasını sağlayan eğitşel yaşantıların tümü eğitim programlarının kapsamı içerisinde yer aldığı görölmektedir (Hızal, 1982).

Genel olarak; hedef, eğitim durumları ve değeriendirme ögeleriinden oluşun eğitim programını Tyler (1950: 54), “Öğelerin seçilmesi ve seçilmiş bulunan bu öğelerin yatay ve dikey bir biçimde örgütlenmesi sonucu elde edilen bir bütönlüktür” biçiminde tanımlamasına karşılık Bloom ve ark., (1971: 10), eğitim programını, “hedeflerin, konu alanı ve davranışların belirlendiğı ve gerçekteştirilecek hususların örgütlendiğı bir öğrenme yaşantıları sistemidir” olarak tanımladıkları görölmektedir.

Program sözcüğü yerine “yetişek” sözcüğünü kullanan Ertürk (1994) yetiştirilmek istenen bireyin geçirmesi tasarlanan yaşantıların dayanışıklığı ve aşamalılığı söz konusu olduğunda, bunların belli esaslara göre tertiplenip örgütlenmesi gereğinin ortaya çıkacağını belirtmektedir. Bu konuya ilişkin olarak; “Belli esaslar dâhilinde tertiplenip örgütlenmiş öğrenme yaşantıları yetişek tasarısını oluşturur” demektedir. Başka bir ifade ile programı “geçerli öğrenme yaşantıları düzenidir” şeklinde ifade etmektedir (Ertürk, 1994: 95).

Yapılan bu tanımlar ve görüşlerden hareketle eğitim programını, belli bir eğitim kurumunda, ders içi ve ders dışı tüm eğitim öğretim etkinlikleriyle ilgili olmak üzere, belirlenen eğitim amaçlarını, ilkelerini, amaçları gerçekteştirecek olan dersleri, ders konularını, bunların gerçekteştirme zamanını, sırasını, eğitim-öğretim uygulamalarıyla ilgili diğeri bilgi ve ögeleri içeren bir eğitim rehberi ve kendini sürekli yenileyen dirik bir örüntü olarak tanımlanabilir.

Eğitim programının bir küme olduğu düşünülürse içerisinde en kapsamlı elemanın öğretim programı olduğu söylenebilir. Çünkü programın en kapsamlı ögesi olarak ele alınan öğrenme öğretme süreçlerinin tamamını içerisinde kapsadığını söylemek mümkündür. Diğer taraftan Demirel (2005: 4) öğretim programını “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak tanımlamaktadır. Konuyla ilgili olarak Varış (2005) düşüncesini eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorisinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık veren, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük program şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

Yapılan tanımlamalara bağlı olarak öğretim programı ülkelerin yetiştirmeyi düşündüğü bireylerin nasıl yetiştirmek istediğine yönelik amaçlarının planlı biçimde öğrencilerin yaş ve gelişim dönemlerine uygun olarak içeriği farklı disiplin alanlarından oluşan dersler yoluyla gerçekleştirilmesi için hazırlanan program olarak tanımlanabilir.

Eğitim programının ögeleri

Eğitimde program ve program geliştirme konularıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirine bağlı ve etkileşim halinde olmakla birlikte program geliştirmeye mantıksal bir çerçeve oluşturan eğitim programının ögelerinin dört öge halinde sıralandığı görülmektedir. Bu ögelerin ise hedef ve davranışlar, içeriğin düzenlenmesi (kapsam), öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme değerlendirme şeklinde olduğu gözlenmektedir.

Hedef ve davranışlar

Programı oluşturan ilk öge olarak kabul edilen hedefler “genel anlamıyla varılmak istenen nokta” olarak görülmektedir (Sönmez, 2004: 21). Ertürk (1994: 25)

tarafından da hedef “bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar yoluyla kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ve davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik” olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte programın bu ögesi, program dokümanının can damarı görülmekle birlikte programın gerçekte neyi başarması gerektiğini somut olarak ortaya koyduğu şeklinde açıklanmaktadır (Abella, 1994).

Hedefler dikey ve yatay boyutta ele alınmaktadır. Dikey boyutta; hedefler uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olarak üç başlık altında toplanmaktadır. Uzak hedefler politik felsefeyi yansıtır. Genel hedefler bir bakıma uzak hedeflerin yorum ve dökümüdür. Özel hedefler ise öğrenciye kazandırılması uygun görülen bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanır. Hedefler yatay boyutta ise aşamalı olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) olarak sınıflandırıldığı ifade edilmektedir (Demirel, 2000).

Türkiye’de 1998 yılında ve daha önceki ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında davranışçı yaklaşım doğrultusunda ifade edilen amaçlar, 2005 yılında uygulanmaya başlayan sosyal bilgiler dersi öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda kazanım ifadesiyle belirtilmiştir. Kazanım, “öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutumlar” olarak açıklanmaktadır (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı bu bağlam içerisinde incelendiğinde 4. sınıfta toplam 46 kazanım ve 5. sınıfta toplam 47 kazanım bulunmaktadır. 2004 programında kazanımlarla ilgili olarak belirtilen kazanım sayısının eski programa oranla azaltılmış olup kazanımların diğer dersler ile birlikte dersler arası ve ara disiplinler ile ilişkilendirilerek sunulduğu görülmektedir.

İçerik (kapsam)

Öğrenme ve öğretme sürecinin planlanmasında ikinci öge öğretim hedeflerinin ulaşılmasına hizmet edecek olan içerik seçimidir. Doğan (1997: 154) içeriği; “program

için ön görülen işlemlerin listesini yapmak” olarak tanımlamaktadır. Taşdemir (2000: 22) ise içeriği, “öğrenilmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak ifade ederken, Varış (2005: 182) içeriğin seçimi yapılırken dikkate alınması gereken en önemli noktanın “içeriğin, olguların ve olayların ezberlenmek üzere ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, fakat yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesi” şeklinde ele almaktadır.

İçerik ögesi belirlenirken en temel uğraş alanı içeriğin nasıl oluşturulacağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim programlarında belirlenen amaçlara ulaşabilmek için ne öğretelim? sorusuna yanıt aranmakta olup bu sorunun yanıtlanması eğitim programları açısından bakıldığında içeriğin seçimi ve düzenlenmesi içermekle birlikte önemli bir çabayı gerektirmektedir (Varış, 2005).

İçerik seçiminin öğrencilerin hedeflerine ulaşmasında önemli rol oynadığı düşünüldüğünde içeriğin seçiminde dikkatli olunması ve bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması ihtiyacının doğduğu söylenebilir. Bu bağlamda içeriğin seçilmesinde dikkat edilmesi gerekli olduğu düşünülen ilkeler; içerik kazandırılmak istenen öğretim hedefine uygun olmalı, öğrenciden göstermesi istenilen davranışı sağlayacak tüm bilgilere sahip olmalı, çabuk değişen bilgiler yerine kalıcı olan bilgiler verilmeli şeklinde sıralandığı görülmektedir (Erden ve Fidan, 1996). Ayrıca bu ilkelerin yanı sıra Erden ve Fidan (1996) içeriğin, öğrencilerin sahip oldukları giriş davranışlara uygun olması durumunda yeni bilgiler ile geçmiş yaşantılar arasında ilişki kurabilmesine katkı sunacağını ve öğrencinin ilgisine uygun nitelikte olmasının da gelecekteki ihtiyaçlarını karşılamasına katkı sağlayacağını düşünmektedirler.

Bu bağlamda içeriğin bilimsel ölçütlere göre amaçlara uygun olarak seçilmesi gerektiğini belirten Demirel (2000)’e göre içerik seçimi ile ilgilenen eğitimcilerin bazı sorulara yanıt araması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bahsedilen bu sorular;

“İçerik doğrudan doğruya amaçla ilişkili mi?, İçerikte yer alan bilgi bilimsel açıdan doğru mu?, İçerik özel bir alanla ilgili ve güncel mi?, İçerik iyi organize edilmiş ve sistematik mi?, İçerik öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile kaynaşıklık sağlıyor mu?, Öğrenciler içerikte yer alan bilgiyi uygulayabilir veya kullanabilir mi?, İçerikte yer alan bilgiler işe vuruk mu?, İçerikte yer alan konularda öğrencilere yeterince materyal sunuluyor mu?, Konuların temel ayrıntıları etkili bir şekilde gösteriliyor mu?, İçerikte önemli görülen noktaların tekrarı yapılıyor mu?” şeklinde sıralanmaktadır (Demirel, 2000: 35).

Türkiye’de 2005 yılından itibaren yürürlükte olan sosyal bilgiler dersi öğretim programı içerik bakımından incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşımının ilkelerini temel alarak hazırlanmıştır. Bu öğrenenin merkezde tutulduğu sınıflarda içerik, tek kaynağa bağlı sunulmayıp, onun yerine, öğrenenlere konuyla ilgili farklı bakış açılarını tanıyabilmeleri için, birincil bilgi kaynakları ile birlikte yapılandırma sürecinde gereksinim duyacakları materyaller sağlandığı, öğrencilerin konuyla ilgili sorular sormaya, görüşlerini açıklamaya, tartışmaya ve konu üzerinde derinlemesine düşünmeye özendirildiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra konu, bütüncül olarak sunulduğu ve öğrenenin bütünden parçaya doğru ilerlediği vurgulanmaktadır (Deryakulu, 2001).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında da içerik, disiplinler arası bir yaklaşımla, NCSS’in belirlediği temalar esas alınarak ve birbiriyle ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütünü olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapılar olarak ifade edilen 9 öğrenme alanı etrafında yapılandırıldığı ifade edilmektedir. Öğrenme alanlarına ilişkin olarak 4. sınıftan 7. sınıfa kadar genişleyerek ve derinleşerek devam etmekte olduğu, öğrenme alanlarında bilgi, beceri ve değerlerin birlikte işlendiği, programda öğrenme alanları doğrultusunda üniteler oluşturulduğu gözlenmektedir (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler programında içeriğin esnek tutulduğu ifade edilmektedir. Bilgilerin güncel yaşama uygun, yakın çevreden uzağa doğru, öğrencilerin dikkatini çekecek ve ilgisini uyandıracak biçimde tasarlandığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda

Karaduman (2005) ayrıca 1998 yılında geliştirilen eski programın yanı sıra yenilenen sosyal bilgiler dersi programında tarih ve coğrafya ağırlığı ortadan kalkarak, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerine öğrenme üniteleri içinde yer verildiğini belirtmektedir.

Sosyal bilgiler dersi programının içerik süreci incelendiğinde programlarda birçok değişikliğin yapıldığı izlenmektedir. Sosyal bilgiler dersi programının içerik ögesinin en ilgi çekici yanının ise öğrenciye içeriğin sadece kitaba bağlı olacak şekilde sunulmamış olmasıdır. Özellikle öğrenme sürecinde araştırma yoluyla derinlemesine bilgi sağlayacak şekilde planlanmaya önem verildiği ifade edilebilir. Ayrıca içeriğin sunulduğu öğrenme alanlarında programların hazırlanmasında örnek alınan ülkelerin programları ile küresel bağlantılar açısından uygunluk sağlanmaya çalışıldığını söylemek mümkündür.

Öğrenme- öğretme süreci

Programda öğrenciye sunulan içerikle ilgili olarak “içeriği nasıl öğretilim?” sorusuna cevap veren öge öğrenme-öğretme sürecidir. Öğrenme-öğretme süreçleri, belli bir zaman diliminde içeriğin öğrenilmesi ve öğretilmesi için yapılacak her türlü etkinliği bünyesinde barındırdığı düşünülmektedir (Kemertaş, 2003).

Öğrenme-öğretme süreci öğrenci açısından öğrenmenin gerçekleştiği, öğretmen açısından ise hem öğretme hem de öğrenmenin gerçekleştiği önemli bir süreçtir. Programın amaçlarına en uygun biçimde seçilen ders, konu, materyal ve etkinlikler aracılığı ile ulaşıldığı süreç olduğu söylenebilir. Varış (2005) program geliştirmenin operasyonel bir süreç olduğu düşüncesinden hareketle programın operasyonel ögesinin de öğretmen ve öğrencinin önemli rol oynadığı öğretim süreçleri olduğunu düşünmektedir.

Bir programın içeriği ne kadar iyi belirlenirse belirlensin tek başına yeterli olduğu söylenemez. Bu açıdan düşünüldüğünde içeriğin öğrencilere kazandırılması öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde düzenlenmesine bağlı olduğu söylenebilir.

Bu konuyla ilgili olarak Başar (2001: 118) “amaçlarla ifade edilmiş insan niteliklerinin ve bu niteliklerin örtüşük olduğu yaşam konularının belirlenmesinin yeterli olmadığını ve yapılması gereken bir diğer çalışmanın da bu davranışların nasıl kazandırılacak?” sorusunu çözmek gerektiğini belirtmektedir.

Öğrenme-öğretme süreci aynı zamanda hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması sürecidir. Bu aşamada yapılan etkinlikler genel olarak hedefe göre içeriğin yapılandırılması; öğrenciye verilecek ipucu, düzeltme, pekiştireç ve dönütlerin belirlenmesi; öğrenci etkinliklerinin planlanması; kullanılacak araç, gereç, strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gibi dersin hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik düzenlenmiş bütün çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Sönmez, 2004).

Öğrenme ve öğretme süreci, programın geliştirilmesi ile ulaşılması beklenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için uygun koşulların sağlanarak öğretmen ile öğrenci arasında hedefe uygun olarak eyleme geçirildiği süreci kapsayan programın ögesi olduğunu ifade etmek mümkündür.

Ölçme ve değerlendirme

Eğitim programının son ögesi ise değerlendirme ögesidir. Ertürk (1994: 107) değerlendirmeyi “yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitimin hedeflerini gerçekleştirme derecesini tayin etme süreci” olarak ele almaktadır. Bu konuda değerlendirme sürecinin temel amacının ise, bir eğitim etkinliği sonucunda ilgili öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerle, saptanan amaçlara ne derece ulaştıklarının belirlenmesi olarak görülmektedir (Hızal, 1982).

Eğitim bireyin davranışlarında istendik değişiklik oluşturma süreci olarak düşünüldüğünde ise, değerlendirme de istendik olarak ifade edilen bu türden davranış değişimlerinin, daha önceden belirlenen ölçütler ışığında oluşup oluşmadığını ortaya çıkarma süreci olduğu düşünülmektedir. Bilen (1993)’in değerlendirme ile ilgili bu

ifadeleri ile eğitim programı içerisinde değerlendirmenin önemine vurgu yaptığı görülmektedir.

Yapılan tanımlardan hareketle değerlendirmeyi; eğitim faaliyetlerinin belirlenen hedeflerine öğrencilerin ne derecede ulaştığı ve ulaşma derecesine bakarak da programın etkililiğini belirlemek ve bu alanda yapılan araştırmalara temel olacak verilerin elde edilmesi olarak ele almak mümkündür.

Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarının yer aldığı değerlendirme ögesi, hem öğrencinin derse motivasyonunu sağlayıcı uygulamalar içerirken hem de programa ve özellikle sınıf içi öğrenme-öğretme sürecine ilişkin geri dönüt sağlamaktadır. Buna yönelik olarak Doğan (1997) değerlendirme sürecinin öğretime başlamadan önce başladığını, öğretim esnasında ve öğretim faaliyetlerinin tamamlanmasının ardından süren bir faaliyet olarak karşımıza çıktığı ifade etmektedir.

Konu alanıyla ilgili literatür incelendiğinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğrenenlerin öğrenme eksikliklerini belirleyerek tamamlamak ve öğrenme ürününü değerlendirmek biçiminde iki amaç için yapıldığı görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme öğrenenlerin öğrenme eksikliklerini belirlemek ve bu eksiklikleri tamamlamayı amaç edinir. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları sadece öğretimin belirli bir noktasında değil öğretim boyunca karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda hedeflerin mümkün olduğunca tamamına ulaşma düzeyi test edilmesi amaçlanmakla birlikte bu tür değerlendirme süreç değerlendirme kapsamında yer aldığı söylenebilir. Öğrenme ürünü (başarısı) değerlendirildiğinde ise öğrenme sürecinin sonunda öğrenenlerin hedefe ulaşma düzeyine karar vermek gibi bir amacın güdüldüğü izlenmektedir. Bu tür değerlendirmede hedeflerin tamamına ulaşma düzeyi test edilmekle birlikte hedeflerin tamamına ulaşma düzeyi test edilemediği durumlarda hedeflerden kritik olanların seçilerek değerlendirme çalışması yapılabileceği ifade edilmektedir. Bu tür değerlendirmeler sonuç değerlendirme kapsamında yer almakla birlikte bu noktada önemli olan ve hatırlanması gerekenin ise hangi tür değerlendirme

yapılırsa yapılısın hedeflere ulaşılma düzeyine karar verilmesi gerektiği olarak görülmektedir (Fer, 2009).

Yapılandırmacı eğitim anlayışına dayalı olarak geliştirilerek uygulanan programlarda sınama durumlarında da öğretmen ile öğrenci işbirliği esas alındığı ifade edilmektedir. Bu yaklaşıma dayalı sınama durumlarının işlevinin, öğrenene yardımcı olmak olarak görülmektedir. Bu bağlamda Şahan (2002) değerlendirme sürecinde öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşımlarına ve daha fazla öğrenmelerine fırsat vermek gerektiğini vurgulamaktadır.

Yapılan bu belirlemelere bağlı olarak değerlendirme faaliyetinin mevcut amaçları temelinde yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrencilerin başarılarının çeşitli ölçme araçları ile çok yönlü olarak değerlendirilmesinin önemsendiği söylenebilir. Ancak bu ögede karşımıza öğretmenlerin bu anlayışa dayalı olarak kendilerinden beklenen değerlendirme anlayışına uygun olarak uygulamaları gerçekleştirmeleridir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını değerlendirirken, performans ödevleri, projeler, ders içi performans formları, ürün dosyaları, akran ve öz değerlendirme formları yanında geleneksel ölçme araçlarından olan yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, kısa cevaplı testleri de etkin bir şekilde birlikte kullanması önem taşıdığı ifade edilebilir.

2.1.2. Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler dersi

İnsanların doğuştan getirdiği en temel özelliklerden biri bilgiye gereksinim duymaları olarak görülebilir. İnsanların gelişen dünyada ortaya çıkan tüm bilgileri edinmesi ve uygulamasının söz konusu olmadığı gibi insanlar araştırmalar yoluyla edindikleri bilgileri belirli yöntemler ışığında işleyerek bir araya getirme zorunluluğunu hissetmişlerdir. Bu zorunluğun “bilim” kavramının ortaya çıkmasına katkı sağladığı düşünülmektedir (Dönmez, 2003).

Bilim kavramı; “Evrenin veya olayların bir bölümünü konu alarak seçen deneye dayanan yöntemler ve gerçeklikten yararlanarak yasalar çıkarmaya çalışan düzenli bilgi” ve “Belli bir konuyu bilme isteğinden yola çıkan, belli bir amaca yönelen bir bilgi edinme ve yönelimli araştırma süreci” gibi çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır (TDK, 1998: 295). Ayrıca Sözer (1998) gerçeğin somut, soyut, doğal, insan tarafından üretilen veya gelecekte var olacaklar biçiminde ele alınması; bilimin değişik biçimlerde sınıflandırılmasına olanak sağladığını belirtmektedir.

Bu bağlamda bilime ilişkin sınıflandırmalarda bir alan olarak sosyal bilimler karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bilimler toplum adı verilen dinamik insan topluluğunda yer alan bireylerin birbirleriyle, çeşitli gruplarla ya da kurumlarla olan ilişkilerini inceleyen ve bunu yaparken de kapsamında bulunan değişik bilim dallarından yararlanan disiplinler topluluğu olarak görülmektedir. Bu toplulukta yer alan her sosyal bilim disiplini (psikoloji, sosyoloji, felsefe, tarih, coğrafya, hukuk vb.) insan yaşamının değişik bir yönünü incelemektedir (Uysal, 1974).

Yapılan bu belirlemelere dayanarak sosyal bilimlerin toplumsal yaşam, insan ilişkileri, sosyal kurumlar, insan davranışlarını etkileyen değişimlerin neden ve sonuçlarının saptanması, araştırılması, anlaşılması ve yorumlanması gibi konular üzerinde odaklandığı söylenebilir.

Toplumların yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğu düşünülen sosyal bilimler; bireylerin gereksinimleri ile toplumun beklentileri arasında dengeyi sağlayacak bilgi, beceri ve tutumları bireye kazandırma (aktarma) görevi üstlenmektedir (Paykoç, 1991). Bu nedenle gereksinim duyulan bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışların çocukların gelişim özelliklerine uygun biçimde kazandırılmasının sosyal bilgiler kavramının ortaya çıkmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin içinde yer alan konu alanlarını inceleyen ve farklı yöntemleri olan, tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji vb. birçok disiplinin bir araya gelmesinden oluşması herkes tarafından kabul edilebilir bir tanımlama yapma zorluğunu beraberinde getirmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Bu bağlamda sosyal

bilgiler “temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan disiplinler arası bir yaklaşımla seçilip yoğrularak oluşturulmuş bilgileri içinde bütünleştiren bir uygulama alanı” olarak tanımlanmaktadır (Sözer, 1998: 3). Kısaca ifade etmek gerekirse sosyal bilgiler, öğretim amacıyla sosyal bilimlerden seçilmiş, basitleştirilmiş ve düzenlenmiş, öğrenciye sunulacak içeriği oluşturacak konular olarak düşünmek mümkündür.

Daha geniş bir biçimde ele alındığında Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’nin (NCSS) sosyal bilgileri “ vatandaşlık yeterliliğini geliştirmek amacıyla sosyal bilimler ile insani bilimlerin bütünleştirilmesi çalışması” biçiminde tanımlamakta olduğu görülmekle birlikte, sosyal bilgilerin birincil amacının kültürel farklılıkları barındıran demokratik bir toplumun yurttaşları olarak gençlerin toplumun iyiliği için bilgiye dayalı ve mantıklı karar alma becerilerini geliştirilmesi şeklinde ifade edilmektedir (NCSS, 1994).

Sosyal bilgileri bir ders programı olarak ele alan Bilgili (2006: 7) bu bağlamda;

“Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan, insanın sosyal ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ders programı” şeklinde sosyal bilgileri tanımladığı görülmektedir.

Sosyal bilgilerin özellikle vatandaşlık eğitimi ile ilgili olduğu yönünde görüşler mevcut olup Engle ve Ochoa (1988), bu açıdan bakıldığında sosyal bilgileri demokratik vatandaşlık için sosyalizasyon süreci olarak görülebileceğini düşünmektedirler. İlgili literatürde sosyal bilgiler eğitimi uzmanlarından Barr, Barth ve Shermis (1977) sosyal bilgileri vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesi olarak ele aldıkları görülmektedir. Diğer taraftan Barth ve Demirtaş (1997: 14) tarafından ise sosyal bilgiler “insanların kendilerini, sosyal ve fiziksel çevreleriyle olan ilişkilerini, sosyal bilimlerden faydalanarak, çocuğun gelişim düzeyine göre, toplulaştırıp açıklayan bir bilim dalı, çalışma alanı” olarak görülmektedir.

Yapılan bu tanımlamalara bağılı olarak içerik ve amaç boyutunu demokratik vatandaşlık eēitimiyle birleştirerek kapsamlı bir tanıma ulaşmayı hedefleyen Doēanay (2005: 19), “sosyal ve insanla ilgili diēer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik deēerlerle donatılmış, düşünen ve becerikli demokratik vatandaşlar yetiştirmektedir” olarak sosyal bilgilerin çalışma alanına vurgu yapmaktadır.

Yaşadığımız yüzyılda hızla deēiřen yaşam koşulları ile beraber toplumun srekliiliēinin saēlanması gerekliliēi olan insan gücünün yetiştirilmesinde eēitim kurumlarının beklenen bilgi ve becerilere sahip vatandaşlar yetiştirmesi açısından büyük bir görev stlendiēi ifade edilebilir. Bu baēlamda sosyal bilgiler dersi ērencilerin içinde yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarına yardım eden önemli derslerden biri olarak görülmektedir (Çengelci, 2005).

Yapılan bu tanımlamalar temelinde sosyal bilgiler dersinin amaçları; ērencilere yaşadıkları toplumun sahip olduēu kültürel mirası ve deēerleri aktararak, onların iyi vatandaş veya birey olmalarını saēlayabilmek, ērencilere evrensel ve milli deēerlerle ilgili bilgiler ve temel sosyal kuruluşlar hakkında bilgiler vererek, bilgi, beceri, tutum ve deēerler kazandırabilmek ve ērencilerin bireysel ve sosyal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirebilmek olarak ifade edilebilir (Bilgili, 2006).

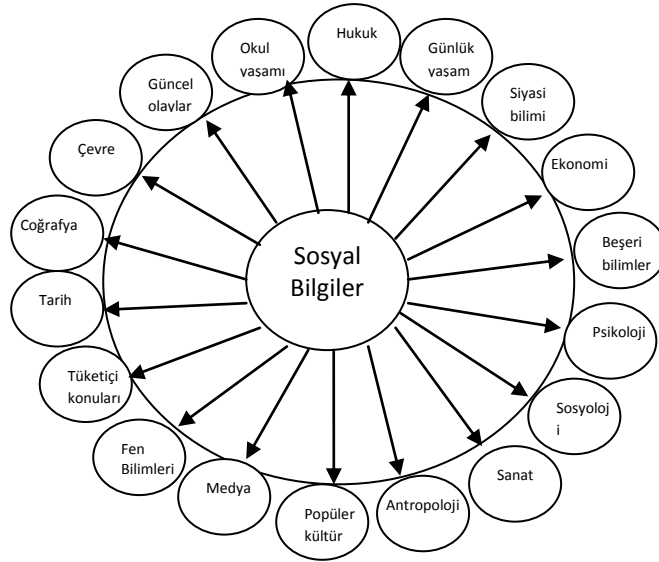
Sosyal bilgiler dersinin yukarıda sıralanan amaçlarının yanında ēretimindeki en önemli amaç olarak ērenciye toplumsal kişilik kazandırmak olarak görülmekle birlikte, bu derste ērencinin toplumsal sorunlarla karşı karşıya getirilerek toplumsal yaşamla kaynaştırılarak bireyin kişilik kazanması işlevini yerine getirebilmesine katkı saēlayacaēı düşünülmektedir (Szer, 2008).

Sosyal bilgiler dersinde temel deēer insan ve doēal olarak insanın içinde bulunduēu ve sürekli etkileşim içinde bulunduēu toplumdur. Bu nedenle sosyal

bilgilerin tüm konuları arasında çok sıkı bir bağ olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda Sönmez (2010: 4)'in görüşlerinin şu doğrultuda olduğu görülmektedir.

“Sosyal bilgilerin konuları arasında çok sıkı bir ilişki vardır; çünkü temele alınan insan ve toplumdur. Örneğin “İlimizde Yönetim” ünitesi ele alınınca, yönetimle ilgili ilkeler ve genellemeler hukuktan, üretim, dağıtım ve tüketimle ilgili olanlar ekonomiden yeryüzü şekilleri ve yerleşim coğrafyadan, yapılan savaşlar, kurulan devletler, uygarlıklar, yetiştirilen tanınmış kişiler tarihten vb. alınarak işlenebilir. Böylece hukuk, ekonomi, coğrafya, tarih, kültür antropolojisi gibi değişik sosyal bilim alanları birlikte ise koşulabilir. Bu tutum, bazı gereksiz konuların tekrarını da önler. Öğrencinin gerçeği bir bütün olarak algılamasını, bilgiyi transfer etmesini, olgular arasındaki ilişkiyi görmesini, öğrendiklerini daha kolay hatırlamasını sağlayabilir.”

Yapılan bu belirlemelere bağlı olarak sosyal bilgiler dersinin sadece sosyal bilim dallarının disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması olarak değil, insan ile ilgili tüm bilimlerden ve bilgilerden yararlanan bir program olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgilerin yararlandığı bilgi kaynakları Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2-1. Sosyal bilgilerin yararlandığı bilgi kaynakları (Martorella: 1998; akt. Doğanay; 2005).

Ülkemizde, öğrencilere tüm bu bilgi ve becerilerin önemli kısmı ilköğretim kurumlarının birinci devresinde 1-2-3. sınıflarda ilk üç yılında hayat bilgisi dersi, 4. ve 5. sınıflarda sosyal bilgiler dersi ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu belirlemeler

temelinde sosyal bilgiler dersinin ilköğretim programlarında yer alan önem düzeyi yüksek derslerden biri olduğunu söylemek mümkündür.

Bu açıklamalara bağlı olarak sosyal bilgiler dersinin önemi üç maddede özetlenebilir. Bu bağlamda ilk olarak sosyal bilgiler eğitiminin temel hedefinin bireyi bilgili ve eleştirel vatandaşlığa hazırlaması, ikincisi; bireye detaylı, derin, sıkıca birbiriyle ilişkilendirilmiş bilgi sağlaması ve bu bilgiler çağdaş toplumlardaki problemlerin çözümüne temel teşkil etmesi, üçüncü olarak ise insanlara hayatta karşılaşılabilecekleri her türlü problemi tanıtarak çözümler sunması olarak ifade edilebilir.

Yapılan bu belirlemelere dayalı olarak sosyal bilgiler dersinin hizmet ettiği alanlar ve birey ile toplum arasında oluşturduğu bağ dikkate alındığında ilköğretim programlarının her kademesinde öğrencilere okutulması gerekli olduğu bir ders olarak karşımıza çıktığı ifade edilebilir. Özellikle günümüz koşullarında hızla değişen dünyanın gerçeklerini fark edebilmek ve onlara uyum sağlamak adına bu dersin programının sürekli geliştirilerek dirik bir yapı içerisinde sunulması gerekli olduğu ifade etmek mümkündür.

Sosyal bilgiler dersinin tarihsel gelişimi

Bir ders olarak sosyal bilgiler eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı da kesin olarak bilinmemekle birlikte insanoğlunun var olduğu andan itibaren hem fen hem de sosyal bilimler eğitimi başladığını söylemek mümkündür. Buna gerekçe olarak ta insanın doğal ve toplumsal bir ortamda yaşamı sürecinde yiyecek bulmak, yemek, içmek, giyinmek, korunmak, savunmak gibi etkinliklerle ilgili bilgi, beceri ve duygular kazandırıldığını belirtmekle birlikte, Sönmez (2010: 4) doğal ve toplumsal çevre içinde bulunan insanın yaşamını sürdürmesi için hem doğanın hem de toplumun bazı ilkelerini öğrenmeye ihtiyacı içindedir. Bu durum değerlendirildiğinde “fen ve sosyal bilimler insanoğlunun yaşamı kadar eskidir” savını ileri sürmektedir.

Belirtilen bu sava benzer olarak sosyal bilgilerin kapsamına giren konular, eski Yunan ve Roma gibi büyük medeniyetler kuran batı toplumlarında ilk çağlardan itibaren okutulmakta olduğu belirtilmektedir (Bilgili, 2006). Bu yönde Bilgili (2006: 26), Herodotes, Thukydides (ykl. M.Ö. 460-395) Aristo, Eflatun'un birer öğretmen olarak öğrencilere dersler vermiştir. Çin'de Sima Qian (ykl. M.Ö. 145-86) ile Du-Yu (732-812) tarih dersleri okutmuşlardır. Selçuklu'da Nizamiye Medresesiyle başlayan gelenek ile ondan sonra gelen Türk ve İslam devletleri ile Osmanlı medreselerinde sosyal konulara yer verilmiştir. Osmanlı medreselerinde özellikle tarih ve coğrafya konularına ağırlık verilmiştir. Avrupa'da özellikle 13. asırdan itibaren Paris, Bologna, Oxford gibi okullarda da bu derslere rastlandığını ifade etmektedir.

Benzer şekilde ilk yerleşik toplum olarak bilinen ve yazıyı bulan Sümerler'deki okullarda matematik, okuma yazma, astronomi gibi dersler olmakla birlikte sosyal bilimler adı altında bir ders bulunmamasına rağmen toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların öğretildiği, suç işleyenlerin cezalarının tabletlerde yazılı olarak elde edilen veriler bulunduğu ifade edilmektedir (Sönmez, 2010). Tarihte ilk olarak İsrail Devleti'nin çocuklarına ulusal tarih ve yurttaşlık bilgisi dersleri okutması, Antik Roma'da Trivial okullarında okutulan dersler örneklendirerek bu bilgiler ışığında sosyal bilgilerin eğitim sistemindeki yerine temel oluşturduğu belirtilmektedir.

Sosyal bilgilerin bir konu alanı olarak ya da ders olarak ABD'de 20. yüzyılın başlarında sosyal yaşantılardaki karmaşıklık, toplumsal hareketlilik ve çatışmaların artmasıyla birlikte oluşan gereksinimin giderilmesi amacıyla eğitim programlarına girdiği dile getirilmektedir (Erden, tarihsiz; Bilgili, 2006). Ortaya çıkan bu gereksinim şu şekilde ifade edilmektedir;

“Endüstri devrimi gerçekleşmeden önce ABD'de halk büyük oranda kırsal kesimlerde yaşamaktadır. Bu devrimle birlikte dış dünyadan soyutlanmış kırsal bölgelerde yaşayan insanlar, kendilerini, çok katlı apartmanlarda veya bitişik nizam evlerde yaşamak zorunda buldular. Kent hayatı bu insanlara, kaliteli su, mükemmel yollar, elektrikli aydınlatmalar gibi olanaklar sağlamasının yanında onları geçmiş yaşantılarında hiçte alışık olmadıkları etnik ve dinsel bakımdan tamamıyla kendilerinden farklı kapı veya sokak komşularıyla yaşayabilmek, yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmek gibi

sorunlarla karşı karşıya bıraktı. Bu gelişmeler Amerikan toplumunda başka insanlarla olan insanlarla birlikte yaşama, işbirlikli, problem çözme ve ortak karar almak için gerekli bilgi, tutum ve değerlerin öğretilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaç ABD eğitiminde yeni bir vatandaşlık eğitim programı gelişmesini sağlamıştır.” (Barth, 1991: 4).

19. yüzyıl Amerikan toplum liderleri kültürleri homojenleştirmek, bir arada yaşama bilinci geliştirmek, kolektif çalışma ve ortak karar alma mekanizmalarını işletmek, daha açık biçimde ifade edilecek olursa “Yeni Amerikan Toplumu Yaratmak” için eğitimi araç olarak görmüşlerdir. Bu amaçla 1892’de Ulusal Eğitim Konseyi toplanarak Anglo-Sakson kültür temelli milli toplum anlayışını oluşturmak üzere sosyal bilgiler dersi programı hazırlanmıştır. Bu programın içeriğinde tarih ve coğrafya gibi iki sosyal bilim disiplini ile Amerikan toprağında vatandaşlık bilincini geliştirecek şekilde oluşturulmuştur. Ders içeriğinde aynı zamanda insanlık, Anglo-Sakson Amerika tarihi, milli değerler, insan hakları, Amerika coğrafyası, gündelik ve sosyal hayatta karşılaşılabilecek sorunlar ile bunlara çözüm yolları, demokrasi, yönetime katılım, anayasaya bağlılık gibi konulara yer verilerek 1916 yılında resmen kabul edilmek suretiyle sosyal bilgiler terimi ile günümüze kadar geldiği belirtilmektedir (Bilgili, 2006).

Zamanla programın içeriği gelişmelere bağlı olarak değişikliğe uğramıştır. 1940’lı ve 1950’li yıllarda sosyal bilgiler programında tarih ve coğrafya önemli bir ağırlığa sahip iken 1960-1970’li yıllarda bu durum eleştiriler alarak özellikle Bruner’in Buluş Yoluyla Öğrenme Kuramının etkisiyle bir reform hareketinin başladığı ifade edilmektedir (Barth, 1991). Bu hareketin sonunda; 1970’li yıllarda sosyal ve siyasi hayatta meydana gelen gelişmelere paralel olarak programa sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimi gibi sosyal bilimler disiplinleri eklenerek tarih ve coğrafya konularının ağırlıkları azaldığı belirtilmektedir (Bilgili, 2006). Yine bu reform hareketine bağlı olarak sosyal bilimlerde kavram ve yöntemlere dayalı disiplinler arası bir yapı yeğlendiği, geleneksel tümden gelim yaklaşımı ile anlatım yönteminin yerini, tümevarım ve araştırma yöntemine bıraktığı ifade edilmektedir. Ancak bu yaklaşımın 1980’li yıllarda başarısız bulunarak terk edilmiş ve geleneksel yaklaşıma dönüşmeye başlanmış olduğu belirtilmektedir (Barth, 1991).

Sosyal bilgiler dersinin tarihi süreci içerisinde ele alındığında insanlık tarihinin her sürecinde sosyal bilgiler olarak ifade edilmemiş olsa da sosyal bilgilerin konu alanına uygun olarak toplumların yetişen bireylerine bilgi, beceri ve tutumları aktardığı ifade edilebilir. Sosyal bilgilerin bir ders olarak ABD'nin kuruluşunda farklı kültürlerle sahip insanların bir arada ortak değer ve tutumlara bağlı olarak vatandaşlık bilinci içinde yaşamalarına olanak sağlamak amacına hizmet etmesine imkan sağlayan bir ders olarak ortaya çıktığı ve önemsendiğini söylemek mümkündür.

Sosyal bilgiler dersinin Türkiye’de gelişimi

Sosyal bilgiler dersinin dünya tarihinde izlediği gelişim sürecine bağlı olarak ülkemizde de bir gelişim süreci yaşadığı ifade edilebilir. Genel olarak belirtilen süreç içerisinde farklı dersler içeriğinde sosyal bilgiler dersini oluşturan disiplin alanlarına yer verildiği izlenmektedir.

Belirtilen bu süreç içerisinde ülkemizde sosyal bilgiler adıyla bir ders olarak sosyal bilgiler dersi ilk olarak 1968’de yürürlüğe konulan programla benimsenmiştir. Bu tarihten önce ülkemizde bu dersin içeriğini oluşturan disiplinler gerek Osmanlı gerekse Cumhuriyet döneminde ilköğretim düzeyinde ayrı dersler olarak okutulmuş olduğu ifade edilmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

Eğitim tarihimizde İslamiyetten önce gelenek, görenek ve inanç sistemi içinde verilen toplumsal yaşamla ilgili kurallar Osmanlı döneminde medreselerde tarih, coğrafya, kelam, fıkıh, hadis, tefsir, ilmi-hal gibi derslerin diğer derslerle birlikte okutulmuş olup ayrıca bu durumun tüm eğitim sisteminde fen bilgisi ile ilgili derslerdeki değişiklikler dışında aşağı yukarı Cumhuriyet dönemine kadar sürdüğü belirtilmektedir (Akyüz, 1993).

Eğitim tarihimizde Selçuklu’dan Cumhuriyet dönemine kadar ki süreç şöyle özetlenmektedir.

“Selçuklu döneminde Nizamiye Medresesi’nin kurulmasından itibaren medreselerde İslam tarihi okutulmuştur. Osmanlı döneminde Fatih (Sahn-ı Semaniye) ve Süleymaniye (Sahn-ı Süleymaniye) medreselerinde tarih ve coğrafya derslerine yer verilmiştir. Tanzimat hareketiyle beraber 1839’da sıbyan mektepleri ile askeri okullar arasında eğitim kurumları olarak kurulan rüşdiyelerde tarih ve coğrafyanın temel birer ders olarak okutulması öngörülmüştür. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne göre de, bütün sıbyan mekteplerinde muhtasar tarih-i Osmani ve muhtasar coğrafya dersi okutulması öngörülmüştür. Sultan II. Abdülhamit döneminde (1876-1909) bu okulların programına da tarih ve coğrafya dersleri konulmuştur. İttihat ve Terakki Fırkası döneminde, 1913’de ilköğretimi yeniden düzenlenerek öğrenim süresi altı yıla çıkarılmış ve “Mekteb-i İptidaiye-i Umumiye” kurulmuştur. İttihat ve Terakki Fırkası yeni oluşturulan bu mekteplerden nitelikli vatansever ve milliyetçi nesiller yetiştirme politikası doğrultusunda tarih, coğrafya, medeni bilgiler, ahlak ve iktisat dersleri okutulmuştur.” (Bilgili, 2006: 28).

Cumhuriyet Dönemi’nde ise 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1993, 1995, 1998 yıllarında programlarda düzenlemeye gidildiği söylenebilir (Sönmez, 2010). 1926, 1930, 1932, 1936, 1948 programlarında da ayrı tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerine yer verilerek adı geçen bu programların hemen hepsinde söz konusu derslerin verilmesinde Toplu Tedris (öğretim) ilkesine (derslerde konuları ayrı ayrı işlemek yerine bir konunun çeşitli yönleriyle işlenmesini) uyulmuş olduğu görülmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). 1926 programıyla başlanan bu metod ile eski programlarda ayrı ayrı verilen tabiat tetkiki, müsahabat, tarih, coğrafya derslerinin yeni programda birinci devresinde (1. 2. ve 3. sınıflarda) hayat bilgisi adı altında toplanmış olduğu görülmektedir (Cicioğlu, 1985). Bu dersler ilk defa 1962 yılında yayınlanan İlkokul Programı Taslağı’nda disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınarak Toplum ve Ülke İncelemesi adıyla birleştirildiği ifade edilmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

Sönmez (2010: 6)’in MEB (1930)’a atfen yaptığı incelemede 1926 programında, “İlmektebin başlıca maksadı genç nesil muhitini faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir.” ilkesi temele alınmış olduğunu, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerine her biri ikişer saat olmak üzere haftada altı saat olarak 4. ve 5. sınıflarda yer verildiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra Sönmez (2010), 1930,

1932 ve 1936 programlarında, 1926 programındaki amaca; “Bedence ve ruhça en iyi alışkanlıklara sahip olmak, Türk toplumuna ve cumhuriyet idaresine intibak etmek, faydalı olmak, milli, medeni ve insani fikir ve hislere sahip bir hale getirmek” gibi ilkeler eklenmiştir. Dersler bu programda da aynı adlarla okutulmuş ancak yurt bilgisi 5. sınıfta 1 saate indirilmiş olduğunu ifade etmektedir.

Benzer biçimde Sönmez (2010: 7)’in MEB (1968)’e atfen yaptığı incelemede ise belirtilen bu amaçlara 1948 programında “ilkokul çocuklara milli kültürü aşlamak mecburiyetindedir; içinde yetişen bütün vatandaşlara aynı milli ülküleri, aynı milli amaçları vermek için gerekli bütün bilgileri, alışkanlıkları, ilgileri, hizmet arzusunu verimli şekilde kazandırmak” ilkesi eklendiğini, 4. ve 5. sınıflarda 1936 programındaki gibi ders adları ve ders saatleri aynen korunarak uygulandığını, 1962 yılındaki program taslağında ilkokulun amacının “kişisel, insanlık münasebeti, ekonomik ve toplumsal hayat” bakımından belirlenmiş tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri yerine Toplum ve Ülke İncelemesi dersi konularak 4. sınıfta altı ders saati ve 5. sınıfta 5 ders saati olarak okutulduğunu ifade etmektedir. Ayrıca 1968 programında dersin adı sosyal bilgiler olarak değişikliğe uğrayarak 4. ve 5. sınıflarda beş saat okutulduğu belirtilmektedir.

Sosyal bilgiler dersi bu isimle ilk kez yer aldığı 1968 programında daha önce tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisine yüklenen misyonu devralarak 1968 programında gerekse daha sonraki yıllarda yayınlanan programlarda, 4. Ve 5. sınıflarda iki mihver (eksen) ders olarak kabul görmüştür (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Görüldüğü üzere ülkemiz okulları için pek de eski olmayan bu ders 1968-69 öğretim yılında bütün ilkokullara, 1970-71 öğretim yılında da deneme amaçlı olarak ortaokullarda birinci ve ikinci sınıflarda 5 saat ve üçüncü sınıflarda 4 saat olmak üzere okutulmaya başladığı izlenmektedir. Bu süreci, 1985’te ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler dersinin kaldırılarak yerine milli tarih ve milli coğrafya dersleri konulması ardından da 1992’de vatandaşlık bilgileri programının uygulanmaya konulması şeklinde bir süreç izlediği görülmektedir. 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim uygulaması ile beraber Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri kaldırılarak 1998’de 4-7. sınıfları kapsayacak şekilde ve programın amacının öğretim kalitesinin yükseltilmesi, ezberci eğitim yerine

günün ihtiyaçlarına cevap vermek olarak belirlenen yeni bir sosyal bilgiler dersi öğretim programı yürürlüğe konulduğu ifade edilmektedir (Bilgili, 2006: 30).

Türkiye’de yürürlüğe konan eğitim programları 1-3. sınıflarda Hayat Bilgisi ile başlayıp, 4-7. sınıflarda sosyal bilgiler olarak devam etmektedir. 1926 yılında tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisiyle başlayıp 1968’den itibaren sosyal bilgiler olarak devam eden bu derslerin amaçları, felsefesi, içeriği ve öğretim yöntemlerine yönelik ülkemizdeki tarihi gelişimi izlendiğinde 2004 yılına kadar bazı değişiklikler göstererek günümüze kadar geldiğini söylemek mümkündür. Özellikle günümüzde dünyada yaşanan ekonomik, toplumsal ve bireysel değişme ve gelişmelerin programa yansıtılması zorunluluğundan hareket edildiği ifadelendirilerek 2004 yılında ilköğretim okullarında bir yıl süre ile deneme uygulaması gerçekleştirilerek uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi programının en önemli özelliğinin eski programın davranışçı anlayışından vazgeçilerek yapılandırmacı anlayışa dayalı öğrenme ilkeleri benimsenerek hazırlanmış olduğu söylenebilir.

Yapılan belirlemelere dayalı olarak tarihi süreç içerisinde sosyal bilgiler dersinin içerik olarak farklı zamanlarda farklı dersler altında yansıtıldığı ve değişen yıllarda sosyal bilgiler dersinin amaçlarında da değişiklikler yapıldığı, toplu tedris ve mihver ders gibi uygulamalarla ve günümüzde de tekrardan yapılandırmacılık yaklaşımı temelinde ele alınarak ilköğretim programlarına yansıyan bir süreç izlediğini söylemek mümkündür.

2.1.3. Sosyal bilgiler ders programının yapısı

Bu bölümde sosyal bilgiler dersi programının değişmesine gerekçe gösterilen nedenler, programın genel amaçları, vizyonu, programın yapısına ilişkin açıklamalar ve programın uygulanmasında nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Programının değişmesini gerekli kılan nedenler

Son yıllarda, her alanda hızla oluşan değişimler eğitim alanında öğretim programlarında değişim ve dönüşümün gerekliliğini ortaya çıkardığını söylemek mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), hem akademik çevrelerin araştırmalarını, bulgularını ve deneyimlerini hem de eğitim camiasının diğer temsilcilerinin görüşlerinden de yararlanarak yukarıda belirtilen değişim ve dönüşüme cevap vermek amacıyla içerisinde sosyal bilgiler dersi programının da yer aldığı ilköğretim programlarını geliştirme çalışmalarına başlandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda MEB, ilköğretimde program değişikliğinin bir gereklilik olduğunu ifadelendirerek bu gerekliliği aşağıda 14 madde halinde sıralanan gerekçelere dayanarak ortaya koymaktadır. Bu değişimin nedenleri;

- 1.Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretim öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
- 2.Eğitimde kaliteyi artırmak ve eşitliği sağlamak,
- 3.Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
- 4.Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
- 5.Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
- 6.Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
- 7.Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
- 8.Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
- 9.Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
- 10.Dikey eksende, temel eğitimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,

- 11.Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
- 12.Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,
- 13.Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,
- 14.Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi olarak sıralanmaktadır (MEB, 2005).

Genel olarak bakıldığında yukarıda maddeler halinde sunulan gerekçelerin yanı sıra daha önce de vurgulandığı üzere ülkemizin küreselleşen dünya genelinde beklenen gelişmelere yönelik cevap verecek insan tipinin oluşturulması ve programın değişmesi için gerekli olduğu belirtilen konularda davranışçı yaklaşımla hazırlanmış olan ve değişen eski programların bu gelişmelere ve değişmelere cevap veremeyeceğine olan düşüncelerin programın değişmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Programın genel yaklaşımı

Bilgi ve bilgiye sahip olarak bilgiyi kullanmanın insanlık tarihinin her döneminde önemli olduğu söylenebilir. Bununla beraber, iletişim olanaklarının küçülttüğü dünyamızda bilginin üretilmesi ve bilginin kullanılması tartışılmaz üstünlük belirleyicisi olarak görülmektedir. Bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde ülkelerin eğitim sistemine önemli görevler düştüğü söylenebilir.

Ülkemizde Millî Eğitim Şûrası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında tümüyle davranışçı yaklaşımlardan sıyrılarak 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 çalışıldığı ifade edilmektedir (MEB, 2005).

Bu anlayış doğrultusunda sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel yaklaşımı şu şekilde sıralanmaktadır.

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme, öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar (MEB, 2005).

Belirtilen genel anlayış çerçevesi içerisinde günümüz koşullarında beklenen öğrenme anlayışı ve ortamını hazırlamaya yönelik olarak içerisinde sosyal bilgiler dersi programının da olduğu ilköğretim programlarının, program geliştirme anlayışından ziyade programların köklü biçimde değiştirilmesi anlayışının benimsendiği düşünülmektedir.

Programın vizyonu

Sosyal bilgiler dersi programının belirtilen değişim gerekçeleri ve program anlayışına dayalı olarak belirtilen programın vizyonu;

“21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005: 16).

Sosyal bilgiler dersi programının vizyonu incelendiğinde Atatürk ilke ve inkılâplarını benimseyen, günümüz yaşam koşullarının beklediği insan tipine ulaşmayı hedefe almış olan vatandaş yetiştirmeyi ön planda tuttuğu söylenebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi programının özellikle vatandaşlık eğitimi ve bilinci kazandırmaya vurgu yaptığını söylemek mümkündür.

Programın yapısı

Sosyal bilgiler dersi programını oluşturan temel boyutlar; genel amaçlar, kazanımlar, kavramlar, beceriler ve öğrenme alanları olarak ifade edilmektedir. Bu boyutların yanında bu bölümde sunulması uygun olacağı düşünülen ek olarak programın içerdiği değerler, içeriğin sunulmasında belirtilen öğrenme alanları ve öğrenme alanlarının ilişkili olduğu ifade edilen ara disiplinler ile sosyal bilgiler dersi

programının uygulanmasında öğretmenlerden dikkat etmesi beklenen hususlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Programının genel amaçları

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel amaçları şu şekilde sıralanmıştır.

- 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 ilke ve inkılâplarının, 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, nesneler, 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 görüşler 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, 2005).

Kazanımlar

Kazanımlar öğrenme süreci içinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencilerde görülmesi beklenen; bilgi, beceri tutum ve değerler olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda yeni programda verilen kazanımlar kavram olarak davranışçı yaklaşımla geliştirilen programlarda öğrencinin ulaşacağı noktaya işaret eden hedef ve öğrencilerden göstermesi beklenen davranışların karşılığı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yenilenen sosyal bilgiler dersi programı Türk milli eğitiminin genel amaçları ve sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel amaçları doğrultusunda ve programın alt yapısını oluşturan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde oluşturulan öğrenme amaçları kazanım kavramı ile ifade edilmiştir. Eski programda hedef ve davranış olarak ifade edilen ve çoğunlukla bilgi aktarımına yönelik olan öğrenme amaçları; tanıma, kavrama ve açıklama gibi eylem sözcükleri ile ifade edilmekteyken,

yeni programda yer alan kazanımlar yukarıdakilere ilave olarak örnek verme, fark etme, ayırt etme, oluşturma, araştırma yapma, savunma, tanımlama, çıkarımda bulunma, değerlendirme, tasarlama, tartışma, ilişkilendirme, kanıt gösterme, karşılaştırma, yorumlama, analiz etme ve fikir ileri sürme gibi fiillerle dile getirildiği gözlenmektedir (MEB, 2005).

MEB tarafından sosyal bilgiler dersi kazanımlarına ilişkin olarak yapılan bu belirlemelerin yanı sıra konu alanında yapılan değerlendirmelerde de sosyal bilgiler dersi programı, öğrencilerin sadece bilgiyi alıp özümsemelerini değil; onu kullanarak düşünme, tartışma, araştırma ve karşılaştırmalar yapma gibi eylemler gerçekleştirmeleri yönünde beklentiler olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda belirtilen beklentilerin gerçekleşmesi sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan tema ve öğrenme alanları ile ilgili kendi bilgi ve anlayışlarını oluşturmalarına katkı sağlamaya destek olacağı düşünülmektedir (Dinç ve Doğan, 2010).

Programın kazanımlarına ilişkin olarak sosyal bilgiler dersi programında genel amaçlar ve ünite bazında olmak üzere belirtilen kazanımlar olarak amaçları iki boyutta ele alan Doğanay (2008), programda 17 genel amaç ifadesinin çağdaş sosyal bilgiler anlayışını kapsaması açısından değerlendirildiğinde bilgi, beceri, değer tutum hem de sosyal bilgilerin dayandığı bilgi temelleri açısından yeterince kapsamlı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Doğanay (2008), NCSS tarafından belirlenen tüm öğrenme alanlarını kapsayacak nitelikte amaç ifadelerinin oluşturulduğu, kazanımların ünite bazında ifade edilmekte olup davranışa dönük olmayan bir yaklaşım benimsendiğini belirterek bu durumun programın genel anlayışını oluşturan yapılandırmacı yaklaşımla tutarlılık göstermekte olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal bilgiler dersi 4. ve 5. sınıf programlarında yer alan kazanımlara bağlı olarak yapılan belirlemelere dayanarak yenilenen programların kazanım sayısının azaltıldığı ve kazanımların yapılandırmacı anlayış temelinde ifade edildiği söylenebilir.

Beceri boyutu

Gereksinimleri ve şartları hızla değişen, karmaşık ve pek çok problemlerle yüz yüze kaldığımız bir dünyada yaşamakta olmamız gerçeği çağımızda oluşan yönelimlere ve gereksinimlere bağlı olarak süregelen eğitim anlayışımızda değişim ihtiyacını doğurmuş olduğunu söylemek mümkündür. Sadece bilgiyi öğrenmenin bireyin bulunduğu çağa uyum sağlamasına yetmemesi, toplumun ve iş dünyasının beklediği insan profili de bu değişim ihtiyacını etkilediği söylenebilir.

Son yıllarda Türk eğitim sistemi ezberci olduğu, üretime dönük olmaması, yeniliklere kapalı olması, aşırı merkezci olduğu yönünde eleştiriler alarak irdelenmek durumunda kalmıştır. Diğer taraftan geçerliği olmayan bilgileri öğrencilere tekrar ettirdiği, öğretmen ve kitap merkezli, ağırlıklı olarak geleneksel anlatım yönteminin kullanıldığı, öğrencinin edilgen olarak sınıflarda oturtularak etkisizleştirildiği konularında da tartışıldığı ifade edilmektedir (Güleryüz, 2001). Eğitim sistemi toplumsal gelişmeyi sağlayacak bireyler yetiştirirken aynı zamanda bu değişimden etkilenerek, toplumun ve çağın ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiği beklenmektedir (Türkoğlu, 2004). Bireylerin temel düşünme biçimleri ve temel bilişsel becerilere sahip olmaları; ülkelerin sundukları eğitim hizmetinin eğitimin bu özelliklere sahip bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmasının önemli bir gereklilik olduğu ifade edilebilir.

Bu bağlamda belirtilen hizmet anlayışı içerisinde öğrencilerde birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar içerisinde sosyal bilgiler dersinin de yer aldığı tüm derslerde geliştirilmesi gereken dokuz ortak beceri alanı benimsendiği izlenmektedir. Bu beceriler; eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi olarak sıralanmaktadır.

Yine sosyal bilgiler dersi programı, ilköğretim 4. sınıftan 7. sınıfa kadar diğer derslerle birlikte bu dokuz beceriyi kazandırmaya katkı sağlamasının yanında bu dersin

kendine özgü bazı becerileri de kazandırmayı amaçladığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde gerçekleşmesi beklenen kendine özgü olan beceriler de; gözlem becerisi, mekân algılama becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi ve empati becerisi olarak ifade edilmektedir.

Yenilenen programda bahsedilen bu beceriler incelendiğinde yukarıda ilk bölümde sıralanan 9 becerinin ilköğretim programında yer alan tüm dersler arasında ortak beceriler olarak ele alındığı görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi programının kendine özgü olduğu ifade edilen altı beceri alanının geliştirilmesi gerektiğine yapılan vurguya dayanarak programda yer alan farklı derslerin disiplin alanlarının ayrıntılı biçimde algılanmasına önem gösterildiği izlenimini vermektedir.

Kavram boyutu

İlköğretim programı içerisinde bulunan sosyal bilgiler dersi farklı disiplinlerden oluşmaktadır. Bu yüzden her disiplinin kendine özgü olmak üzere bu alana kattığı pek çok kavram yer almaktadır. Bu bağlamda belirli bir alandaki kavramlar öğrenilmeden başka bir öğrenme alanına geçilmesi yeni öğrenmeleri zorlaştırdığı düşünülmektedir. Kavramlar düşüncelerimizin yapı taşı olarak ifade edilmekle birlikte kavramlarla düşünür, düşündüklerimizi başkalarına aktarır ve sağlıklı iletişimler kurmada kullanıldığı için yaşamımızdaki fonksiyonları göz ardı edilmeyecek ölçüde önem taşıdığı ifade edilebilir. Bu değerlendirmeler dikkate alındığında yenilenen ilköğretim programlarında da, kavramlara ve kavram öğretimine önem verildiği göze çarpmaktadır (Ülgen, 2004).

Kavramlar, bilgiyi oluşturma sürecimizde ve düşüncelerimizi ifade etmekte kullandığımız soyut araçlar olmanın yanı sıra herhangi bir konuda pek çok bilgiyi düzenleyen ve birleştiren unsurlar olarak görülmektedir. Özellikle coğrafya, sosyoloji, ekonomi, siyaset bilimi, tarih, vb. disiplinlere ait temel kavramlar bilgisi olmadan, kim olduğumuzu ve yaşadığımız dünyanın ne olduğunu anlamamız büyük oranda sınırlandıracağı düşünülmektedir (Candan, 2004). Bu yönüyle kavramların bireylerin

gerek eğitim hayatında gerekse sosyal yaşantılarında önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Sosyal hayatla ilgili olarak düşünme ve düşüncenin oluşması için kavramlara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Düşünme etkinliği, kavramlardan kavram üretilmesi, öğrenilen kavramlarla, bunların yeni bileşimleriyle yeni düşüncelere ulaşarak gerçekleşmektedir. Düşünme, kavramlar ve kavramların yerini tutan sözcüklerle yapıldığı ve kavramların düşünmenin temel ögeleri olarak karşımıza çıktığı belirtilmektedir (Sever, 2004). Kavram oluşumu, düşünme, ilişkiler kurma gibi alanlarda bilişsel gelişim ve dil gelişimi ile karşılıklı etkileşim içinde olduğu ifade edilmektedir (Fişek ve Yıldırım, 1993). Bu tanımlamadan hareketle kavramlar ile düşünme arasında güçlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretiminde, kavramların öğrenilmesini, öğretimin odak noktası olarak belirlemenin birçok faydası olduğunu belirtilmektedir. Bu faydalar; “Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki sağlar. Öğrenme ve hatırlamayı basitleştir. İletişimi kolaylaştırır. Öğretimi kişiselleştirir. Gerçek ve yanlış algılamayı ayırt etmeye yardımcı olur. Problem çözme ve akıl yürütme becerisini geliştirir” şeklinde sıralanmaktadır. (MEB, 2005)

Yenilenen sosyal bilgiler programı anlayışında kavramların öğrenilmesi ile ilgili farklı yöntemler önerilmektedir. Kavramların öğretiminde kullanılabilecek yöntemlere bakıldığında ise karşımıza ilk olarak geleneksel yöntem çıkmaktadır. Kavram öğretimindeki geleneksel yöntem, öğrenciye kavramı ifade eden sözcüğü vermek, kavramın sözel bir tanımını vermek, tanımın anlaşılması için kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici niteliklerini belirtmek, öğrencinin kavramla ilgili olumlu ve olumsuz örnekler bulmasını sağlamak gibi basamaklarından oluşmaktadır. Bu yöntemin, kavramları öğretmede yeterince etkili olmadığı ve buna gerekçe olarak da oluşan sıkıntının kesin bir sözel tanım yapılamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir (MEB, 2005).

Kavram öğretiminde uygulanan daha yeni sayılabilecek diğer bir yöntem de, öğrencinin kavramı en iyi anlatan örnekten hareket ederek bir genellemeye ulaşmasını sağlamaktır. Bu yöntemde öğrencinin kavramla ilgili birçok örneği inceleyerek tanımlayıcı nitelikleri bulması ve bu yolla genellemeye ulaşması şeklinde uygulandığı ifade edilmektedir (MEB, 2005).

Kavramların, belli başlı soyutlamalardan oluşmasının kavramların öğrenilmesini zorlaştırdığı, ortaya çıkan bu olumsuzluğun ortadan kaldırılması için kavramların bir dereceye kadar somutlaştırılmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bu amaçla kavram öğretiminde kullanılabilecek grafik ve materyallerin geliştirildiği ifade edilmekle birlikte; anlam çözümleme tabloları, kavram ağları ve kavram haritaları bunların en başlıcaları olarak sıralanmaktadır (MEB, 2005).

Çizelge 2-1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf SBDP’de yer alan kavramlar listesi

KAVRAMLAR	4 . SINIF	5. SINIF	KAVRAMLAR	4 . SINIF	5. SINIF
Afet	⊙	⊙	İhracat		○
Aile	⊙	⊙	İkinci elden kaynak		○
Akrabalık	⊙	⊙	İklim	○	⊙
Anayasa	○	⊙	İletişim		○
Bağımsızlık	○	○	İsraf	○	○
Barış	○	○	İstek ve ihtiyaçlar	⊙	⊙
Benzerlik ve farklılık	⊙	⊙	İş bölümü	○	⊙
Beşeri ortam	⊙	⊙	İşsizlik		○
Bildirge (Beyanname)		○	İthalât		○
Bilim		⊙	Kamu	○	⊙
Birey		⊙	Kamuoyu	○	⊙
Birinci elden kaynak		○	Kanıt	○	⊙
Bölge	○	⊙	Kâşif		○
Bütçe	⊙	⊙	Katılım	○	⊙
Cumhuriyet	⊙	⊙	Kaynak	○	⊙
Çevre	⊙	⊙	Kentleşme		○
Çevre kirliliği	○	⊙	Keşif		○
Dağıtım	○	⊙	Kıta	○	○
Dayanışma	⊙	⊙	Kimlik	○	⊙
Davranış	⊙	⊙	Kronoloji	○	⊙
Değer	○	⊙	Kurum	○	⊙
Değişim ve süreklilik	○	⊙	Kültür	○	⊙
Demokrasi	○	⊙	Kültürel öge	○	⊙
Devlet	○	⊙	Lâiklik		○
Dil	○	⊙	Liderlik	○	⊙
Din	○	⊙	Medya	○	○
Doğal kaynaklar		○	Meslek	⊙	⊙
Doğal ortam	⊙	⊙	Millet	○	○
Duygu	⊙	⊙	Millî egemenlik	○	⊙
Düşünce	⊙	⊙	Millî kültür	○	○

Çizelge 2-1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf SBDP’de yer alan kavramlar listesi (devamı)

KAVRAMLAR	4 . SINIF	5. SINIF	KAVRAMLAR	4 . SINIF	5. SINIF
Egemenlik	○	⊙	Nedensellik	○	⊙
Ekonomi	○	⊙	Nüfus		○
Ekonomik faaliyet	○	⊙	Olgu	○	○
Emek	○	⊙	Ortak miras		○
Enerji		○	Özgürlük		○
Etkin yurttaş	○	⊙	Para	⊙	⊙
Gelenek	○	⊙	Pazar	○	⊙
Gelir ve gider	○	○	Rol		○
Girişimci		○	Saltanat		○
Giyim	⊙	⊙	Sanat	○	⊙
Göç		○	Savaş	○	○
Grup	○	○	Seçim	○	○
Güç	○	⊙	Sivil Toplum Kuruluşu	○	⊙
Haberleşme		○	Sorumluluk	⊙	⊙
Hava durumu	⊙	⊙	Sosyal etkileşim	○	○
Hava olayı	⊙	⊙	Sosyal örgüt	○	○
Hoşgörü	○	○	Sözleşme	○	⊙
Tasarruf	⊙	⊙	Şehirleşme		○
Teknoloji	○	⊙	Yasama		○
Temel hak ve özgürlükler	○	⊙	Yatırım		○
Teşkilât	○	○	Yer	⊙	⊙
Ticaret	○	○	Yerleşme	○	⊙
Tören	○	○	Yön	⊙	⊙
Turizm		○	Yönetim	○	⊙
Tüketim	○	⊙	Yurttaşlık	○	⊙
Ulaşım	○	⊙	Yüzyıl		○
Ücret	○	○	Toplam Kavram	91	121
Üretim	○	⊙			
Ürün	○	⊙			
Vakıf		○	○ Bu kavram giriş düzeyinde verilecektir.		
Vatan	○	○			
Vergi	○	○	⊙ Bu kavram geliştirme düzeyinde verilecektir.		
Verimlilik		○			
Yargı	○	⊙	⊙ Bu kavram, pekiştirme düzeyinde verilecektir.		
Yasa	○	⊙			

Kaynak: MEB (2005: 85). Sosyal bilgiler dersi (4. ve 5. sınıflar) öğretim programı kılavuzu (MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı öğretmenler portalından 23 Şubat 2011’de erişildi).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programda yer alan temel kavramlar yukarıda Çizelge 2-1’de her sınıf için psikoloji, coğrafya, sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi ve tarih gibi alanlar için giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeylerinde ayrı ayrı belirtilmiştir. Ayrıca yenilenen ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise 4. ve 5. sınıflarda öğretilmesi öngörülen kavram sayısı 4. sınıflar için 91, 5. sınıflar için 121

olarak belirtilmiş olup kavramların gruplanarak verilmediği vurgulanmaktadır (MEB, 2005).

Yenilenen ilköğretim sosyal bilgiler dersi programında 1998 programında olmayan birçok yeni kavrama yer verildiği Samancı, Kılıç ve Abay (2005) yaptıkları araştırmalarında belirtilmektedir. Buna gerekçe olarak Samancı, Kılıç ve Abay (2005), günümüz toplumsal değişim ve gelişimin eğitim sistemine yansıtma zorunluluğundan kaynaklandığını düşünmektedirler. Yine aynı araştırmada sosyal bilgiler dersi ile ilgili kavramların öğretiminde, öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun bir nedeni olarak programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavram sayısındaki fazlalık olarak görmektedirler.

Yapılan bu belirlemelere dayalı olarak yenilenen ilköğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramların azaltılmasının yanında, kavram öğretimi ile ilgili yeni yaklaşımların ön plana çıktığı ve kavram öğretilmesine önem verildiği konularına vurgu yapıldığını söylemek mümkündür.

Değer boyutu

Toplumdaki bireyleri bir arada tutan temel öğelerden birisi ortak değerler olarak görülmektedir. Toplumun bir bütün olarak gelişmesi bu değerlerin yaşama katkı getirici nitelikte olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. İlköğretimde okutulan sosyal bilgiler dersinin en önemli amaçlarından biri olarak öğrencilere önemli sosyal beceriler kazandırmak, toplumsallaşmasını sağlamak ve onları iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir (Erden, tarihsiz). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde toplum tarafından benimsenen değerleri kazanarak toplum yaşamına iyi bir vatandaş olarak katılması beklenmektedir.

Değerlerin toplumu oluşturan bireylerin yaşamında denge unsuru sağlaması ve toplum yaşamına anlam katması açısından bireylerin birlikte yaşamasına imkan sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde değerler doğru ve yanlışın

ayırt edilmesinde işe koşulan temel inançlar olarak görülmektedir. Ayrıca değerlerin bir özelliğinin de; değerlerin doğuştan getirilmeyip gözlem ve etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenildiği şeklinde ifade edilmektedir (Bostrom, 1999).

İlköğretim programındaki tüm derslerin temelde vatandaşlık değerlerini destekleme amacı taşımasına karşın bu bölümde sosyal bilgiler dersinin etkin ve sorumlu vatandaşların yetiştirilmesinde daha fazla role sahip olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi programı vatandaşlık eğitimi amacıyla bilgi, beceri ve değerlerin bir araya getirildiği bir özellik göstermektedir (Allen ve Stevens, 1998).

Değerlerin taşıdığı özellikler sosyal bilgiler dersi programında; değerlerin toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular olması, toplumun sosyal gereksinimlerini karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütler olarak görülmesi, yalnızca bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar olması, bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdüler olması ve içerisinde normları barındıran daha genel ve soyut bir nitelik taşıması olarak ifade edilmektedir (MEB, 2005).

Diğer taraftan programda öncelikli değerler belirlenmiş olup bu değerlerin öğretilmesinde örnek olaylardan hareket edilmesi, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi çağdaş yaklaşımların kullanılmasının gerektiği ifade edilmektedir (Akbaş, 2006; Doğanay, 2006). Ülkemizde 2004 yılında geliştirilen sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması ön görülen değerler; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2005).

Programda genel olarak 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kazandırılması öngörülen değerler verildikten sonra her sınıf düzeyinde doğrudan verilecek değerler de Çizelge 2-2’de ifade edilmiştir.

Yapılan bu değerlendirmelere dayalı olarak değerlere yer verilmesinin toplumu oluşturan bireylerin bir arada yaşamalarına katkı sağlaması açısından önem verildiğini ve değer öğretiminin gerekli olduğunun vurgulandığı söylenebilir. Doğanay (2006: 257), bu konuyla ilişkili olarak “kendine ve sosyal-fiziksel çevresine karşı gerekli olan değerlerle donatılmamış bireyler, bilgileri ile insanlığın ve çevrenin zararına olan eylemler ortaya koyma tehlikesi taşımaktadırlar.” olarak düşüncesini belirtirken değerlerin eğitim ile verilmesinin gerekli olduğunun önem taşıdığını ifade etmektedir. Değerlerin öğretilmesine yapılan bu vurgunun değerlerin hizmet ettiği alan açısından oldukça önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Çizelge 2-2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf SBDP öğrenme alanları ve doğrudan verilecek değerler

Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Değer	
	4. sınıf	5. sınıf
Birey ve Toplum	Duygu ve düşüncelere saygı, Hoşgörü	Sorumluluk
Kültür ve Miras	Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme, Vatanseverlik	Estetik
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğa sevgisi	Doğal çevreye duyarlılık
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Temizlik ve Sağlıklı olmaya önem verme	Çalışkanlık
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimsellik	Akademik dürüstlük
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Yardımseverlik	Dayanışma
Güç, Yönetim ve Toplum	Bağımsızlık	Adil Olma, Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı
Küresel Bağlantılar	Misafirperverlik	Tarihsel mirasa duyarlılık

Kaynak: MEB (2005). Sosyal bilgiler dersi (4. ve 5. sınıflar) öğretim programı kılavuzu (MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı öğretmenler portalından 23 Şubat 2011’de erişildi).

Öğrenme alanı

Sosyal bilgiler programında içerik, öğrenme alanları altında ve öğrenme alanlarının bünyesindeki üniteler içerisinde yer alan kavramlardan oluşmaktadır. Genel olarak tematik yaklaşım ve küresel bağlantılarla desteklenen içerik yakından uzağa ilkesi dikkate alınarak sunulduğu ifade edilmektedir. Öğrenme alanları 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersleri için aynı olup öğrenme alanlarını oluşturan ünite isimleri ve içerik alanları değişmektedir.

Çizelge 2-3. İlköğretim 4. sınıf SBDP öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayıları ve süreleri

Öğrenme alanı	Üniteler	Kazanım Sayıları	Oranı (%)	Süre/Ders Saati
Birey ve Kimlik	Kendimi Tanıyorum	6	11	12
Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	6	15	16
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yaşadığımız Yer	8	13	14
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretimden Tüketime	7	13	14
Bilim, Teknoloji ve Toplum	İyi ki Var	6	11	12
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Hep Birlikte	5	11	12
Güç, Yönetim ve Toplum	İnsanlar ve Yönetim	4	15	16
Küresel Bağlantılar	Uzaktaki Arkadaşlarım	4	11	12
Toplam		46	100	108

“Birey ve Kimlik” öğrenme alanı için örnek olarak verilecek olursa bu öğrenme alanı içerisinde 4. sınıflarda “Kendimi Tanıyorum”, 5. sınıflarda ise “Haklarımı Öğreniyorum” üniteleri bulunmaktadır. Daha önceki sosyal bilgiler dersi programında içerik her sınıf için belirlenen üniteler altında konular temelinde belirtilmiştir. Konular işlenirken kavramlar ilgili olduğu konu ile birlikte verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. İlköğretim birinci kademesinde sosyal bilgiler dersi 4. ve 5. sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere, her sınıf için 36 haftada 108 saatlik bir ders süresi öngörülmüştür.

Çizelge 2-3 ve 2-4’te üniteler her iki sınıf düzeyi için farklı olarak düzenlenmiş ancak öğrenme alanları aynı ele alınmıştır. Ayrıca 4. sınıftaki herhangi bir öğrenme alanında yer alan ünitenin devamı 5. sınıfta yer aldığı olduğu görülmektedir.

Çizelge 2-4. İlköğretim 5. sınıf SBDP öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayıları ve süreleri

Öğrenme alanı	Üniteler	Kazanım Sayıları	Oranı (%)	Süre/Ders Saati
Birey ve Kimlik	Haklarımı Öğreniyorum	4	11	12
Kültür ve Miras	Adım Adım Türkiye	6	15	16
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bölgemizi Tanıyalım	8	13	14
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ürettiklerimiz	7	13	14
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Gerçekleşen Düşler	6	11	12
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Toplum İçin Çalışanlar	5	11	12
Güç, Yönetim ve Toplum	Bir Ülke Bir Bayrak	5	15	16
Küresel Bağlantılar	Hepimizin Dünyası	6	11	12
Toplam		47	100	108

Sosyal bilgiler dersi ünitelerinde; tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuku gibi sosyal bilimler ve insan hakları ve vatandaşlık bilgisi konuları bir bütün olarak ele alındığı ifade edilmektedir. Programı uygulayan öğretmen ise yeni programa göre, konuları tarih ünitesi, coğrafya ünitesi, insan hakları ve vatandaşlık ünitesi olarak ayrı ayrı değil çok yönlü işlemeye sevk edilmektedir. Programda, öğretmen, müfredata uygun olmak kaydıyla inceleme gezileri (tarihi yapılar, turistik yerler, iş yerleri, fabrikalar, sanayi kolları, camiler, müzeler, sanat sergileri vb.) yapmaya ve bu geziler aracılığıyla öğrencileri hem eğlendirmeye hem de bilgiyi görsel platforma taşımak suretiyle somut hale getirmeye yönlendirilmektedir (Yapıcı, 2006).

Sosyal bilgiler dersi programının içeriğini öğrenme alanları ile bilgi, beceri ve tutum boyutları olarak iki temel boyutu olduğunu belirten Doğanay (2008: 91), öğrenme alanlarına ilişkin;

“Öğrenme alanları sosyal bilgilerin bilgi temelini oluşturan bilim dallarını temsil etmektedir. Programdaki öğrenme alanları NCSS (1994) tarafından önerilen sosyal bilgiler program standartlarıyla uyumlu görülmektedir. NCSS tarafından önerilen on standarttan vatandaşlık ideal ve uygulamaları dışında ki dokuzu programa aynen alınmıştır. Bu standart bilgiden çok vatandaşlık için gerekli eylem ve idealleri kapsamaktadır. Sosyal bilgilerin genel amacının etkin vatandaşlık olduğu düşünülürse, bu standardın programda yer almaması önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Aslında her ne kadar, bu adla bir öğrenme alanı olmasa da, programda bu alanla ilgili kazanım ve etkinlikler bulunmaktadır. Bu alanın diğer tüm alanlar

“içinde yer alabileceği düşünülmüş olabilir.” şeklinde belirlemelerde bulunmaktadır.

İçeriğin yapılandırılmasında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının genişleyen çevreler programına yönelik olarak yapılandırıldığı söylenebilir. Eski program, program deseni açısından tek disiplinli ve kısmen çok disiplinli program desenini yansıtırken yeni sosyal bilgiler programının çok disiplinli ve özellikle disiplinler arası program desenine göre hazırlandığı ifade edilmektedir. Bununla beraber içeriğin yapılandırılması belirli konu ve kavramların alt sınıflardan üst sınıflara dikey yönde sarmal olarak genişleyerek derinleşmesi ise sarmal programlama yaklaşımının özelliğini yansıttığı düşünülmektedir (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005).

Belirtilen görüşlere dayalı olarak öğrenme alanlarını programın geliştirilmesinde örnek alınan ülkelerdeki sosyal bilgiler dersi öğrenme alanları standartlarına uygun olarak hazırlanmaya çalışıldığı ve aynı zamanda disiplinler arası desenle ele alınarak üst sınıflara doğru gidildikçe genişleyen sarmal bir yapıda hazırlandığını söylemek mümkündür.

Ara disiplinler

Sosyal bilgiler programında içerik esnek tutularak bilgiler güncel yaşama uygun, yakın çevreden uzağa doğru, öğrencilerin ilgilerini çekecek ve ilgisini uyandıracak şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır. Tarih ve coğrafya ağırlığı ortadan kalkarak, sosyal bilgilerin farklı disiplinlerinin öğrenme üniteleri içinde yer aldığı görülmektedir (Karaduman, 2005).

Yenilenen program ile birlikte eğitim ortamına giren kazanım kavramının yanı sıra verilmesi gereken ders kazanımları ile birlikte ara disiplin kazanımlarına da yer verilmiştir. Sosyal bilgiler dersi programında ilköğretim ders programlarında sivil toplum örgütlerinin de katılımlarının sağlanarak ara disiplinlerin belirlendiği ifade edilmektedir. Bu ara disiplinler, afetten korunma ve güvenli yaşam, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer bilinci

geliştirme, sağlık kültürü ve spor kültürü ve olimpiik eğitim biçiminde sıralanmaktadır (Ece, 2007).

Öğretmenlere sunulan öğretmen kılavuz kitaplarında programda kazanımı işlerken hangi ara disiplin ile ilişkilendireceği ∞ sembolü görüldüğünde öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2005). Dolayısıyla öğretmenlere programda ve kılavuz kitaplarda sunulan tablodan hareketle kazanım ile ara disiplinleri ilişkilendirmeleri yapmaları beklenmektedir. Ara disiplin kazanımları ile ders kazanımlarının ilişkilendirilerek verilmesi ders kazanımı açısından önem verildiğini söylemek mümkündür.

Programın uygulanması ile ilgili açıklamalar

İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının eğitim ve öğretim sürecinde uygulanması gerekli olduğu önemsenen esaslar program kitabında aşağıda sunulan açıklamalarla ifade edilmektedir.

Etkili ve sorumlu Türk vatandaşı yetiştirmek amacıyla tasarlanmış sosyal bilgiler üniteleri; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi açılarından çok yönlü olarak ele alınmaktadır. Öğretmen de konuları çok yönlü olarak işlemelidir. Örneğin, Türkiye'nin coğrafi bölgeleri ele alınırken, Millî Mücadele yıllarında bu bölgedeki faaliyetlere yer verilerek, coğrafya, tarih ve vatandaşlık konuları ile ilişkilendirilerek, millî bilinç ve tarih duyarlılığı oluşturulmaya çalışılmalıdır. Benzer şekilde edebî ürünler ve yazılı materyallerden (efsaneler, destanlar, masallar, atasözleri, halk hikayeleri, türküler ve şiirler vb.) yararlanılarak, sosyal bilgiler, edebiyat ve coğrafya kaynaştırılmalı, öğrencilere vatan sevgisi kazandırılmalıdır.

Sosyal bilgiler Programında, belirlenmiş kazanımlara yönelik konu sıralaması yapılmamıştır. Programda kazanımların öngördüğü bir içerik sınırlaması söz konusudur. Öğretmen kazanımları gerçekleştirmesi koşuluyla; çevre özelliklerini, öğrenci grubunun

ilgilerini, ihtiyaçlarını, beklentilerini, hazırbulunuşluk düzeylerini ve dolayısıyla da ön bilgilerini dikkate alarak, Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda uygun çıkış noktaları, uyarıcı ve pekiştireç unsurlarını kullanarak çerçevesi belirlenmiş olan içeriğe bağlı oluşturacağı alt başlıklar etrafında hareket etmelidir. Çevresel etkiler ve grubun sözü edilen özellikleri açısından gerektiğinde, güncellik ilkesi gözetilmek kaydıyla ünite sürelerinde değişiklik yapabilir. Öğretmen, geçmiş, bugün ve gelecek düşünüldüğünde, bütün insan faaliyetlerini kapsayacak şekilde seçilmiş olan dokuz öğrenme alanının, birden fazla disiplini içerdiğine, “zaman, süreklilik ve değişim” öğrenme alanının, diğer sekiz öğrenme alanıyla birlikte değerlendirildiğine dikkat etmelidir.

Öğretmen, “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem vermelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin, vb.) bilimsel yöntemleri sezdirilmelidir. Öğretmen, okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanarak, öğrencileri sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşüncelerini sağlamalıdır. Tarih konuları da öğrencilere bir problem olarak sunulmalıdır. Örneğin “TBMM’nin Açılışı” konusunda, “Atatürk, 1920’de kurulan yeni devletin malî kaynakları problemini nasıl çözdü?” problemi ortaya atılabilir. Burada önce, bir devletin gelir kaynakları ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmalı, sonra veri ve kaynak toplamalarına yardım edilmeli, görüşleri test edilmeli ve tartışmaya teşvik edilmeli, daha sonra da öğrencilerin bir rapor yazmaları sağlanmalıdır.

Son yıllarda bazı eğitimciler tarafından “genişleyen çevreler” programına yönelik haklı ve yerinde eleştiriler yapılmaktadır. Örneğin 8-13 yaşlarındaki çocukların yakından uzağa ilkesinin tersine Çin Seddi, Piramitler, dünyanın en uzun, en kilolu, en yaşlı insanı gibi konularla ilgilendiği görülmüştür. Bu yüzden ünitelerin sıralanması “yakından uzağa” ilkesine göre yapılırken, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmıştır.

Üniteler işlenirken doğrudan verilecek beceriler üzerine alıştırmalar yapılmalıdır. Dokuz temel becerinin yanı sıra, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi

algılama, mekânı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ve sosyal katılım gibi sosyal bilgiler becerilerini kazanmaları üzerinde özellikle durulmalıdır. Bu beceriler alt aşamaları ile birlikte öğretmen kılavuzunda verilmiştir. Kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve kanıta dayalı akıl yürütmeleri sağlanmalı, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin farklı yorumlarının olabileceği fark ettirilmelidir.

Öğretmen, öğrencilerin disiplinlere ait yapısal kavramları öğrenmelerine dikkat etmelidir. Öğrencilerin, çizdikleri kavram haritalarından yararlanarak, kavram yanılgıları varsa, düzeltmelerine yardımcı olmalıdır.

Programdaki değerler, bir örnek olaydan ya da öyküden hareketle, değerleri açıklamak, ahlâkî muhakeme ve değer analizi şeklinde verilmelidir.

Öğretmen, programda üç türlü ilişkilendirme ile karşılaşmaktadır. Bunlar, üniteler arası ilişkilendirme, dersler arası ilişkilendirme ve aradisiplinlerle ilişkilendirmedir. Programda üniteler arası ve dersler arası ilişkilendirme açıklamalar bölümünde yer alırken, aradisiplinlerle ilişkilendirme tabloları programın devamında yer almaktadır. Sınıf öğretmeni, 4 ve 5. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde sık sık bu ilişkileri öğrencilerin kurmasına yardımcı olmalıdır. 6, 7 ve 8. sınıflarda dersin öğretmenleri diğer branş öğretmenleriyle toplantı yaparak planlarını oluşturmalarıdır.

Öğretmen, okulun bulunduğu çevreye göre programdaki etkinlik örneklerini seçmeli ya da kendisi etkinlik hazırlamalıdır. Olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenme etkinliklerini uygulamalıdır. Yeni etkinlikler tasarlanırken, dersin 17 genel amacı, ünite kazanımları, farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır. Öğretmen bilgi dağıtıcı rolü yerine, öğrencilerinin anlam kurmalarına yardımcı rolünü benimsemelidir. Öğrencileri düşündürücü ve açık uçlu sorularla sorgulamaya teşvik etmelidir. Öğretmen soru sorduktan sonra, 2-3 dakika beklemelidir. Öncelikle küçük veri kırıntıları ve olgu koleksiyonları yerine, öğrencilerin büyük fikirler, temalar ile karşılaşmalarına yönelik, becerileri ve değerleri geliştirici etkinlikler

seçebilir. Örneğin, I. Dünya Savaşı'na, Milli Mücadele'ye ve II. Dünya Savaşı'na siyasal, ekonomik ve kültürel açılardan topluca bakılabilir. Öğretmen, önce bu savaşlara ilişkin öğrencilerin ön bilgilerini saptamalı, öğrencilerin olguları birbirinden ve ders kitaplarından öğrenebileceği bir ortam sağlamalıdır. Öğretmen öğrencilerin, bu savaşları, benzerlik ve farklılıklar açısından analiz etmelerine çalışır. Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır. Oluşturmacı sınıfın gerçek anlamda demokrasinin yaşandığı bir yer olduğu unutulmamalıdır. Bu şekilde öğrenciler demokratik beceri ve değerlere sahip, bilimsel düşünmeye açık, insan haklarına saygılı, işbirliği içinde çalışabilen, cumhuriyet sevgisi gelişmiş, haklarını bilen ve sorumluluk sahibi Türk vatandaşları olarak yetişebilir.

Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanarak, öğrencilerin tarihsel duyarlılığı geliştirilmelidir. Öğretmen, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı, Kurtuluş Savaşı'nda bir zaferin ya da Türk İnkılâbı ile ilgili herhangi bir olayın yıl dönümü, Ankara'nın başkent olması gibi olayların yıl dönümlerinde Atatürk'ün kişilik özelliklerini, inkılâplarını, ilkelerini ve düşüncelerini anlatmalıdır. Öğretmen, Atatürk'ün “Türk, özgün, çalış, güven”, “Ne mutlu Türküm diyene!” ve “Yurtta sulh, cihanda sulh” gibi sözlerinden hareketle, Türklerin tarihte oynadıkları rolü; askerlik, idare, hukuk, bilim, fen ve sanat alanında insanlığa hizmetlerini göstermelidir. Öğrencilerin, Türk milletine, Türk bayrağına, Türk ordusuna ve vatanına hizmet eden kişilere sevgi, saygı ve takdir duygularını geliştirmelidir. Öğrenciler, yazılı ve görsel basın tarafından güncel konuların ve haberlerin etkisi altındadır. Öğrencilerin zihinlerinin güncel meselelerle meşgul olduğu zamanlarda ve dönem başında planlanmış dersin pek verimli olmadığı durumlarda, öğretmen “güncellik ilkesinden” hareket etmeli, fırsatları değerlendirmelidir. Güncel konular, öğrencilere iş ve proje olarak verilmelidir.

Öğretmen, inceleme gezilerine önem vermelidir. Bu geziler pazar yerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazılara, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, müze-kentler, savaş alanları) yönelik olabilir. Bu geziler,

sadece eğlenceli bir gün geçirme olarak düşünülmemeli, her aşaması planlanmalı ve değerlendirilmelidir. Öğrenciler için çalışma kağıtları hazırlanmalı ya da müzelerin çalışma kağıdı kullanılmalıdır. Öğrencilerin doğal ve tarihî çevreyi koruma bilinci edinmeleri, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmeleri sağlanmalıdır. Tarihî bir kişilikten söz ediliyorsa, bu kişi de okulun bulunduğu çevrede doğmuş, bulunmuş ya da ölmüş ise bu yönden değerlendirilmelidir. Bu kişinin medrese, cami, kütüphane, imaret, han, türbe, mahalle, sokak ve ev gibi herhangi bir eserde kitabesi varsa, bu kişi ve eserleri ile ilgili öğrencilere araştırma projeleri verilebilir. Öğretmen, sınıfta ya da müzede drama etkinlikleri ile geçmiş yaşantıların canlandırılması ve öğrencilerin tarihî kişilikler ile empati kurmasını sağlamalıdır. Öğrencilere verilen ödevler gerçek (otantik) hayat problemlerinden seçilmelidir. Örneğin antik bir şehirden asfalt karayolu geçirilmek isteniyor. “Siz bu şehrin neden korunması gerektiğini açıklayan dilekçe yazınız”. “Ya da TRT için çalışan bir program yapımcısısınız. Safranbolu evleri ile ilgili bir belgesel yapmanız isteniyor. Bu belgeselin senaryosunu yazınız.” Bu tür etkinliklerle öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve özellikle yazma becerileri geliştirilmelidir.

Öğretmen, öğrencileri millî, ahlâki, insanî, manevî, kültürel değerler bakımından besleyici; demokratik, lâik, ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösterici olmalıdır. Ayrıca ders konularını sevdireci roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı, şiir ve fıkra gibi edebî ürünleri okumaya teşvik etmelidir.

Öğretmen fotoğraflar, haritalar, filmler, CD-ROM’lar, tarih ve sosyal bilgiler benzeşim (simülasyon) programları, çoklu ortam (multimedya) ve hipermedya gibi araçlar; telekomünikasyon hizmetlerini (internet gibi) imkânları ölçüsünde sosyal bilgiler dersinin bir parçası yapmalıdır. Gezi düzenleyemediği mekânlara, sınıf içinde internet yardımıyla, sanal alan gezileri yaptırmalıdır.

Müze ile eğitim ve öğrenme-öğretme sürecinde gazete kupürlerinden yararlanma konusunda 24.01.2008 tarih ve 2 ve 3 sayılı kararlarla kabul edilen önerilen açıklama ve etkinlik örnekleri işlenişte dikkate alınmalıdır.

Öğretmen, ünitenin yapısına uygun olan değerlendirme araç ve yöntemlerini seçmelidir. Öğretmen, değerlendirmenin, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu bilmelidir. Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmelidir. Değerlendirmede geleneksel yöntemlerle, alternatif değerlendirme yöntemlerini birlikte kullanmalıdır. Bu değerlendirme yöntemleri ve araçları; gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerdir. Öğretmen, geleneksel değerlendirme araç ve yöntemlerini kullandığında öğrencilerde ıraksak düşünmeye yol açan özellikle ıraksak sorular sormalıdır. Bazı öğrenciler grup tartışmalarında sessizdir. Fakat çok iyi kompozisyon yazar ya da resim yapar, bazıları çok iyi sunuş yapar; fakat yazıya dökemez. Görüldüğü gibi çok değişik ölçme araçlarının kullanılması öğrencilere öğrendiğini gösterme şansı vermektedir. Öğrenciler etkinlikler çerçevesinde fotoğraf, resim, proje, poster, şarkı sözü, powerpoint sunusu, maket gibi ürünler yapabilmeli ve bunlar aileleri ve çevreleriyle paylaşmak üzere sergilenmelidir (MEB, 2005).

2.1.4. Hizmet içi eğitimin tanımı ve kapsamı

Günümüzde sıkça kullanılan değişim ve gelişim kavramlarından hareketle değişim ve gelişim her meslek alanında yeni sorumlulukları, rolleri ve görevleri beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda mesleği yerine getiren çalışandan beklenen sorumlulukları, rolleri ve görevleri yerine getirmesi için, eğitim sistemi içinde düşünüldüğünde öğretmenlere eğitim verilmesini gündeme getirmektedir. Öğretmene eğitim sistemi içinde sunulacak olan ve yukarıda da belirtilen bu eğitim karşılığını hizmet içi eğitim kavramı ile bulmaktadır.

Toplumların çağdaş düzeye ulaşmasında eğitimin rolü yadsınamaz bir gerçeklik olduğunu söylemek mümkündür. Bir toplumun kalkınması için öncelikle yetişmiş insan gücüne ihtiyaç duyulmakla birlikte yetişmiş insan gücüne sahip olabilmek için de öğrencileri iyi yetiştirecek kaliteli eğitimin sağlandığı iyi okulların

olmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bir okulun iyi olabilmesi, yani öğrencilerinin iyi yetiştirilmesi de öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlı olduğu düşünülmektedir (Şahin, 2008).

Yapılan çalışmalarda (Gözütok, 1995; Gürkan, 1993; Mentiş Taş, 2004) öğretmenlerin yeterliliklerinin arttıkça daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilebileceğinin vurgulanmakta olduğu görülmektedir. Okulların ve eğitim birimlerinin önemli sorunlarından birisi olarak öğretmenin niteliği, diğeri ise öğretimin niteliği olduğu ifade edilmektedir. Öğretimin niteliğinin ise öğretmenin niteliği ile ilişkili olduğu söylenebilir (Karacaoğlu, 2008).

Bilim ve teknolojide meydana gelen değişme ve gelişmeler öğretmenlerden beklenen görev ve sorumlulukların da değişmesine neden olmaktadır. Gürkan (2001)'e göre geleneksel anlayışta öğretmen, bilgiye sahip olan ve bilgiyi aktaran kişi olarak görülmekteyken; kendi öğretim alanı ile ilgili bilgileri çok iyi bilmesinin yanı sıra öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırıcı olma, etkili bir öğretici olma, grup çalışmalarını düzenleme, öğrencilerinin ilgisini çekme yeterlilikleri artık daha fazla önemsenmektedir. Bu bağlamda Gürkan (2001), öğretmenlerin, öğrencinin daha etkin olmasını sağlamak, problem çözme, araştırma, sorgulama, etkili iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve karar verme gibi becerileri kazandıracak öğrenme öğretme etkinliklerini düzenlemek, etkinlikleri düzenlerken öğrencilerin psikolojik dengelerine, sosyal etkileşimlerine, cinsel ve kültürel eğilimlerini de dikkate almaları bir zorunluluk olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce almış oldukları mesleğe hazırlayıcı eğitim, öğretmen olarak atanabilmek için yeterli olabilir. Ancak, meydana gelen değişmeler nedeniyle öğretmenlik eğitimi süresince edinilmiş olan kimi bilgiler, kısa sürede eskiyip yetersiz hale gelebilmekte ve belirtilen eğilimlere cevap verebilmek için eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi gibi eğitimle ilgili çeşitli alan ve konularda meydana gelen değişmeler, öğretmenlerin de eğitilmesi zorunluluğunu ortaya çıkardığını söylemek mümkündür (Şişman, 2006).

Bu belirlemelere dayanarak öğretmenlerin yaşam boyu eğitim anlayışı içerisinde düşünüldüğünde mesleki alanındaki değişimlere ve gelişmelere uyum sağlaması için eğitim almak gibi bir çabanın içerisinde bulunması gerektiği söylemek olasıdır.

Hizmet içi eğitim

Öğretmenlere mesleklerini yerine getirirken farklı zaman dilimlerinde; bilgilerini hatırlamak, yeni bilgiler edinmek, edinilen yeni bilgileri kullanabilmek gibi çeşitli nedenlere bağlı olarak eğitimler düzenlenmektedir. Bu çerçevede içerisinde öğretmene sunulan bu eğitim faaliyetleri hizmet içi eğitim olarak ifade edilmektedir.

Hizmet içi eğitim, yapılan hizmetlerin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmanın yanı sıra, insan kaynağının kendisini geliştirme ve organizasyon içinde daha üst bir konuma yükselme imkânı da sağlayan bir süreç olup bu tür eğitimler iş başında olduğu gibi organizasyon dışında farklı ortamlarda da yapılabilmektedir (Şişman ve Arı, 2009).

Hizmet içi eğitim farklı şekillerde olsa da aynı noktaları vurgulayacak biçimde şu ifadelerle tanımlanması mümkündür. Hizmet içi eğitim, Can, Akgün, Kavuncubaşı, (1995)'in ifadesiyle kişinin hukuki açıdan işe başladığı tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen sürede, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesi olarak açıklanmaktadır.

Hizmet içi eğitim, bir meslek elemanının, mesleğine girişinden hangi nedenle olursa olsun işinden ayrılışına dek geçen süre içerisinde daha başarılı olmalarını sağlayacak gerekli bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak amacıyla planlanmış eğitim etkinlikleri ile yapılan eğitim olarak görülebilir (Yalın, 1997). Bu bağlamda Fidan ve Erden (1998: 236)'in belirttikleri diğer bir tanımlamada ise “hizmet içi eğitim, kamu ve özel kuruluş görevlilerinin hizmete yatkınlıklarını saptamak, verimliliklerini artırmak ve

gelecekteki görevlere hazırlanmalarını sağlamak amacıyla düzenlenen ve kurumların çalışmalarını etkileyen eğitimidir” olarak ifade edilmektedir.

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim; eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyoekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünü olarak görmek mümkündür (Budak, 1998).

Hizmet içi eğitim ile bir yandan çalışanların kendileri ve örgüt yararı için bilgi, beceri ve tutumlarını değiştirmekte ve geliştirmekte diğer yandan, onların bireysel ve toplumsal gereksinimlerinin karşılanmasına imkan sağlayacağı düşünülmektedir (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Yapılan tanımlara bağlı kalarak hizmet içi eğitim tanımlarında vurgulanan ortak noktalar dikkate alındığında hizmet içi eğitimin çalışanların değişim ve gelişimlere bağlı olarak işinin gerektirdiği performansı sergilemek için sistem bütünlüğü içinde planlanan eğitim etkinlikleri olarak tanımlanabilir.

Öğretmenin verdiği eğitimin beklenen kalitede olabilmesi için de öğretmenin bizzat kendisinin iyi yetiştirilmiş olması gereklidir. Öğretmenin iyi olması ise onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlamakla mümkün olduğu düşünülmektedir (Şahin, 2008). Öğretmenler için hizmet içi eğitimin gerekliliği Bağcı ve Şimşek (2000: 18) tarafından şu şekilde özetlenmektedir. Okul eğitimi bireyin tüm yeteneklerini ortaya çıkartıp, yönlendirmeye yeterli olmadığından birçok insanın işe başladıktan sonra gizli kalan yeteneklerini hizmet içi eğitimle geliştirdikleri görülmektedir. Her meslek alanında yalnız okulda kazandırılan bilgiler ile çözümlenmeyecek sorunlarla karşılaşılabilir. Böylesi durumlarda ve toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısı sürekli olarak değişmekte ve gelişmekte olması kurumdaki işine uyum sağlayabilmesi için çalışan insan eğitime gereksinim duyar. Bilim ve teknolojik gelişmeler her meslek alanına olduğu gibi eğitim-öğretim alanına da yeni bilgi, teknik ve araçlar sokmakta, bu

durum çalışanları öğrenmeye, yetiştirmeye zorlamaktadır. Bu gereksinimin sağlanması eğitimle mümkündür.

Öğretmenin hizmet içi eğitim programları ile eğitim bilgilerini gözden geçirmek ve geliştirmek, ilgili yaklaşımlar ve tekniklerin bu programlar aracılığıyla kazandırılarak öğretmenin sağlam bir temel oluşturması için gereklidir (Moeini, 2008). Bu gereklilikle düzenlenecek hizmet içi eğitim programları aşağıda sıralandığı üzere üç biçimde gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Küçükahmet, 1992). Bunlardan birincisi, yeniden eğitim olup kişilerin yeni koşullara kolaylıkla uyumlarını sağlamak için yeni bilgiler vermek üzere düzenlenen programlar olarak görülmektedir. Bunların ikincisi, ilave eğitim olup kişilerin mesleki eksikliklerini gidermek ve meslekteki niteliklerini arttırmak için ilave bilgiler vermek için düzenlenen programlar olarak ifade edilmektedir. Son olarak da üçüncüsü ise ileri eğitim olup kişilerin mesleki düzeylerini yükseltmek ve mesleki eskimişliği gidermek amacıyla düzenlenen programlar olarak sıralanabilir.

Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmanın en etkili yolu öğretmene sürekli olarak yenileşme imkânı vermektir. Ülkemizde hizmet içi eğitim uygulamalarına bakıldığında öğretmenlerin hizmet içi eğitimi Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluğunda yürütülmekte olduğu görülmektedir. Bakanlık adına bu faaliyetleri yapma görevi 28.02.1982 gün ve 17619 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Bakanlar Kurulu Kararı ile bakanlığımız birimlerinden olan Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’nca planlanmaktadır. Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı merkez ve taşra teşkilatında görevli 700.000’e yaklaşan öğretmen ve diğer personelin yetiştirilmesi için yaşanan gelişmelere intibak etmelerinin sağlanması, verimliliklerinin artırılması ve üst görevlere hazırlanmalarının sağlanması amacıyla planlanan hizmetleri yürütmektedir (<http://hedb.meb.gov.tr/tanitim.html>, 11 Ağustos 2011’de erişildi).

Hizmet içi eğitimin hedef ve ilkeleri

Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim yönetmeliğine göre Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı ve Kalkınma planlarının eğitim hedefleri doğrultusunda, Bakanlığın her kademesinde görevli personelin eğitimi amacıyla yapılan hizmet içi eğitimin hedefleri ve ilkeleri aşağıda verilmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1994/2419, Madde 5-6).

Hizmet içi eğitimin hedefleri

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinden beklenen hedefler aşağıda sıralanmıştır.

- a) Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,
- b) Personele Türk milli eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- c) Mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- d) Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- e) Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- f) istekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- g) Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- h) Türk milli eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
- ı) Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- i) Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak.

Hizmet içi eğitimin ilkeleri

Hizmet içi eğitimin hedeflerine ulaşabilmek için uygulanacak ilkeler aşağıda belirtilmiştir.

- a) Eğitimin sürekli olması,

- b) Personelin eğitim ihtiyacına uygun programların düzenlenmesi,
- c) Her amirin, mahiyetinde çalışan personelin eğitime gönderilmesinden ve yetiştirilmesinden sorumlu olması,
- d) Personelin işbaşı eğitimine önem ve ağırlık verilmesi,
- e) Hizmet içi eğitimden yararlanmada öncelikler esas alınarak bütün personele fırsat eşitliği sağlanması,
- f) Eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yerlerin eğitim şartlarına uygun olması, eğitimin gereklerine göre düzenlenmesi ve donatılması,
- g) Hizmet içi eğitim programlarının sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
- h) Kamu kurum ve kuruluşları ile özel kuruluşlarla işbirliği yapılması,
- ı) Hizmet içi eğitime katılan personelin başarısının izlenmesi.

Hizmet içi eğitim programlarında ihtiyaç analizi

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile yetiştirilmesi ne derece önemli ise düzenlenen eğitim programlarının öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına uygun olması da o derece önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının analiz edilmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Öncelikle bu aşamada ihtiyaç kavramı üzerinde durmak yararlı olacaktır. İhtiyaç, Demirel (2005: 78) tarafından “beklenilen beceri düzeyi ile gerçek, var olan beceriler arasındaki farktır” şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer taraftan İhtiyaç, O’Sullivan (2000: 211)’a göre “mevcut durum ile istenen durum arasındaki ölçülebilir tutarsızlık” olarak tanımlanırken, Moeini (2008: 4)’ye göre ise ihtiyaç, “beklenen ve mevcut şartlar arasında bir boşluk” olarak tanımlanmaktadır. Problem ya da problemleri belirleme süreci genelde ihtiyaç belirleme olarak adlandırılır. Bununla birlikte ihtiyaç belirleme ise var olan durum ile olması gereken durum arasındaki farklılıkları belirlemek için bilgi toplama ve toplanan bilgiler ışığında problemi analiz ederek çözüm önerileri geliştirme süreci olarak tanımlandığı görülmektedir.

Hizmet içi eğitim açısından ele alındığında eğitim ihtiyacı, “bir hizmet veya işte çalışan kimsede, işin veya hizmetin yerine getirilmesinde bilgi, beceri ve alışkanlıklar bakımından duyulan eksiklik ya da personelin gelecekte yapacağı işin veya hizmetin gerektireceği ihtiyaç” olarak iki şekilde belirlenebilmektedir (Taymaz, 1981: 23). Diğer bir tanımlama ile eğitim ihtiyacı “yaşanan durum ile arzu edilen durum arasındaki uygun eğitim etkinlikleriyle giderilebilecek eksiklikler ya da açıklıklardır” olarak ifade edilebilir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981: 120).

Eğitim ihtiyacının analizi işlemi, programlı bir hizmet içi eğitim çalışmasının ilk aşamasını oluşturur (Bilgin, Akay, Koyuncu ve Hasar, 2007). Ancak Moeini (2008)’e göre çoğu öğretmen eğitim programlarının gelişiminde kritik adım olarak görülen ihtiyaç analizinin genellikle göz ardı edildiğini ve bu durumun programa katılan kişilerin motivasyon ve coşkusunu olumsuz yönde etkilerken diğer taraftan da zaman, para ve insan kaynaklarının da boşa harcanmasına neden olacağını düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılacak olan hizmet içi eğitim faaliyetinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öncelikle eğitim ihtiyacının analiz edilmesi ve değerlendirilmesinin gerektiğini söylemek mümkündür.

İhtiyaç analizi ise program geliştirme çalışmasında önemli bir yer tutmasının yanı sıra yapılacak olan eğitim etkinliklerinin planlanması için gerekli bilgileri elde etmede kullanılan bir çalışma olarak görülmektedir (Demirel, 2005). Bu nedenle alan uzmanları program hazırlanmaya başlamadan önce disiplin ile ilgili ilk olarak ihtiyaçların gözden geçirilmelisini ve değerlendirilmesini önermektedirler (Doğan, 1979). Bu süreç için gerekli olan bilginin öğretim programı başlamadan önce veya program sürecinde öğrenciden, öğretmenden ya da yöneticilerden toplanabileceği ifade edilmektedir (Demirel, 2005; Doğan, 1979; Üstünlüoğlu, 2000).

İhtiyaç analizi sürecinin çeşitli aşamalarda tanımlanması mümkündür. Bu sınıflandırma Demirel (2005) tarafından, hazırlık, bilgi toplama, bilgilerin analizi, bilgilerin rapor edilmesi ve bilgilerin kullanımı olarak sıralanmaktadır. İhtiyaç analizinin sıralanan aşamalarının yanı sıra ihtiyaç analizinin belirlenmesi ile ilgili olarak literatürde farklı yazarlar tarafından benzer özellikler vurgulanarak farklı başlıklar

altında yaklaşımlar ve modeller olarak adlandırılmaktadır. Örneğin bu bağlamda Fer (2009) ihtiyacın belirlenmesini fark belirleme modeli, problem temelli model ve yenilikçi model olmak üzere üç model başlığı altındadır.

1.Fark Belirleme Modeli: Bu model en yaygın olarak tercih edilir. Modelde mevcut durum ile olması gereken durum arasındaki fark ya da açıklık belirlenir. Bu model aşağıda sıralanan beş aşamada uygulanmaktadır. Bu aşamaların birincisi öğretim hedeflerinin sıralanmasıdır. İkincisi belirlenen hedeflerle öğrenenlerin ulaşma düzeyinin karşılaştırılmasıdır. Üçüncü aşama ise her hedef için öğrenenlerin ne oldu ile ne olmalı arasındaki farkı belirlemek için her hedef için öğrenenlerin neyi yapabildiklerinin belirlenmesidir. Dördüncü aşama kabul edilen ölçütlere dayalı olarak öğretim hedeflerinin belirlenmesinde önceliklerin belirlenmesinin içerir. Fark belirleme modelinde beşinci ve son aşama olarak ise hazırlanacak tasarımın planlanması ve geliştirilmesi için uygun olan eğitim ihtiyacı boşluğuna karar verilmesi olarak belirtilmektedir.

2.Problem Temelli Model: Kriz modeli olarak ta tanımlanan bu modelde yönetimdeki herhangi bir kişi, aile, toplum çalışanlar ya da öğrenenler kurumda bir problem olduğunu belirlemektedir. Belirtilen bu model aşağıda sıralanan dört aşama ile yürütülmektedir. Birinci aşama belirlenen problemin bir problem olup olmadığına karar verilmesidir ki problemi kimin dile getirdiği, başka kişilerinde bu problemi bir problem olarak algılayıp algılamamaları, problemin kimleri tehdit ettiği gibi benzeri durumlar incelenir. İkinci aşamada öğretim çevresi, öğretmenlerin performansları vb. gibi problemin nedenleri belirlenir. Üçüncü olarak belirlenen başarı veya performans probleminin öğrenmenin konusu olup olmadığı, öğrenme ile çözülüp çözilemeyeceğine karar verilir. Bu modelde ifade dilen dördüncü ve son aşamada ise öğretim hedefleri ve öğretimin güncelliği sorgulanır. Bu aşamada yine hedeflere ulaşmak için öğretim gerekip gerekmediği araştırılarak ulaşılan sonuçlara bağlı olarak öğretimin gerekli olduğu düşünülen durumda fark belirleme modeline, öğretimin gerekli olmadığı düşünülen seçenekte ise yenilikçi modelin ikinci aşamasına gidileceği vurgulanmaktadır.

3.Yenilikçi Model: Bu modelde eğitim sisteminde ya da organizasyonundaki değişimlere uyum sağlamak için mevcut sistemin uyarlanmaya ihtiyacı olup olmadığına, yeni öğretim hedeflerine ihtiyaç olup olmadığına karar verilir. Bu modelde de aşağıda sıralanan dört aşamada gerçekleşmektedir. Birincisi yeniliklerin veya değişimlerin organizasyon, eğitim politikası, eğitim felsefesi, eğitim misyonu, öğrenenlerin niteliği, öğretim teknolojileri türlerinden herhangi birinde anlamlı bir değişme olup olmadığı, eğer var ise hangilerinden kaynaklandığının belirlenmesini kapsamaktadır. İkinci aşama yenilikleri kapsayacak yeni öğrenme hedeflerinin belirlenmesidir. Üçüncü aşama da ise belirlenen yeni hedeflerin öğretim sistemine uygunluğu öğretim için öncelikli veya uygun olup olmadığının belirlenmesidir. Dördüncü ve son aşamada ise yeniliğin hazırlanacak tasarıma yansıtılmasının karar verildiği durumda planlama faaliyetine ve öğretim çevresinin analiz edilmesine başlanarak öğretim tasarımının planlanmasının diğer aşamalarına devam edilerek sürdürülür.

Diğer taraftan Demirel (2005) ise ihtiyaç analizinin belirlenmesi için aşağıda sıralanan dört yaklaşımdan söz etmektedir.

1.Farklar yaklaşımı: Bu yaklaşım yaygın olarak tercih edilir (Fer, 2009: 141). Erişen, (1997), bu yaklaşımın gözlenenle beklenen başarı düzeyleri arasındaki farkı ortaya çıkarmakta olduğunu belirtmekte iken Dillon (1981)'a dayanarak bu yaklaşımda uzmanlar tarafından öncelikle spesifik olarak yeterlik alanlarının belirlendiğini, bu yeterliklerin hangilerinin, ne ölçüde personelde var olduğunun araştırılmakta olduğunu ifade etmektedir.

2.Demokratik Yaklaşım: Bu yaklaşımın temelinde kimi üstün gruplarının çoğunluğu tarafından istenilen değerler olup, ihtiyacı toplumdaki baskı grupları belirlemektedir.

3.Analitik Yaklaşım: Bu yaklaşım gelecekte ortaya çıkması olası durumlardan yola çıkılarak, ulusal ve uluslar arası yönelimlerin dikkatle incelenerek ihtiyacın belirlenmesi sürecidir.

4.Betimsel Yaklaşım: Bu yaklaşımla bir nesnenin eksikliği ile ortaya çıkan zararlar o nesnenin varlığının sağlayacağı yarardan hareketle yapılan ihtiyaç belirleme sürecidir (Demirel, 2005).

Yukarıda sıralanan aşama ve modeller kapsamında eğitim ihtiyacı, ihtiyaç belirleme, ihtiyaç değerlendirme ve ihtiyaç analizi gibi farklı terimlerle ifade edilse de öğrenenin öğrenme ihtiyacının belirlenmesinde benzer aşamalarda farklı bakış açıları ve isimlerle gerçekleştiği söylemek mümkündür.

İhtiyaç analizinin aşamaları, ihtiyaç analizini belirleme yaklaşımlarına dayalı olarak eğitim ihtiyacının belirlenmesinde üç unsur üzerinde durulduğu ifade edilmektedir. Bunlar; organizasyonların analizi, mesleki ihtiyaçlar ve kişisel ihtiyaçlarıdır. Bunlardan organizasyonların ihtiyaçları doğrudan organizasyonun yaptığı iş ve hizmet ile doğrudan ilgilidir. Mesleki ihtiyaçlar; bu da organizasyonda personelin işlerini eksiksiz ve verimli bir biçimde yapması için gerekli olan bilgi, beceri, davranışları kapsamaktadır. Son olarak ta kişisel ihtiyaçların belirlenmesi ise organizasyonda çalışan bireylerin bireysel farklılıklarını içerdiği belirtilmektedir (Toktaş ve Aypek Arslan, 2006).

İhtiyacın belirlenmesi aşamasında aynı zamanda öğretmenlere yönelik olarak hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarının planlanmasında ihtiyaç belirleme yaklaşımları ve ihtiyaç belirlemede yukarıda belirtilen unsurlar hazırlanan programların bilimsel bir temele dayanmasına imkân sağladığı düşünülmektedir. Erişen (1998) bu konuya değinerek eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için öğretmenlere sürekli olarak yenileşme imkânı verilmesi, bu amaçla hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemesi ve düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının bilimsel olarak ele alınarak yürütülmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Özellikle de bu konuda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında önemli bir fonksiyonu bulunan eğitim ihtiyacı belirleme çalışmalarının, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından etkili olarak gerçekleştirilmediği ya da hiç yapılmadığını ifade etmektedir.

Günümüzde değişen gelişmelere uyum sağlamak her alanda olduğu gibi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin onlardan beklenen standartı yakalamaları bir zorunluluk haline getirmiştir. Öğretmenlerin gerçekten ihtiyaç duyduğu eğitim alanlarını ve bu eğitimlerin içeriklerinin oluşturulmasında eğitim ihtiyaç analizinin yapılması ve elde edilen bulgulara bağlı olarak geliştirilecek programların etkili biçimde yürütülmesi öğretmenlerin onlardan beklenen standarda uygun nitelikleri yakalamaları için önem taşıdığı söylemek mümkündür.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili araştırmaya yönelik literatürde yer alan çalışmalara yer verilmiştir. Literatürde ulaşılan araştırmalara yer verilirken öncelikle öğretmenlerin yenilenen ilköğretim programlarına ilişkin genel görüşleri ardından ilköğretim sosyal bilgiler ders programına ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve ihtiyaç analizi ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışı kaynaklarda ulaşılabilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Öğretmenlerin yenilenen ilköğretim programlarına yönelik görüşlerine ilişkin araştırmalar

Bu bölümde 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan ilköğretim programlarına ilişkin alanda yapılan çalışmalar yer almaktadır.

Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer (2007) sınıf öğretmenlerinin yenilenen programlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Erzurum'da 10 ilköğretim okulunda çalışan 100 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin algılarını tespit edebilmek için programı uygulayan sınıf öğretmenlerine yeni ilköğretim programı ile ilgili anket yöneltilerek cevaplamaları istenmiştir. Verilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılarak betimsel analiz kullanılmıştır. Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer (2007)

araştırmalarında; yeni ilköğretim programı hakkında öğretmenlerin olumlu algıya sahip olduğu yönünde bulgulara erişmişlerdir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ise öğretmenlerin yeni programların uygulanması aşamasında alt yapının eksikliğinden şikâyetçi olduğu, yeni programların pratikte etkili olması için özellikle sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği, öğretmenlerin çoğunluğunun programdaki değerlendirme etkinliklerini etkili biçimde yapamadıkları, sınıf içerisinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için yaptırılan etkinlikleri zaman kaybı olarak gördükleri şeklinde özetlenmektedir. Bu görüşlerin aksine araştırmaya katılan öğretmenler, yeni programların öğrencileri geliştirici yönünün bulunduğu dair olumlu görüşleri ve yeni programdaki etkinliklerin öğretmenler tarafından öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı açısından faydalı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Hazır Bıkmaz (2006) araştırmasını Türkiye’de 2005-2006 öğretim yılında, ülke genelinde uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programlarında adeta birer slogan gibi sıkça tekrarlanan ve öğretmenler tarafından yanlış anlaşılmaya neden olabilecek konuları belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu konuların neden yanlış anlaşılabilceğini gerekçeleriyle ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmenler tarafından yanlış anlaşılmaya neden olabilecek bu konular arasında bireysel farklılıkları dikkate almak, etkin öğrenmenin anlamı, geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yeni programlardaki yeri, öğretmenlerin alan bilgisi ihtiyacı ve iş yüklerinin durumu yer almaktadır. Araştırmada, yenilenen programların Türkiye genelinde uygulanmasına başlanmadan önce ilköğretim müfettişleri tarafından ilköğretim okullarında öğretmenlere kısa süreli seminerler verilerek yeni öğretim yılına hazırlanması eleştirilmektedir. Hazır Bıkmaz (2006) eğitim sisteminde yapılması istenen bu değişimlerin öğretmenlere verilen kısa süreli bu seminerlerle ya da tanıtım toplantıları ile gerçekleşmesini beklemenin hata olacağını belirtmektedir. Bu duruma gerekçe olarak bu seminerleri veren ilköğretim müfettişlerinin de kısa süreli bir hizmet içi eğitim almalarından dolayı bu yaklaşımı tam olarak anlama ve öğretmenlere etkili bir şekilde açıklama noktasında sorun yaşayabileceklerini düşünmektedir. Araştırmacı ayrıca öğrenen merkezli bir programın öğretmen merkezli bir anlayışla tanıtıldığına dikkat çekmekle birlikte eğitim reformlarında başarı için öğretmenlerin değişime hazır olmaları, bu değişimin gerekli ve faydalı olacağına inanmaları gerektiğini

belirtmektedir. Araştırmacı diğer taraftan uygulayıcıların reformu anlaması ve uygulamaya istekli olması gerçekleştirilen eğitim reformunun başarısı için tek başına yeterli olmayacağını belirterek aynı zamanda uygulamada gerekli olacak yeni bilgi ve yeterliklere de sahip olmayı gerektirdiğini söylemektedir. Bu yeni bilgi ve yeterliklere sahip olmayan öğretmenlerin kendi bildikleriyle bu süreci yürüteceklerini ifade etmektedir.

Keleş ve Koçakoğlu (2009) araştırmalarında yenilenen öğretim programları ve programların uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar hakkında il milli eğitim müdür yardımcılarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 33 il milli eğitim müdür yardımcısına 12 açık uçlu sorudan oluşan bir soru formu kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde kodlamaya dayalı içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada il milli eğitim müdür yardımcılarının büyük bir çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı temel noktalarda bilgi sahibi oldukları bulgusuna erişilmiştir. Ayrıca öğretim programlarının uygulanabilirliği konusunda olumlu görüş bildiren katılımcılar, programların daha etkili olarak uygulanabilmesi için öğretmen ve yöneticilerin programlara karşı tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Gömlüksiz (2005) 2004-2005 eğitim öğretim yılında yeni ilköğretim programın uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Öğretmenlerin görüşlerini il, sınıf mevcudu, cinsiyet değişkenleri açısından ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla araştırmacı eğitim ortamı, programları tanıma, programları benimseme ve programları uygulama olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir ölçek uygulamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Bolu ve Samsun ilinde 62 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 982 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde ise Tek Yönlü Varyans Analizi, Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; yeni programın geneline ilişkin öğretmen görüşleri arasında il, sınıf mevcudu ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, İstanbul, Ankara, İzmir,

Kocaeli ve Hatay ilinde görev yapan öğretmenler, programların uygulandığı eğitim ortamı bakımından okullarının “orta” düzeyde, Van, Samsun ve Bolu illerinde görev yapan öğretmenler ise, “çok” düzeyinde uygun olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada, İstanbul, Hatay ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin yeni programları “çok” düzeyinde, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van ve Bolu ilindeki öğretmenlerin ise, “orta” düzeyde benimsedikleri saptanmıştır. Ayrıca, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Bolu ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin tamamı yeni programları “çok” düzeyinde uyguladıkları yönünde bulgulara erişilmiştir.

Altun ve Şahin (2009) araştırmalarında değişen ilköğretim programlarının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerini incelemişlerdir. Araştırma Trabzon ili ilköğretim okulları birinci kademedeki çalışan 20 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan özel durum çalışması veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler paragraf düzeyinde değerlendirilirken, görüşmeler sırasındaki gözlemler de analizler yapılırken göz önünde tutulmuştur. Veri analizi sürecinde nitel araştırma yönteminde sıkça kullanılan sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre programındaki değişikliğin eğitimde etkili olabilmesi için, öğretmenlerin yeni programla ilgili teorik bilgilerinin yanında uygulamaya dönük bilgilerin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerine yeni programı tanıtmaya yönelik düzenlenen seminerlerin etkili olmadığı, seminerlerin bir hafta gibi kısa süreli olması, formatör öğretmenler ve müfettişlerin de konuya hakim olmamaları sınıf öğretmenlerine göre seminerlerin başarısız olmasına etki ettiği, sınıf öğretmenlerinin çoğunun programın teorisi ve programın uygulanması konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olamadıkları vurgulanmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin ortak bir görüşünün ise ülkemizde böyle bir program değişikliğinin yapılmasının gerekli olduğu yönündedir.

Hotaman (2008) yeni ilköğretim programlarının kazandırmayı öngördüğü temel becerileri öğretmen, veli ve öğrencilerin algılarına dayalı olarak değerlendirmiştir. Araştırmasını 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avcılar, Bakırköy ve Şişli ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarında okuyan 527 ilköğretim

öğrencisi, bu öğrencilerin bire bir velileri (n=527) ve bu okullarda 4. ve 5. sınıfı okutan 148 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise Tek Faktörlü Manova Testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen, veli ve öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarını çocukların okudukları sınıf düzeyine göre öğretmenlerin, öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, velilerin, öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının çocuğunun okuduğu sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve öğrencilerin, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının okudukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgularına erişmiştir. Araştırmacı bu durumu bu yaşlardaki öğrencilerin genellikle çok meraklı olması ve her şeye itiraz etme gibi gelişim özellikleri, bu yaş çocuklarının kendilerini daha olumlu eleştirel becerilere sahip olarak algılamalarına neden olabileceği şeklinde değerlendirmiştir.

Gerek (2006) yürüttüğü araştırmasını sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının öğrencileri derse motive etme, öğrenme kolaylığı ve kalıcı öğrenme sağlama, öğrencilerin yaşam kalitesini artıracak temel beceriler kazandırma ve öğrencilerde istendik davranışlar oluşturma konusunda ki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2005-2006 eğitim öğretim yılında Konya ili Kulu ilçesinde görev yapan 113 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Araştırmada yenilenen ilköğretim programının öğrencileri derse motive etme, öğrenme kolaylığı ve kalıcı öğrenme, öğrencilerin yaşam kalitesini artıracak temel beceriler kazandırma ve öğrencilerde istendik davranışlar oluşturma konusunda başarılı bir program olduğu yönünde bulgulara erişilmiştir.

Kayhan (2008) araştırmasında ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. Öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarını kabullenmişlik düzeylerini; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mezun oldukları okul, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi, görev yapılan sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir

şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacı öğretmenlerin kabullenmişlik düzeyleri ile mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2006-2007 eğitim öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının birinci kademesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler (n=420) ile yürütülmüştür. Araştırmada ölçme aracı olarak, öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarını kabullenme düzeylerini belirlemek amacıyla Gömleksiz (2005) tarafından geliştirilmiş olan “Yeni İlköğretim Programı Ölçeği” ile öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (2005) tarafından geliştirilen “Mesleki Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında T-Testi ve Anova Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bayan öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarını kabullenme düzeyleri ile eğitim ortamı programları tanıma, programları benimseme ve programları uygulama boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu, ayrıca programların kabullenme düzeyleri ve mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarını kabullenme düzeyleri (eğitim ortamı, programları tanıma, programları uygulama alt boyutları açısından) arasında mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulgusuna erişilmiştir. Eğitim ortamı ve programları uygulamada, kabullenme düzeyi ve mesleki doyumu en yüksek olan grubun, mesleki kıdemi 26 yıl ve daha çok olan öğretmenlerden oluşmakta olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı bu durumu mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, emeklilik konumuna yaklaştıkça, olumsuz koşulları çok fazla dikkate almayarak yıpratıcı etki yaşamamış olabilecekleri, doyum düzeylerine de bu durumun olumlu yansımış olabileceği şeklinde yorumlamıştır.

Adıgüzel (2009) yenilenen ilköğretim programlarının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı Şanlıurfa il merkezinde bulunan okullarda görevli 55 ilköğretim okulu yöneticisi ve 272 sınıf öğretmenine anket uygulayarak yürütmüştür. Verilerin analizinde yönetici ve sınıf öğretmeni görüşlerinin kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede; aritmetik ortalama, standart sapma, T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) ve Tukey Testleri’nden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul yöneticileri ve sınıf

öğretmenlerinin, yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde programın tüm öğelerinde nadiren sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Katılımcılar en az programın kazanımlar, içerik ve değerlendirme öğelerinde sorunlarla karşılaşırken, kısmen de öğrenme öğretme süreci ögesinde daha fazla sorunla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Okul yöneticileri, programın belirtilen dört ögesinde de sınıf öğretmenlerine oranla daha az sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yenilenen ilköğretim programı hakkında bilgilendirilenler, bilgilendirilmeyenlere oranla daha az sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz (2008) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilköğretim okullarında 2005–2006 öğretim yılında görev yapan ve random yolla belirlenen 1173 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir; araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulama konusunda kendilerinin yeterli düzeyde görmedikleri bu sonuca karşın sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayabilecekleri yeterli eğitim düzeyine ve sınıf yönetimine sahip oldukları görüşünü savunmaktadırlar. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının değerlendirme boyutunda kendilerini yetersiz gördükleri, eğitim ortamları fiziksel durum açısından yetersiz olduğu, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin sadece eğitim düzeylerinde kadın öğretmenlerin kendilerini bu konuda daha yetkin gördükleri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi birikimi konusunda mesleki kıdemi ve yaş düzeyi yüksek öğretmenlerinin mesleki kıdemi ve yaş düzeyi düşük öğretmenlere göre kendilerini yeterli görmedikleri saptanmıştır.

Akpınar ve Aydın (2007) araştırmalarında Türkiye'nin 2004 yılı eğitim reformunu Finlandiya, Japonya, Kore, Avustralya, Danimarka ve Norveç eğitim reformlarıyla sınırlandırarak karşılaştırmalı olarak analiz etmişlerdir. Doküman analizine dayalı olarak yürütülen çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; 2004 reformu, yeniden yapılanma veya reform olarak adlandırılabilir. Karşılaştırılan eğitim reformları

ile 2004 reformu arasında programların dayandığı yapısalcı yaklaşım, öğrenci odaklılık ile ekonomi ve teknolojiye duyarlı esnek program anlayışı ve öğretmen rolleri bakımından büyük benzerlikler olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ancak yönetimde esneklik, reform sürecine ayrılan zaman, öğretmenin reform sürecine katılımı ile reform sonrası eğitim konularında önemli farklılıklar bulunduğu ifade edilmektedir. Bu özellikleriyle dış dünyadan esinlemeler ile ülkemiz koşullarının bir sentezi olarak görülebilecek olan 2004 reformunda küresel eğilimler ile ulusal koşulların dengelenme çabası dikkat çektiği düşünülmektedir.

Güven (2008) araştırmasında ilköğretim okullarında uygulamaya geçirilen yeni ders programlarının uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin, yeni programların uygulanması, getirdiği yenilikler ve uygulamada karşılaşılan temel sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde Ankara’da bulunan dört ilköğretim okulunda görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Görüşme tekniği kullanılarak elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre yapılandırmacı ders programlar ile daha önceki programlar arasındaki en önemli farkın yeni programların öğrenci merkezli olduğu, öğrencileri daha aktif hale getirdiği ve onların günlük yaşamla ilişkili olduğu yönünde bulgulara erişmişlerdir. Diğer taraftan araştırmaya katılan öğretmenler yapılandırmacı programların öğrenciye doğrudan bilgi vermek yerine bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlayan bir program olarak nitelendirmektedirler. Güven (2008) araştırmasında ulaştığı diğer bir bulgu geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yanında alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarına yer verilmesinin öğretmen rollerinde değişiklikler yarattığı yönündedir.

Türkiye’de yenilenerek uygulanmaya konulan ilköğretim ders programlarına yönelik genel anlamda öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi için literatürde birçok araştırmanın yer aldığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda programların değişmesine gereksinim duyulduğunun ifade edilmesinin yanında programlarda gerçekleştirilen değişikliklerin küresel koşulları dengeleme çabası olarak gören öğretmen algıları yer almaktadır. Ayrıca öğrencinin bu programlar ile daha fazla aktif hale geldiği ve öğrenme sürecine katılımının arttığına yönelik olumlu görüşler

belirtilmiştir. Öğretmenler görelî olarak da programların uygulanmasında sunulan hizmet içi eğitimlerin yetersiz kaldığını ve programların uygulamada yeterli bilgiye sahip olunmadığı, etkinliklerin fazla zaman alması ve alt yapı eksikliklerinin tamamlanmadan uygulanma sürecine geçilmesinin öğretmenler tarafından olumsuz olarak algılandığını söylemek mümkündür.

2.2.2. Öğretmenlerin yenilenen ilköğretim sosyal bilgiler dersi programlarına yönelik görüşlerine ilişkin araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin yenilenen ilköğretim sosyal bilgiler dersi programlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Bulut ve Arslan (2010) ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkeze bağlı ilköğretim okullarında yürütülmüştür. Araştırmada 6. sınıf sosyal bilgiler dersine giren 103 sosyal bilgiler branş öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmada Bulut (2006) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından geliştirilen 8 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yanında cinsiyet değişkenine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile kıdem ve sınıf mevcudu değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı ise Kruskal Wallis H Testiyle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilenen sosyal bilgiler dersi programının tanıtımına yönelik olarak düzenlenen seminerlerin mesleki gelişim açısından kendilerine yeterli düzeyde katkı sağlamadığını düşünmektedirler. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin programı yeterince benimsemedikleri yönündedir. Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde sosyal bilgiler programında uygulanması öngörülen çağdaş öğrenme yaklaşımlarına (araştırma, proje, işbirlikli ve problem temelli öğrenme vb.) yeterince yer veremedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada

sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme sürecini yeterince kolaylaştıramadıkları, öğrenme sürecinde öğrencilerine yeterince sorumluluk veremedikleri saptanmıştır. Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu ise, program değişikliğine rağmen öğretmenlerin yeni rollerinin değiştiğine yeterince inanmamalarıdır. Öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlara ilişkin görüşleri, öngörülen kapsamın uygulamadaki etkililiğine ilişkin, eğitim durumuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, kıdem ve sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir. Yine araştırmada, öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme alt boyutları ile programın genelinin uygulamada “orta” düzeyinde etkili olduğu yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar araştırma sonuçlarına dayalı olarak; programın uygulayıcısı olan öğretmenlere programın gerekçesi, felsefesi, niteliği, uygulama ilkeleri, materyal kullanımı, ortam düzenleme vb. konulardaki yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik etkili ve sistematik bir hizmet içi eğitim verilmesini önermektedirler.

Bal ve Özkülekçi (2009) araştırmalarında sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma 2009–2010 eğitim öğretim yılında Gaziantep ve Giresun ilinde görev yapan 50 öğretmen ile anket uygulanarak yürütülmüştür. Verilerin analizinde anket sorularının frekans ve yüzde dağılımları kullanılmıştır. Araştırmacılar araştırmadan elde edilen bulguları; öğretmenlerin yeni müfredata uygun ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada önemli gelişme gösterdiği, yenilenen müfredat ve getirdiği alternatif ölçme değerlendirme sisteminin sosyal bilgiler dersinden beklenen sosyal ve zihinsel gelişmeyi sağlayıcı yönde olduğu, yenilenen müfredatla gelen ölçme değerlendirme sisteminin değişen sisteme nazaran öğrencinin gerçek başarısını daha iyi yansıttığı ve öğretmenlerin sahip oldukları ölçme değerlendirme alışkanlıklarını değiştirdiği şeklinde özetlemektedirler.

Hürsen ve Uzunboylu (2008), 2006- 2007 eğitim öğretim yılında ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlamışlardır. Bu amaca yönelik anket kullanarak KKTC sınırları içerisinde bulunan 48 sınıf öğretmeni ile araştırmalarını yürütmüşlerdir. Verilerin

analizinde T-Testi ve Anova Testi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumlarına, görev yaptıkları okulların sosyoekonomik durumlarına ve sosyal bilgiler öğretim programını okuma durumlarına göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, öğretmenlerin sahip oldukları sınıf mevcudu sosyal bilgiler öğretim programına yönelik görüşlerinde sosyal bilgiler dersi öğretim programıyla ilgili etkinliğe katılma durumlarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olduğunu belirtmektedirler.

Akdeniz (2008) araştırmasında 2007-2008 eğitim öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeni programın getirdiği yeniliklere uyum sürecinde yaşadıkları sorunlarını ve öğretmenlerin bu programa ilişkin beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Konya merkez ilçelerinde yer alan 144 ilköğretim okulunda, 361 sosyal bilgiler öğretmenine anket uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders programına olumlu baktıkları ancak bazı sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler sosyal bilgiler ders programının planlama ve kazanımlar ile ilgili bölümüne ($\bar{x}=3,097$), içerik ve eğitim durumları ile ilgili bölümde ($\bar{x}=3,272$), ölçme ve değerlendirme ile ilgili bölümde ($\bar{x}=3,049$) aritmetik ortalaması ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin “orta” düzeyde katıldıkları bulgularına erişilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki çalışmalarına ilişkin bulgularda ise her üç alt boyutla ilgili olarak lisansüstü mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla güçlüklerle karşılaştıklarını düşünmektedirler. Kıdeme göre uygulamada karşılaşılan güçlüklerle bakıldığında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Kıdemin artması ile birlikte öğretmenler daha az güçlük yaşadıklarını düşünmektedirler. Kıdemin azalması ile birlikte öğretmenler daha fazla güçlük yaşadıklarını ifade etmektedirler. Sosyal bilgiler dersi programının uygulanması sürecinde yaşadıkları sorunların birçoğunun da uygulamaların henüz pratiklik kazanmamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Programın daha etkin bir şekilde uygulanabilmesinin önündeki temel problemler olarak zaman ve okulların fiziki özelliklerinin yetersiz olması en çok vurgulanan sorunlar olmuştur.

Algan (2008) çalışmasında Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın verileri 2007-2008 eğitim öğretim yılında ilköğretim okulları ikinci kademedede görev yapan 109 sosyal bilgiler öğretmeninden anket ve görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde Algan (2008) öğretmenlerin çoğunun 2005 yılında uygulanmaya konan sosyal bilgiler programı ve onun ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili yeterli eğitim almadıkları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye bakış açısının alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla değiştiği, sosyal bilgiler programının uygulanması ile birlikte çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı maddeler, performans ödevlerini kullandıkları ve öğretmenlerin geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarını harmanlayarak kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasını olumlu bulduklarını ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması sonucunda öğrencilerin dersle ilgili tutumlarında olumlu değişiklikler gördüklerini, buna karşın öğrencilerin akademik başarısında olumlu yönde herhangi bir değişikliğin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerde gördükleri olumlu değişiklikler olarak da öğrencilerin derse katılımının artmasını ve kendilerine daha çok güvendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulanması sırasında bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlara yönelik ilk zamanlarda uygulamanın çok zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çekmeleri, sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulayamamaları, öğrencilerin kaynaklara ulaşmasının zorluğu, öğrencileri internet kafelere bağımlı hale getirerek hazırcılığa alıştırmaları ve verilen performans görevlerinin veliler tarafından yapılması şeklinde ifade etmişlerdir.

Dilmaç (2008) araştırmasında sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşlerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2007-2008 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili, Avrupa yakasında 133 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 120 4. sınıf öğretmeni, 118 5.

sınıf öğretmeni ve 129 sosyal bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 367 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerden anket yoluyla toplanan veriler Varyans Analizi, T-Testi ile analiz edilmiş; açık uçlu sorulara verilen yanıtlar sınıflama ve frekanslarını belirleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin bağlı olduğu kurum, cinsiyet, eğitim öğretim yaptığı sınıf düzeyi, mesleki hizmet yılı, mezuniyet durumu ve hizmet içi eğitim seminerlerine katılma değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programını, programın kazanım, içerik ve öğrenme öğretme süreci boyutları açısından uygulanabilir düzeyde görürken, değerlendirme boyutunun uygulanabilirliğini kısmen olumlu olarak görmektedirler. Sosyal bilgiler öğretim programının uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşlerinde, deneklerin mezun durumu, mesleki hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Acat ve Ekinci (2007) ilköğretim programında uygulanan sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma 2005-2006 yılında Eskişehir iline bağlı okullarda 4. ve 5. sınıfları okutan 295 sınıf öğretmeninden veri toplanarak yürütülmüştür. Verilerin analiz edilmesinde T-Testi ve Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır. Araştırmada kazanımların öğrencilere üst düzey beceriler kazandırmaya yönelik olarak hazırlanmasına karşın uygulamada bilgi düzeyinde kaldığını, araç gereç eksikliği, sınıfların kalabalık olması, çevre koşullarının olumsuzluğu, kazanımlara ulaşılması beklenen öğrenme ortamının oluşmasına ve değerlendirme etkinliklerinin gerçekleşmesini olumsuz etkilediği bulgularına erişilmiştir. Ayrıca zaman yetersizliği, 21+ üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin halen davranışçı yaklaşıma göre ders işleme eğiliminde oldukları, programın köy ve birleştirilmiş sınıf koşullarına uygun olmadığı, işleyiş sürecinin ders kitaplarına bağlı kaldığı, ara disiplinler ve değerlerin nasıl işlenip öğrencilere kazandırılacağına ilişkin yeterli açıklamanın olmadığı yönündeki bulgulara ulaşılmıştır.

Sağlam (2007) yaptığı araştırmasında 1998 ile 2004 yıllarında geliştirilerek uygulanan sosyal bilgiler dersi programlarının içeriklerini öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde karşılaştırmıştır. Araştırmada veriler programın uygulandığı 8 pilot ildeki

230 öğretmen ve 1071 öğrenciden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış olup veriler T-Testi ile analiz edilmiştir. 2004 yılında yenilenen sosyal bilgiler dersi programının içeriğine ait ortalamaların 1998 yılındaki sosyal bilgiler dersi programı içeriği ile karşılaştırdığı çalışmayla ilgili olarak konuların öğrenci seviyesine uygun olmadığı, öğrencilere yaşam deneyimi kazandırmadığı, güncel konulara yer vermediği yönündeki eleştirilerin 2004 yılında yenilenen sosyal bilgiler ders programı içeriğinde olumlu yönde değiştiği bulgusuna erişilmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler seviyeye uygunluk, yaşam deneyimi kazandırması, öğrenilenlerin yararlı olduğuna inanılması, anlamlı öğrenmeyi sağlaması, işbirliğini sağlaması, hususlarında da 2004 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi programının daha çok beğenildiği bulguları saptanmıştır.

Şahin ve İnci (2007) araştırmalarında ülkemizde uygulanan sosyal bilgiler dersi programının İrlanda, Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nde New York sosyal bilgiler dersi programları ile karşılaştırmışlardır. Belirtilen ülkelerin programlarını; vizyon, amaçlar, beceriler, kavramlar, değerler, öğrenme alanları, değerlendirme araç ve yöntemleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Çalışma kaynak taraması yoluyla elde edilen bilgilerin analizi ve karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Elde edilen bulgulara göre; Türkiye sosyal bilgiler programının vizyonu karşılaştırdıkları programlara göre daha detaylı bulunmuştur. Amaçlar açısından Türkiye programının oldukça ayrıntılı ve kapsamlı olduğu gözlenmiştir. İrlanda programı çocuğun kişisel gelişimi ve refahını ilerletmeyi ve demokratik insan yetiştirmeyi hedeflediği izlenirken, Kanada programı sosyal bilgiler kavramlarını kazandırmayı, New York programının ise sorumlu vatandaş yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Programlarda yapılandırmacı bakış açısı, aktif öğrenme yöntemleri ile özellikle New York ve Kanada gibi farklı kültürlerin bir arada yaşadığı ülkelerin programlarında çok kültürlülük, anti ayrımcılık eğitimi önemli yer tutmaktadır. Kanada ve New York programında ağırlık vatandaş eğitimi üzerine olduğu belirtilmektedir. Araştırmacılar ülkemiz sosyal bilgiler programının Kanada ve New York programına içerik açısından daha çok benzemekte olduğunu ifade etmektedirler. Çalışmada incelenen 4 ülkenin vizyon, amaç, içerik ve değerlendirme açısından fazlasıyla birbirine benzediklerini belirterek sadece bilgi aktarımına dayanan anlayışın bu ülkeler tarafından terk edildiğini, öğrenci merkezli bir

anlayış içerisinde nasıl öğrendiklerini fark etmelerini sağlayacak şekilde zihinsel becerilerin ön planda tutulduğunu vurgulamışlardır.

Arslan ve Demirel (2007) araştırmasında 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi ilköğretim programını değerlendirmişlerdir. Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli ve bağlam boyutunun çalışma dışında bırakarak Stufflebeam'ın Bağlam Girdi Süreç Çıktı Modeli kullanılarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, 103 öğrenci, 3 öğretmen ile 4 veli üzerinde yürüttükleri araştırmalarında veri toplama aracı olarak başarı testi, gözlem ve görüşme formu kullanmışlardır. Başarı testi ile elde edilen verilerden grup içi karşılaştırmalar bağımlı gruplar için T-Testi ile gözlem ve görüşme yoluyla toplanan veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, programların uygulanmaya başlamadan önce gerekli bilgilendirmelerin yapılmadığı öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları için velileri bilgilendiremedikleri için yine geleneksel yöntemleri kullandıkları, sınıfta yapılan uygulamaların yapılandırmacı anlayışa uygunluk göstermediği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu 5. sınıf sosyal bilgiler dersi “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi'nde” yürütülen çalışmada başarı testi sonucunda 5 kazanımdan ancak 2 kazanıma ulaşıldığı sontest lehine anlamlı fark bulunmasına rağmen pratikte bir anlamlılık oluşturmadığı yönündedir.

Aykaç ve Başar (2005) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmaları ile sosyal bilgiler programının öğrencilerin sosyalleşme gereksinimlerini karşılamada etkililik derecesini belirlemeye çalışmışlardır. Ayrıca araştırmacılar eğitim kurumlarının mevcut insan gücü ve alt yapı bakımından programın uygulanması açısından uygunluğunu belirlemeye çalışmışlardır. Bunun için 2004-2005 yılında programı uygulayan 25 sınıf öğretmeni ile görüşme yaparak yeni program hakkındaki düşüncelerine başvurmuşlardır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmen görüşleri ve iki programın karşılaştırılmalı olarak incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, deneme uygulaması yapılan sosyal bilgiler dersi programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlandığı ve programın, öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanmasına, öğrencilerin

etkinliklere aktif bir şekilde katılmasına ve bilgilerin öğrenci tarafından yapılandırılmasına olanak sağladığı belirtilmiştir. Araştırmada sınıfların kalabalık olması nedeniyle her öğrenci bireysel olarak değerlendirilmediği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenler programın uygulanması sırasında gerek duyulan araç gereçlere ilişkin sıkıntı çektiklerini belirtmektedirler.

Canerik (2005) yenilenen programlara genel bir bakış açısıyla yaklaşmış ve eski sosyal bilgiler dersi programıyla aşağıda belirtilen konularda bazı karşılaştırmalar yaparak çeşitli sonuçlar ortaya koymuştur. Buna göre eski programın temel felsefesinin ulusallık olarak vurgulanırken yeni programın temel felsefesinin Avrupa Birliği (AB) normlarına uygunluk olduğu belirtilmiştir. Yaşanan değer değişimi ve küreselleşmenin programı önemli ölçüde etkilediği ve Türk toplumunun ihtiyaçlarından ziyade AB'nin gereksinimlerinin ön plana çıkarıldığı vurgulanmıştır. Çalışmada belirtilen bir diğer önemli nokta yeni programda ulusal kavramlara eski programa göre daha az yer verilmesidir. Eski programın genel amaçlarında Atatürk, Türk, vatan, millet, Cumhuriyet gibi kavramlara 43 kez yer verilirken, benzeri kavramlar yeni programın genel amaçlarında 10 kez yer verildiği belirtilmektedir. Benzeri duruma ders kitaplarında rastlamanın da mümkün olduğu çalışmada belirtilmiştir. Programın en zayıf yönlerinden biri, öğretmen ve yöneticilere yeni programa ilişkin yeterli eğitimin verilmediği şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca okullardaki araç gereç ve alt yapı eksikliğinin de programın uygulanması ve başarıya ulaşmasında en önemli sorunlardan biri olduğu düşünülmektedir.

Bulut (2006) yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi konulu araştırmasında 2004-2005 öğretim yılında gerçekleştirmiştir. İlköğretim birinci kademe programlarının (Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler) uygulamadaki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. 2004-2005 öğretim yılında yeni programların uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerdeki deneme okullarında araştırmasını yürütmüştür. Programların uygulamadaki etkililiğini belirlemeye yönelik olarak her bir program için ayrı ayrı veri toplama aracı geliştirerek belirtilen illerdeki deneme okullarında görev yapan toplam 982 sınıf öğretmeniyle araştırma

yürütülmüştür. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans ve yüzde gibi istatistiksel değerler kullanılmıştır. İki gruplu değişkenler (cinsiyet ve sınıf) bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem T-Testi, üç veya daha fazla gruplu değişkenler (il, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve öğrenci mevcudu) bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ise, Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Bulut (2006) araştırmasında sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili olarak; sosyal bilgiler dersi öğretim programında öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu, dersin kazanımlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmektedir. Programın kapsam ögesi ile ilgili olarak il değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı farkın olmadığını belirtmektedir. Eğitim durumuna ilişkin katılımcıların görüşleri il değişkenine göre farklılaşırken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmadığı, değerlendirme ögesine ilişkin olarak il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Gürbüztürk ve Mala (2008) araştırmalarında 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde “Adım Adım Türkiye” ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırma Ankara ili Mamak ve Çankaya ilçelerinden rastgele olarak seçilmiş okullarda görev yapan 30 5. sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılırken, verilerin analizinde, her bir madde ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdeleri tablo halinde verilmiştir. Kıdem, mezuniyet durumu ve çalıştıkları ilköğretim okullarının sosyoekonomik durumu açısından, öğretmenlerin “Adım Adım Türkiye” ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiği ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, Tek Boyutlu Varyans Analizi ile sınanmıştır. Araştırmada; öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinliklere yeterince yer veremedikleri, görev yaptıkları okulun

sosyoekonomik durumuna göre ve mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmadığı, mesleki kıdemlerine göre ise, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu yönünde bulgulara erişilmiştir.

Çatak (2008) 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretimi programındaki öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada programı uygulayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma verileri 2007–2008 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve merkeze bağlı köylerde bulunan 23 devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Bu amaçla veriler 6. sınıfları okutan 39 sosyal bilgiler öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise 6. sınıf yeni sosyal bilgiler öğretimi programındaki öğrenme öğretme süreçlerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek için yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmaya katılanlardan elde edilen bulgular ışığında Çatak (2008), programındaki öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik olarak; yeni programda kullanılan yöntem teknik ve stratejiler çeşitlilik ve nitelik olarak yeterli olmasına karşın kullanılması öngörülen sosyal bilgiler dersinin işlenmesi sırasında kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulanması için sınıfta bulunan öğrenci sayılarının uygun olmadığı ve gerekli teknolojik alt yapının mevcut olmadığını, yeni programın öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin daha aktif kılındığı ve kendi düşüncelerini rahatça ortaya koyabilecekleri öğrenme ortamlarını yarattığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Okta (2008) araştırmasında birinci kademe 4. ve 5. sınıflar sosyal bilgiler dersi 1998 ve 2004 yıllarında uygulanmaya konulan öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesini yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket hazırlanmıştır. Ankette 1998 ve 2004 sosyal bilgiler dersi programlarının hedef kazanım boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerini almak için 23 madde yer almaktadır. Veri toplama aracı Çanakkale ili merkezi ve ilçelerinde görev yapan 153 4. ve 5. sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin 2004 sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarına ilişkin görüşlerinin puan

ortalamasının ($\bar{x}=2.68$), 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programı hedef ve davranışlara ilişkin görüşlerinin puan ortalamasına ($\bar{x}=3.26$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çengelci (2010) araştırmasını 2008-2009 öğretim yılında Eskişehir’de bir ilköğretim okulundaki 22 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmasında sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış gözlem, video kayıtları ve görüşme kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise tümevarım analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımların telkin yoluyla değerler eğitimi, soru yanıt yoluyla değerler eğitimi, değer belirginleştirme yoluyla değerler eğitimi ve örtük program yoluyla değerler eğitimi olduğunu belirtmektedir.

Aslan (2009) ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders programının yapılandırmacı anlayış bağlamında öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak araştırmasını yürütmüştür. Araştırma 2007-2008 öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakası Tuzla, Pendik ve Kartal ilçelerinde 78 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 150 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin programa ilişkin olarak kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında genelde olumlu bir görüş içinde oldukları görülmektedir.

Yaşar (2005) çalışmasında ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi öğretim programının bilimsel açıdan değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmacı değerlendirme sürecinde eleştirel yaklaşım benimsediğini ifade ederek yenilenen programı; konu, programın hazırlanma gerekçesi, programı hazırlama aşamasında izlenen yaklaşım, programın dünyadaki eğilimlere uygunluğu, programın daha önceki programlardan farklılaşan yönleri ile programın uygulanması sırasında karşılaşılabilecek sorunlarla bunlara ilişkin çözüm önerilerini irdelemiştir. Yaşar (2005)’in araştırmasında elde edilen bulgular; programın dünyadaki eğilimlere uygun olarak hazırlanmaya çalışıldığı, ancak genel çerçeve

dışında programın ayrıntılarında bu eğilimlerin yeterince göz önünde bulundurulmadığı ve Türkiye'ye özgü bir düzenlemenin yapılmadığı, yenilenen sosyal bilgiler dersi programının diğer programlardan farklı olarak disiplinler arası yaklaşım temel alınarak hazırlandığı, yenilenen programda daha önce davranış olarak ifade edilen amaçlar kazanım olarak ifade edildiği, davranışçı yaklaşımda bilgi, beceri ve değer ayrı kategoriler olarak ele alınmakta iken yapılandırmacı yaklaşımda bunların her birinin bir bütün içine yerleştirildiği, önceki programın aksine yenilenen programın içeriğinde ise Tarih ve Coğrafya'nın ağırlığının ortadan kalkarak sosyal bilgilerin farklı disiplinlerin öğrenme üniteleri içerisinde yer aldığı ve programın değerlendirme ögesinin süreç değerlendirme anlayışı ile desteklendiği şeklinde özetlemektedir. Araştırmacı araştırmasında yaptığı bu belirlemelere dayanarak programın aceleyle hazırlanmış olması, alt yapı çalışmaları yapılmadan uygulamaya konulmasını gerekçe göstererek 2004 yılında uygulanmaya konulan sosyal bilgiler dersi programının başarılı olma şansının azaldığını ileri sürmektedir.

Güven ve Alp (2008) uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Çanakkale ilinde görev yapan 164 öğretmenin katılımı ve araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek ile yürütülmüştür. Elde edilen veriler, frekans ve yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, öğretmenlerin görüşleri arasında; mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yaptıkları il, okutulan sınıf düzeyi ve yeni programa yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı, T-Testi ve Varyans Analizi istatistiksel teknikleri ile sınanmıştır. Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmenleri kazanımların; öğrencinin gelişim özelliklerine uygun nitelikte olduğunu, öğrencilerin birlikte çalışma ve işbirliği yapmalarını desteklediğini, öğrencide problem çözme becerisini geliştirici nitelikte olduğunu, öğrencileri yaratıcı ve çok yönlü düşünmeye yönlendirdiğini, öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma yönünde gelişmelerine destek sağladığını, vatandaşlık görev ve sorumluluklarını kavramalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin programın kazanımlara yönelik görüşleri arasında görev yaptıkları yerleşim yeri, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ersoy ve Kaya (2009) sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarını 2005-2006 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan farklı sosyoekonomik yapıdaki 7 ilköğretim okulunda 5. sınıfta öğrenim gören 191 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde konuları zevk alarak öğrendikleri ve derslere daha katılımcı oldukları ifade edilirken ayrıca ders kitapları ve araştırma ödevlerinde çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıklarını sorunlara ilişkin olarak, ders kitaplarının bilgi açısından oldukça yetersiz olduğu, araştırma ödevleri konusunda yeterli kaynak bulamamaları, araştırma sayısının çok fazla olması, araştırma yapmak için yeterli ekonomik güçlerinin olmaması, interneti kullanmayı bilmedikleri, etkinliklerin çok fazla olduğu, derse ayrılan zamanın yetersiz kaldığı ve sosyal bilgiler dersi öğretim programının (SBS) Seviye Tespit Sınavı'na hazırlanmaya destek sağlamadığını belirttikleri görülmektedir.

Ersoy ve Kaya (2008) araştırmalarında 2004 yılında uygulanmaya konulan sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin öğrenci yaklaşımlarını öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2005- 2006 öğretim yılında 5. sınıfı okutan 21 sınıf öğretmeni ile nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yürütülmüştür. Verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sosyal bilgiler dersi öğretim programını genel olarak olumlu karşıladıklarını, zevk aldıklarını ancak ilk zamanlarda uyum sağlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrencilerin en fazla araştırma, drama ve grup çalışmalarından hoşlandıklarını belirtirken, en çok araştırma etkinliğinde zorlandıklarını dile getirmiştir. Ayrıca öğretmenler yapılandırmacılığa dayalı geliştirilen sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin araştırmacı yönlerinin güçlendiğini, derste daha etkin olduklarını, dersi sevmeye başladıklarını ancak daha az çalışmaya başladıklarını ifade etmektedirler.

Ünal ve Çelikkaya (2009) “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı araştırmalarını 2007-2008 eğitim öğretim yılında gerçekleştirmişlerdir. Bu amaçla araştırma Erzurum ili Aşkale ilçesinde yer alan bir okulda 5-A ve 5-B şubelerinde öğrenim gören öğrenciler ile kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılarak yürütmüşlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi ve tutum ölçeği, verilerin analizinde ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre işlenen dersin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin akademik başarılarının arttığı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeylerini arttırdığı, tutum yönünden ise bir değişiklik oluşturmadığı bulgularına erişilmiştir.

Turan ve Akdağ (2009) araştırmalarında 2005 yılında uygulanmaya konulan sosyal bilgiler dersi programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılında Konya ilindeki ilköğretim okullarında 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersini okutan 318 öğretmen ile anket kullanılarak yürütülmüştür. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir; öğretmenler programın tanıtımlarının zamanında ve yeterli olmadığını, yenilenen programa geçişte ünitelerde doğrudan verilecek olan beceriler konusunda bilgilerinin olmadığını, programın uygulanması yani dersin işlenişinde sorunlar yaşadıklarını, diğer derslerle ilişkilendirmede sorunlar yaşadıklarını, yeterli ders araç gerecine ulaşamadıklarını, bazı kazanımların öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu, ders saatinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin cinsiyet ve mezun oldukları lisans programı değişkenlerine göre programın hazırlık ve tanıtım, uygulama boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı yönünde bulgulara erişilmiştir.

Doğanay (2008) çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yenilenen sosyal bilgiler dersi programının değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmasında uluslararası literatür taranarak oluşturulan “Sosyal bilgiler program standartlarını ne derece karşılamaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada eğitim programının temel öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarını ayrı

ayrı ele alınarak değerlendirmiştir. Doğanay (2008) yeni sosyal bilgiler programı anlayış olarak çağdaş sosyal bilgiler kavramını genel özellikleriyle yansıttığını düşünmektedir. Bunun yanı sıra programın içeriği disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmış ve Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından önerilen program standartlarını (kültür, zaman, süreklilik ve değişim, insanlar- yerler ve çevre, bireysel gelişim ve kimlik, bireyler- gruplar ve kurumlar, güç otorite ve yönetim, üretim-tüketim ve dağıtım, bilim- teknoloji ve toplum, küresel bağlar, vatandaşlık idealleri ve uygulamaları) büyük ölçüde taşımakta olduğunu belirtmektedir. Ancak Doğanay (2008) ayrıntılarda bazı önemli sorunların olduğunu ve bu sorunları; kazanımların ifade edilmesinde amaç yazım kurallarına tam dikkat edilmediği, programda kavram, beceri ve değer boyutlarında listelenen içeriğin önerilen etkinliklerle nasıl kazandırılacağı açık ve net olmadığını, kavram öğretimi ilkeleri doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin eksik olduğunu ve programın başında sürece dayalı otantik ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri tanıtılmışsa da nasıl yapılacağının belirsiz olduğunu ifade etmektedir.

Dinç ve Doğan (2010) araştırmalarında yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmış yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve bu programa uygun olarak hazırlanmış ders kitaplarını incelemiştir. Bu amaçla eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin yeni program ve uygulaması hakkındaki bilgi, deneyim, görüş ve önerilerini ortaya koymuştur. Öğretmen görüşlerine göre iyi örneklerin paylaşılmasını, problem ve aksaklıkların da teşhis edilerek giderilmesi yönünde alınacak önlemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 22 öğretmen ile nitel araştırma yöntemi esas alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilen mülakatlardan elde edilen veriler fenomenografik içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin tamamı yeni programların temel felsefesini oluşturan yapılandırmacı öğrenme öğretme yaklaşımı hakkında bir eğitim almadıklarını, aldıkları hizmet içi eğitim seminerinde konuya çok az değinildiğini ve bu konuda her hangi bir kitap ya da makale okumadıklarını dile getirmişlerdir. Değişen sosyal bilgiler dersi öğretim programının soyut bilgilerden oluşan yoğun bir içeriğe sahip olduğunu belirten katılımcılar çok daha fazla konuyu ele almasına rağmen içerik olarak yeni programı daha tutarlı ve olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Program

içeriği ile ilgili bazı problemler olduğuna da dikkat çekmektedir. Başlıca problemler; konu sayısı ve içerik bilgisinin çok yoğun olması, konular arasındaki bağlantıların yeterince iyi kurulamamış olması, bazı konuların ele alınış yönteminin öğrenci seviyesine göre yüksek, bazılarının ise düşük olması; bazı kavramların öğrenci seviyesine göre ağır olması ve bu kavramları öğretmek için yeterli süre ve araç gerece ulaşma sorunları olarak belirtmektedirler. Kazanımların öğretmenler tarafından anlaşılıp benimsendiği bazı katılımcılar kazanımların sayısının fazla olduğu ve derse ayrılan sürenin kısıtlı olduğundan şikayetçi olmuşlardır. Katılımcılar en fazla zorluk yaşadıkları alanın ise ölçme değerlendirme alanında olduğunu ifade etmektedirler.

Yapıcı (2006) uygulamaya konulan 6. sınıf sosyal bilgiler dersi programını literatür taramasına dayalı olarak incelemiştir. Programı; kazanımlar, kullanılan yöntem ve teknikler, değerlendirme yöntemleri gibi çeşitli açılardan değerlendirmiştir. Araştırmada yenilenen programın öğrenci etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alındığı vurgulanmaktadır. Ayrıca programın çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışla hayata geçirilmesinin amaçladığını vurgulamaktadır. Programın, Türk Milli Eğitiminin genel hedefleri doğrultusunda, Atatürk ilke ve inkılâplarını özümsemiş, Türk tarihini ve kültür değerlerini benimsemiş, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp, sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan bireylerin yetişmesine büyük ölçüde katkıda sağlayacağını ifade etmektedir.

Yaşar ve Gündoğar Bayır (2010) araştırmalarında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan bakış açılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2009-2010 öğretim yılında ilköğretim 5. sınıfa devam eden 100 ilköğretim öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin olarak ürettikleri metaforlar içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada öğrenciler sosyal bilgiler dersine yönelik olarak 44 metafor üretmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan bakış açılarını dersin değişik yönlerini ele alarak dünya, tarih, bilgisayar, aile, Atatürk, ağaç, uzay, gazete, bilge, evren, çiçek, hayat, saat, papatya, oyun parkı, kuş vb. metaforlarla ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gün (2008) araştırmasında Türkiye ve İngiltere 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını karşılaştırmıştır. Bu amaçla hedefler, programların konu başlıkları ve alt başlıklar, eğitim durumları ve sınav durumları yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma verileri Türkiye ve İngiltere’de halen okutulmakta olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programları ve eğitim sistemleriyle ilgili bilgiler literatür taramasıyla, kütüphanelerden ve genel ağdan elde edilen belgelerden sağlanmıştır. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre iki ülkenin, içerik ve yöntem olarak birbirlerinden çok farklı eğitim sistemlerine sahip olduğu, İngiltere sosyal bilgiler dersi programının daha zengin ve esnek bir yapıya sahip olduğu ve Türkiye’de sosyal bilgiler dersi programının geliştirilmesinde ve uygulanmasında birtakım eksikliklerin mevcut olduğunu ifade edilmektedir.

Dündar (2008) ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarını yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirmiştir. Çalışmasını 2006-2007 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde 16 ilçede toplam 201 5. sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırma kapsamında nicel veriler ölçek ve anket, nitel veriler gözlem ve görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılırken, nitel verilerin analizinde ise İçerik Analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada karşılaşılan engeller konusundaki görüşlerinin başında okul olanaklarının sınırlı olduğu, sınıf mevcutlarının fazlalığı, velilerin ilgisiz olduğu gelmektedir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin öğrencilerine kendi düşüncelerini ifade etmelerine fırsat tanıdıkları, ön bilgiler ile yenileri arasında ilişkilendirmeler yapıldığı ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra araştırmada işbirliği (grup) çalışmalarına, birincil elden kaynak kullanımına, araç-gereç kullanımına ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yeterince yer verilmediği bulgularına erişilmiştir.

Hersan (2008) araştırmasında 2004 yılı ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin velilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasını 2006-2007 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sarıyer ilçesindeki okullara devam eden

273 5. sınıf öğrenci velisinin görüşlerini alarak yürütmüştür. Araştırmada ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında Kay Kare Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre velilerin büyük oranda yeni programdan haberdar olduğu, ancak program hakkında daha çok bilgilendirilmek istedikleri ortaya konulmuştur. Öğrenci velilerinin öğrenci ve gelecek nesil için bu programın faydalı olacağı yönünde genelde olumlu yaklaşım içinde oldukları belirlenmiştir. Ancak bu görüşlerin yanında araştırmaya katılan veliler tarafından özellikle araştırma ödevlerin ağır olduğu, bilgisayar kullanmaya yönelik öğrencileri mecbur bıraktığı düşünülmektedir. Ayrıca evinde bilgisayar olmayan ya da internet erişimi olmayan öğrencilerin internet kafe ortamlarına mahkûm edilmesi ile çocuğun düşünme becerileri kazanmasına dayalı bir eğitim sisteminin test yöntemiyle (SBS, OKS sınavları gibi) sınanması konularının tartışılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Yılmaz (2007) ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programının yapılandırmacı yaklaşım açısından uygunluğunu değerlendirmiştir. Araştırmasında programın kazanım, içerik, eğitim durumu ve sınav durumları öğelerinin uygunluğunu değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliliği sağlanan değerlendirme formu kullanmıştır. Bu form çerçevesinde sosyal bilgiler program taslağı, sosyal bilgiler ders kitabı, öğretmen klavuz kitabı, öğrenci çalışma kitapları incelenmiştir. Veriler yüzde ve frekanslarla ifade edilmiştir. Araştırmada programın tüm öğelerinin yapılandırmacı yaklaşıma kısmen uygun olduğu ifade edilmektedir.

Ayten (2006) araştırmasında 2004 sosyal bilgiler dersi öğretim programı hakkında 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemiştir. Bu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetine, sınıf mevcuduna, eğitim düzeylerine ve kıdemlerine göre değişip değişmediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2004-2005 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde ilköğretim okullarında görevli toplam 522 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Evrenden rastlantısal yolla seçilen 17 ilköğretim okulunda görevli 132 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise

betimsel istatistiklerin yanında T-Testi, ve Kruskall Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim düzeyine, sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermediği; kıdeme göre ise öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu; 26 yıl ve üzeri öğretmenlerin program hakkında olumsuz düşündükleri bulgularına erişilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ise şöyledir; öğretmenler, sosyal bilgiler dersi öğretim programı kılavuz kitabının kullanışlı ve anlaşılır olduğunu, kazanımlar ile programda yer alan beceri ve değerlerin tutarlı olduğunu; sosyal bilgiler dersi öğretim programının içeriği konusunda olumlu düşünmekle birlikte programın öğrenciyi bir üst öğrenime hazırladığı konusunda kısmen katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler programın ölçme-değerlendirme boyutunda kısmen katılım göstermekle birlikte programın süreç değerlendirmeye önem verdiğini fakat programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliğinin zor olduğunu, programın etkin ve verimli uygulanabilmesinin mevcut şartlarda zor olduğunu, bunun en önemli sebebinin ise okulların araç-gereç donanımının, fiziki şartların yetersiz ve sınıf mevcutlarının ise fazla olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir.

Aydın (2007) ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. 2006-2007 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde 86 öğretmen ile yürütülen bu araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Veriler yüzde ve frekanslarla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler müfredatı Türk eğitim sistemine farklı bakış açıları kazandırmıştır. Önceden sadece bu derste geçmişin tekrarını yapan ve ezber kavramlarla donatılan öğrenciler artık bu uygulamadan uzaklaştırılarak ağırlığı güncel konulara değinen bir programla karşılaştığı belirtilmektedir. Bu programda öğrenciler, aktif hale getirilmiş, yaparak yaşayarak öğrenme modeline yöneltılmıştir. Öğrenciler, hazırlayacakları proje ve performans ödevleriyle araştırmaya, keşfetmeye, eleştirel düşünmeye, kendini kanıtlamaya ve öz güven kazanmaya başlatılmıştır. Ayrıca ders kitabı haricinde hazırlanan çalışma kitapları öğrencilere, severek isteyerek sorumluluk alma bilincini kazandırmayı hedeflendiği ifade edilmektedir.

Ece (2007) ilköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programını 4. ve 5. sınıfları okutan 184 sınıf öğretmenin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmasını 2006–2007 öğretim yılında, Afyonkarahisar il merkezindeki 44 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak sosyal bilgiler dersi programının kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına içeren ölçek kullanılmıştır. Veriler, cinsiyet, sınıf, kıdem, mezun olunan okul, sınıf mevcudu ve öğrencilerin sosyoekonomik durum değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde T-Testi ve Anova Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenler kazanım, içerik, eğitim durumu, değerlendirme ve geleceğe yönelik öneri boyutlarında genelde programı desteklemiştir. Ayrıca, sosyal bilgiler dersi programının kazanım, içerik, eğitim durumu, değerlendirme ve geleceğe yönelik öneri boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile deneklerin cinsiyet, sınıf, öğrencilerin sosyoekonomik durum değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Alataş (2008) araştırmasında ilköğretim programı 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programında karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde 113 4. ve 5. sınıf okutan sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında T-Testi ve Anova Testi kullanılmıştır. Programa yönelik olan sorunları okul ile ilgili, öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı, yöntem - teknikler ve araç gereç kullanmaktan kaynaklanan sorunlar şeklinde beş grupta incelenmiştir. Beş grupta ele alınan bu sorunların çeşitli değişkenler açısından manidar fark olup olmaması yönünde yürüttüğü çalışmasında belirlediği değişkenlere ilişkin anlamlı farklılıklar olmadığı bulgularına erişilmiştir.

Doğan ve Sezer (2009) araştırmalarında sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarını Bursa ilinde Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçelerine bağlı ilköğretim okullarında 4-5-6-7. sınıflarda görevli 50 öğretmenler ile gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde nicel veriler betimsel

istatistiklerle, nitel veriler ise içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Öğretmenlerin, kendilerini yenileme yöntem ve kaynaklarına, öğrencileri ile ilişkilerine, öğrencilerinin bireysel bağlamda sosyal ilişkileri ve öğrenme durumlarına, ders içi aktivitelere, yaratıcılığın gelişmesine vb. yönelik sorular şeklinde farklı soru grupları oluşturulmuştur. Bu soru gruplarının yanıtları okunarak tema başlıkları oluşturulmuş ve bu çerçevede düzenlenerek gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin var olan yayınları ve araştırmaları takip etmeye ve uygulamaya çalışarak kendilerini yenilediklerini belirtmelerinin yanı sıra, bu konuda olumlu düşünmeyen ve zamanı olmadığı için kendini yenileyemeyen öğretmenlerin de mevcut olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkileri incelendiğinde, çoğunlukla ilişkilerin iyi olduğu, bunun yanı sıra karşılıklı duygu ve düşüncelerin rahatça ifade edilebildiği, sıcak, seviyeli ve genelde pozitif ve cana yakın olduğu saptanmıştır.

Ersoy (2009) ilköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler dersi programının uygulamadaki etkiliğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasını 2007-2008 öğretim yılında Konya ilinde Meram, Selçuklu, Karatay ve Hüyük ilçelerinde görev yapan 160 öğretmen ile yürütmüştür. Veriler yüzde, frekans, standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda programda öngörülen kazanımlar, yöntem-teknik ve etkinlikler, araç-gereç ve materyaller, programda yer alan içerik, ölçme ve değerlendirmenin uygulamada “kısmen yeterli” düzeyde olduğu bulgularına erişilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler programın uygulanması önündeki en önemli engel olarak okulların fiziki şartlar ve donanım bakımından yeterli düzeyde olmaması, sınıf mevcutlarının fazla olması ve ders saatlerinin yetersiz olması görülmektedir. Ayrıca programda yer alan yeni ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanamadığı ve bu konuda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğanay ve Sarı (2008), 2006-2007 eğitim öğretim yılında Adana ilinde araştırmalarını yürütmüşlerdir. Bu amaçla sosyal bilgiler dersi programını uygulayan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler dersi branş öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma yansız küme örneklem seçimi ile belirlenen 31 okuldan 170

öğretmen ile yürütmüşlerdir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları kullanılmıştır. Araştırmalarından elde edilen bulgulara göre; anketteki kazanımlar boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.50$), içerik boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.56$), öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{x}=3.50$) ve değerlendirme süreci boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ise ($\bar{x}=3.39$)'dur. Öğretmenler sosyal bilgiler dersi öğretim programının dört temel ögesi arasında en çok ölçme ve değerlendirme boyutunu olumsuz bulmuşlardır. Ayrıca programın genel felsefesi, varsayımları, programın uygulanabilirliği ve programla ilgili hizmet içi eğitim gereksinimlerine yönelik verilerin toplandığı çalışmada öğretmenlerin programın genel anlayışı, felsefesi ve varsayımlarına ($\bar{x}=3,22$) düzeyinde katıldıkları, uygulanabilirlik düzeyinin ($\bar{x}=2,60$) düzeyinde olduğu ve hizmet içi eğitim gereksinimlerine yönelik ortalamanın ($\bar{x}=3,16$) düzeyinde olduğu ifade edilmiştir. Bu verilere dayanarak araştırmacılar; sosyal bilgiler dersi programını göreceli olarak olumlu bulurken programın uygulanabilmesi açısından materyal desteği, fiziksel koşullar ve hizmet içi eğitim desteği açısından destek koşulların yerine getirilmediğini vurgulamaktadırlar.

Uslu (2007) öğretmenlerin ve idarecilerin görüşlerine dayanarak, 2005-2006 yılında uygulanmaya konan ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders programı genel amaçlarının uygulanabilirliği, uygulanmasında karşılaşılan sorunlar, gerçekleşme durumu ve gerçekleşmesi istenen durum açısından değerlendirmiştir. Araştırma 2006-2007 yılında Şırnak ilinde 186 sınıf öğretmeni ve 40 idareci ile yürütülmüştür. Araştırmasında veri toplama aracı olarak ölçek kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların analizinde frekans, yüzde ve Kay Kare kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmen ve idarecilerin (% 50)'den fazlasının, kazanımların ve kavramların rahatça anlaşılabilir şekilde açık-seçik ifade edildiği, öğretmen ve idarecilerin (% 70)' e yakın bir kısmı, programı oluşturan beceri, kavram, değerler ve amaçların programda anlaşılır bir biçimde ifade edildiği, idareci ve öğretmenlerin (% 70)' e yakın bir kısmı, sosyal bilgiler dersinde kullanılması önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin bilgi ve becerilerini yeniden yapılandırarak hayata geçirmelerine olanak sağladığı ve idareci ve öğretmenlerin (% 65)'e yakın bir kısmının, sosyal bilgiler

programının öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmesi açısından yol gösterici olduğu, değerlendirme işleminin yapılabilmesi açısından gerekli ölçütlere yer verildiği, öğrencilerin yapmış oldukları etkinliklerin değerlendirilebilmesi amacıyla öğretmenlere rehberlik yapacak açıklamalara yer verildiği görüşlerine katıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Kuyucu (2007), araştırmasında ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemiştir. Bu amaçla karşılaşılan güçlüklerin çözümüne yardımcı bulgular sunmayı amaçlamıştır. Araştırma 2006-2007 yılında Konya ili Selçuk ilçesinde görev yapan 67 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularının analiz edilmesinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir; öğrenme ve öğretme süreçlerinin yapılandırılmış örnek etkinliklerle yönlendirilmesi uygulamasının eğitimi olumlu yönde etkilediği, ilçe ve okul koşullarına göre yapılandırılmış örnek etkinliklerin uygulanmasında sıkıntıların yaşandığı, etkinliklerin uygulanmasında en önemli eksikliğin materyal konusunda yaşandığı, etkinliklerin hepsinin sınıf ortamında sunulması aşamasında zaman yetersizliği yaşandığı, öğrencilerin bilgi ve yeteneklerine göre etkinliklerin çeşitlendirilerek artırılmasının eğitimciler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan etkinlikler sonunda öğrencilerin ürettiklerini sınıf ortamında sunarak öz güven kazandıkları, öğretmenlerin yeni uygulamaya konulan öğretmen kılavuz kitabından memnun oldukları, gezi, gözlem ve inceleme tekniklerinin kullanılmamasının eğitimi olumsuz etkilediği, zaman yetersizliği öğretmenlerin dile getirdiği sıkıntıların başında yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna alınmaları gerektiği ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının ölçme ve değerlendirmede tam verim alınmasını güçleştirdiği ise araştırmadan elde edilen diğer bulgulardır.

Ocak ve Yıldız (2011) yaptıkları nitel çalışmada 2005 yılında uygulanmaya konulan sosyal bilgiler ders programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri 2008-2009 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapan 58 öğretmenle görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları

Nvivo 7 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi müfredat programını nitelik anlamında olumlu buldukları ancak farklı koşullarda müfredat programının uygulanabilirliği, içeriği, öğretme öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme gibi konularda sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca ders kitaplarındaki faaliyetlerin köy şartlarının hiçe sayılarak düzenlenmiş olduğunu belirtmişlerdir.

Yazıcı (2009) araştırmasında Yeni Zelanda sosyal bilgiler öğretim programını tanıtmıştır. Bu program ile ülkemizde yürürlükte olan sosyal bilgiler öğretim programını karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla sağlanmıştır. Programların ve elde edilen kaynakların incelenmesi sonrasında şu sonuçlara ulaşılmıştır; yapı olarak her iki ülkenin sosyal bilgiler öğretim programları, öğrenme alanları kullanılarak oluşturulmuştur. Ancak Yeni Zelanda'da sosyal bilgiler öğretim programı, sosyal bilgiler süreçleri, Türkiye'de ise kavram, beceri ve değer boyutları üzerinden yapılandırıldığı görülmektedir. Her iki ülkenin sosyal bilgiler öğretim programların incelenmesi sonucunda, kavram ve değer boyutları ile değerlendirme sürecinin ülkemizde yürürlükte olan sosyal bilgiler öğretim programında, beceri boyutunun ise Yeni Zelanda sosyal bilgiler öğretim programının daha kapsamlı ve işlevsel bir biçimde oluşturulduğu belirtilmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programlarında kullanılan araç gereçlerin benzer oldukları gözlenmiştir.

Aykaç (2011) araştırmasında Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren günümüze kadar uygulanan sosyal bilgiler dersi programını öğeleri açısından değerlendirmiştir. Bu amaçla sosyal bilgiler dersine ilişkin olarak geliştirilen ve uygulamaya konulan programların dokümanları taranmış ve elde edilen veriler tarihsel kategoriye göre incelenmiştir. Bu çalışmada sosyal bilgiler programlarının amaçları, içerik, ilkeleri, programda önerilen yöntem teknik, araç-gereç ve öğrenme-öğretme süreci açılarından değerlendirmiştir. Araştırmacı araştırmasında 2005 yılında uygulanmaya konulan programa yönelik belirlenen başlıklarda en belirgin bulgular aşağıdaki maddelerde özetlenmiştir.

- Programların hazırlık süreci açısından; içerisinde sosyal bilgiler programının da yer aldığı 9 il ve 120 okulda 1 yıl gibi kısa süreli bir deneme sonucunda uygulamaya konulmuştur. Programların hazırlık ve deneme süreleri dikkate alındığında, en az sürenin 1 yıl ile 2005 programında, en fazla hazırlığın ve uygulama alanının genişliğinin 1968 programında (6 yıl) olduğu ifade edilmektedir.
- Amaçlar açısından irdelendiğinde; 2005 yılında uygulanmaya konulan sosyal bilgiler dersi programında ulusal amaçlara olan vurgunun zayıfladığı, ulusal amaçlara ilişkin içeriğin yeterli olmadığı ifade edilmektedir. 2005 programında belirlenen amaçların, hangi amacın hangi sınıfla ilgili olduğu açık olmadığı, programın genel yapısında, amaçların işe koşularak gözlenebilir, ölçülebilir değerler olarak ele alınmadığı, programın temel anlayışına vurgu yapılarak ifade edilmiştir. Araştırmacı belirlenen amaçların, uygulamada hangi sınıflarla ilgili olacağı belirlenmediğinden ve öğretmene bu konuda gerekli açıklama yapılmadığı vurgulanmaktadır. Bundan dolayı, bu amaçların gerçekleşme olasılığını olumsuz etkileyeceğini düşünülmektedir. Ayrıca program amaçlar açısından incelendiğinde diğer programlardan köklü bir kopuşun olduğu belirtilerek bu kopuşu hem içerik hem de amaçlar açısından belirgin biçimde “Türk kimliği” ve “Türk Ulusu” kavramlarından uzaklaştığı “Küresel Bağlantılar” yaklaşımı ile eğitim programlarını Avrupa Birliğine uyumlu hale getirme çabası içine girildiği şeklinde ifade edilmektedir. Bu yönüyle programın yerel, toplumsal ve ulusal değerlerden uzaklaşmasına imkân vereceği düşünülmektedir.
- İçerik ögesi açısından; 2005 programında içeriğin kapsamı çok belirgin olmadığı belirtilmektedir. İçeriğin ne olduğunu öğretmenler ancak öğrenme alanı, üniteler ve kazanımlara dayalı olarak belirleyebilmektedirler. Araştırmacı; 1968 ilköğretim programında, öğretmenlerin çevrenin özelliklerine göre ünite geliştirebilecekleri, ünitelere konu ekleyebilecekleri gibi uygulaması zor olan konuları değiştirme yetkisi verilirken 2005 programının 1968 programına oranla daha “sert” ve “kuralcı” olduğu esnek olmadığını ifade etmektedir. Bu anlamda 2005 programının 1968 programına oranla oldukça merkezci bir anlayışa sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmacı 2005 programında yerel değerlere daha az yer verildiği ve programın ulusallıktan önemli ölçüde koptuğu ve bu kopuşun geçmiş kültür ve değerleri ve

toplumsal yapıdan kopmasına yol açabilecek unsurları da beraberinde getirebilecek sonuçlar doğurabileceği ifade edilmektedir.

- Öğrenme-öğretme süreci açısından çoklu zekâ, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi eğitim biliminin ortaya koyduğu ilkeler de göz önüne alınarak 2005 programının öğrencilerin katılımına olanak sağlayacak etkinlik temelli bir çizgiye oturtulmaya çalışılması, öğrenci merkezli bir öğrenme süreci için olumlu sayılabilecek göstergeler olarak ifade edilmiştir.
- Strateji, yöntem ve teknikler açısından incelendiğinde; programda etkinlikler temel alınarak beceri, bilgi ve kavramlar kazandırılmaya çalışılan program anlayışı ile her öğrenciye ulaşmayı amaçlayan bir yöntem çeşitliliği önerilmiştir. 2005 programında yöntem zenginliğine yer verilmesi olumlu olarak karşılanmaktadır.

Alkış ve Güleç (2006) araştırmalarında ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve bu dersten beklentilerini tespit etmek amacıyla, onlara yöneltilen üç açık uçlu soruya cevap vermeleri istenmiş ve bu cevaplar içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında öğretmen faktörünün oldukça etkili olduğu bulunmuştur. Tarih konularının öğrencilerin bu dersi sevmesinde etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenin konuyu güzel anlatması ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinin de öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sevmesinde etkili olduğu bulgularına erişilmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersiyle ilgili isteklerinde frekansı en yüksek maddenin sosyal bilgiler derslerinde televizyon, bilgisayar, VCD-CD gibi teknolojilerden daha çok yararlanılmasını istedikleri şeklinde belirtilmiştir.

Yapıcı ve Demirdelen (2004) ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Afyonkarahisar il merkezinde görevli ve çalışmaya gönüllü 23 öğretmen ile görüşme yaparak yürütülmüştür. Araştırma 2006 yılında yürütülmüş olup araştırma verileri

yüzde ve frekans değerleri verilerek sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

- Yenilenen programın öğrencilerde derse ve okula karşı yarattığı değişiklikleri ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin (% 74)'ü etkinliklerle kazanımları uyumlu bulduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin (% 70)'i ders kitaplarında konulara yer verilmemiş olmasını olumlu bulmamaktadırlar. Öğretmenlerin (% 70)'i etkinliklerin yapılması için ders saatlerinin yetersiz olduğunu ileri sürmektedirler. Öğretmenlerin (% 52)'si yenilenen programın ezberden uzaklaştırdığını düşünmektedir. Programın kırsal kesim ve kentlerin geri kalmış gecekondü bölgelerinde uygulanmasının zor olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı (% 39) ve programın Türkiye genelinde standart olarak uygulamanın çok zor olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise (% 30) olduğu ifade edilmektedir.
- Araştırmada öğretmenlerin programların uygulanmasında yaşanan sorunlara ilişkin olarak öğretmenlerin (% 78)'i programların 1. sınıftan itibaren başlanılsaydı daha az sorun yaşanacağını düşünülmektedir. Öğretmenlerin diğer bir sorun olarak sınıfların kalabalık oluşu (% 61) ve okulların fiziksel alt yapı eksikliği (% 56) olduğu yönündedir.
- Yenilenen programda ölçme değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; ölçme değerlendirmenin öğretmenlerin çok zamanını aldığı (% 87) görülmektedir. Bir diğer sorun ise gözlem ve değerlendirme formlarının fazlalığı (% 83) olduğu belirtilmektedir. Sınıfların kalabalık oluşunun ölçme değerlendirmeyi zorlaştırdığı (% 78) ayrıca ifade edilmiştir. Bunun yanısıra öğretmenler öğrencinin bir bütün olarak değerlendirilmesini (% 74) ise olumlu karşılanmaktadır. Bununla birlikte ölçme değerlendirme ile ilgili daha fazla hizmet içi eğitim gerekliliği (% 70) ve öğretmenlerin (% 86)'sının eski ölçme tekniklerini uyguladıklarını ifade etmeleri önemli husus olarak göze çarptığı ifade edilmektedir.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde bu araştırmalara bağlı olarak, ülkemizde sosyal bilgiler dersi programlarının yürütülmesine yönelik olarak çok sayıda araştırma yapılmış olduğu söylemek mümkündür. Araştırmaların çoğunlukla

öğretmenlerin görüşlerine başvurularak gerçekleştirildiği izlenmektedir. Araştırmalar irdelendiğinde sosyal bilgiler dersi programına yönelik öğretmenlerin genel olarak olumlu algılara sahip oldukları, buna karşın uygulamada çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca bazı araştırmalarda yenilenen sosyal bilgiler ders programının, değişen programlarla ve farklı ülkelerde yürütülen sosyal bilgiler ders programlarıyla karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaya yönelik çalışmalar yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalara bağlı olarak ülkemizde yenilenen sosyal bilgiler programının davranışçı yaklaşıma dayalı değişen programlardan oldukça ayrıldığı ve farklı ülkelerdeki sosyal bilgiler anlayışına uygun olarak geliştirilmesine çaba harcandığı söylenebilir.

Ülkemizde yürütülen çalışmaların yanı sıra yabancı kaynaklarda da sosyal bilgiler dersi ve programlarına yönelik araştırmalara rastlanmıştır. Bu bağlamda aşağıda yurt dışında sosyal bilgiler dersi alanında araştırmacı tarafından ulaşılabilen araştırmalara yer verilmiştir.

2008-2009 eğitim öğretim yılında Kolombiya devlet okullarında bir ortaokul sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi öğretmen, yönetici, veli ve toplum üyelerinden oluşan bir komite tarafından yapılmıştır. Katılımcılar literatürü inceleyerek programın değerlendirmesini yapmışlardır. Araştırma sonunda öğrenci ve veliler sosyal bilgilerin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca tarih, coğrafya ve kültürün ortaokul sosyal bilgiler programının temelini oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası sosyal bilgiler öğretiminde idari destek olduğunu kabul etmişlerdir. Değerlendirme sonunda komite tarafından eğitim ve değerlendirmeye yönelik önerilerde bulunmuşlardır (MSSSPER, 2008).

Zhao ve Hoge (2005) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğretmen ve öğrencilerinin sosyal bilgiler hakkındaki algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu Gregoria'nın üç farklı bölgesinden seçilen okullardaki öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğretmen ve öğrencilerin algılarını saptamaya yönelik olarak hazırlanan sorularla görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nitel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına

göre öğrencilerin cinsiyet ve performans düzeyleri ile sosyal bilgilere ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun sosyal bilgilere yönelik tutumlarının olumsuz olduğu, sosyal bilgilerin önemini ve yaşamlarıyla olan ilişkisini anlayamadıkları görülürken, öğretmenlerin de sosyal bilgilerle ilgili zaman ve kaynak yetersizliğini vurguladıkları görülmüştür.

Frankel (1995) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler sınıflarını gözlemlenmesi ve etkili öğretmenlerin karakteristik özelliklerini ve davranışlarını belirlenmesi amaçlanmıştır. Veriler 1991 yılının güz döneminde beş farklı ülkeden toplanan verilerle 9. ve 12. sınıf sosyal bilgiler dersinde toplanmıştır. Verilerin toplanmasında öğretmen ve öğrencilere anket uygulanmış ayrıca görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere öğrencilerle ilgili beklentilerinin neler olduğu, iyi ve etkili öğretimin ne olduğu bugünün öğrencilerini nasıl karakterize ettikleri gibi sorular sorulurken öğrencilere sosyal bilgileri sevip sevmedikleri ile iyi ve kötü sosyal bilgiler öğretmenini tanımlamaları istenmiş ve ayrıca testler, ders planları, öğretmen notları, öğrenci defterleri incelenmiştir. Nicel verilerin değerlendirilmesi betimsel istatistiklerle nitel verilerin değerlendirilmesi ise içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre etkili öğretmenler aynı ve paylaşımcı bir davranış sergilemekte olup ayrıca öğrencilerinden yüksek beklentileri olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin özelliklerine ilişkin olarak diğer taraftan bazı şeyleri açık şekilde öğrencilerine açıklamakta ve öğretim metotları ve sınıf aktiviteleri kullanabilmekte oldukları şeklinde davranışlar göstermekte oldukları ifade edilmektedir.

Okobia (2011) tarafından yapılan araştırmada Nijerya'da bir devlet okulunda sosyal bilgiler ders müfredatının temel özelliklerinin öğretmen algıları doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için 150 öğretmen tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmada likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizi ise Z Testi ve T-Testi ile yapılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programına ilişkin algılarının olumlu olduğu, öğretmen niteliğinin sosyal bilgiler dersi programına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgularına erişilmiştir.

Wilson ve Tan (2011)'ın ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kişisel ve genel öğretim etkililik inançlarını yaş, cinsiyet, okul türü gibi değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 116 öğretmenle yürütülmüş ve çalışmada veri toplama aracı olarak 23 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğretmenlerin genel algılarının belirlenmesinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılırken, kişisel değişkenler açısından öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde Anova Testi'nden yararlanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak öğretmenlerin kişisel ve genel etkililik inançlarının orta ve yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin kişisel ve genel etkililik inanç düzeyleri ile kişisel değişkenler arasında anlamlı farklar olduğu saptanmıştır.

Al-Nofli (2010) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı ulusal sosyal bilgiler müfredat programının hedef ve içerik alanlarının önem ve uygulama açısından sosyal bilgiler öğretmenlerinin algılarını belirlemektir. Umman'da 2008 yılında güz döneminde yapılan araştırmanın çalışma grubunu ülke civarındaki 119 okulda görev yapan 538 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada 41 maddeden oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise T-Testi ve Benforrini Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sosyal bilgilerin tüm amaçlarına destek verdiği ortaya çıkmıştır. En önemli içerik alanları olarak, güncel olaylar, toplumun temel değerleri, coğrafya, çevre eğitimi, aile yaşamı eğitimi ve kamu sorunları olarak belirlenmiştir. Her bir içeriğin önem algısı uygulama algısından daha yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur. Sosyal bilgilerin öğretimindeki en önemli engelin amaç ve içeriğin belirlenmesinde öğretmen, öğrenci ve yerel toplulukların katılımının engellenmesi olduğu belirtilmiştir.

Yurt dışında ulaşılan araştırmalara dayalı olarak sosyal bilgiler dersi ve programlarına yönelik çalışmalara farklı ülkelerde bir çalışma alanı olarak değer verildiği ifade edilebilir. Bazı araştırmalarda derse yönelik olumsuz tutum sergilendiği, sosyal bilgilerin önemini ve yaşamla ilişki kurmada zorlanıldığına yönelik bulguların yanı sıra sosyal bilgiler dersine yönelik olarak öğretmenlerin olumlu algıları olduğunun vurgulandığı araştırmalar yer almaktadır.

2.2.3. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve ihtiyaç analizlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

Şişman ve Arı (2009) Kırgızistan'da eğitimin temel problemleri ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı konulu araştırmalarında öğretmenlerin öncelikli öğrenme ihtiyacı duydukları hizmet içi eğitim alanlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılında Bişkek'te bulunan okullar arasından tesadüfî yöntemle 15 okuldan seçilen örneklemde yer alan 304 öğretmene anket uygulanarak yürütülmüştür. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin en yüksek oranda talep edilen hizmet içi eğitim konuları arasında, öğrenci gelişimi ve öğrenciye rehberlik, alanla ilgili gelişmeler, öğrenme-öğretme süreci (ders planı, öğrenme ortamı düzenleme, öğretim strateji ve teknikleri) gibi konular yer almaktadır.

Şahin (2008) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı çerçevesinde mesleki gelişim düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma Kırşehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler (yüzde, frekans, ortalama) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı çerçevesinde mesleki gelişim düzeylerine ait sorulara verdikleri cevapların büyük bir çoğunluğu “yeterli” düzeyde olduğu, cinsiyete ve mesleki kıdemlerine göre sınıf öğretmenleri mesleki gelişimlerini yeni öğretim programına göre “çok yeterli” ve “yeterli” düzeyleri arasında olduğunu ve hizmet içi eğitim programına katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin yeni programa uygun olarak mesleki gelişimlerini geliştirebilme konusunda benzer görüşü paylaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öztürk Akar (2007) yedi coğrafi bölgede görev yapan biyoloji öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve düzenlenecek etkinliklere yöntem ve

içerik konusunda önerilerde bulunmayı amaçladığı araştırmasını anket kullanarak 2005 yılında Adana, Bursa, Konya, Samsun, Gaziantep, Malatya, Kocaeli, Kayseri, Manisa, Aydın, Uşak, Burdur, Karaman, Yalova, Kilis, Bayburt ve Ardahan’da görev yapan 338 biyoloji öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış olup verilerin analizinde ise betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, daha az sayıda etkinlik düzenlenen Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgeleri’nde görevli öğretmenlerle diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim deneyim ve ihtiyaçları arasında farklılıklar olduğu bulgularına erişilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki ve öğretim ile ilgili öğrenme ve geliştirmeye ihtiyaç duydukları ilk beş konu sıralandığında; yeni etkin öğretim yöntem ve teknikleri, bilgisayar, internet ve eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı, laboratuvar ve ders araç gereçlerinin etkin kullanımı, laboratuvar çalışmaları, deney ve uygulamalar ile yeni bilimsel mesleki yayınları takip etmek şeklinde bir sıralamanın oluştuğu ifade edilmektedir.

Metin ve Özmen (2010) fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmalarını 2007–2008 eğitim öğretim yılında, Artvin ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 30 fen ve teknoloji öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış mülakat ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin performans değerlendirme ve performans değerlendirmede kullanılan anekdot kaydı, kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı, ürün dosyası, akran ve öz değerlendirme formları gibi değerlendirme araçlarına yönelik hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu yönünde bulgulara erişilmiştir.

Azar ve Kara Ali (2004) araştırmalarında fizik öğretmenlerine yönelik düzenlenecek olan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin ihtiyaç ve beklenti alanlarını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırma Zonguldak Ereğli ilçesinde görev yapan 31 öğretmenle anket kullanılarak yürütülmüştür. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fizik öğretmenlerinin eğitim

teknolojisinde kuram ve uygulamalar, eğitim yönetimi ve planlama, öğrenci merkezli eğitim, kişisel yeterliliklerin geliştirilmesi, sınıf iklimi ve yönetiminin sağlanması konularında hizmet içi eğitim gereksinimleri olduğu bulgularına erişilmiştir. Araştırmacılar hizmet içi eğitime katılacak kursiyerlerin seçimi yapılırken öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasını önermektedirler.

MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın isteği üzerine ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin hangi konularda ve hangi düzeyde hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. 2008 yılında Eğitim Araştırmaları ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından araştırma yapılmıştır. Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılında Türkiye'de 14 ilden örneklem alınarak belirlenen (n=400) öğretmen ile anket kullanılarak yürütülmüştür. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 60,9) alanlarına yönelik hizmet içi eğitim almadığı, öğretmenlerin en yüksek katılım oranı ile ihtiyaç duydukları ilk dört hizmet içi eğitim konusunun öncelik sırasıyla, proje hazırlama, yürütme süreç ve teknikleri, matematik öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar, yenilenen matematik öğretim programının uygulanışı, örüntü, süsleme ve dönüşüm geometrisi arasındaki ilişkileri vurgulayan etkinlikler düzenleyebilme olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ankette verilen konular dışında en fazla hizmet içi eğitim almak istedikleri ilk üç konunun ise yeni programda etkili zaman yönetimi, programın kalabalık sınıflarda uygulanışı, etkili sınıf yönetimi ve bilgisayar programlarının kullanımı olarak belirtilmiştir.

Çakan (2004) araştırmasında ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından kendilerini bu alanda nasıl algıladıkları ve aralarında farklar olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırma 2003-2004 eğitim öğretim yılında ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda

kendilerini yetersiz ya da eksik bulduklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmada ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algılamalarının yanında ilköğretim öğretmenleri en sık çoktan seçmeli maddeleri kullanırken ortaöğretim öğretmenleri yazılı yoklamaları tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Öztürk (2004) ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasını 2003-2004 eğitim öğretim yılında Kırşehir ilinde görevli ortaöğretim coğrafya öğretmenleri ile bu coğrafya öğretmenlerinin ortaöğretim boyunca coğrafya derslerine devam eden 11. sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket, verilerin analizinde ise betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; coğrafya öğretmenlerinin klasik yöntemler kullanmaya devam ettiği buna karşılık coğrafya öğretiminin vazgeçilmez unsurlarından biri olan gezi-gözlem yöntemini hiçbir zaman kullanmadıkları bulgularına erişilmiştir.

Akçadağ (2010) araştırmasında öğretmenlerin önerilen yöntem, teknik ve ölçme değerlendirme durumlarına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2007 yılında Samsun ili ilköğretim birinci kademe okullarında görevli 156 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Verilerin analizi betimsel istatistik yöntemleriyle yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, gösteri, drama, kavram haritası, balık kılıcı, zihin haritası, öğrenme ortamları sağlama, zekâ alanlarına göre öğrenme ortamı hazırlama, ürün dosyası, kontrol listesi, proje, performans değerlendirme, analitik değerlendirme tekniği, bütüncül değerlendirme tekniği, genel izlenim değerlendirme tekniği, duyuşsal özellikleri ve düzenleme, becerilerini değerlendirme yöntem ve tekniklerde eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirtmişlerdir.

MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile sınıf öğretmenlerinin meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür konularındaki hizmet içi eğitime olan ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca

belirlenen ihtiyaçların kıdeme göre hangi alanda yoğunlaştığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma 2006-2007 eğitim ğretim yılında kalkınmışlık düzeyine göre seçilen 14 ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinden rastgele seçilen 604 ğretmen ile anket kullanılarak yürütülmüştür. Verilerin zmlenmesinde yüzde ve frekans dağılımlarından yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öncelikli olarak ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konuların eğitimde yeni yaklaşımlar, stresle başa çıkma yöntemleri, lme ve değerlendirme aracı geliştirme ve kullanma, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere uygulanacak yöntem ve teknikler, eğitimleri farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, yeni eğitim teknolojilerinin kullanımı, öğrenme öğretme yöntem ve teknikleri, etkili iletişim teknikleri ve yaratıcı drama ile yaratıcılık olarak sıralanmaktadır. Araştırmada ayrıca mesleki kıdemlerine göre, en fazla ihtiyacın yoğunlaştığı grubun 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler olduğu tespit edilmiştir.

Gök ve Şahin (2009) araştırmalarında ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf ğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. Geleneksel ve yeni değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya ilişkin yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca ğretmenlerin bu araçları değerlendirme sürecinde hangi düzeyde kullandıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Ankara’da görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri 20 ile nitel analiz yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 4. ve 5. sınıf ğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullanma konusunda kendilerini yeterli gördükleri, yeni değerlendirme yaklaşımlarını kullanma konusunda ise yeterliliğe sahip olmadıkları ve bu konuda sıkıntı yaşıadıklarının belirtilmesinin yanı sıra öğretmenlerin yarısından azının bu yaklaşımları değerlendirme sürecinde kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) araştırmalarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları lme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlenmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırma Ankara merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6. sınıflarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenine (n=242) anket uygulanarak yürütülmüştür. Verilerler araştırmacı tarafından geliştirilen lkle toplanmış ve verilerin analizinde ise

betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri ve öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir.

Ceran Çiftçi (2008) araştırmasında yenilenen programların en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin program doğrultusunda hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek Konya ili merkez ilçelerindeki 2007-2008 eğitim-öğretim yılında görev yapan ilköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerine uygulanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle toplanmış, verilerin analizinde ise betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmaya öğretmenler programın uygulanmasına ilişkin belirlenen 18 maddenin 5’inde “tamamen yeterli”, geriye kalan 13 madde de ise “yeterli” olduklarını, etkinlikleri düzenlemeye ilişkin belirlenen 12 maddenin hepsinde “yeterli” olduklarını, bilgi teknolojilerini ve araç gereçleri kullanmaya ilişkin belirlenen 8 maddenin 1’inde “tamamen yeterli” 7’sinde ise “yeterli” olduklarını, sınıf yönetimine ilişkin belirlenen 6 maddenin 2’sinde “tamamen yeterli” 4’ünde ise “yeterli” olduklarını, okulu ve sınıfı düzenlemesine ilişkin belirlenen 5 maddenin tamamında “yeterli” olduklarını ölçme ve değerlendirmeye ilişkin belirlenen 11 maddenin tamamında “yeterli” olduklarını belirtmektedirler. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler yeni programı uygulamaya ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıklarını ifade etmektedirler.

Tekin ve Ayas (2006) araştırmalarında kimya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Trabzon’da görev yapan 30 kimya öğretmeniyle, anket, mülakat ve gözlem teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmada, durum tespiti ve ihtiyaç belirleme anketi geliştirilerek uygulanmış, 8 öğretmenle de yarı yapılandırılmış mülakat yapılmış, 1 öğretmenin dersinde toplam 60 ders saati gözlem gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular kimya öğretiminde daha çok öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin kullanıldığını göstermiştir. Sonuç olarak çalışmada, kimya öğretmenlerinin özellikle öğrencilerin derse etkin katılımlarını

sağlama ve çağdaş kavram öğretim yöntemleri konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmektedir.

Kesim (2009) araştırmasında okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarını belirlemiştir. Araştırmasını 2008-2009 eğitim öğretim yılında yedi coğrafi bölgeden seçilen örneklem grubu 1033 kişi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler doğrultusundaki eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili görüşleri, öğretim kademesi, branş, yöneticilikteki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği bulgularına erişilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacı ile ilgili görüşlerinin öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık, örgütsel iletişim, mesleki gelişim ve okul kaynaklarının etkili kullanımı eğitim ihtiyaçları boyutlarında, 5 yıl ve daha az deneyimi olan yöneticilerin 6-10 yıl ve 16-20 yıl deneyimi olan yöneticilere göre daha fazla eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmelerinden kaynaklandığı ifade edilmektedir.

Özdemir ve Yalın (1998) öğretmenlerin hizmet içi ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarını Ankara ilinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 90 sınıf öğretmeni ile yürütmüşlerdir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için 35 sorudan oluşan form ile veriler toplanmıştır. Veriler analiz edildiğinde verilen 35 sorudan 32'sinin 4 ve daha fazla ortalama puan aldıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar 4 ve daha fazla ortalamaya ulaşılan konu alanlarında Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın eğitim programları geliştirmesini önermektedirler.

Güler (2006) okul öncesi öğretmenlerin müzik etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri ve eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasını 2005-2006 öğretim yılında Şanlıurfa ilinde ilköğretim bünyesindeki anaokullarında görevli öğretmenlerle yürütmüştür. Araştırmada 25 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin tamamına yakını programda müzik etkinliklerinin önemli olduğunu,

ancak etkili gerçekleşmediğini düşünmektedirler. Bunun yanında öğretmenlerin temel müzik bilgileri ve örnek etkinlik uygulamaları, çalgı aleti çalma becerisi, müziğin drama ile kullanımı, müzik etkinliklerinde kullanılan yöntem ve teknikler, dağarcık geliştirme ve okulöncesi müzik türleri, sınıf yönetimi, müzik etkinliklerinin diğer etkinliklerle kullanımı, bireysel ve yaratıcı müzik etkinlikleri, müzik etkinliklerini gözlem aracı olarak kullanımı gibi konularda eğitim ihtiyaçlarının olduğu saptanmıştır.

Erişen (1997) Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapan atelye ve meslek dersleri öğretmenlerinin öğretmenlik formasyonu açısından hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasını 1996-1997 eğitim öğretim yılında 142 öğretmen, 250 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen anketi, öğrenci anketi ve gözlem formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre; öğretmenlik formasyonu içerisinde yer alan bütün davranışlarda öğretmenlerden bazılarının hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür. Sözü edilen davranışlara yönelik olarak öğretmen öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçları arasında davranışların hemen hemen hepsinde farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenler kendilerini öğrencilerin algıladıklarından daha fazla olumlu algıladıkları yönünde bulgulara erişilmiştir.

Bümen (2005) araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1-5. sınıflar için hazırlanan matematik, sosyal bilgiler, hayat bilgisi, Türkçe ile fen ve teknoloji derslerinin öğretim programlarına öğretmenlerin nasıl hazırlanabileceğini ve öğretmenlerin programlarla ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla özel bir okulda çalışan 23 öğretmenle on günlük bir çalıştay yürütülmüştür. Veriler çalıştay boyunca toplanan belgeler ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların doldurduğu formlar yüzde ve frekans ile görüşme yoluyla toplanan veriler ise betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre “Öğretmenlerin neleri bilmeye ihtiyaçları var?” yönündeki soruya öğretmenler; yeni ve eski programları birbiriyle karıştırdıkları, araç gereç ve materyal hazırlama, öğretim yöntem ve tekniklerini yeterince öğrenmeye, bilgisayar kullanma ve interneti daha etkin kullanabilmek gerektiğine işaret etmektedirler. Bümen (2005) yaptığı ihtiyaç analizinde

öğretmenleri yeni ilköğretim programlarına hazırlayacak hizmet içi eğitim konferansı ya da seminer şekline değil çalıştay şeklinde planlanmasının yararlı olacağını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programını inceleyen grubun içeriğin yoğun olduğu ölçme değerlendirme bölümündeki derecelendirme ölçekleri hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Gültekin ve Çubukçu (2008) araştırmalarında ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini ve hizmet içi eğitimden geçirilmesini gerekli kılan etmenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 530 öğretmen ile anket kullanılarak yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama ve standart sapmaların yanı sıra ikili karşılaştırmalarda bağımsız T-Testi, çoklu karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, gerek kurumsal gerekse bireysel bakımdan kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimle ilgili görüşlerinin, cinsiyetlerine, kıdemlerine, branşlarına, yönetim görevine sahip olma durumu ile daha önce hizmet içi eğitim alma durumuna göre değişmediği anlaşılmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmelerini gerekli gördükleri etmenlerin başında, öğretmenlerin üst görevlere hazırlanma istekleri ile hizmet öncesi eğitimden doğan eksikliklerden kaynaklandığı şeklinde ifade etmektedirler.

Kuş ve Çelikkaya (2010) sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentilerini öğretmenlerin verimli olmaları açısından ele almışlardır. Öğretmenlerin beklentilerinin karşılanması için öncelikle bunların tespitinin yapılmasının gerekli olduğunun ifade edildiği araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde 33 sosyal bilgiler öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma 7 açık uçlu soruya verilen yazılı cevaplar ile gerçekleştirilmiş olup toplanan verilerin çözümlenmesi sürecinde, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerden, düzenli çalışmaları, velilerden ise öğrencileri ile ilgilenmelerini; yöneticilerden ise, uygun fiziki ortamı sağlamalarını ve kendilerine destek olmalarını beklemektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler hizmet

içi eğitim alma konusunda özellikle materyal hazırlama ve kullanımı konusunda, programın gerektirdiği farklı yöntemler konusunda eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir.

Yeşil (2006) sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin sınıf içi öğretim yeterliklerini genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretim bilgisi olarak tanımlanan yeterlikler açısından incelemiştir. Veriler gözlem formu kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi öğretim yeterlik düzeylerini belirlemek üzere aritmetik ortalama değerinden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin bazı öğretim yeterliklerinde önemli yetersizliklerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler özellikle öğretim materyallerini kullanma konusunda daha yetersiz iken özel alan bilgileri ise oldukça yeterli görülmüştür. Bulgular ışığında belirlenen yeterliklere dayalı olarak öğretmenlerin; iletişim konusunda, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile öğretim araç ve materyalleri geliştirme ve kullanımı konularında, öğretimde sorunun etkili kullanma ilkeleri, öğrenci davranışlarını yönlendirme yolları hakkında eğitime ihtiyaçları bulunduğu bulgularına erişilmiştir. Ayrıca araştırmacı öğretmenlerin teorik bilgiden çok uygulama yetersizlikleri içinde olduklarını belirtilerek öğretmenlere verilecek eğitimlerin uygulama ağırlıklı planlanması ve mikro öğretim tekniğinden yararlanılması önerilmektedir.

Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen (2005) yenilenen ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerini ve eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, 2004-2005 yılında gerçekleştirilen araştırmada Anadolu Üniversitesi İlköğretim Bölümü tarafından düzenlenen yeni ilköğretim programları tanıtım seminerine katılan 97 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri; programların kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından kesinlikle eğitim gereksinimi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca programların uygulanması sırasında karşılaşılabilecek bazı olası sorunların bulunduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada belirtilen olumsuzlukların başında sınıf mevcudunun çok kalabalık olması, teknolojik alt yapı ve materyal eksiklikleri, öğretmen eğitimindeki yetersizlikler gibi

nedenlerle araştırmacılar programın uygulanmasında sorunlar olabileceğini düşünmektedirler.

Uşun ve Cömert (2003) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Çanakkale ilinde görev yapan 105 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış olup verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin en çok katılmak istedikleri ilk üç hizmet içi eğitim programı öncelik sırasına göre; çocuk ruh ve sağlığı, yaratıcı etkinlikler ve okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan planlar olarak belirtmektedirler.

Camuzcu ve Duruhan (2011) ilköğretim öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma 2009-2010 öğretim yılında Gaziantep il merkezindeki okullarda görev yapan 102 öğretmen ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Verilerin frekans, yüzdelik ve ortalamaları hesaplanmıştır. Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının cinsiyete, okul türüne ve branşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için T-Testinde yararlanılmıştır. Kıdeme ve mezun olunan okula göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için ise Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ilköğretim öğretmenleri öğrenme- öğretime süreci ile ilgili hizmet içi eğitime oldukça fazla ihtiyaç duymaktadırlar. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğrenme öğretime süreci ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçları kıdeme, branşa, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Hizmet içi eğitime en çok ihtiyaç duyan grubun Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenler olduğu ifade edilmektedir.

Dikmen (2008) sosyal bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutunda yer alan geleneksel ve alternatif değerlendirmeye ilişkin 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğretmenlerin

yeterliklerinin kıdem ve eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini araştırılmıştır. Araştırma 2005-2006 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan 10 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 93 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanarak gerçekleştirmiştir. Verilerin analizinde Manova Testi ve Kruskall Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları ölçme ve değerlendirme yeterlikleri eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre geleneksel ve alternatif değerlendirme alanında herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Bektaş Öztaşkın (2010) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2008-2009 yıllarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde açık uçlu sorular ve anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise nitel ve nicel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ilinde 20 okulda görev yapan 41 sosyal bilgiler öğretmeni ile 4. ve 5. sınıfta görev yapan 159 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenler, hizmet içi faaliyetler ve bu konuda yapılan planlamaların, fiziksel koşulların ve mali kaynakların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin çok kapsamlı olduğunu, bilinen teorik konular üzerine uygulandığını, sosyal bilgileri içeren konuların yetersiz olduğunu, bu eğitimleri planlayanların öğretmenlik mesleğinin önemini göz ardı ettiklerini belirtmişlerdir.

Ceng, Usta, Yıldırım ve Ayas (2010) 9. sınıf kimya programı üzerine yaptıkları araştırmada kimya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini amaçlamaktadırlar. 2008-2009 eğitim yılının güz döneminde yapılan bu araştırmanın örneklemini Trabzon ilinde görev yapan 37 kimya öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğretmenlere verilen bir günlük seminerde yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Veriler nitel analiz yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenleri programla ilgili bir hizmet içi eğitim kursunun Trabzon'da henüz verilmediğini, bu

konuda bilgi edinmeden bir dönem boyunca bu programı uygulamak durumunda kaldığını ve bu durumu Milli Eğitim Bakanlığı'nın hatası olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler programda öngörülen yeni yaklaşımların nasıl öğretileceğini bilmediklerini, ders konularıyla ilgili uygun yöntemler, örnek bir ders sunumu, ölçme ve değerlendirme gibi konularda mevcut bilgilerini arttıracak hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Altun ve Gök (2010) tarafından yapılan birleşik analiz ile öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim programının özelliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin nasıl bir hizmet içi eğitim almak istedikleri ve öğretmenlere göre ideal bir hizmet içi eğitimin nasıl olması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim yılında Ankara ilinde görev yapan her branştan seçilen 131 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup toplanan veriler birleşik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ideal bir hizmet içi eğitimi öğretmenler, konularının öğretmen ilgilerine göre belirlendiği ve öğretmenlerin aktif olarak katıldıkları seminerler olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların hizmet içi eğitimlerle ilgili beklentilerinin ise en yüksek olduğu konu hizmet içi eğitimin zamanı iken bunu sırasıyla hizmet içi eğitimin yapıldığı yer, hizmet içi eğitimi verenlerin eğitim düzeyi, hizmet içi eğitimlerin konuları olarak sıralandığı görülmektedir.

Güneş, Demir, Hoplan, Çelikoğlu ve Güneş (2011)'in araştırmalarında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile ilgili görüşlerinin yanında hangi konularda hizmet içi eğitim ihtiyaçları olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2009-2010 eğitim yılında Samsun ilinde görev yapan 17'si fen bilgisi, 11'i ilköğretim öğretmenleri olmak üzere toplam 28 öğretmenle yürütülmüştür. Veriler üç açık uçlu soruyla toplanmış ve verilerin analizinde ise nitel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler özellikle deneysel, bilgisayar uygulamalı ve laboratuvar malzemelerini kullanıldığı yöntem ve teknikler konusunda hizmet içi eğitim talep etmişlerdir. Ayrıca hizmet içi eğitimin başarıya ulaşması için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu tüm konuların programda yer alması gerektiği vurgulanmaktadır.

Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalarda eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin öğretmenlere sunulacak hizmet içi eğitim hizmetleri için oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca farklı yerlerde, farklı zaman dilimlerinde ve farklı ders alanlarında gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin alanları ile ilgili çeşitli konularda eğitim gereksinimi içinde oldukları göze çarpmaktadır.

Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmaların yanında yurt dışında öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik araştırmalar göze çarpmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından ulaşılabilen araştırmalar ve araştırmalardan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rhodes ve Smith (1975) İndiana'daki sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik araştırmalarında, İndiana devlet okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaklaşık (% 40)'ına hizmet içi faaliyetler nasıl planlanmalı, neleri içermeli gibi soruları içeren anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf teknikleri, içerik, materyal, müfredat ve alternatif sınıf yaklaşımları eğitimler için en çok tercih edilen konular olarak göze çarpmaktadır. Sınıf teknikleri kategorisinde öğretmenler tarafından en gerekli görülen konular, öğrencilerin okuma problemleri, sorgulama teknikleri konuları iken, içerik kategorisinde ise bireysel öğrenme ve alternatif yaklaşımlar öğretmenlerin en çok öğrenmek istedikleri konular olmuştur.

Frederic'in (1986) başarılı sosyal bilgiler hizmet içi eğitim programları nasıl planlanmalı ve uygulaması gerektiği üzerine derleme türü bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma kapsamında hizmet içi çalışmalarda öncelikle katılımcıların ihtiyaçları karşılanmalı, katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda içerik hazırlanmalı, belli hedefler tesbit edilerek katılımcılara iletilmeli, hizmet içi eğitimler için mali destek, yeterli zaman ve insan kaynakları olmalı, uygun görsel ve işitsel ekipman ve sınıf ortamı sağlanmalı ve bu çalışmalar sonucunda önceden belirlenen hedeflere yönelik değerlendirmeler yapılması şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Kusumato (2008)'in araştırmasında Japon ilköğretim okulu sınıf öğretmenleri için bir ihtiyaç analizi yapmayı amaçlamıştır. İhtiyaç analizi yöntemi olarak anket kullanılmıştır. Araştırmaya 2008 yılının güz döneminde Miyazaki'deki 31 devlet okulundan toplam 256 öğretmen katılmıştır. Verilerin analizi betimsel istatistik yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler İngilizce derslerinin başında ve yürütülmesi konusunda ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular program geliştiricilere, öğretmenlere ve Japonya'da geliştirilmekte olan öğretmen eğitim programcılarına katkı sağlandığı ifade edilmektedir.

Rehman, Ahmed ve Sultana (2005)'nin yaptıkları araştırmada öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma evreninden ilköğretim okulu öğretmenlerini temsil eden bir örneklem 23 seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilköğretimde yeni kavram ve uygulamalara dayalı olarak geliştirilen test kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ilköğretim öğretmenlerinin çoğunluğunun ilköğretimde kullanılan yaygın terimleri tanımlayamadığı, bazı yenilikleri tartışmada başarısız olduklarının görüldüğü belirtilmektedir. Bu çalışmanın sonuçları ışığında öğretmen eğitim programının başarısız olduğu düşünülmektedir. Buna göre öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitim programlarında öğretim materyalleri, ölçme ve değerlendirme, örneklerle dayalı öğretim, okul yönetimi, eğitimde yenilikler gibi konuların olması gerektiğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Lee (2004)'ün öğretmen ihtiyaçları temelli mesleki gelişim modeli geliştirme konulu çalışmasında; geliştirilmesi hedeflenen modelin amacının, katılımcıların kendi öğrenmelerini uzun vadede sürdürmelerine yardımcı olmak ve programın etkilerini en üst düzeye çıkarmak olarak ifade etmiştir. Ayrıca hedeflerin, içeriğin, ana faaliyetlerin mesleki gelişim programlarının ana yapısının öğretmen ve yöneticilerin girdilerine bağlı olması gerektiği düşünülmüştür. Bu modelin yapısı geleneksel ile reform türünün bir kombinasyonu olmuştur. Programın ana faaliyetleri, iş birlikli çalışma, yansımalar, tartışmalar, uygulamalar ve bir hizmet içi programdan oluşmaktadır. Bu programın katılımcılara sınıf içi uygulamalar, öğretim teknikleri, değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği açısından katkılar sağladığı ifade edilmektedir.

Huberman (1985) İsviçre’de yapmış olduğu araştırmada öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak hangi bilgilerin öğretmenler için önemli olduğunu ve öğretmenlerin ilk yıllarda karşılaştıkları problemler ile bu problemleri gidermeye ilişkin yolları incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış ve verilerin analizinde ise yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin 60 en çok öğrenmeyi kolaylaştıran metotlar ($\bar{x}=50.2$), eğitim sürecinde yeterli iletişim sağlama ($\bar{x}=42.4$) konularını çok önemli olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sorunlarının giderilmesinde ise hizmet içi eğitim, meslektaşlardan yardım, yakınlarının desteği ve derse hazırlıklı gelinmesini önemli gördüğünü belirtmektedirler.

Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarda da ülkemizdeki araştırmalara benzer biçimde öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları konu temelinde ortaya konulduğu izlenmektedir. Ayrıca öğretmenlere sunulacak hizmet içi eğitim çalışmalarında öncelikle katılımcıların ihtiyaçlarının belirlenmesi, katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda içerik hazırlanması, belli hedefler tesbit edilerek katılımcıların bu hedefler doğrultusunda eğitimlerin gerçekleştirilmesi önerildiğini söylemek mümkündür.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Tarama modeli, var olan mevcut durumu aynen olduğu gibi yansıtmayı esas alır. Bu yöntemde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Bu bağlamda araştırmada kullanılan nicel ve nitel veriler; yapılandırmacı yaklaşım temelinde geliştirilen 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulayan sınıf öğretmenlerinin programın öğelerine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri alınarak elde edilmiştir.

Araştırmada ilköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanım, öğrenme ve öğretme süreci, kapsam ve değerlendirme öğelerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin görüşleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, hizmet yılı ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanması amaçlanmıştır. Araştırma sırasında ilgili verilerin toplanması için öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde Bulut (2006) tarafından geliştirilen ölçek ile araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde ise araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Bu bağlamda yürütülen araştırma ölçek, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerini içerecek şekilde tasarlanmıştır.

Türnüklü, (2001) nicel araştırma yöntemleri ile ilgili olarak Glesne ve Peshkin, (1992)'den aktardığına göre, pozitivist düşünceden hareketle sosyal gerçekliğin gözlenebilir, ölçülebilir ve sayılarla ifade edilebilir olgulardan oluştuğunu iddia etmektedir. Nicel araştırma yönteminde temel amacın, olabildiğince yanlılıktan uzak, nesnel, neden-sonuç ilişkisini açıklayan ve örneklemden evrene genellenebilir bilgi elde etmek olduğu ifade edilmektedir (Gall, Borg ve Gall, 1996). Nicel araştırma ölçümleri, sistemli ve karşılaştırılabilir olup durumların veya olguların betimlemesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, araştırmacıya standartlaştırılmış değişkenler arasında karşılaştırma yapma imkânı sağlayarak araştırmaya nesnellik kazandırır (Punch, 2005).

Diğer taraftan nitel araştırma yöntemlerindeki amaç ise sosyal gerçekliği bireyin perspektifinden anlamak ve kavramaktır. Bundan dolayı veriler genellikle öznel ve elde edilen bilginin geçerliliği, araştırmacının algı, kavrama ve yorum becerisine dayanmaktadır. Nitel araştırmada genellenebilir bilgi yerine, araştırmanın örnekleme özgü derinlemesine ve bütünsel bilgi sağlamak amaçlandığı ifade edilmektedir (Gall, Borg ve Gall, 1996).

Bu bağlamda araştırmacı araştırma sırasında yukarıdaki nedenlere bağlı olarak hem nicel hem de nitel yöntemleri birlikte kullanmıştır. Bu konuyla ilgili olarak aynı sosyal olguyu sorgulamak için farklı araştırma yöntem ve tekniklerinin bileşimi önerilmektedir. Denzin (1989) bu süreci “triangulation” kavramı olarak tanımlamakta iken yine bu kavram Yıldırım ve Şimşek (2005) tarafından çeşitleme olarak ifade edilmektedir. Denzin (1989) araştırma sorusuna yanıt aramak için yöntem, veri, araştırmacı ve kuram çeşitlemesi olarak temelde dört tip çeşitlemeden söz etmektedir. Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması ile yöntem çeşitlemesi; farklı mekân ve zaman dilimlerinde elde edilen farklı verilerin karşılaştırılması ile veri çeşitlemesi; araştırma verilerinin birden fazla araştırmacı tarafından analiz edilmesi ile araştırmacı yanlılığını ortadan kaldırmasına imkân tanınması açısından araştırmacı çeşitlemesi sağlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Bolu il merkezi ve ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplanacak güncel öğretmen sayısı Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilmiştir. Araştırma evreninde 4. sınıfta görev yapan öğretmen sayısı 143 ve 5. sınıfta görev yapan öğretmenlerin sayısı 138'dir (<http://bolu.meb.gov.tr/kurumlar.asp>, 20 Eylül 2010'da erişildi). Araştırma evreni toplamda 281 öğretmenden oluşmaktadır.

3.2.1. Nicel veriler için örneklem seçimi

Araştırmanın 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının analizi aşamasında toplanacak nicel veriler araştırmacı tarafından evren üzerinde (n=281) gerçekleştirilmiştir.

Gay (1996), evreni temsil eden örneklem büyüklüğü ile ilgili olarak araştırmanın yürütüldüğü evrende yer alan 281 öğretmen için örneklem 169 öğretmenden oluşmasını yeterli görmektedir. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında evrende yer alan öğretmenlere 281 uygulama yapılmış olmakla birlikte geri dönen anket oranının örneklemi temsil etmesine özen gösterilmiştir (bkz. Tablo 3-1). Bu kapsamda araştırmada 4. sınıfta görev yapan 118 ve 5. sınıfta görev yapan 117 olmak üzere toplam 235 kişiden veri toplanmıştır. Bu bağlamda evren üzerinde yürütülen araştırmada verilerin geri dönüş oranının yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3-1'de Bolu ili ve ilçelerinde 4. ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenlere uygulanan veri toplama araçlarının geri dönüş oranları incelendiğinde; Dörtdivan ilçesinde 4. ve 5. sınıflarda % 100; Gerede ilçesinde 4. sınıflarda % 87, 5. sınıflarda % 75; Göynük ilçesinde 4. sınıflarda % 78, 5. sınıflarda % 89; Kırısıcık ilçesinde 4. sınıflarda %100; Mengen ilçesinde 4. ve 5. sınıflarda % 86; il merkezinde 4. sınıflarda % 81, 5. sınıflarda % 86; Mudurnu ilçesinde 4. sınıflarda % 77, 5. sınıflarda % 90; Seben ve Yeniçağ ilçesinde 4. ve 5. sınıflarda % 100'dür.

Tablo 3-1. Araştırmanın yapıldığı okullardaki öğretmen sayıları, ölçek ve anketin dönüş oranları

		4. sınıf öğretmen sayısı	Dönen Anket Sayısı	Anket Dönüş oranı %	5. sınıf öğretmen sayısı	Dönen Anket Sayısı	Anket Dönüş oranı %
Okullar							
Dörtdivan	75.Yıl Doğancılar İÖO	1	1	100	0	0	0
	Cumhuriyet İÖO	1	1	100	1	1	100
	Çavuşlar İÖO	1	1	100	1	1	100
	Merk Şh. orhan Yalçın İÖO	2	2	100	2	2	100
	Toplam	5	5	100	4	4	100
Gerede	100 Yıl İÖO	2	1	50	2	1	50
	Halil Nom İÖO	3	3	100	3	3	100
	Mehmet Zeliha Güzelce İÖO	3	3	100	3	2	66
	Mustafa ve Halil Çevikoğlu İÖO	2	2	100	2	2	100
	S. Mithat Dayıoğlu İÖO	3	3	100	4	3	70
	Samat İÖO	1	1	100	1	1	100
	Yenimahalle İÖO	1	0	0	1	0	0
	Toplam	15	13	87	16	12	75
Göynük	Ali Ericek İÖO	1	1	100	1	1	100
	Egemenlik İÖO	2	1	50	2	2	100
	Ekinciler 75.Yıl İÖO	1	1	100	1	1	100
	Göynük İÖO	2	1	50	2	1	50
	K.Övaboyu İÖO	1	1	100	1	1	100
	Narzanlar İÖO	1	1	100	1	1	100
	Nejla Türk İÖO	1	1	100	1	1	100
Kıbrısçık	Toplam	9	7	78	9	8	89
	Kıbrısçık YİBO	1	1	100	2	0	0
	Toplam	1	1	100	2	0	0
Mengen	Atatürk İÖO	1	1	100	1	1	100
	Cumhuriyet İÖO	1	1	100	1	1	100
	Gökçesu İÖO	2	2	100	2	2	100
	Mengen İÖO	2	2	100	2	2	100
	Pazarköy Cezmi Bilgin İÖO	1	0	0	1	0	0
	Toplam	7	6	86	7	6	86
Merkez	100 Yıl İÖO	4	3	70	3	3	100
	50.Yıl İzzet Baysal İÖO	6	3	50	7	4	60
	60.Yıl İÖO	3	3	100	3	3	100
	75.Yıl Değirmenbeli İÖO	1	1	100	0	0	0
	Abant İÖO	3	3	100	2	2	100
	Alıçören İÖO	2	2	100	2	2	100
	Atatürk İÖO	3	2	70	3	3	100
	Behiye Baysal İÖO	2	2	100	2	2	100
	Canip Baysal İÖO	5	5	100	4	4	100
	Cumhuriyet İÖO	3	3	100	3	2	70
	Çaygökpınar İÖO	1	1	100	1	1	100
	Çimento Çaydurt İÖO	2	2	100	2	2	100
	Çobankaya Ş. Murat Pacal İÖO	1	1	100	1	1	100
	Dağkent Kiroğlu İÖO	1	1	100	1	1	100
	Dodurga İÖO	1	1	100	1	1	100
	Doğancı İÖO	2	2	100	1	1	100
	Gazipaşa İÖO	5	3	60	5	3	60
	İnkilap İÖO	2	1	50	2	2	100

Tablo 3-1. Araştırmanın yapıldığı okullardaki öğretmen sayıları, ölçek ve anketin dönüş oranları (devamı)

		4. sınıf öğretmen sayısı	Dönen Anket Sayısı	Anket Dönüş oranı %	5. sınıf öğretmen sayısı	Dönen Anket Sayısı	AnketDönüş oranı %
	Okullar						
Merkez	Karacasu İÖO	2	2	100	2	2	100
	Karaçayır İÖO	1	0	0	1	1	100
	Karaköy TOKİ İÖO	2	2	100	2	2	100
	Koç İÖO	3	2	100	3	3	100
	Köroğlu İÖO	4	4	100	4	4	100
	Kültür İÖO	3	3	100	3	3	100
	Mehmet Akif Ersoy İÖO	3	3	100	3	3	100
	Mevlana İÖO	1	1	100	1	1	100
	Milli Egemenlik İÖO	3	2	66	3	3	100
	Özel Gürtan İÖO	1	1	100	1	1	100
	Özel Melih İÖO	2	1	50	2	1	50
	Paşaköy İÖO	2	2	100	2	2	100
	Sakarya İÖO	5	0	0	5	0	0
	Tarık Somer İÖO	1	1	100	1	1	100
	Yıldırım Bayezıt İÖO	1	1	100	1	1	100
	Yukarısoku İÖO	2	2	100	2	2	100
	Yunus Emre İÖO	2	2	100	2	2	100
	Toplam	84	68	81	80	69	86
Mudurnu	100.yıl İÖO	1	1	100	1	1	100
	Cumhuriyet İÖO	1	1	100	1	1	100
	Dumlupınar İÖO	1	1	100	1	1	100
	Hacımusalar Köyü İÖO	1	0	0	1	0	0
	Mudurnu YİBO	3	1	33	2	2	100
	Taşkesti İÖO	3	3	100	2	2	100
	Yazılar İÖO	2	2	100	1	1	100
	Zafer Türk İÖO	1	1	100	1	1	100
	Toplam	13	10	77	10	9	90
Seben	Atatürk YİBO	1	1	100	1	1	100
	Seben İÖO	1	1	100	2	2	100
	Toplam	2	2	100	3	3	100
Yeniçağ	Mehmet Çelik İÖO	3	3	100	3	3	100
	Şair Dertli İÖO	1	1	100	1	1	100
	Yaşar Çelik İÖO	2	2	100	2	2	100
	Toplam	6	6	100	6	6	100
	GENEL TOPLAM	143	118	% 83	138	117	% 85

Kaynak: (<http://bolu.meb.gov.tr/kurumlar.asp>, 23 Eylül 2010’de erişildi).

Yine Tablo 3-1’de araştırma kapsamında kullanılan veriler araştırma evreninde bulunan 281 öğretmen içerisinde 4. sınıf 118 ve 5. sınıf 117 olmak üzere toplamda 235 öğretmenden geri döndüğü görülmektedir. Veri toplama araçlarının (ölçek ve anket) geri dönüş oranının araştırma genelinde ise 4. sınıflarda % 83, 5. sınıflarda % 85’dir.

Tablo 3-2. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları

Demografik Özellikler		f	%	Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	105	44,7	Sınıf	4. sınıf	118	50,2
	Kadın	130	55,3		5.sınıf	117	49,8
	Toplam	235	100		Toplam	235	100,0
Görev Yeri	İl	125	53,2	Öğrenci Sayısı	10-20	50	21,3
	İlçe	74	31,5		21-30	127	54,0
	Köy	36	15,3		31-40	58	24,7
	Toplam	235	100,0		Toplam	235	100,0
Öğrenim Durumu	Lisans	170	72,3	Hizmet Yılı	1-5 yıl	47	20,0
	Yüksek Lisans	32	13,7		6-10 yıl	51	21,7
	Diğer	33	14,0		11-15 yıl	42	17,9
	Toplam	235	100,0		16-20 yıl	31	13,2
					21 yıl ve üzeri	64	27,2
					Toplam	235	100,0

Tablo 3-2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 55,3'ünün kadın, %44,7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Görev yeri değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53,2'si il merkezine bağlı okullarda, % 31,5'i ilçe merkezine bağlı okullarda ve % 15,3'ü ise köy ilköğretim okullarında görev yapmaktadırlar. Görev yapılan sınıf değişkenine göre öğretmenlerin % 50,2'sinin 4. sınıfta ve % 49,8'inin 5. sınıfta görev yapmakta oldukları görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin % 72,3'ü lisans, % 13,7'si lisansüstü, % 14'ü ise diğer (ön lisans) mezunudur. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci sayısı değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenlerin % 21,3'ü 10-20 öğrenci, % 54'ü 21-30 öğrenci, % 24,7'sinin ise 31-40 öğrenciye sahip oldukları saptanmıştır. Hizmet yılı değişkeni açısından öğretmenlerin % 20'si 1-5 yıl, % 21,7'si 6-10 yıl, % 17,9'u 11-15 yıl, % 13,2'si 16-20 yıl ve % 27,2'si 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

3.2.2. Nitel veriler için örneklem seçimi

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması aşamasında örneklem seçimine gidilmiştir. Araştırmada görüşme için seçilen öğretmenler belirlenirken, örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek öğretmenlerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak hedeflenerek küçük bir örneklem oluşturulmuştur. Örneklemenin

oluşturulmasında örnekleme dâhil edilen öğretmenler; öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bağlı olarak cinsiyet, yaş, hizmet yılı, görev yapılan yerleşim yeri ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından çeşitlilik gösteren durumları kapsayacak şekilde seçilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Maksimum çeşitlilik yöntemindeki temel anlayış göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede sağlamaktır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığının belirlenmesidir. Ayrıca genelleme yapmak gibi bir amaç bulunmamakla birlikte, çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Ayrıca araştırmada öğretmenlerin seçiminde bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Bunlar; öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, görev yapılan yerleşim yeri değişkenleri açısından olabildiğince çeşitlilik göstermesi ve araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmış olmalarıdır. Bu ölçütlere dayalı olarak araştırmanın nitel aşamasında 17 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Tablo 3-3'te nitel görüşme yapılan 17 öğretmene ilişkin bilgiler incelendiğinde, cinsiyet açısından görüşmeye katılanların 8'inin erkek, 9'unun kadın olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında; 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip 6 öğretmen, 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip 5 öğretmen, 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip 4 öğretmen, 31+ üzeri yıl mesleki kıdeme sahip 2 öğretmen ile görüşme yapıldığı görülmektedir. Görev yapılan sınıf açısından incelendiğinde ise 4. sınıf okutan 9 öğretmen ve 5. sınıf okutan 8 öğretmen ve yenilenen 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programını kaç kez okuttuğu açısından bakıldığında ise ilk defa okutan 4 öğretmen, 2 kez okutan 6 öğretmen, 3 kez okutan 3 öğretmen, 4 kez okutan 3 öğretmen ve 5 kez okutan 1 öğretmen olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerin

bilgisayarda kapladığı alana bakıldığında görüşme ses kayıtlarının toplamda 702,6 MB (Mega Bayt)'lık bir alan kapladığı görülmektedir.

Tablo 3-3. Araştırmanın nitel aşamasına katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Kıdem	Sınıf	4-5. sınıfları kaç kez okuttuğu	Ses Dosyasının Bilgisayarda Kapladığı Alan (MB)
Ö1	E	9	5	5	66,8
Ö2	E	31	4	3	59,4
Ö3	K	5	4	2	38,9
Ö4	K	12	5	2	41,6
Ö5	K	5	4	3	37,3
Ö6	K	9	4	4	55,0
Ö7	E	12	4	1	36,2
Ö8	K	2	5	1	21,1
Ö9	K	28	5	4	23,2
Ö10	K	14	5	4	46,3
Ö11	E	8	5	2	47,0
Ö12	K	17	4	2	53,9
Ö13	E	21	5	2	44,1
Ö14	K	18	4	1	41,4
Ö15	E	25	4	1	22,1
Ö16	E	33	4	2	40,2
Ö17	E	29	5	3	28,1
				1 kez=4	
				2kez=6	
				3kez=3	
				4kez=3	
				5kez=1	
Toplam	8 Erkek 9 Kadın	1-10 =6 11-20=5 21-30=4 31-+ =2	4.sınıf=9 5.sınıf=8		702,6 MB

Nitel verilerin analizinde araştırmacı tarafından görüşme yapılan öğretmenlere görüşmecisi numarası verilerek (Öğretmen 1, Öğretmen 2, Öğretmen 3....Öğretmen 17) kodlanmıştır.

3.2.Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.1. Veri toplama araçları

Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik durumlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” ile öğretmenlerin ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının öğelerini değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde Bulut (2006) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programına ilişkin görüşlerine yönelik nitel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ile toplanmıştır. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Eğitim İhtiyacı Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yönelik ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

Kişisel bilgi formu

Araştırma kapsamında kullanılan form öğretmenlerin cinsiyet, görev yapılan yerleşim yeri, öğrenim durumu, okutulan sınıf, sınıflardaki öğrenci sayıları ve hizmet yılı değişkenlerini belirlemeye yönelik 6 maddeden oluşmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ölçeği

Bulut (2006) yeni programların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla bir veri toplama aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. İlk aşamada konuyla ilgili olduğu düşünülen dokümanları incelemiştir. Ardından Diyarbakır ilinde yeni programları uygulayan sınıf öğretmenlerinin yenilenen programlara ilişkin görüş ve düşüncelerini almıştır. Elde edilen bu görüş ve düşüncelere bağlı olarak madde havuzu oluşturmuştur. Uzman kanısına dayalı olarak gözden geçirilen taslak ölçek 5’li Likert tipinde derecelendirme yapılarak Diyarbakır ilinde programların uygulanmaya başlandığı 5 pilot ilköğretim okulunda 4. ve 5. sınıfta görev yapan öğretmenlere uygulamıştır. Öğretmenlerden elde edilen verileri bilgisayar paket programı SPSS

(Statistical Package for Social Sciencies) kullanılarak analiz etmiştir. Yapılan analiz sonrasında 32 maddeden oluşan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği (SBDÖPÖ) oluşturulmuştur. Bulut (2006)'nın geliştirdiği SBDÖPÖ'ye ilişkin analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı. 81 ve Bartlett test değeri 2274,273 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucunun 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı olduğu ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda 4 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 13 madde 1. faktörde, 8 madde 2. faktörde, 7 madde 3. faktörde, 4 madde 4. faktörde toplanmıştır. Ölçeğin faktör yüklerinin .79 ile .94 arasında değiştiği, belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler vererek 1. faktör “Kazanımlar”, 2. faktör “Kapsam”, 3. faktör “Eğitim Durumu” ve 4. faktör “Değerlendirme” olarak adlandırmıştır. Tamamı olumlu biçimde ifade edilen ve 32 maddeden oluşan SBDÖPÖ'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının $\alpha=.98$ olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Araştırmacı ise bu araştırma sırasında ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach Alpha değerini $\alpha=0.94$ olarak; ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerlerini ise, kazanımlar boyutunda $\alpha=.085$, kapsam boyutunda $\alpha=.090$; eğitim durumu boyutunda $\alpha=.084$ ve değerlendirme boyutunda ise $\alpha=.074$ olarak hesaplamıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçek için ölçek sahibi ile 01.10.2010 tarihinde elektronik ortamda mail olarak yazışma gerçekleştirilmiş olup ardından posta yoluyla yazılı ve imzalı olarak bu tez kapsamında kullanılması için izin alınmıştır (bkz. Ek 2).

Eğitim ihtiyacı değerlendirme anketi

Araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla nicel verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Anketin hazırlanma aşamasında öncelikle anket geliştirme süreci hakkında bilgi sunan kaynaklar (Balcı, 2008; Baş, 2003; Erkuş, 2009; Özoğlu, 1993)

incelenmiştir. Özoğlu (1993) anketin geliştirilmesi için genel olarak aşağıda sıralanan 5 aşamanın yerine getirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

- 1) Anketin Planlanması (Amaca, kapsama göre hangi bilgilerin toplanacağına karar vermek, anketin uygulama biçimine karar vermek, soru-madde türüne ve yanıtlama biçimine karar vermek, ankette bilgi toplanacak grubun niteliklerini saptamak, ankette yer alacak madde sayısı ve yanıtlama süresini belirlemek)
- 2)Anket maddelerinin, sorularının yazılması
- 3)Anket maddelerinin sorularının sorulması olanak varsa uzman görüşünün alınması
- 4)Ön uygulama ve uygulama sonuçlarına göre düzeltmelerin yapılması
- 5)Ankete son biçiminin verilmesi

Bu araştırmada kullanılan öğretmenlerin eğitim ihtiyacını değerlendirme anketinin geliştirilmesi için konu alanıyla ilgili literatürden hareket edilerek öncelikle ülkemizde uygulanan 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programı incelenmiş ve öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak geliştirilen ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programını etkili biçimde uygulayabilmeleri için sahip olmaları beklenen özellikler maddeler halinde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmen nitelikleri, öğretmen özellikleri, öğretmen yeterlikleri, öğretmen eğitim ihtiyacı ve öz yeterlilik algıları konularında literatürde (Akçadağ, 2010; Budak ve Demirel, 2003; Ceran Çifci, 2008; Çakan, 2004; Evrekli, Şaşmaz Ören, İnel, 2010; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Karacaoğlu, 2008; MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, 2008; MEB-EARGED, 2008; MEB Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu, 2007; Serefoğlu, 2004; Şişman ve Arı, 2009; Türk Eğitim Derneği, 2009 ve Umaz, 2010) yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

Demirel (2005) ihtiyacı belirlemek için değişik teknikler olduğunu belirterek bu teknikleri; Delphi Tekniği-Anket geliştirme, Progel-Dacum Tekniği, Gözlem, Meslek Analizi, Ölçme Araçları-Testler, Görüşme-Grup Toplantıları ve Kaynak Tarama olarak sıralamaktadır. Bu araştırmada anılan tekniklerden kaynak tarama tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için hazırlanan anketin oluşturulması özellikle kaynak tarama tekniği ve kaynak tarama tekniğinin bir aşaması

olarak kabul gören literatür taraması ile gerçekleştirilmiştir. Demirel (2005) ihtiyacın belirlenmesi çalışmasının gerçekleştirilirken son yıllardaki literatürün taranması, dünyadaki eğilimlerin hangi yönde olduğunun ortaya konulması, tüm kamu kurum ve kuruluşlarla üniversitelerde eğitim programları ile ilgili literatür ve yapılan bilimsel çalışmaların dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Anket formları ile sunulan sorulara verilen cevaplar ile öğretmenlerin görüşlerinin belirlenebileceğine yönelik görüşler mevcut olup ayrıca anket sorularının nispeten birbirinden bağımsız olduğu için sorulara verilen yanıtların tek tek inceleneceği, ankete katılanların seçenekleri hangi sıklıkla seçtikleri ve tercih yüzdeleri hesaplanarak yüzdelerin tablolar halinde sunulabileceği belirtilmektedir (Demirel, 2005).

Anket kullanılan araştırmalarda frekans ve yüzdeler en yaygın kullanılan tanımlayıcı istatistiklerdendir. Frekans (f) belli bir seçeneği tercih eden öğretmen sayısını gösterirken; yüzde (%) ise belli bir seçeneğe ait frekansın toplam frekansa oranını ifade etmektedir (Baş, 2003). Anket maddelerine verilen tepkilerle toplanan bilgilerin verdiği ölçme bilgisi sınıflama düzeyinde olup sürekli puan vermedikleri için anket verileri madde düzeyinde değerlendirilmektedir (Aiken, 1997).

Araştırmada öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemek üzere kullanılacak bir anketin oluşturulması amaçlandığı için öğretmenlerin sahip olması beklenen niteliklerden hareketle literatür taramasına bağlı olarak eğitim sürecinde ihtiyaç duyacakları eğitim konularını belirten 71 denemelik madde yazılarak ilgili ankete ilişkin bir madde havuzu oluşturulmuştur. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ölçme aracı olarak oluşturulan sorulardan toplam puan elde edilmesine yönelik olmayan çalışmalarda anket hazırlama sürecinde uzmanların ve öğretmenlerin görüşü alınarak sürdürülebileceğini belirtmektedirler. Bu amaçla araştırmacı tarafından oluşturulan madde havuzunda yer alan ifadeler sınıf öğretmenliği 1, sosyal bilgiler öğretmenliği 7, eğitim programları ve öğretimi 7, ölçme değerlendirme 2 ve maddelerin dil açısından Türk Dili ve Edebiyatı 1 olmak üzere alanında uzman 18 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan denemelik anket formundaki maddeleri araştırmanın amacı doğrultusunda

değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca verilen maddelerin dışında eklenmesi uygun görülen maddelerin eklenmesi istenmiştir. Anketin deneme formunda öğretmenlerin eğitim gereksinimini belirlemek için oluşturulan her bir madde için “uygun”, “uygun değil”, “açıklama” biçiminde cevap seçenekleri verilmiştir. Uzmanların incelemesiyle birlikte gözden geçirilerek önerilen görüşler doğrultusunda bazı maddelerin anketten çıkarılması, önerilen maddelerin ankete dâhil edilmesi ile anket formu ön denemeye hazır hale getirilmiştir. Böylece anketin uzman kanısına dayalı geçerlik kanıtları sağlanmıştır.

Farklı konulardaki görüşleri, davranışları, bilgileri ölçen bağımsız sorulardan oluşan anketlerde soruların anlaşılabilirliği, cevaplanabilirliği, amaca uygunluğu ve güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan ön uygulamanın örneklem büyüklüğünün yaklaşık %5'i kadar bir grupta yapılabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2005). Bu bağlamda beşli likert tipinde derecelendirilen ve 5 “Çok fazla” 4 “Fazla” 3 “Orta düzeyde” 2 “Az” 1 “Hiç yok” şeklinde sunulan anket formu araştırmada yer alan öğretmenlerle benzer özelliklere sahip 20 öğretmene araştırma öncesinde araştırmacı tarafından ön deneme amacıyla uygulanmıştır. Özoğlu (1993), ön uygulamada anketteki bazı maddelerin bekleneni vermediği için ayıklanacağını belirtmektedir. Bu nedenle anketin uygulanacak olduğu grubun niteliklerini gösteren küçük bir grup üzerinde deneme yapılması gerektiğini vurgulayarak deneme için seçilen grubun büyüklüğünden ziyade bilgi edinilecek grubun özelliklerini taşıması ve anketin geliştirilmesinde katkı sağlaması gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu çalışmada da ön deneme uygulaması gerçekleştirilerek araştırmada kullanılacak anket formuna son şekli verilmiştir. Anketin son formunda 50 madde yer almaktadır. Ayrıca anket sonuna ek bir madde ilave edilerek öğretmenlerin bu maddelerin dışında öğrenme ihtiyaçlarını belirtmelerine imkân sağlanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu

Sosyal gerçekliğin öznesi olan insanların herhangi bir konuda sahip oldukları düşünce, duygu ve tutumları öğrenmek için çeşitli araştırma teknikleri kullanıldığını

ifade eden Törnüklü (2000) insan gibi sosyal bir varlığın zamana, mekâna ve kişiden kişiye değişen duygu ve düşüncelerini daha derin ve ayrıntılı olarak belirlemede görüşme tekniğini önermektedir.

Görüşme, insanların perspektiflerini, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymaya yardımcı olur (Punch, 2005). Diğer taraftan görüşme insanların neyi neden düşündüklerini; duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu; davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarır (Ekiz, 2003). Nitel araştırma yöntemi anket, gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen verilerin sistematik olarak toplanmasını, organize edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir. Eğitimbilim alanında yapılan araştırmalarda “yapılandırılmış görüşme”, “yapılandırılmamış görüşme” ve “yarı yapılandırılmış görüşme” olarak üç tür görüşme tekniğinden bahsedilmektedir (Gall, Borg ve Gall, 1996; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğeleri hakkında daha ayrıntılı bilgi almak ve görüşlerini incelemek için veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanıldığında araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formu oluşturur. Diğer taraftan araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla (sondalar) görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin daha ayrıntılı cevaplamasına imkan vererek yanıtlarını açmasını ve detaylandırmasını sağlayabilir. Görüşmeye katılan kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtladığı durumlarda ise araştırmacı daha önce belirlediği soruları sormayarak süreci yürütebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarında daha fazla kullanılan uygun bir teknik görünümünde olduğu söylenebilir (Törnüklü, 2000).

Nitel veri toplama aracının geliştirilmesinin hazırlık aşamasında sosyal bilgiler dersi programının uygulanmasına yönelik literatürde (Adıgüzel, 2009; Akdeniz, 2008; Algan, 2008; Alkış ve Güleç, 2006; Aykaç ve Başar, 2005; Bulut, 2006; Dilmaç, 2008; Doğanay, 2008; Ece, 2007; Ersoy ve Kaya, 2009; Gömleksiz, 2005; Hazır Bıkmaz,

2006; Kayhan, 2008; Keleş ve Kocaoğlu, 2009; Kuyucu, 2007; Yaşar, 2005) araştırmanın amacına yönelik anahtar kelimeler belirlenerek (sosyal bilgiler dersi programı, öğretmen görüşleri, program değerlendirme, program geliştirme, yeni ilköğretim programları) çeşitli kaynaklar taranmıştır. Yapılan taramalarda kaynak olarak konu ile ilgili kitaplar, eğitim dergileri, makaleler, tezler ve bildirilere ulaşılmıştır. Literatürden yararlanarak öğretmenlerin görüşlerinin ortaya konulmasında; yenilenen sosyal bilgiler dersi programının değişim ihtiyacı, kazanımlar, kapsam, öğrenme süreci ve değerlendirme sürecine yönelik sorular belirlenmiştir. Hazırlanan sorular önce Sosyal Bilgiler alan eğitimi 2 ve Eğitim Programı ve Öğretim alanında 2 uzmanın incelemesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda 8 sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması öncesinde katılımcı öğretmenler ile ön görüşmeler yapılmış, yapılacak görüşmenin amacı anlatılarak, kimliklerinin gizli kalacağı garantisi verilmiş, görüşmeyi gönüllü kabul edip etmedikleri sorulmuş, ayrı ayrı görüşme günü ve saati belirlenerek randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her öğretmen ile yapılan görüşme öğretmene uygun olan ortamda (öğretmenin görev yaptığı okulda, öğretmenler odasında, öğretmene ait sınıfta, araştırmacının çalıştığı okulda ve okul dışında) yapılarak ses kaydı alınmış ve her öğretmene bilgisayarda bir dosya açılarak öğretmenlerin değerlendirmelerini içeren görüşleri yazıya aktarılmıştır.

Görüşmelerin yapıldığı okullar veya öğretmenler ile ilgili hiçbir kurumsal ve kişisel bilgi, araştırmanın etiği açısından açıklanmamış sadece verilerin incelenmesinde kolaylık sağlamak amacıyla rastgele kodlamalar kullanılmıştır. Yapılan kodlamaların şekli ise hiçbir şekilde kişi veya kurumların kimliğini ortaya çıkaracak veya çağrışım yapacak şekilde kullanılmamış olup bütün kurumsal ve kişisel bilgiler araştırmacıda saklı tutulmuştur. Sadece 1 öğretmen ses kaydı yapılmasını istememiş yapılan görüşme araştırmacı tarafından görüşme esnasında not alınarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin her biri 30 ile 50 dakika arasında gerçekleşmiş ve görüşme 702,6 mb'lık görüşme ses dosyası word ortamına aktarılmıştır. Word ortamına aktarılan ham veri seti 62 sayfadan oluşmaktadır.

3.4. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

3.4.1. Geçerlik

Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesini ifade etmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Dış geçerlilik elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliği, iç geçerlilik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliliği ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Yıldırım (2010) toplanan verilerin ayrıntılı biçimde rapor edilmesinin ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamasının nitel araştırma için geçerliliğin en önemli ölçütleri arasında yer aldığını belirtmektedir.

Araştırmacı bu bağlamda iç geçerlilik sağlamak için çeşitli uygulamalarda bulunmuştur. Öncelikle bulguların anlamlılığını test etmek için nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak veri toplama yönteminde çeşitliliğe gitmiştir. Veri toplama araçlarının ilgili literatür ile tutarlılığı sağlanmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin word dosyasına aktarılan hali bilgisayarda depolanan ilgili ses dosyalarından rastgele seçilerek 5 kişiye dinlettirilmiş ve gözden kaçan kelime ve yazım hataları düzeltilmesi sağlanmıştır. Araştırmacı ayrıca bulguları düzenlemede ve sunmada oluşan temaları tümevarımcı bir analize tabi tutarak ulaşmıştır. Elde edilen veriler öncelikle doğrudan alıntılarla tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen veriler elde edildiği ortam dikkate alındığında anlamlı bulunmuş ve bu ortama bağlı olarak araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu çalışmalara bağlı olarak araştırmanın iç geçerliliğinin sağlandığını söylemek mümkündür.

Araştırmacı dış geçerlilik sağlamak konusunda ise; görüşme öncesinde veri toplama aracında yer alan sorular anlaşılabilirlik açısından 2 öğretmene okutularak görüşlerini almıştır. Araştırmada görüşülen öğretmenleri temsil eden örneklem tüm değişkenleri kapsayacak ölçüde çeşitlendirilmiştir. Ayrıca araştırma yöntemi, araştırmacının rolü, örneklem seçimi, katılımcıların özellikleri, verilerin toplanması ve

analiz edilmesi ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu çalışmalara bağlı olarak araştırmanın dış geçerliliğinin sağlandığını söylemek mümkündür.

3.4.2. Güvenirlik

Güvenirlik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgili olup iç ve dış güvenilirliği ifade etmektedir. Dış güvenilirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda elde edilebilirliği; iç güvenilirlik ise farklı araştırmacıların aynı verilerle aynı sonuçlara ulaşp ulaşamayacağı ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982).

Araştırmacı iç güvenilirlik sağlamak amacıyla; değişik veri toplama yöntem ve araçları (ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu) kullanarak çeşitleme yoluna gitmiştir. Görüşmeler sonrası ham veri seti yorum katılmadan oluşturulmuş ve sunulmuştur. Araştırmacı tarafından kodlanan verilerin, araştırmacıdan bağımsız başka araştırmacı tarafından farklı kodlama yapıp yapmadıkları kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu uygulamalara bağlı olarak araştırmanın iç güvenilirliğinin sağlandığını söylemek mümkündür.

Diğer taraftan araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamada ise araştırmacı özellikle veri toplama ve analizinde izlenen süreci olabildiğince ayrıntılı olarak açıklamaya çalışmıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların fikirlerini açıkça ortaya koyabilecek rahatlıktaki ortamlarda veriler toplanmıştır. Veri aracının hazırlanması ve analizinde uzman 2 öğretim elemanından araştırmanın çeşitli boyutlarının incelenmesi istenmiş ve dönütler doğrultusunda araştırma yürütülmüştür. Veriler ses dosyası ve word dosyası olarak başkaları tarafından incelenebilecek biçimde araştırmacıda arşivlenerek saklanmıştır. Elde edilen veriler analiz öncesinde veri kaynağına sunularak katılımcı teyidi sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek nesnel olarak ifade edilmiştir. Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Araştırmacı

tarafından gerçekleştirilen bu uygulamalara bağlı olarak araştırmanın dış güvenirliliğinin sağlandığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın nitel aşamasında gerçekleştirilen bu uygulamalara dayanarak yürütülen araştırmanın geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının yerine getirildiğini söylemek mümkündür.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanması için kullanılan ölçek, anket ve görüşme formu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bolu ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıfta görev yapan öğretmenlere İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni (bkz. Ek 4) alınarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma için veriler 14.03.2011 tarihinde toplanmaya başlanmış, 30.06.2011 tarihinde sona ermiştir. Araştırmanın ilk bölümünde evren üzerinde nicel verilerin toplanması aşamasında ilköğretim 4. ve 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerine “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği” ile “Eğitim İhtiyacı Değerlendirme Anketi” uygulanmıştır. Ölçek ve anketin uygulama aşamasında öğretmenlere bu konuda karşılıklı görüşme içeren bir çalışmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin telefon numaraları ve görüşme için uygun oldukları yer ve zaman dilimine yönelik bilgiler alınmıştır. Sonrasında öğretmenlerden randevu alınarak çalışma yürütülmüştür.

3.6. Araştırmacının Rolü

Nicel araştırmada araştırmacının araştırılan kişilerle etkileşimi ya kısa ya da bir süre için geçerlidir ya da etkileşim yoktur. Veri toplama süreci çok zaman alsa dahi etkileşim genellikle sınırlıdır. Örneğin posta-anket survey tipi araştırmalarda, yapılandırılmış gözlemlerde araştırmacı ile araştırılan kişi arasında etkileşim mevcut

değildir. Bunun aksine nitel araştırmada kişilerle bir ilişki içine girmeyi gerektirir. Nicel araştırmalarda sosyal dünyayı araştırma sırasında kendilerini dışarıdan bakan biri olarak görürken nitel araştırmacılar kendilerini konuya içerden bakan biri olarak görmektedirler. Nitel araştırmalarda konuya ya da kişilere yakın olunarak sosyal dünyanın daha iyi anlaşılabilir hale geleceği ifade edilmektedir (Ekiz, 2003). Araştırmacı 1999 yılında sınıf öğretmeni olarak mesleki hayatına başlamıştır. Dokuz yıl Tokat, Sinop ve Bolu illerinde sınıf öğretmeni olarak ve dört yıl Bolu ilinde okul yöneticisi olarak görev yapmıştır. Halen okul yöneticiliği görevini yürütmektedir. Araştırmacı aynı zamanda Bolu ilinde program tanıtım formatörü olarak ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde Bolu ilinde pilot çalışmaları yürütülen Okul Temelli Mesleki Gelişim projesi kapsamında hizmet vermiştir. Bu araştırma sırasında araştırmacı mesleki deneyimine sahip olması yönüyle araştırmada daha etkin araştırmacı rolü oynayabilme olanağı elde etmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler nicel veriler ve nitel veriler şeklinde ayrı ayrı analiz edilerek sunulmuştur.

3.7.1. Nicel verilerin analizi

Öğretmenlerden elde edilen nicel veriler SPSS 15 paket programına aktarılmıştır. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde 4. ve 5. sınıfta görev yapan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesinde iki kategorili bağımsız değişkenler için (cinsiyet) bağımsız örneklemeler için T-Testi; ikiden fazla kategorili bağımsız değişkenler (görev yeri, hizmet yılı, öğrenci sayısı, öğrenim durumu) açısından anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesinde ise verilerin normal dağılım göstermemesi gerekçesiyle

nonparametrik tekniklerden Kruskall Wallis H Testi kullanılmıştır. Yapılan istatistik analiz sonuçları; $p=.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Ölçekte bulunan cümlelerin karşısında yer alan seçenekler, puanları ve bu seçeneklere ilişkin puan aralıkları aşağıdaki gibidir (Bulut, 2006).

<u>Seçenekler</u>	<u>Puan</u>	<u>Puan Aralıkları</u>
Tamamen	(5)	4.21–5.00
Çok	(4)	3.41–4.20
Orta	(3)	2.61–3.40
Az	(2)	1.81–2.60
Hiç	(1)	1.00–1.80

Öğretmenlerin eğitim ihtiyacına yönelik görüşlerinin belirlenmesinde yüzde, ve frekans değerleri kullanılmıştır.

3.7.2. Nitel verilerin analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen içerik analiz yöntemi ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Bunun için öğretmenlerin ses dosyaları yazıya geçirilmiş ve elde edilen veriler sistematik olarak kodlanmıştır. Burada temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için temel olarak birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayabileceği biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. İçerik analizinde veriler; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların yorumlanması olarak dört aşamada analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırma sırasında da içerik analizinin dört aşaması aşağıdaki şekilde yürütülmüştür.

1) Verilerin kodlanması: Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümde kavramsal olarak ne ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Bu veriler bazen bir kelime, bazen bir cümle veya görüş-gerekçe ifade eden cümlelerden oluşan paragraf şeklindedir. Kendi içinde anlamlı bir

bütün oluşturan bu bölümler araştırmacı tarafından isimlendirilerek kodlanmıştır. Tüm veriler bu yolla kodlanmış ve ortaya bir kod listesi konulmuştur. Bu yolla verilerin analizinde genel bir kavramsal yapı oluşturulmuştur. Verilerin kodlanmasında araştırmacı verileri satır satır okumuş ve araştırmanın amacı doğrultusunda tümevarımcı bir analize tabi tutarak elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama gerçekleştirmiştir.

2) Temaların bulunması: İlk aşamada oluşturulan kodları belirli kategoriler altında toplayarak temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken kodlar arasındaki ortak yönler ortaya konulmaya çalışılarak tematik kodlama gerçekleştirilmiştir.

3) Kodların ve temaların düzenlenmesi: İlk iki aşamada kodlama ve tematik kodlama ile elde edilen veriler düzenlenerek veriler tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Bu aşamada öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğelerine ilişkin görüşlerine yönelik görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar okuyucunun anlayabileceği bir dilde ve birbiriyle ilişkili biçimde tanımlanmış, açıklanmış ve sunulmuştur. Bu aşamada araştırmacı kendi görüş ve yorumlarına yer vermemiş ve toplanan bilgileri işlenmiş biçimde okuyucuya sunmuştur. Araştırmacı bulguları sunarken görüşme notları tırnak içinde verilmiş ve görüşmenin hangi öğretmen, kaçınıcı sayfa ve kaçınıcı satırda oldukları belirtilmiştir. Aşağıda örnek açıklamada verildiği şekliyle kodlama geliştirilerek kullanılmıştır.

Örnek: “Program değişikliği çocukları farklı düşünmeye ve araştırmaya daha çok yöneltti.” (G:Ö1;8,3-5).

G :Görüşme

Ö1 :Öğretmen 1

8 :Görüşme notlarında ilgili verinin yer aldığı sayfa numarası

3-5 :Görüşme notlarında ilgili verinin yer aldığı satır numarası

4-Bulguların yorumlanması: Ayrıntılı biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bir takım sonuçların çıkarılması olarak ifade edilen bu aşamada; bulgulardan elde edilen sonuçlar araştırmacı tarafından

yorumlanmış, nicel olarak elde edilen bulgularla desteklenmiş ve literatürde saptanan verilerle karşılaştırılmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmayla ilgili olarak öncelikle araştırma sırasında belirlenen alt problemlere ilişkin bulgular sunulmuş ve ardından elde edilen bulgular ile ilgili yorumlara yer verilerek literatürde ulaşılan bulgularla desteklenmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşleri ile ilgili nicel bulgular aşağıda Tablo 4-1 ve Tablo 4-2’de boyutlar altında verilmiştir.

Tablo 4-1. 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programı (SBDP) öğelerine ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Programın Öğeleri	N	$\bar{x}$	SS
Kazanımlar	118	3,34	0,54
Kapsam	118	3,34	0,59
Eğitim Durumu	118	3,45	0,50
Değerlendirme	118	3,32	0,58

Tablo 4-1 incelendiğinde; 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin kazanımlar, kapsam ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinin “orta” düzeyde olduğu, eğitim durumu ögesine ilişkin görüşlerinin ise “çok” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim durumu ögesi $\bar{x}=3.45$ ortalama ile diğer öğelere göre kıyaslandığında daha fazla olumlu görülmektedir. Öğretmenlerin en az programın değerlendirme ögesinin $\bar{x}=3.32$ uygulanabilir olduğunu düşündükleri ilgili tabloda görülmektedir. Bu yönde elde edilen bulgulara göre öğrenme durumu ögesinde öğretmenlerin görüşlerinin programın diğer

öğelerine (kazanımlar, kapsam ve değerlendirme) nazaran daha fazla olumlu olarak algılanmasında öğrenme-öğretme sürecinin etkinlik temelli geliştirilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin değerlendirme ögesinde daha fazla sorun yaşadıklarını söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerden hareketle sınıf öğretmenlerinin görüşleri irdelendiğinde; öğretmen 1 *“Bu derste ve diğer derslerde zamandan kaynaklanan problemler nedeniyle akran değerlendirme, öz değerlendirme vb. diğer değerlendirme yöntemlerini uygulayamıyoruz.”* (G:Ö1;43,25-27) ve öğretmen 7 *“Süreçte 180 iş günü içinde etkinlikler için harcanan zamanın yanında ölçme için ayrılan zaman yetersiz.”* (G:Ö7;45,36-37) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Benzer biçimde öğretmen 13 *“Zaman kaybı, zaman kaybından ziyade boş geliyor. Çocuğun ne anlayabileceğini biliyoruz.”* (G:Ö13;48,13-14) olarak; öğretmen 8’de *“Ben öğrencileri değerlendirirken öz değerlendirme akran değerlendirmeyi çok fazla dikkate aldığımı söyleyemem. Çocuk kendini değerlendiriyor o konuyu bildiğini düşünüyor ama sadece düşünüyor. Gerçekte öyle değil ya da arkadaşı evet evet arkadaşı için o biliyor diye işaretliyor. Bunların gerçekçi olduğunu düşünmüyorum.”* (G:Ö8;50,22-24) şeklinde görüş belirtmektedir. Bu konuyla ilişkili olarak öğretmen 3 *“Öğretmeni sıkıyor zorunluluk olduğu için yapıyoruz bu işleri. Daha çok kâğıt israfı ve angarya olarak görüyorum.”* (G:Ö3;48,31-32) ve öğretmen 5’te benzer biçimde *“Öğretmen angarya olarak bakıyor bu uygulamalara.”* (G:Ö5;49,14) şeklinde değerlendirme yapmaktadırlar. Öğretmenlerin “zamanın yetersiz olduğu”, “değerlendirme ögesinde sunulan ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmada isteksizlik”, “önerilen yöntem ve yaklaşımları angarya olarak görmek” biçiminde özetleyebileceğimiz görüşlerinden destekle sosyal bilgiler dersi programında değerlendirme ögesinde öğretmenlerden beklenen anlayışın öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4-2 incelendiğinde; 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin kazanımlar, kapsam, değerlendirme öğelerinde “orta” düzeyde olduğu, eğitim durumu ögesine ilişkin görüşlerinin ise “çok” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4-2. 5. sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin görüşlerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Programın Öğeleri	N	$\bar{x}$	SS
Kazanımlar	117	3,32	0,59
Kapsam	117	3,34	0,55
Eğitim Durumu	117	3,42	0,55
Değerlendirme	117	3,28	0,62

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programında en çok etkili olduğunu düşündükleri öge $\bar{x}=3.42$ ortalama ile eğitim durumu ögesi olmakta iken uygulamada değerlendirme ögesinin $\bar{x}=3.28$ ortalama ile daha az etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programına ilişkin görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Araştırmada 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları sosyal bilgiler dersi programına yönelik olarak eğitim durumu ögesinde etkinlik temelli öğrenme ortamının tasarımı ve öğrencinin aktif olmasına imkân veren öğrenme sürecinin oluşturulmasının öğretmenlerin programa olan algılarının olumlu yönde gelişmesine katkı verdiği düşünülmektedir. Benzer biçimde 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri gibi 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri de programın öğeleri içerisinde değerlendirme ögesinin daha az uygulanabilir olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür. Bu bulgulara bağlı olarak değerlendirme ögesinde öğretmene sunulan ölçme ve değerlendirme yöntem ve yaklaşımlarının çok fazla çeşitlilik göstermesi öğretilmekte uygulananması gereken çok fazla form olduğu algısını yaratmakta ve özellikle kullanılması önerilen araçların (öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, tutum ölçeği gibi) öğrencilere gerçekte bir fayda sağlamayacağı yönündeki düşüncelerin öğretmenlerin görüşlerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu algının oluşmasında ayrıca öğretmenlerin bu yaklaşımlara ilişkin bilgi gereksinimlerinin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bolu ilinde görev yapan 4. ve 5. sınıf okutan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine yönelik görüşlerini ifade eden ortalamaların gösterildiği Tablo 4-1 ve 4-2'deki bulgular incelendiğinde ilgili literatür ile (Acat ve Ekinci, 2007; Akdeniz, 2008; Arslan ve Demirel, 2007; Aykaç ve Başar, 2005; Bulut, 2006; Çınar,

Teyfur ve Teyfur, 2006; Dilmaç, 2008; Dinç ve Doğan, 2010; Doğanay ve Sarı, 2008; Ersoy, 2009; Güven, 2008) paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Doğanay ve Sarı (2008)'in araştırmalarında kazanım ögesine yönelik aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3.50$ olarak saptanması bu araştırmada 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin kazanımlar ögesinde ulaşılan bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Aynı zamanda Akdeniz (2008) araştırmasında kazanım ögesine yönelik maddelerin aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3.097$ olmakla birlikte öğretmenlerin kazanımlara yönelik “orta” düzeyde görüş ifade ettikleri saptanmıştır. Akdeniz (2008)'in öğretmenlerin kazanımlar ile ilgili çok fazla sorun yaşamadıklarını belirttikleri araştırma sonuçları bu araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu araştırmada 4. sınıf sosyal bilgiler dersi programının kazanımlarının $\bar{x}=3.34$ ile 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programının kazanımlarına $\bar{x}=3.32$ göre daha fazla etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Bulut (2006)'ın araştırmasında anlamlı fark olmamakla birlikte 4. sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf öğretmenlerine göre, programda belirtilen kazanımların uygulanmasında daha çok etkili olduğunu düşünmeleri yönündeki bulgu bu araştırmadan elde edilen bulgu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada kapsam (içerik) ögesinde 4. ve 5. sınıf öğretmenlerin görüşlerini ifade eden ortalamaların birbirine eşit olduğu $\bar{x}=3.34$ görülmektedir. Bu bulgularla Doğanay ve Sarı (2008)'in araştırmasında içerik ögesine yönelik elde edilen aritmetik ortalama $\bar{x}=3.56$ ve Akdeniz (2008)'in araştırmasında içerik ögesine yönelik elde edilen aritmetik ortalama $\bar{x}=3.27$ olup öğretmenlerin çok fazla sorun yaşamadıkları şeklinde ifade edilen bulguların birbiriyle tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan Bulut (2006) araştırmasında sosyal bilgiler dersinin kapsamına yönelik olarak $\bar{x}=3.81$ aritmetik ortalama ile “çok” düzeyinde olmak üzere öğretmenler tarafından etkili bulunduğu yönelik bulgu bu araştırmada elde edilen bulgularla paralellik göstermekle birlikte daha fazla olumlu yönde katılımın olması açısından da farklılaşmaktadır. Bu konuyla ilişkili olarak Aykaç ve Başar (2005) araştırmalarında sosyal bilgiler dersinin kapsamının azaltıldığını, konuların hayatla iç içe olarak hazırlandığı için öğrenciyi ezberden kurtardığını ve yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağladığına yönelik araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden saptadıkları bulguların

araştırmadan elde edilen “orta” düzeyde olmakla birlikte olumlu olarak ifade edilebilecek sonuçlar ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırmada gerek 4. sınıf $\bar{x}=3.45$ gerekse 5. sınıf $\bar{x}=3.42$ sosyal bilgiler dersi programında “çok” düzeyinde olmakla birlikte en fazla etkili olduğu düşünülen programın ögesinin eğitim durumu ögesi olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ile literatürde Akdeniz (2008), Aykaç ve Başar (2005), Bulut (2006), Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) ile Güven (2008)’in araştırmalarından elde edilen bulguların paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda Bulut (2006)’nın araştırmasında “çok” düzeyinde olduğu ifade edilen ve öğretmenlerin katılım düzeyinin aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3.88$ düzeyinde ulaşıldığı ifade edilen bulgu ile tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan Akdeniz (2008)’in araştırmasında $\bar{x}=3.27$ ortalama ile “orta” düzeyde olduğu ifade edilen bulgular bu araştırmadan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerde eğitim durumuna yönelik “çok” düzeyinde olumlu olarak ifade edilen öğretmen görüşlerinde; Aykaç ve Başar (2005)’in öğrenme sürecinde etkin katılım sağlanması ve öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlaması; Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006)’nın yapılandırmacı eğitim anlayışıyla geliştirilen programda eğitim etkinliklerinin öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmesi, Güven (2008)’in öğrencilerin derslere daha aktif ve zevkle katılımını sağlamasına yönelik araştırma bulguları ve araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin vurgular bu araştırmada öğrenim durumu ögesinde elde edilen “çok” düzeyinde ve olumlu yönde katılıma destek sağlamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler hem 4. sınıf $\bar{x}=3.36$ hem de 5. sınıf sosyal bilgiler ders programında $\bar{x}=3.34$ olmak üzere en az etkili buldukları ögenin ise değerlendirme ögesinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin yenilenen programla birlikte ölçme değerlendirme anlayışında yeni ölçme ve değerlendirme yöntem ve yaklaşımlarıyla karşı karşıya kalmasının ve öğretmenin bu yaklaşımlar hakkında yeterli bilgi düzeyinin olmamasının etkili olduğunu söylemek mümkündür. Arslan ve Demirel (2007) öğretmenin program hakkında yetersiz olarak bilgilendirildiğini, Aykaç ve Başar (2005)’in değerlendirme boyutunda öğretmenlerin yeterli bilgilerinin olmadığını, Ersoy (2009)’un ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak

öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğunu ifade ettikleri araştırmalarda sunulan bulgular bu araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen nitel bulgular da; öğretmenlerin değerlendirme ögesinde kullanılması beklenen yöntem ve yaklaşımları kullanma konusundaki görüşleri irdelendiğinde; öğretmen 1 “*Kılavuz kitapların sonunda doldurulması gereken formlar doldurulduğu zaman çocuğa artı bir şey katmıyor onu söyleyebilirim. Çocuğa bir getirisi yok sadece onlar doldurulmuş olmak için dolduruluyor.*” (G:Ö1;43,28-29) şeklinde görüşünü ifade etmekteyken öğretmen 9’un görüşü “*Ben yazılılarla ve ders içi performanslarına göre öğrenciyi değerlendiriyorum. Kitabın verdiği akran öz değerlendirme yaptırıyorum ama kendi değerlendirmemi alırken onlara pek itibar etmiyorum.*” (G:Ö9;46,9-11) şeklinde olduğu görülmektedir. Yine benzer biçimde öğretmen 13 “*Diğer arkadaşlarımda yapmıyorlar yapsalar bile sonuçlarına bakmak zor oluyor bunu yaparsan hangi öğrenci neyi yapmış analiz etmen gerek hangi öğrenci neler yapmış bakıp geriye dönmen gerekiyor yapmakla bitmiyor buda ooo zor iş*” (G:Ö13;46,43-45) şeklinde olmak üzere pek istekli olmadıklarını ifade etmektedirler. Bu açıdan bakıldığında ölçme değerlendirme sürecinde bazı öğretmenlerin halen daha eski alışkanlıklarını sürdürme eğiliminde olduklarını söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen bulgu ile Acat ve Ekinci (2007)’in çalışmalarında elde ettikleri bulgunun benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Acat ve Ekinci (2007)’nin 21+ üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin halen davranışçı yaklaşıma göre ders işleme eğiliminde oldukları yönünde belirttiği bulgu ile tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan konu alanıyla ilgili literatür incelendiğinde; Aykaç ve Başar (2005), Dilmaç (2008), Dinç ve Doğan (2010) ve Doğanay ve Sarı (2008) araştırmalarında ölçme değerlendirme ögesinde sorunlar yaşandığına dair vurguladıkları araştırma bulguları bu araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine, kendilerine sunulan hizmet içi eğitim programlarına, değişime yönelik algılarına ve beklentilerine ilişkin görüşlerini oluşturan nitel bulgular ile ilgili temalar hizmet içi eğitim, programlardaki değişim, kazanımlar, içerik, öğrenme öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları ile beklentiler başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Tema 1: Hizmet İçi Eğitim

Araştırma kapsamında “Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım anlayışı temelinde geliştirilen sosyal bilgiler dersi programının uygulanmasına yönelik düzenlenen hizmet içi eğitime ilişkin değerlendirmeleri nedir?” sorusuna verilen öğretmen görüşleri hizmet içi eğitim teması içerisinde aşağıdaki kod başlığı ve kodlar altında sunulmuştur.

Hizmet İçi Eğitime Bakış

Faydalı

Yetersiz

Hizmet İçi Eğitime Bakış

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının uygulanmasına yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitimlere ilişkin değerlendirmeleri hizmet içi eğitime bakış kod başlığı altında “faydalı” ve “yetersiz” olarak aşağıda sıralanan iki kod altında sunulmuştur.

Faydalı

Öğretmenlerin (Ö5,Ö12,Ö14) sosyal bilgiler dersi programının tanıtılması ve uygulanmasına yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitimlerin faydalı olduğuna ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşler incelendiğinde öğretmen 5 görüşünü

“Ankara’da bir müfettiş grubu gelip 1 hafta süren bir eğitim verdiler bize bu kadar. O zamana kadar hiçbir şey bilmiyordum bu program hakkında. O anlamda bana faydalı oldu. Daha sonra Batman iline gittim. Orada öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin bilgileri yoktu. Orada onları yönlendirebiliyordum. O derece bana faydası oldu.” (G:Ö5;5,9-13) şeklinde meslektaşlarla paylaşım konusunda fayda sağladığını ifade etmiştir.

Aynı konuya ilişkin öğretmen 12 görüşünü;

“Programlar değiştiğinde 2005 yılında eğitimler verildi. Genel olarak bizlere bu programların çoklu zekâ alanlarına uygun olduğunu, çocukların yeteneklerine ve ilgilerini belirlemeye yönelik ve çocukların daha çok hayata hazırlamaya yönelik olduğunu özellikle sosyal bilgiler programının çocukları hayata hazırlamaya yönelik hazırlandığını, çalışma kitaplarının ona göre hazırlandığını, araştırmaya yönelik hazırlandığını hatırlıyorum”(G:Ö12;5,30-35) şeklinde belirtmekte iken programda neler değiştiği hakkında farkındalık kazandığını belirtmiştir.

Ayrıca öğretmen 14’te benzer biçimde düşüncesini *“Faydalı oldu tabii ki ders anlatım yöntemleri, öğrencilerin öğrenme şekilleri hakkındaki bilgilerimizi toparlamış olduk.”* (Ö14;6,1-3) şeklinde belirterek öğrenme sürecinde faydalı olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Yetersiz

Öğretmenler (Ö1,Ö4,Ö7,Ö15,Ö17) programların uygulanması ve tanıtılması için kendilerine sunulan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu yönünde görüş

belirttikleri görülmektedir. Bu görüşler incelendiğinde konuyla ilişkili olarak öğretmen 1 görüşünü

“Öğretmenler uygulama boyutunda yeterli eğitim görmediler. Biz eğitim yılının sonunda iki haftalık bir eğitim gördük. İki hafta süre içinde müfettişler tüm değişen ders programlarının eğitimlerinin nasıl yapılacağını anlattılar. Ama hızlı ve seri şekilde gösterildi. Konferans salonunda bu eğitimler verildi. Öğretmen arkadaşlarımın ve kendimin yeterli bir bilgiye ulaştığını düşünmüyorum. Programların yeterli biçimde tanıtılmadığını düşünüyorum.” (G:Ö1;1,1-7) şeklinde belirtmiştir.

Bu konuda benzer düşüncede olan öğretmen 4 ise *“Günü birlik bir seminere katıldım. Çok bilgilendirici değildi.”* (G:Ö4;5,6-7) ve öğretmen 7 düşüncelerini *“Programın yürürlüğe konulduğu yıllarda okulda idareci olarak çalışıyordum ondan dolayı eğitimlere doğrudan katılmadım. Ancak arkadaşların aktardığına göre hizmet içi eğitimler yetersiz olduğu, yeterince kapsamlı olmadığı ifade edildi. Bir şekilde tanıtılmaya çalışıldı.”* (G:Ö7;5,17-19) olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmen 15 *“Verilen eğitimlerin pek anlaşıldığını düşünmüyorum. Programı uyguladıkça değişiklikleri anlayabiliyorsunuz.”* (G:Ö15;6,4-5) şeklinde görüş ifade ederken öğretmen 17 ise *“Bana göre verimli geçmedi ilk defa verdiğiniz seminer ya da bilgilendirme o uygulayıcı tarafından uygulandıktan sonra geriye doğru dönük değerlendirilmesi aslında daha iyi olurdu.”* (G:Ö17;6,29-32) şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının uygulanması ve tanıtılması amacıyla kendilerine sunulan hizmet içi eğitimlere yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde öğretmenlerin olumlu ve olumsuz olmak üzere görüş bildirdikleri görülmüştür. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin (Ö5,Ö12,Ö14) görüşlerine dayalı olarak verilen eğitimlerin öğretmenlerde program anlayışına ilişkin bir farkındalık sağlamada, eğitimlerde öğrenilenlerin okullarında görevli meslektaşlar ile paylaşmada faydalı olduğu ve olumlu bir algı oluşmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Buna karşılık aynı konuda bazı öğretmenler (Ö1,Ö4,Ö7,Ö15,Ö17) sunulan hizmet içi eğitimlerin süresinin kısa olması, eğitimlerin planlanması ve gerçekleştirilmesi aşamalarında iyi bir hazırlık döneminin gerçekleştirilmemiş olması gibi nedenlerden

ötürü hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığını belirttikleri görülmektedir. Bu konuda öğretmen 6 *“Ağrı ilinde çalışırken bir haftalık seminerler verildi. Bize verenlerde bilmiyordu. Daha çok kendi kendime kişisel araştırmalarım bu işi daha nasıl yaparıma dayalı araştırmalarım beni daha çok tatmin etti”* (G:Ö6;5,14-16) şeklinde ifade edilen görüşe de dayanarak eğitimleri veren müfettiş ya da öğretmenlerin yetersiz olduğunu belirterek müfettiş veya öğretmenlerin yeterli düzeylerinin de bu görüşlere temel oluşturduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada da vurgulandığı üzere öğretmenlerin kendilerine sunulan hizmet içi eğitimleri yeterli görmedikleri konusu ile ilgili olarak Bulut ve Arslan (2010) araştırmalarında yenilenen sosyal bilgiler dersi programının tanıtımına yönelik yapılan seminerlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yeterli düzeyde katkı sağlamadığı, programın öğretmenler tarafından yeterince benimsenmediği, öğretmenlerin öğrenme sürecinde çağdaş öğrenme yaklaşımlarına (araştırma, proje, işbirlikli ve problem temelli öğrenme) yeterince yer veremediklerini ve program değişikliğine rağmen yeni rollerinin değiştiğine yeterince inanmadıklarını vurguladıkları görülmektedir. Diğer yandan Aykaç ve Başar (2005) araştırmalarına katılan öğretmenlerin programların tanıtılması amacıyla kendilerine verilen hizmet içi eğitim ile ilgili genel görüşlerinin hizmet içi eğitimin etkili olmadığı şeklinde olduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla ilgili literatürde Aykaç ve Başar (2005) ve Bulut ve Arslan (2010)’un araştırmalarından elde edilen bulgular ile öğretmenlerin yenilenen programı uygularken yeterli bir eğitim sürecinden geçirilmedikleri için belirli konularda kendilerini eksik hissettikleri, programın özünü yeterli oranda kavrayamadıkları ancak uygulama süreci içerisinde programa uyum sağlayabildikleri biçiminde bu araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerden elde edilen bulguların benzerlik göstermekte olduğu söylenebilir.

Yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarının yanında Gürbüzürk ve Mala (2008) öğretmenlerin programı iyi anlamamalarının ve benimseyememelerinin öğrenme sürecine yansımaları; öğretmenlerin yine geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih etmelerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler. Başka bir deyişle öğretmenler derslerin işlenişinde sınıflarında eğitim durumunun yapılandırmacı anlayışla uygunluk göstermediği şeklinde yansıdığını düşünmektedirler. Gürbüzürk ve Mala (2008)’in

belirtilen görüşlerine paralel olarak, Altun ve Şahin (2009) öğretmenlerin programların eğitimi konusundaki yetersizliklerinin programın uygulanabilirliğini düşürebileceğine vurgu yapmakta iken Canerik (2005)'de uygulanacak olan programla ilgili olarak öğretmenlerin beş gün gibi bir eğitimden geçirilmelerinin programın en zayıf yönlerinden biri olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen bulgular Altun ve Şahin (2009), Canerik (2005) ve Gürbüzürk ve Mala (2008)'in araştırma bulgularıyla tutarlık gösterdiği söylenebilir.

4.2.2. Tema 2: Programlardaki Değişim

Araştırma kapsamında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım anlayışına dayalı geliştirilen sosyal bilgiler dersi programına yönelik 5 yıllık bir uygulama deneyiminin ardından gelinen durum dikkate alındığında “Değişime ihtiyaç olup olmadığına ilişkin görüşleri nedir?” sorusu hakkındaki öğretmen görüşleri programlardaki değişim teması içerisinde aşağıdaki kod başlıkları ve kodlar altında verilmiştir.

Değişim İhtiyacı

Değişim Algısı

Değişim olumlu

Değişim olumsuz

Eski ve Yeni Programların Karşılaştırılması

Olumlu yönler

Olumsuz yönler

Değişim İhtiyacının Nedeni

Değişim İhtiyacı

Araştırmaya katılan öğretmenler sosyal bilgiler dersi programına yönelik olarak yapılan program değişikliğinin bir ihtiyaç olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerden öğretmen 1 “*Tabi ki bir değişim ihtiyacı vardı.*” (G:Ö1;1,13), benzer biçimde öğretmen 11 “*Değişime gerek vardı bana göre*” (G:Ö11;3,33) ve öğretmen 14 ise “*Bence vardı ve güzel olduğunu düşünüyorum; öğrencilerin açısından bizim açımızdan.*” (G:Ö14;4,6) şeklinde değişimin gerekli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bu görüşlerin yanı sıra görüşme yapılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programında yapılan değişikliklerle ilgili olarak değişimin gerekli olup olmadığına yönelik görüşleri incelendiğinde değişimin gerekli olmadığı yönünde bir görüş

belirtilmediği görülmektedir. Bunun sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun (Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö14,Ö15,Ö17) programlarda değişiklik yapılmasına ihtiyaç olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Değişime Yönelik Öğretmen Algısı

Öğretmenlerin değişime yönelik öğretmen algıları kod başlığı “değişim olumlu” ve “değişim olumsuz” olarak aşağıda sıralanan iki kod altında sunulmuştur.

Değişim olumlu

Görüşme yapılan öğretmenler (Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö11,Ö14,Ö17) programda yapılan değişimleri olumlu bulduklarına yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşler incelendiğinde öğretmen 1 “*Değişimin olması iyi oldu.*” (G:Ö1;1,1) öğretmen 4 “*Şu anki sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını daha olumlu buluyorum.*” (G:Ö4;2,26-27) ve öğretmen 6 ve öğretmen 7’ de “*Böyle bir program değişikliği çok daha iyi oldu.*” (G:Ö6;2,34-35) ve (G:Ö7;2,38) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Aynı konuda öğretmen 14 tercih durumunda kalsa görüşünü “*Bana tercih etme şansı verseler şu anki program anlayışıyla dersimi işlemeyi tercih ederdim.*” (G:Ö14;4,13-14) olarak ifadelendirirken, öğretmen 17’de “*Etkinliklerle ders yönlendirilerek tamamlanıyor. Yani derste öğrenci sınıfta aktif olarak derste birbiriyle ve öğretmeniyle etkileşimde bulunuyor olması açısından değişimleri olumlu buluyorum.*” (G:Ö17;4,1-3) şeklinde programlardaki değişime yönelik olumlu görüş ifade etmiştir.

Değişim olumsuz

Programda yapılan değişimlere yönelik araştırmaya katılan öğretmenler (Ö1,Ö12,Ö15,Ö16) programlardaki değişimin olumsuz yönleri olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Olumsuz görüş bildiren öğretmen 1 bu konuda “*Öğretmenlere verilen kılavuz kitaplar var. Bunlar da noktasına kadar programların nasıl uygulanması gerektiği söyleniyor. Bu durum öğretmenlerin düşünme yeteneğini elinden alıyor, nasılsa hazırı var diye öğretmen tekrardan bir uğraş içine girmiyor. Yani bir nevi öğretmenleri tembelleştiriyor diyebilirim, yani öğretmenin üretkenliğini elinden aldı, tamamen her şey hazır güzel ama öğretmenler düşünerek acaba benim sınıfıma hangisi uygun olur düşüncesiyle hareket etmiyor. Orada öğretmene kılavuz kitapta ne yazıyorsa onları bire bir uyguluyor.*” (G:Ö1;1,7-18) biçiminde öğretmene olumsuz etkileri olabileceği yönünde düşüncesini ifade etmektedir.

Ayrıca öğretmen 1’e ilave olarak öğretmen 12 “*Bana göre hiçbir şey değişmedi. Bana göre programdan daha ziyade uygulayıcı önemli.*” (G:Ö12;1,22-24) şeklinde görüş belirtirken, öğretmen 15 “*Programın alt yapısı çok önemli belli bir sonuca ulaşıp ondan sonra uygulanmaya konsaydı daha mı iyi olurdu? diye düşünüyorum.*” (G:Ö15;4,15-16) biçiminde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler tarafından program değişimine yönelik olumsuzluklara ilişkin olarak ders kitaplarından kaynaklanan sorunların olduğu ifade edilmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretmen 16 “*Program güzel ama pek şey değil kitapların içi dolu değil.*” (G:Ö16;4,21) şeklinde içeriğin yetersiz olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Oysa öğretmen 16 “*Programdan da bir şey anlayamadım, yapılanlardan da bir şey anlayamadım.*” (G:Ö16;4,24-25) şeklinde programlarda yapılan değişikliklere yönelik olumsuz görüş belirtmiştir.

Araştırma kapsamında görüş bildiren öğretmenlerin değişime yönelik olumlu (Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö11,Ö14,Ö17) ve olumsuz (Ö1,Ö12,Ö15,Ö16) algıları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu sosyal bilgiler dersi programlarında değişimin

gerekli olduğunu düşünürken uygulama sürecinde yaşanan sorunların öğretmenlerin görev yaptıkları çevre şartlarının ve görev yaptıkları okullarda programları uygulayabilme imkânlarının öğretmenlerin programlara ilişkin algılarını etkilediği belirtilmektedir. Bu konuyla ilişkili olarak Altun ve Şahin (2009) araştırmalarında görüşme yoluyla elde edilen nitel verilerde öğretmenlerin tamamının değişimin gerekli ve şart olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Altun ve Şahin (2009)'un araştırmalarına katılan bazı öğretmenlerin Türkiye'nin çağın gerisinde kalmaması gerektiği düşüncesini savunarak değişimin gerekli olduğu yönünde görüşler belirttiklerini ifade etmekte iken benzer biçimde Şahin, Turan ve Apak (2005) araştırmalarına katılan öğretmenlerin değişimin gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmektedirler. Literatürde Altun ve Şahin (2009) ve Şahin, Turan ve Apak (2005)'in ifade ettikleri bulgular ile araştırmada görüş ifade eden öğretmenlerin görüşlerinin tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Eski ve Yeni Programların Karşılaştırılması

Öğretmenlerin eski ve yeni programları karşılaştırması kod başlığı “olumlu yönler” ve “olumsuz yönler” olarak aşağıda sıralanan iki kod altında sunulmuştur.

Olumlu yönler

Öğretmenler (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14) yenilenen programdaki değişikliklerin kendileri açısından olumlu karşılandığına yönelik olarak görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşler incelendiğinde öğretmen 1 “*Eski programa göre biraz daha iyi ve zevkli bir program.*” (G:Ö1;1,15-16) olduğunu belirtmektedir.

Görüş belirten öğretmenlerden öğretmen 2 ise “*örneğin daha önceki öğretim programlarında çocuklar nedir ezberleyip ertesi gün tekrar edecek, öğretmenin sözünü tekrar edecek idi. Sınıfta hep aynı öğrenciler konuşuyordu, hep aynı kişiler anlatıyordu ve bazı öğrenci kesimi de susuyordu, konuşmuyordu sadece izliyordu. Bu yeni eğitim programda aktif öğrenme yöntemlerini kullandığımızda şunu gördük.*

Daha önceki sistemde konuşmayan söz almayan öğrenciler kendilerini ortaya çıkardı. Medeni cesaret geldi, kendilerini ifade etmeye başladılar aynı zamanda sınıfta var olduklarını hissettirdiler. Çocuklar için yararlı olduğunu gördük” (G:Ö2;1,25-35) şeklinde olmak üzere yenilenen programın öğrenciler açısından özellikle öğrenme sürecinde aktiflik ve katılımın artması yönünde olumlu etkileri olduğuna vurgu yapmıştır.

Benzer biçimde öğretmenler (Ö3,Ö7,Ö6) öğrencinin merkeze alındığını ve öğrencinin daha aktif olduğunu belirterek olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmen 3 *“Yapılandırmacı yaklaşımda geliştirilen programda öğrenciyi merkeze alıyor, öğretmen burada rehber, öğrenci kendisi keşfediyor, verilen soru cevaplarla bilgiye kendisi ulaşmaya çalışıyor.” (G:Ö3;2,9-12) şeklinde düşünmekte iken, öğretmen 7 ise*

“Kılavuz kitaplar, çalışma kitapları etkinlikler ile daha anlam kazandırdı. Çocuğun konuyu daha iyi anladığını görüyoruz daha önceki programda öğretmen daha etkindi. Öğretmenin anlatımı ağırlıklı iken programda yapılan değişiklikler ile öğrencinin daha aktif katılımını sağladı, daha rahat öğreniyorlar, özellikle etkinliklerin olumlu etkisi var.” (G:Ö7;2,38-42) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Aynı doğrultuda olmak üzere öğretmen 6’nın *“Eski programlar çok yoğundu. Gereksiz bilgi veriyordu. Yeni program çocukları farklı düşünmeye ve araştırmaya daha çok yöneltti.” (G:Ö6;2,35-36) biçiminde görüşü ile programın gereksiz bilgilerden arındırılması ve öğrenciyi araştırmaya sevk etmesi gibi öğrencilere olumlu olduğu ifade edilen etkisinden söz ettiği görülmektedir.*

Olumlu görüş bildiren öğretmen 4 yeni programda görselliğe daha fazla önem verildiğini ve programın daha az ezbere dayalı olduğunu düşünmektedir. Bu yöndeki görüşünü öğretmen 4 *“gözlemlediğim kadarıyla değişen sosyal bilgiler ders programı daha ezbere dayalıydı, kitaplar görsel olarak çok fazla bir şey anlatmıyordu. Bu programda anlatılan konular birbirini tamamlıyor eski sistemde konular birbirinden daha kopuktu.” (G:Ö4;2,21-26) şeklinde belirtmiştir.*

Öğretmenlerin yenilenen programın olumlu algıladıkları yönlerine yaptıkları vurguya ilişkin olarak öğretmen 10 *“Öncesine göre sosyal bilgiler dersinin işleniş tarzı,*

yardımcı kitapların olması bence daha güzel oldu. Daha çok zenginleştirdi.” (G:Ö10;3,7-9) ve “Öncesine göre dersi daha zengin işliyoruz ben bu açıdan memnunum.” (G:Ö10;3,14-15) şeklinde görüş bildirmiştir. Yine öğretmen 13 “Eski programda dersleri biz anlatırdık. Öğrenci dinliyordu. Dersin sonunda soru cevap yapıyorduk. Yeni programda bizlere sunulan kılavuz kitaplarda öğrencinin muhakeme yeteneğine uygun sorular yöneltiyorsun, tartışmaya sokuyoruz?” (G:Ö13;4,1-5) şeklinde düşünürken öğretmen 14 “Biraz test tekniği ile hazırlanmış kitapların içinde çıktık. Biraz daha yoruma dayalı ve araştırmaya dayalı derslere yöneldik.” (G:Ö14;4,78) şeklindeki değerlendirmeleriyle değişen ders işleme yaklaşımına vurgu yaparak değişime ilişkin memnuniyetlerini dile getirmişlerdir.

Olumsuz yönler

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin (Ö2,Ö7,Ö16) uygulama süreci içerisindeki gözlemlerine ve tecrübelerine bağlı olarak bazı olumsuzlukların yaşandığını dile getirdikleri görülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmen 2 düşüncesini

“Hep şikâyetçi oluyorduk, konular ağır, öğrenci kavrayamıyor, seviyelerinin üzerinde diyorduk, fakat bu yıl daha çok farkına vardım. Bilhassa kitaptaki kazanımlar bakıldığında içinin boş olduğunu fark ettim. Çünkü bazı kazanımları uzatmak zorunda kalıyorum. 1 derste ya da 2 derste verilebilecek şey çocuk bunu kavrayabilir ama bu 6-7-8 ders saatine kadar uzatılmış olması bu çocuğu sıkıyor.” (G:Ö2;1,25-35) olarak ifade etmiştir.

Yine öğretmen 2’nin değerlendirmesi ile benzer biçimde öğretmen 16

“Kitapların içi boş olduğunda çocuğa bazı bilgileri biz vermek zorunda kalıyoruz. Eski programda bilgi yok mu? Öbüründe vardı zaten çocuk oradan bilgiyi alıp sorduğumuzda dönüt ne? Verileni, isteneni cevap olarak söylemek. Burada dönüt aldığımızı zannetmiyorum. Biraz daha kitapların içi bilgi doldurulursa iyi olur gibi geliyor.” (G:Ö16;4,26-30) şeklinde kitaplardaki bilginin yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Oysa öğretmen 7 “*Ancak biraz ağır gidiyor kitapların seviyesi biraz öğrencilerin seviyesinin üzerinde.*” (G:Ö7;2,42-43) diyerek olumsuz görüş belirtirken öğretmen 2 ve öğretmen 16’nın düşüncelerinin aksi yönünde görüş ifade etmiştir.

Diğer yandan öğretmen 16 “*Çocuk kendi arayıp bulacak bu bilgiyi. Onun için şu internet olayı pekiyi olmadı. Bilgiye oradan çabuk ulaşıyor. Bir ödev veriyorsun öğrenciye sabah kırtasiyeciden iki sayfa çıkartıp getiriyor. Öğrencinin sağlıklı araştırma yaptığını söyleyemeyiz.*” (G:Ö16;4,30-33) şeklindeki ifadesi ile öğrenciye program değişiminden beklenen araştırma becerilerinin kazandırılması için programın öğrencileri araştırmaya yöneltmesinin olumlu yansımadığını ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerden (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10, Ö11,Ö13,Ö14)’ün uygulanan sosyal bilgiler ders programının daha da zevkli işlendiği, öğrenciyi merkeze aldığı, öğrencileri konuşmaya teşvik ettiği, programların gereksiz bilgilerden arındırılmaya çalışıldığı, etkinliklerin öğrenme sürecine olumlu katkılarının olduğu ve öğrencide yorumlama ve araştırma becerilerini kullanmayı teşvik etmesi açısından olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmektedir. Programların olumlu etkileri ve öğretmenlerin olumlu algılamalarıyla ilişkili olarak Ayvacı ve Devocioğlu (2006) eski ve yenilenen programları karşılaştırdıkları araştırmalarında; öğretmenlerin yenilenen programla ilgili olarak programın öğrenci merkezli olmasının, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamasının, günlük hayatla ilgili örnekler içermesinin, öğretimi daha eğlenceli hale getirdiğini, somut öğrenmelere daha çok yer verildiğini belirttikleri görülmektedir. Bu bağlamda Ayvacı ve Devocioğlu (2006)’nın araştırma bulguları bu araştırmada görüş belirten öğretmenlerden elde edilen bulgularla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra öğretmenlerden (Ö2,Ö7,Ö16) ise içerikte bilginin azaltılmasını ve öğrencinin bilgiyi araştırıp bulması ve yapılandırmasında öğrenci imkânlarının yeterli olmadığı yönünde olumsuzluk oluşturduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları çevre şartlarının ve öğrencilerin imkânları ile öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini uygulamadaki alışkanlıklarının programa ilişkin görüşlerini etkilediği düşünülmektedir.

Değişim İhtiyacının Nedeni

Araştırma sürecinde görüşülen öğretmenlerin (Ö1,Ö9,Ö12,Ö17) sosyal bilgiler dersi programında değişimin gerekli olduğuna yönelik olarak görüş belirttikleri görülmektedir. Bu yöndeki görüşlerinde öğretmenlerin yaşadığımız çağın özelliklerine ve içinde yaşadığımız çağın beklentilerine uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasına vurgu yaptıkları izlenmektedir. Bu konuda öğretmen 1 “*Zaman çok hızlı bir şekilde ilerliyor. Bu zamanın gerisinde kalmamak için de öğrencilerin daha değişik yöntemlerde ders işlemeleri gerekiyor. Bir nevi bu açık kapanmak istendi.*” (G:Ö1;1,13-15) şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Bu konuda öğretmen 9 görüşünü “*Öğrenci merkezli bir program ve öğrenciler daha çok işin içinde oldukları ve aktif olarak katılmaları açısından ihtiyaç vardı diye düşünüyorum.*” (G:Ö9;3,4-6) doğrultusunda ifade ederken, öğretmen 17’ de benzer biçimde “*Öğretmen konuyu vermek için önceki sistemde kendini yıpratıyordu yani bir konuyu vermek için öğretmen çarpınıyordu öğretmen sürekli anlatan konumundaydı. Öğretmen merkezdeydi. Şimdiki uygulamalarda eğitim öğrenci merkezli oldu.*” (G:Ö17;4,41-44) doğrultusunda olmak üzere öğretmenlerin değişim gerekliliğini öğrencilerin merkezde olduğu bir anlayışın gerekli olması şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Değişimin gerekliliğiyle ilgili olarak öğretmen 12

“*Program değişmeden önceki kitaplarda öğretmen çocuklara 10 dakika anlatıp daha sonrasında da hadi şurayı defterinize geçirin veya tahtadakileri defterinize geçirin deme olasılığı oranı yüksekti. Öğrenci bu şekilde öğrenemez. Şimdi öğretmen kitapları eline aldığı anda eski sisteme göre ders işlemesi mümkün değil. Etkinliklere girdiğinde veya görsellerden konuşmaya başladığında sen farkında olmadan bile konuyu çok geniş bir şekilde öğrenciye anlatmış oluyorsun.*” (G:Ö12;3,34-43) biçiminde değişimin gerekli olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenler programların zamanın gerisinde kalmamak, öğrencilerin daha aktif ve içinde oldukları bir öğrenme ortamına ihtiyaç

duyulması nedeniyle değişimin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Program geliştirme süreklilik ve devamlılık gösteren bir süreçtir. Bu yönden bakıldığında sosyal bilgiler dersinin içinde yaşadığımız zamanın beklentilerini karşılaması ve yaşadığımız çağda bireylerden beklenen bilgi, beceri ve yetenekleri gerçekleştirecek öğrenme ortamı oluşturma beklentisinin öğretmenlerde değişimin gerekliliği yönünde bir algının oluşmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

4.2.3. Tema 3: Kazanımlar

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin “Sosyal bilgiler dersi programı kazanımlarına yönelik değerlendirmeleri nedir?” sorusu ile ilgili öğretmen görüşleri kazanımlar teması içerisinde aşağıdaki kod başlıkları ve kodlar altında sunulmuştur.

Ulaşılabilirlik

Ulaşılabilir

Kısmen ulaşılabilir

Ulaşılmasında karşılaşılan sorunlar

Açık Seçiklik

Açık seçik

Kısmen açık seçik

Yaş ve Gelişim Özelliklerine Uygunluk

Yaş ve gelişim özelliklerine uygun

Yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmayan

Öğrenci İhtiyacına Dönüklük

İhtiyaca cevap verici

Çoğunlukla ihtiyaca uygun

İhtiyaca dönük beklenti

Toplum Beklentisine Uyum

Toplum beklentilerine uygun

Toplum beklentileriyle uyuşmuyor

Uygun olmakla birlikte yetersiz var

Yaşamda uygulama sorunu

Birey beklentilerine uygun

Kazanımların İfade Tarzı

Sınırı belli

Sınırı belli değil

Kazanımların ifade tarzına yönelik diğer görüşleri

Ölçülebilirlik

Ölçmeye elverişli

Ölçülebilir değil

Ulaşılabilirlik

Öğretmenlerin kazanımların ulaşılabilirliğine ilişkin görüşleri ulaşılabilirlik kod başlığı altında “ulaşılabilir”, “kısmen ulaşılabilir” ve “ulaşılmasında karşılaşılan sorunlar” olarak aşağıda sıralanan üç kod altında sunulmuştur.

Ulaşılabilir

Araştırmada görüşülen öğretmenler (Ö3,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16) sosyal bilgiler dersinin kazanımlarının ulaşılabilir olduğuna yönelik görüşler belirtmişlerdir. Dersin kazanımlarının ulaşılabilirliği açısından öğretmen 13 görüşlerini ”Evet, kazanımların kazandırılabilir nitelikte olduğunu ve bu konuda bir problem olduğunu düşünmüyorum.” (G:Ö13;14,5-6) şeklinde ifade etmiştir.

Özellikle kazanımlara ulaşılabilirlik açısından öğrencilerin seviyelerinin ve çevre şartlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu konuda öğretmen 14 ve öğretmen 11’in benzer görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmen 14 “*Ulaşılabilir kazanımlar, çok uç seviyede kazanımlar değil. Sınıfta normal bir seviyede ve sınıf seviyesi birbirine yakın öğrenciler. Bu anlamda sınıfta bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum.*” (G:Ö14;15,25-27) ve öğretmen 11’de “*Özellikle çalıştığım okul çevresi açısından olumlu çevre şartları olan bir bölgede okulumuz çoğu özel ders alıyor ve dershaneye gidiyorlar. Kazanımlar ulaşılabilir.*” (G:Ö11;15,5-7) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Kısmen ulaşılabilir

Yine öğretmenlerin bir kısmı (Ö4,Ö6,Ö7,Ö10) kazanımların kısmen ulaşılabilir olduğunu düşünmektedirler. Görüşülen öğretmenlerden öğretmen 4 “*Kitapta gezi ve gözleme dayalı etkinlikleri var bu nedenle bu kazanımlar gerçekleştirilebilir değil bu da okul ve öğrencinin maddi olanaklarıyla ilişkilidir.*” (G:Ö4;14,7-8) olarak gezi ve gözleme dayalı etkinlikleri içeren kazanımlara ulaşılmasında sorun yaşandığını

belirtmiştir. Yine öğretmen 6 “*Bize kitaplarda sunulan bazı etkinlikler bire bir uygulamaya dönük etkinlikler. Öğrencinin bu uygulamaları yapmaya yönelik yer ve zaman problemi var.*” (G:Ö6;14,19-20) şeklinde yaşadığı sorunları belirtmiştir. Bu kapsamda öğretmen 7 “*Çocuğun geldiği çevre çok önemli. Çocuğun dersin kazanımıyla ilgili ön bilgilerinin olması gerekir.*” (G:Ö7;14,25-26) diyerek öğrencinin yaşadığı çevrenin sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanabilirliğine yönelik olumlu ya da olumsuz etkileri olabileceğini vurgulamıştır.

Ulaşılmasında karşılaşılan sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden (Ö2,Ö5,Ö8,Ö17) ise kazanımların ulaşılmasını olumsuz etkileyen durumlara ilişkin görüş ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmen 2

“31 yıllık meslek hayatımda hep kendime ve arkadaşlarıma sormuşumdur. Yahu biz bunu neden kazandıramıyoruz. Çocuk en basitinden çöpü neden yere atar. Hadi bir iki üçü beşi yapamadı diyelim ama öğrencilerimizin genel bir kazanımı yok. Çocuk derste onaylıyor seni ama bahçeye çıktığı zaman uygulamıyor. Uygulamada eksiklik var.” (G:Ö2;13,34-35/G:Ö2;14,41-42) şeklinde görüşünü belirtirken uygulamaya dönük öğrenme ortamlarının kazanımlara ulaşmada daha etkili olabileceğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin bazıları da (Ö5,Ö17) kazanımların ulaşılabilirliğini öğrenciye sunulan örneklerin öğrencilere uygun olmamasının etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmen 5 “*Özellikle daha önce güney doğuda çalıştığım için şimdi daha net biçimde görebiliyorum. Yani ders kitaplarında anlatılan konular verilen örnekler çocukların yaşantılarından uzak, öyle yaşamıyorlar. Belki burada yaşayan çocuklar için uygun olabilir.*” (G:Ö5;14,11-13) şeklinde düşünürken, öğretmen 17 bu düşünceyi destekler nitelikte olmak üzere “*Ders kitabında Nazlı Nehir ve Berk adında iki karakter var. Bu çocuklar şehir ortamında Ankara’nın merkezinde çevre şartlarında yaşayan öğrenciler olarak alınmış. Kırsal kesimlerde yaşayan öğrencilere de uygun olarak uygulanabilir.*” (G:Ö17;15,33-36) şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programı kazanımlarını ulaşılabilirlik açısından görüşleri irdelendiğinde öğretmenlerin bir kısmının (Ö3,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16) kazanımların ulaşılabilir olduğunu, bir kısmının da (Ö4,Ö6,Ö7,Ö10) kısmen ulaşılabilir olduğunu ve diğer bir kısmının da (Ö2,Ö5,Ö8,Ö17) bazı sorunlar yaşandığını belirttikleri görülmektedir. Özellikle kazanımların ulaşılabilir, kısmen ulaşılabilir ve kazanımlara ulaşılmasında karşılaşılan sorunlar kod başlıkları altında belirtilen görüşler irdelendiğinde öğrencilerin içinde bulundukları sosyoekonomik çevre şartlarının bu görüşlerin oluşmasında belirleyici olduğu ayrıca programların merkeziyetçi anlayışla hazırlanmış olmasının öğretmenlerin görüşlerinde farklılaşmalara neden olduğu düşünülmektedir. Bu konuyla ilişkili olarak Aykaç ve Başar (2005) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kazanımların iyi belirlendiğini ve programın amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğunu, kazanımların tutarlı olduğunu, içerik ve bilimsellik yönünden yeterli olduklarını belirtmekle birlikte diğer taraftan bu kazanımları kazandırmak için yeterli ortam ve fiziki imkân olmadığını düşündükleri ifade edilmektedir. Bu bağlamda Aykaç ve Başar (2005)'in araştırmalarının sonucunda ortaya koydukları bu araştırma sonuçlarının yürütülen araştırmada görüş belirten öğretmenlerden elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Açık Seçiklik

Öğretmenlerin kazanımların açık ve anlaşılır olmasına ilişkin görüşleri açık seçiklik kod başlığı altında “açık seçik” ve “kısmen açık seçik” olarak aşağıda sıralanan iki kod altında sunulmuştur.

Açık seçik

Araştırmada görüşülen öğretmenler (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10, Ö11, Ö12,Ö15) kazanımların açık seçik ve anlaşılır olduğuna yönelik olarak görüşler

belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmen 2 “*Yok, yok anlaşılır açık bir şekilde bir sıkıntı yok.*” (G:Ö2;16,3) ve öğretmen 3 “*Okuduğum zaman anlaşılır buluyorum. Açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyorum.*” (G:Ö3;16,14-15) biçiminde görüş belirtmişlerdir. Benzer biçimde öğretmen 12’de “*Çocukların bilgi becerilerine uygun seviyeleri üzerinde değil.*” (Ö12;17,1) olarak görüşünü ifade etmiştir.

Kısmen açık seçik

Araştırmada görüşülen öğretmenlerden (Ö4,Ö13,Ö14,Ö16) kazanımların kısmen açık seçik olduğunu düşünmektedirler. Bu yönde öğretmen 13 “*Bazılarını anlıyorum da bazılarını anlamakta zorluk yaşadığım karışık geldiği oluyor. Bazı kazanımı anlayamadığım oluyor bazı kazanımlar bana boş gibi geliyor. Bunu neden koymuşlar diye düşündüğüm oluyor.*” (G:Ö13;17,4-6) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer biçimde öğretmen 14 “*Bir defa okuyup anladım desem yalan olur birkaç kez okuduğum kazanımlar oldu.*” (G:Ö14;17,9-10) ve öğretmen 16’da “*Açık seçik olanlarda var olmayanlar da var.*” (G:Ö16;17,16-17) biçiminde bazı kazanımların açık seçik olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının kazanımlarının açık seçiklik bakımından irdelendiğinde öğretmenlerin (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5, Ö6, Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö15) büyük çoğunluğunun kazanımların açık seçik olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu konuyla ilişkili olarak Bulut ve Arslan (2010) araştırmalarında; yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki hedefler açık bir dille ifade edilmiş midir?” şeklinde ifade dilen soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,7’sinin “evet”, %36,7’sinin ise “kısmen” yönünde görüş bildirdiklerini ve programda öngörülen hedeflerin, açıklığı yönünden yeterli bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen bulguların Bulut ve Arslan (2010)’un araştırma bulguları ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra kısmen de olsa kazanımların açık seçik olmadığını düşünen bazı öğretmenlerin (Ö4,Ö13,Ö14,Ö16) bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler arasında kazanımların anlaşılabilirlik bakımından farklı görüşlerin olması

programda kazanımların ifade ediliş tarzıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Kazanım ifadelerinin daha çok geniş zaman ifadeleri ile sonlandırılması, öğretmenlerin bazı kazanımların sınırını belirlemede sorun yaşamalarında ve kısmen açık seçik olduğu şeklinde görüş belirtmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Yaş ve Gelişim Özelliklerine Uygunluk

Öğretmenlerin kazanımların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olup olmamasına ilişkin görüşleri yaş ve gelişim özelliklerine uygunluk kod başlığı altında “yaş ve gelişim özelliklerine uygun” ve “yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmayan” olarak iki kod altında sunulmuştur.

Yaş ve gelişim özelliklerine uygun

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerden (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö10) kazanımların öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda öğretmen 1 düşüncesini

“Normal bir 4. sınıf ortamında bu kazanımların öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olduğunu söyleyebilirim. Ancak benim çalıştığım okulda birleştirilmiş sınıfta öğrenim görüp okulumuza bu yıl gelmiş ve daha bu yıl okuma yazmayı öğrenen öğrenciler var. Geride kalmış öğrenciler var. Şimdi onları baz aldığımızda seviye olarak uygun olmayacaktır.” (G:Ö1;17,29-32) şeklinde belirtmiştir.

Bu arada öğretmen 5 bu görüşü destekler nitelikte olmak üzere “*Genel itibariyle uygun olduğunu düşünüyorum. Genelde sosyal yaşama dair olan kazanımlar, evet uygun.*” (G:Ö5;17,34-35) şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olduğuna dair görüş belirtmiştir.

Yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmayan

Öğretmenlerin bazıları (Ö1,Ö5,Ö6,Ö13,Ö14,Ö16) yaş ve gelişim açısından sosyal bilgiler dersi programında bulunan bazı kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünmektedirler. Bu yönde görüş bildiren öğretmen 1 “*Şu anda 5. sınıfları okutuyorum ve örneğin şimdi yönetim konusunda ders işliyoruz ve bazı konular soyut kalıyor. Soyut kalmasından dolayı da öğrencilerin anladığını düşünmüyorum. Yasalar, cumhurbaşkanları, milletvekilleri bunların görevleri örnek verebilirim.*” (G:Ö1;17,23-25) şeklinde görüşünü ifade ederek soyut olduğu düşünülen konuları örneklemektedir. Öğretmen 13’te benzer şekilde “*Haklarımız sorumluluklarımız konusunu birkaç etkinlikle ayırt etmesi zor.*” (G:Ö13;18,7) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler (Ö5,Ö6,Ö16) kazanımların öğrenciye uygun olmadığını ve öğrencilerin zorlandığını düşünmektedir. Bu bağlamda görüş bildiren öğretmenlerden öğretmen 16 “*Biraz daha basitleştirilmeli. Uzaktaki arkadaşlarım konusu pek ilgiyi çekmiyor zaten. Sona kalıyor ve öğrenciler gevşiyor pek yararlı olmuyor.*” (Ö16;18,15-16) şeklinde görüş ifade ederken, öğretmen 5 ise “*Bazı kazanımların uygun olmadığı oluyor. Tarih, geçmişini bilmek gibi kazanımlarda çocukları zorladığımız oluyor.*” (Ö5;17,36-37) biçiminde görüşlerini açıklamışlardır. Aynı konuda öğretmen 6 “*Benim okuttuğum sınıf tabiri caizse toplama diye adlandırılan bir sınıf. Bazı çocukların kazanımları algılamasında zorlandığı durumlar yaşıyoruz.*” (G:Ö6;17,38/ G:Ö6;18,2-3) şeklinde öğrencilerin seviyelerinin etkili olduğuna vurgu yapmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programı kazanımlarının öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygunluğu açısından görüşleri irdelendiğinde öğretmenlerin bir kısmı (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö10) kazanımların uygun olduğuna yönelik görüş bildirirken diğer bir kısmı da (Ö1,Ö5,Ö6,Ö13,Ö14,Ö16) yukarıda belirtilen konuların kapsadığı kazanımların uygun olmadığına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Genel anlamda öğretmenlerin yaş ve gelişim açısından bakıldığında yukarıda belirtilen (yasalar, cumhurbaşkanları, milletvekilleri ve görevleri, haklarımız sorumluluklarımız, uzaktaki arkadaşlarım, tarih ve geçmişini bilmek gibi) konuların

dışında öğrenciler için belirlenen kazanımların uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir. Kazanımların öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmadığı yönünde belirtilen görüşlerde sorunun kaynağı olarak bazı kazanımların soyut kavramlar içermesi, bazı kazanımların ilgiyi çekmemesi ve okulun bulunduğu çevre şartlarının etkili olduğunun ifade edildiği görülmektedir. Kazanımların yaş ve gelişim açısından öğrenciye uygunluğu konusunda Doğanay ve Sarı (2008) yürüttükleri araştırmada; sosyal bilgiler programı kazanımlarında öğretmenlerin en çok olumlu bulduklarını belirttikleri ilk üç özelliğin çocukların yaratıcılık, problem çözme, araştırma yapma gibi farklı yönlerini açığa çıkarabilmesi ve çok yönlü bakış açıları kazandırması, kazanımların öğrencilerin gerçek yaşamına dönük olması ve öğrencinin gelişim dönemlerine uygun olması olarak ifade edilmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca Güven ve Alp (2008)'de araştırmalarında kazanımların öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygunluğu açısından öğretmen görüşlerinin ($\bar{x}=3,77$) aritmetik ortalama ile “katılıyorum” seçeneğinde yığılma gösterdiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda Doğanay ve Sarı (2008) ve Güven ve Alp (2008)'in araştırmalarında vurguladıkları bulgular ile bu araştırmada görüşülen öğretmenlerin değerlendirmelerinin benzerlik gösterdiği söylemek mümkündür.

Öğrenci İhtiyacına Dönüklük

Öğretmenlerin kazanımların öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük olup olmadığına ilişkin görüşleri öğrenci ihtiyacına dönüklük kod başlığı altında “ihtiyaca cevap verici”, “çoğunlukla ihtiyaca uygun” ve “ihtiyaca dönük beklentiler” olarak aşağıda sıralanan üç kod altında sunulmuştur.

İhtiyaca cevap verici

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerden (Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9, Ö11,Ö12,Ö14,Ö15) sosyal bilgiler dersi kazanımlarının öğrencilerin ihtiyacına uygun olduğu yönünde görüş belirtilmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmen 2

“Kazanımlar günlük hayatta kullanacağı şekilde planlanmış, düşünülmüş. Örnek olarak trafik kuralları, kişiler arasında benzerlik ve farklılıklar. Mesela kurumlar ildeki ilçedeki kurumlar bunların görevleri.” (G:Ö2;19,17-19) şeklinde görüş belirterek kazanımların öğrenci ihtiyacına yönelik olduğuna örnekler vermiştir. Öğretmen 3 “Evet çocuk günlük yaşantısında bu bilgilere rastlıyor bu açıdan ihtiyaç duyabilecek nitelikte ve güncel olduğunu düşünüyorum.” (G:Ö3;19,28-29) ifadesiyle öğretmen 2’nin görüşünü destekler nitelikte görüş belirtmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde sunulan kazanımların öğrencilerin hayatta karşılaşılabilecekleri ihtiyaçlara yönelik olması yönünde benzer biçimde öğretmen 5 düşüncesini “Sosyal bilgiler dersinde mesela tüketici hakları, haklarımı savunmak, hakları nelerdir, herhangi bir haksızlığa uğradığında neler yapabilirler hem kendilerini hem ailelerini yönlendirebilecek kazanımlar var. Bu anlamda toplumsal yaşamla iç içe olduğunu söyleyebilirim” (G:Ö5;19,39-40/G:Ö5;20,1-2) şeklinde belirtmiştir.

Yine bazı öğretmenler (Ö8,Ö9) kazanımların günlük yaşamla iç içe olduğunu düşünmektedirler. Bu yönde görüş bildiren öğretmen 8 “5. sınıfta ilk kez okutuyorum ve şuana kadar işlediğimiz konular öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabileceği şeyler. Çocuk buraya geldiğinde bu konuların bir kısmını bilerek geliyor haberleri izlediğinde karşısına çıkıyor.” (G:Ö8;20,14-16) şeklinde ve öğretmen 9’da benzer biçimde “Kazanımlar günlük hayatta kullanılacak bilgi becerileri kapsıyor günlük hayata yönelik.” (G:Ö9;20,17) olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmen 11 ise “5. Sınıf özellikle işlediğim bütün konular birebir öğrencinin sosyal hayatla ilgili. Başkentimiz, bir ülke bir bayrak, ürettiklerimiz, hepimizin dünyası, toplum için çalışanlar bunların hiçbiri ütopya değil günlük hayatla iç içe, ilintili şeyler.” (G:Ö11;20,26-30) görüşü ile benzer düşüncede olduğunu ifade etmiştir.

Çoğunlukla ihtiyaca uygun

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerden (Ö4,Ö7,Ö10) sosyal bilgiler dersi kazanımlarının öğrencilerin ihtiyacına uygun olup olmamasına ilişkin olarak çoğunlukla uygun olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Bu konuyla ilişkili olarak öğretmen 4 “*Genelde öyle olduğunu düşünüyorum. Çocukların artık birebir yaşadıkları şeyler. Bölgemizi tanıyalım, demokrasi sınıfta seçim yapıyoruz, sorumluluklarımız haklarımız nelerdir gibi güncel hayatta yeri olan konular.*” (G:Ö4;19,34-37) biçiminde düşünmektedir. Aynı konuda öğretmen 7 “*Çoğunlukla evet. Öğrencilerin bilmesi gereken konulardan seçilmiş.*” (G:Ö7;20,12-13) olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde öğretmen 10 “*İhtiyaçlarına uygun kazanımlar var. Örneğin resmi kurumlar sivil toplum kuruluşlarını işledik onları günlük hayatları ile çok güzel bir şekilde bağdaştırdılar. Günlük hayatta çok rahat kullanacak kadar kazanımlar yeterli değil. Ama yine de faydalı oluyor.*” (G:Ö10;20,19-22) şeklindeki düşüncesiyle Ö4 ve Ö7’nin belirttikleri görüşleri desteklemektedir.

İhtiyaca dönük beklenti

Araştırmaya katılan öğretmenlerden (Ö6) dersin kazanımlarının öğrencinin ihtiyacına uygun olması için bazı beklentiler içerisinde olduklarını ifade etmektedir. Bu yönde ki beklentisini öğretmen 6 “*Biraz daha yurttaşlık bilgisi arttırılsa iyi olur. Biraz es geçmiş gibi geliyor bana. Örneğin uzaktaki arkadaşlarım ünitesi var başka ülkelerde yaşayan çocukların gelenekleri görenekleri konuları o konular. 4. ve 5. sınıflarda gerekli olmayabilirdi.*” (G:Ö6;21,16-19) şeklinde belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programı kazanımlarının öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaçlarına uygunluğu açısından görüşleri irdelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15) kazanımların öğrencilerin günlük yaşama uyum sağlamada ihtiyaç duyabilecekleri bilgi, beceri ve tutum gibi ihtiyaçlarına cevap verici nitelikte olduğunu düşünmekte iken

bazı öğretmenler de (Ö4,Ö7,Ö10,Ö17) çoğunlukla ihtiyaca uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuyla ilişkili olarak Güven (2008) yenilenen ders programlarının kazanımlarının önceki ders programlarına göre öğrencinin günlük yaşamı ile daha çok ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan Güven (2008)'in araştırma bulgularının bu çalışmada belirtilen öğretmen görüşleriyle paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan bir öğretmen de (Ö16) kazanımların öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermesi açısından oluşan beklentinin karşılanması için yurttaşlık bilincini arttıracak kazanım sayısının artırılması önerisinde bulunmaktadır. Bu bilgilere dayanarak öğretmenler sosyal bilgiler dersi programında sunulan kazanımların öğrencinin bir birey olarak toplumsal hayata uyum sağlamasına katkı verecek, toplumda kendini ifade edebilecek bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandıracak nitelikte olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Toplum Beklentisine Uyum

Öğretmenlerin kazanımların toplumun beklentileriyle uygun olup olmamasına ilişkin görüşleri toplum beklentisine uyum kod başlığı altında “toplum beklentilerine uygun”, “toplum beklentileriyle uyuşmayan”, “uygun olmakla birlikte yetersizlik”, “yaşamda uygulama sorunu” ve “birey beklentilerine uygun” olarak aşağıda sıralanan beş kod altında sunulmuştur.

Toplum beklentilerine uygun

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazılarının (Ö2,Ö10,Ö12,Ö13) sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına ilişkin yaptıkları değerlendirmeleri incelendiğinde kazanımların toplumun beklentileriyle uyduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Belirtilen kapsamda görüş sunan öğretmen 2 “Sosyal bilgiler dersi programı kazanımları toplumun beklediği insan tipine uyuyor; uygun.” (G:Ö2;21,36-37) şeklinde düşünmektedir. Öğretmen 2’nin ifade ettiği düşünceye paralel olarak öğretmen 10

“Geçen sene 4. sınıfları okuturken benim mutlaka kontrolüm gerekiyordu. Bu kâğıdı kullanın şunu şuraya yapıştırın diyordum. Şimdi en basitinden çalışacakları kâğıdı özgürce seçebiliyorlar, tahtaya çıkıp sunu yapabiliyorlar. Özellikle toplumun beklentisi olan birey derken çocuğun özgüveninin artması kendini ifade etmeleri bile çok şey, bu açıdan karşılıyor.” (G:Ö10;22,41-43/ G:Ö10;23,1-2) şeklinde öğrencide bireysel becerilerin gelişmesi açısından kazanımların katkısının olduğuna vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin bazıları toplum için önemli olduğunu düşündüğü bazı beceri ve değerleri örnek göstererek sosyal bilgiler dersinin kazanımlarının toplumun beklentilerine uygun olduğunu ifade etmiştir. Bu konuyla ilişkili olarak öğretmen 12 “Mesela tutumluluk toplum tutumlu insan modelini seviyor bu program da bu değeri veriyor.” (G:Ö12;23,15-16) şeklinde düşünürken öğretmen 13’te “Çocuk kendine güven açısından sosyal olarak söylemek istediği şeyi buluyor bu ders biraz daha sosyal içerikli olduğu için kendini ifade etme açısından etkili ve kendini daha iyi ifade edebiliyor.” (G:Ö13;23,21-24) şeklinde düşüncesini örneklendirerek belirtmiştir.

Toplum beklentileriyle uyumuyor

Araştırma kapsamında kazanımların toplumun beklentilerine uygun olmadığı yönünde görüş belirten öğretmenler (Ö1,Ö5) olmuştur. Bu konuda öğretmen 1

“Şu anda okulların yeterli düzeyde öğrencileri topluma kazandırdığını düşünmüyorum. Sadece sosyal bilgiler dersi ile bağlantı kurarak değil genel olarak ifade ediyorum. Toplum genelde otoriter bir yapıya sahip çocukları genelde kendi istekleri doğrultusunda yetiştirmeyi amaçlıyor, Program öğrenci merkezli olduğu için öğrencilerin istediğine daha yakın ve ihtiyaçlarına yönelik diyebilirim.” (G:Ö1;21,23-28) şeklinde görüş bildirerek birey ile toplum beklentilerinin uyumadığına işaret etmekte iken öğretmen 5’te “Pek değil. Toplumun ihtiyaçlarını çok fazla karşılamıyor.” (G:Ö5;22,25) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Uygun olmakla birlikte yetersizlik var

Öğretmenlerin bazıları (Ö3,Ö4,Ö11,Ö16) dersin kazanımlarının toplumun beklentilerine uygun olduğunu düşünmekle birlikte bazı yetersizlikler olduğuna işaret ettikleri görülmektedir. Bu açıdan incelendiğinde öğretmen 5 Atatürkçülük konularına az değinildiğini belirterek görüşünü “*Genel anlamda toplumun beklentisine uygun olmakla birlikte, bence burada yetersizlik ön plana çıkıyor. Mesela Atatürkçülük konularına fazla yer verilmiyor. Bu açıdan toplumun beklentisine uygun vatandaş yetiştirme anlamında karşılamadığını düşünüyorum.*” (G:Ö3;22,5-6) şeklinde belirtmiştir. Yine öğretmen 4 “*Bu konuda biraz terettüdüm var. Neden tereddüttüm. Çünkü yenilen programda özellikle öğrencilere diyor ki sen nasıl düşünürsün? Senin düşüncelerin önemlidir. Mesela bir sorunun net bir doğrusu varsa bile; yok sen böyle hissediyorsan o da doğrudur şeklinde bir yöneltme var.*” (G:Ö4;22,13-16) şeklinde algısı ile programın bu yöndeki yaklaşım tarzından hoşnut olmadığını ifade etmektedir.

Belirtilen konuyla ilgili olarak öğretmen 11 görüşünde öğrenciyi yöneltme eksikliği yaşandığına vurgu yapmaktadır ve görüşünü “*Milletimize yararlı bireyler yetiştiriyoruz. Devletin, milletin istediği kişiyi yetiştiriyor. Mevcut yasalar kapsamında öğrencinin ilgi istidatlarına göre yönlendirme vermiyoruz eksik yanımız bu.*” (G:Ö11;23,6-9) şeklinde ifade etmektedir. Yine öğretmen 16 bu konudaki düşüncesini “*Uzaktaki arkadaşlarım ünitesinin ona ne kazandıracak ki. Bu ünitenin dışında diğer konuların işine yarayacağını düşünüyorum.*” (G:Ö16;29,30) şeklinde belirterek uzaktaki arkadaşım konusunda konu bazında bazı kazanımların uygun olmadığını düşünmektedir.

Yaşamda uygulama sorunu

Öğretmen 2 “*Sosyal bilgiler dersi programı kazanımları toplumun beklediği insan tipine uyuyor. Uygun ama günlük hayatta bu kazanımlar insana yansımıyor.*”

(G:Ö2;21,37-40) şeklindeki görüşü ile kazanımların günlük yaşamda hayata geçirilmesinde yaşanan soruna vurgu yapmıştır.

Birey beklentilerine uygun

Araştırma kapsamında görüş belirten öğretmenlerden (Ö5,Ö12) toplumun beklentisinden ziyade dersin kazanımlarının öğrencilerin bireysel beklentilerine daha uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu beklentilerle ilgili olarak öğretmen 5 *“Öğrencilerin daha çok bireysel ihtiyaçlarını karşılıyor. Bu anlamda bu kazanımlarla yetişen çocukların ülke adına çok da duyarlı çocuklar olarak yetişeceklerini düşünmüyorum. Daha çok bireysellik ön planda. Çocuğun topluma uyum sağlaması açısından karşılıyor.”* (G:Ö5;22,25-28) şeklinde bireyin bireyselliğini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Aynı konuda öğretmen 12

“Şimdi toplumumuz aslında eleştirel düşünen insanı pek sevmiyor diye düşünüyorum ama bu sosyal bilgiler ders programı eleştirel düşünen bireyler yetiştiriyor. Bence şimdi öğrenciler neden, niçin sorularına cevap bulmaya çalıştık. Sen olsaydın ne yapardın?, Sen nasıl buluyorsun? O eleştirel düşünmeye yönlendiren bir program bence toplum bunu istiyor mu? Toplum bence istemiyor, zıt gibi geliyor.” (G:Ö12;23,9-13) biçiminde görüş bildirmiştir.

Bu konuda toplumun beklentisine uygun olmadığı ifade edilmiş olsa da öğretmenlerin bu yönde öğrencilerde geliştirdiği ifade edilen bu nitelikleri destekledikleri düşünülmektedir. Bu bağlamda kazanımların toplumun beklentileriyle çelişmesinin öğretmenler açısından olumsuz olarak algılanmadığını ifade etmek mümkündür.

Sosyal bilgiler dersi programı kazanımlarının toplumun beklentilerine uygun birey yetiştirmesi açısından öğretmenlerin görüşleri (Ö2,Ö5,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14, Ö15,Ö17) irdelendiğinde ağırlıklı olarak toplumun beklentilerine uygun olduğu yönünde görüşler belirtildiği görülmektedir. Bu görüşün yanı sıra bazı öğretmenlerin toplum beklentileriyle uyuşmadığını ve yeterli olmadığını (Ö1), toplumun beklentilerini karşıladığını düşünmekle birlikte bazı yetersizliklerin olduğunu (Ö3,Ö4,Ö11), diğer

tarafından gerçek yaşamda uygulamada sorunların olduğunu (Ö2) ve birey (öğrenci) beklentilerine daha fazla uygun olduğunu (Ö5) düşündüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde sosyal bilgiler dersinin toplumun beklentilerine uygun olacak şekilde kazanımların belirlendiği, bununla beraber araştırmaya katılan öğretmenlerin hayata bakışlarının yukarıda belirtilen düşüncelerde çeşitlilik sağlamada etkili olduğu düşünülmektedir.

3.3. Kazanımların İfade Tarzı

Öğretmenlerin kazanımların ifade tarzı ile ilgili olarak görüşleri kazanım ifadeleri kod başlığı altında “sınırı belli” ve “sınır belli değil” ve “ifadelere yönelik öğretmen görüşleri” olarak aşağıda sıralanan üç kod altında sunulmuştur.

Sınırı belli

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin bazıları (Ö1,Ö4,Ö5) kazanım ifadelerini okuduklarında kazanım ifadelerinin tam olarak ne ifade ettiğinin anlaşılır olduğuna ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen 1 “*Kazanımın sınırları belli, kazanımları okuduğumda sınırlarını çizebiliyorum.*” (G:Ö1;23,40) şeklinde olmak üzere düşüncesini belirtmekte iken öğretmen 4 “*Kazanımlar birbirini tamamladığı için orada bir problem yaşamıyorum.*” (G:Ö4;24,23) şeklinde görüş belirtmiştir. Yine öğretmen 5’te benzer düşüncede olduğunu “*Kazanımlar zorluk yaratmıyor. Konunun akışından neyi vermen gerektiğini çok rahat bir şekilde anlayabiliyorsun.*” (G:Ö5;24,26-27) ifadeleriyle dile getirmiştir.

Sınırı belli değil

Öğretmenlerden bazıları (Ö2,Ö3) kazanım ifadelerini okuduğunda kazanımların sınırını belirlemede sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu

konuda öğretmen 2 “*Bazen kazanımı okuyarak o anda kafanda canlandıramazsın ama işlenişe baktığında varacağın yeri sana gösteriyor.*” (G:Ö2;24,17) şeklinde ifade ederken, öğretmen 3 aynı konuda “*Sosyal bilgiler dersi kazanımları biraz açık uçlu. Burada sanırım öğrenciyi araştırmaya itiyor ve öğrencinin ilgisini çekmeyi amaçlıyor olabilir.*” (G:Ö3;24,21-22) düşüncesiyle kazanımların açık uçlu olarak yazılmasının uygulama sürecine yansımalarına ilişkin algısını ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler (Ö7,Ö12) kazanımın sınırını belirlerken öğrencinin seviyesini dikkate aldığını belirtmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen 7 “*Kazanımın sınırı belli değil. Çoğu zaman nerde duracağın doğru kesin bir şey yok ama nerde, ne kadar vermen gerektiğini öğrencilerin seviyesine göre veriyorsun.*” (G:Ö7;24,35-36) şeklinde izlediği yolu belirtmektedir. Aynı konuda öğretmen 12 “*Kazanımın sınırı yok. Ben onu ne kadar vereceğim çerçevesi belli değil. Ben o konuyu ne kadar verirsem çocuk o kadarını alır.*” (G:Ö12;25,15-16) şeklinde düşünmektedir.

Öğretmenlerden bir tanesi (Ö14) kılavuz kitapların kazanımların sınırını belirlediğini düşünmektedir. Bu yönde öğretmen 14 “*Sınır öğretmenin elinde. Örneğin, kitap şu konuya girilmeyecek diye belirtmiş zaten kılavuz kitap oraları iyi takip etmek gerekiyor.*” (G:Ö14;25,27-28) görüşüyle programa hakim olmak gerektiğini vurgulamaktadır.

Kazanımların ifade tarzına yönelik diğer görüşler

Öğretmenler kazanımların geniş zaman ifadeleriyle biten cümle yapısı şeklinde benimsenen anlayışı öğrenme öğretme sürecinde uygulanmasını desteklediklerini ve bu anlayışın bazı sorunlar oluşturabileceği yönünde görüşler belirttikleri görülmektedir. Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin kazanım ifadelerinin geniş zaman cümleleri şeklinde ifade ediliş tarzıyla ilgili olarak bu uygulamayı destekler nitelikte olumlu yönde görüş bildiren öğretmen 5 düşüncesini “*Kazanıma bakıyorsun ve rahat biçimde verebiliyorsun daha sınırlı olsa sıkıntı yaratabilirdi. Açık olması öğretmenin kendinden bir şeyler katmasına imkân sağladığını düşünüyorum.*” (G:Ö5;24,27-29)

şeklinde ifade etmektedir. Aynı konuyla ilişkili olarak öğretmen 7'nin "*Bence de sınırı vermemeli sınırı net belli olursa o noktada durursun o zaman kalıplaşmış olarak çocuğu yetiştirirsin. Sınır konmamalı sınır koyarsan herkesi tekdüzeleştirirsin.*" (G:Ö7;24,37-40) şeklinde olmak üzere öğrencilerin çok yönlü yetişmesine katkı sağlayacağını vurgulayarak fikrini belirttiği görülmektedir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde kazanım ifadelerinin sınırlarının belirlenmemiş olmasına olumlu bakmakla birlikte bu ifade tarzının sınavlarda sorun yaratacağı düşünülmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmen 12 "*Kazanımın sınırının çok belli olmaması hoşuma gidiyor sadece sınavlar araya girdiğinde rahatsızlık hissediyorum.*" (G:Ö12;25,13-14) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Kazanımların sınırlarının net olarak belirlenmemesinin uygulamada öğretmenlerde bazı rahatsızlıklar oluşturabileceğini düşünen öğretmen 12 beklentisini

"Ben 1 aşamasını vermemle 10 aşamasını versem o kadarını bilir. Normalde bu öğrenme açısından güzel. Ama sınav açısından düşündüğümüzden belki benim düşünemediğim bir noktayı sınavda çocuğumun karşısında soru olarak soracak bende bunu istemem. Ben ondan rahatsızım. Sınav araya girdiğinde bunun çerçevesinin de net belli olmasını isterim." (G:Ö12;25,16-20) şeklinde sınavların öğretmen algısı üzerindeki etkisine dikkat çekerek belirtmiştir.

Kazanımların belirtilen ifade tarzı ile sunulmasının uygulamada yaratacağı bir başka soruna ilişkin olarak öğretmen 6 "*Sınırlar belli değil doğru bir nokta. Benim için önemli temel değerleri baz alarak ben kendim sınırlandırıyorum ama kesin bir sınırı bazen olmuyor benim için temel değerler başkası için değişebilir*" (G:Ö6;24,32-34) şeklinde görüşü ile öğretmenler arasında uygulamada yaşanabilecek bir olumsuzluğa dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (Ö1,Ö4,Ö5) sosyal bilgiler dersi programı kazanımlarının ifade tarzına ilişkin olarak kazanımların sınırının belli olduğunu düşünmekte iken öğretmenlerin çoğunluğunun (Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö12,Ö14) kazanımların açık uçlu ifade edilmesinin kazanımların sınırının belli olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin (Ö5,Ö6,Ö7,Ö12) görüşleri incelendiğinde kazanımların sınırlarının belirgin olmaması biçiminde yapılandırmacı anlayış temelinde

benimsenen ve uygulamaya yansıyan anlayışın öğretmenin kendisine katkı sunmasına imkân sağlayacağı ve kişileri tekdüze yetiştirmekten uzaklaştıracağı biçimde olmak üzere olumlu etkileri olacağı düşüncesi oluşturması nedeniyle bazı öğretmenler (Ö5,Ö6,Ö7,Ö12) tarafından olumlu algılanmakta olduğu görülmektedir. Diğer yandan bazı öğretmenlerin (Ö6,Ö12) kazanım ifadelerinin sınırlarının belirgin olmamasının sorunlar yaratabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu sorunların temelinde ise her öğretmenin kendi kişisel değerlerine göre bir sınır koyabileceği endişesi ve SBS (Seviye Belirleme Sınavları)'nın içeriği ile kazanımların sınırlarının örtüşmemesi endişesinin yer aldığı belirtilmektedir.

Ölçülebilirlik

Öğretmenlerin kazanımların ölçülebilir olup olmamasına ilişkin görüşleri ölçülebilirlik kod başlığı altında “ölçmeye elverişli” ve “ölçülebilir değil” olarak aşağıda sıralanan iki kod altında sunulmuştur.

Ölçmeye elverişli

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerden (Ö1,Ö3,Ö7)'nin sosyal bilgiler dersi programının kazanımlarının ölçülmeye uygun olup olmadıkları yönünde değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir. Bu konuda görüş bildiren öğretmen 1 “*Genel olarak ölçülebilir.*” (G:Ö1;25,40) şeklinde görüşünü ifade ederken, aynı konuda öğretmen 3 “*Genel anlamda baktığımda kazanımlar ölçülebilecek nitelikte olduğunu düşünüyorum.*” (G:Ö3;26,14-15) şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer biçimde öğretmen 7’inde “*%80-90 oranında evet ölçülebilir.*” (G:Ö7;26,26) biçiminde kazanımların ölçülebilir olduğu yönünde görüş belirttiği görülmektedir.

Ölçülebilir değil

Öğretmenlerden (Ö7,Ö10) ise kazanımların ölçülebilir olduğu görüşünün aksine ölçülebilir olmadığını düşünmektedirler. Bu yönde öğretmen 10 görüşünü “Biz genelde test ve yazılı sınavlar yapıyoruz bence kazanımlar ölçülebilir değil. Kazanımları ölçmek için öğrenciyi birebir dışarıda gözlemlemek gerekir.” (G:Ö10;26,34-35) şeklinde belirtmektedir. Aynı konuyla ilgili olarak öğretmen 7’nin “Çocuğun sınav kâğıdını doldurması yeterli değil. Aslında önemli olan çocuğun öğrendiklerini kendi hayatında ne derece uyguladığıdır.” (G:Ö7;26,26-27) şeklindeki görüşü ile kazanımların kâğıt üzerinde değerlendirilmesi şeklinde değil gerçek yaşamda uygulamaya dayalı ortamlarda gözlenmesinin gerekliliğine öğretmen 10’un görüşünü destekler biçimde vurgu yaptığı görülmektedir.

Araştırmaya katılıp görüş bildiren öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programı kazanımlarının ölçülebilirlik açısından görüşleri irdelendiğinde öğretmenlerin birçoğunun (Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö17) kazanımların ölçülebilirlik niteliği açısından ölçmeye elverişli olup sorun yaşanmadığını düşündüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu görüşlerin aksine kazanımların ölçmeye elverişli olmadığını düşünen öğretmenlerin (Ö7 ve Ö10) kazanımların gerçek ortamlarda birebir gözlenmesi gerektiğine yönelik bir beklenti içerisinde oldukları ifade edilebilir.

4.2.4. Tema 4: İçerik (Kapsam)

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin “Sosyal bilgiler dersi programı içerik ögesine yönelik değerlendirmeleri nedir?” sorusuna yönelik öğretmen görüşleri içerik (kapsam) teması içerisinde aşağıdaki kod başlıkları altında sunulmuştur.

İçerik Zaman Dengesi

Yeterli

Yetersiz

İçerik Uygunluğu

Gerekli olduğu düşünülen konular

Gerekli olmadığı düşünülen konular

İlgi Çekicilik

İlgi çekici

İlgi çekmiyor

Sorun Kaynakları

Ders kitapları

İçeriğin yüzeysel oluşu

İçerik Zaman Dengesi

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi içeriği ile ders için uygun görülen ders saatinin yeterli olup olmamasına ilişkin görüşleri içerik zaman dengesi kod başlığı altında “yeterli” ve “yetersiz” olarak aşağıda sıralanan iki kod altında sunulmuştur.

Yeterli

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin içeriğinde belirtilen konular ile haftalık 3 ders saati olan dersin süresiyle ilgili olarak ayrılan zamanın yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ders için ayrılan zamanın (ders süresi) yeterli

olduğu konusunda görüş belirten öğretmen 2 “*Zaman yeterli. İçerikle zamanı yan yana koyduğumuzda ikisi birbirine paralel gidiyor.*” (G:Ö2;27,18-19) biçiminde görüş sunmakta iken öğretmen 4, öğretmen 2’nin görüşünü destekler nitelikte olmak üzere “*İçeriğin sunulan zaman açısından çok hızlı gideyim yavaş da gideyim gibi olaya gitmeden birebir kitapta sunulan şekliyle zamana bağlı kalarak uyguladım. Çok güzel gitti. Zaman açısından sorun yaşamadım.*” (G:Ö4;27,43/G:Ö4;28,1-2) şeklinde belirtmektedir. Yine öğretmen 5’te bu konuda benzer biçimde “*Sosyal bilgiler dersinde kendine dair kazanımları veren üniteler içerik zaman açısından fazla bile. Zaman yeterli. Bir fen, matematik dersi gibi değil. Zaman sıkıntısı yok*” (G:Ö5;28,11-13) şeklinde zamanın yeterli olduğunu düşündüğünü belirtmektedir.

Yetersiz

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dersin içeriği için belirlenen süreyle ilgili olarak zamanın yeterli olduğuna yönelik belirtilen görüşlerin aksine zamanın yeterli olmadığını düşünen öğretmenler de (Ö3,Ö10,Ö14) bulunmaktadır. Bu kapsamda öğretmen 3’ün düşüncesi “*Zaman ve kazanım ilişkisinin düzenli olmadığını düşünmüyorum. Bu dersin süresi 4 saatten 3 saate düşürüldü ve kazanımlar ile ders saati arasında uygun bir zaman ilişkisi kurulmamış diye düşünüyorum.*” (G:Ö3;27,32-34) şeklinde iken, öğretmen 10 ise “*Bana önerilen bütün etkinlikleri yapacak olursam kesinlikle süre yetersiz.*” (G:Ö10;29,9-10) olarak öğretmen 3’ün düşüncesini destekler nitelikte görüş belirtmiştir.

Araştırma kapsamında görüş belirten öğretmenlerin çoğunluğu (Ö2,Ö4,Ö5,Ö11, Ö12,Ö13,Ö17) dersin içeriği açısından ders için ayrılan sürenin yeterli olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Belirtilen bu görüşlerin yanı sıra öğretmenlerin bazıları (Ö3,Ö10,Ö14) içerik açısından zamanın yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Ersoy (2009) araştırmasına katılan öğretmenlerin yeni sosyal bilgiler öğretimi programında yer alan etkinlikleri uygulamada zaman sıkıntısı çektiklerini ve dolayısıyla da etkinlikleri verilen süre içerisinde tamamlayamadıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin zamanın yetersiz olduğuna yönelik görüşlerine paralel olarak Ersoy

(2009)'un araştırmasında saptanan bulguların bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri arasında ders için ayrılan sürenin yeterli olmadığı konusunda farklı algıların oluşmasının okulun ve öğrencilerin bulunduğu farklı çevre şartlarının etkilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bu bulgulara dayanarak öğretmenlere zaman yönetimi açısından eğitim desteğinin verilmesinin yararlı olacağı ifade edilebilir.

İçerik Uygunluğu

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi içeriği ile ders için belirlenen içeriğin öğrenci açısından uygun olup olmamasına ilişkin görüşleri içerik uygunluğu kod başlığı altında “gerekli olduğu düşünülen konular” ve “gerekli olmadığı düşünülen konular” olarak aşağıda sıralanan iki kod altında sunulmuştur.

Gerekli olduğu düşünülen konular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (Ö1,Ö2,Ö5) içerikte sunulan konuların öğrenciler için gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu konuda görüş belirten öğretmen 1 “*Konular olması gereken konular. Öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği konulardan oluşmaktadır.*” (G:Ö1;30,25) şeklinde düşünürken, aynı doğrultuda öğretmen 2 ise “*Dönem başından bu yana kadar gördüğüm konularda gereksiz olduğunu düşündüğüm konu yok.*” (G:Ö2;30,34-35) şeklinde görüş ifade etmiştir.

Aynı doğrultuda görüş belirtmekle birlikte süreçte bazı sorunlar yaşandığına değinen öğretmen 5 bu konuyla ilgili olarak “*Gereksiz olduğunu düşündüğüm konu yok. Ancak dersin faydalı geçtiğini düşünmüyorum. Sosyal bilgiler dersinde verilen bilgileri yaşama uygulama imkânı veremiyoruz. Öğrencilerin öğrendikleri ile karşılaştıkları çelişiyor. Okuyarak değil yaşayarak öğrenir.*” (G:Ö5;31,8-11) şeklinde görüş belirtirken içerikte yer alan konuların uygulamaya dayalı olacak şekilde uygun ortamların oluşturulması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Gerekli olmadığı düşünülen konular

Öğretmenlerin içerikte sunulan konuların öğrenciler için gerekli olduğunu ifade etmesinin yanı sıra içerikte verilen bazı konuların gerekli olmadığı yönünde görüşler belirttikleri görülmektedir. Bu konulara örnek olarak öğretmen 6 düşüncesini “*Kendimi keşfediyorum ünitesinde verilenler daha önceki 1-2-3. sınıflarda verilmiş oluyor. Tekrar öğrenme sürecinde sunduğumuzda öğrencilerin bu konuda sıkıldığını düşünüyorum.*” (G:Ö6;31,13-15) şeklinde belirtmiştir. Yine öğretmen 7’de “*Kimlik, bireyin kendisini tanıması konusuna fazla zaman ayrılmış.*” (G:Ö7;31,17-18) olduğunu düşünmektedir.

Bu konuda görüş belirten öğretmen 8 “*Özellikle yasalarla ilgili kısımlar bakanların görevleriyle ilgili konular gibi onların görevlerini bugün bir yetişkine sorsanız da söyleyemez. Çocuk zaten bunları zihninde tutamaz. Tutamayacağı bilgileri vermenin gereği yok.*” (Ö8;31,21-23) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Gerekli olmadığı düşünülen konulara örnek olarak öğretmen 15 “*Uzaktaki arkadaşlarım ünitesi bence. Çocuk kendi çevresini bilmiyor ki, kendi ülkesini, çevresini tanıyacak. Almış başka ülkelerin sporlarını yemeklerini kendi çevresini bilmiyor ki. Önce çevresinden sonra ili ve bölgesini diğer bölgelerden sonra farklı ülkeler olmalı.*” (G:Ö15;32,1-4) biçiminde yakın çevresinden uzağa olacak şekilde içeriğin tasarlanması gerektiğine yönelik görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö10,Ö11, Ö12,Ö17) içerikte öğrenciye sunulan konuların öğrencinin ihtiyaç duyacağı nitelikte konular olduğunu düşündükleri görüşü ağırlıklı olarak göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir kısmının (Ö6,Ö7,Ö8,Ö15) ise bazı konuların öğrenciler için uygun olmadığını ve bu konuların ezbere dayalı olup öğrenci açısından gerekli olmadığını düşündükleri görülmektedir. Bu konuda özellikle uzaktaki arkadaşım ünitesinin programlarda yer almasının küreselleşme olgusunun programlara yansması olarak karşımıza çıktığını ifade etmek mümkündür. Ancak bazı öğretmenlerimizin bu konudaki görüşleri doğrultusunda programın değişimine katkısı olan küreselleşme olgusunu algılayamadıkları düşünülmektedir. Bu kapsamda Güler (2008) postmodern anlayış içerisinde yaşadığımız çağda Türk toplumunun bugüne kadar oluşan olumlu

gelişmeleri hızlandıracak şekilde izlenmesi gereken yolun yerel kültür öğelerinin ulusal kültür düzeyine taşınarak evrensel kültüre sunulması olarak göstermektedir. Güler (2008) 'in yaptığı bu belirlemelerin öğretmen 15'in yukarıda belirtilen düşüncelerinde taşıdığı kaygının kaynağının tanımlanmasına olanak sağlayabileceğini belirtmek mümkündür.

İlgi Çekicilik

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi içeriğinde yer alan konuların öğrenciler açısından ilgi çekip çekmemesine ilişkin görüşleri ilgi çekicilik kod başlığı altında "ilgi çekici" ve "ilgi çekmiyor" olarak aşağıda sıralanan iki kod altında sunulmuştur.

İlgi çekici

Öğretmenlerin içerikte sunulan konuların öğrenciler için ilgi çekici olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu konuda öğretmen 5 "*İlgi çektiğini düşünüyorum.*" (G:Ö5;32,34) ve öğretmen 9 "*Güncel konular işin içinde oldukları için ilgi çekici olduğunu söyleyebilirim.*" (G:Ö9;33,7) şeklinde belirttikleri düşünceleriyle öğrenciye sunulan içeriğin güncel olmasının öğrencinin ilgisini çektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında bazı öğretmenlerin (Ö4,Ö12,Ö14) öğrencilerin en çok ilgisini çektiği düşünülen konulara ilişkin çeşitli örnekler verdikleri görülmektedir. En çok ilgi çeken konulara yönelik görüş belirten öğretmen 4 "*Mesela 'Bölgemizi Tanıyalım' ünitesini işlediğimizde Bolu'yu tanıdık, nerelerde ne yetişir? Öğrenciler araştırıyor evlerinde soruyorlar, konular çok güncel olduğu için ilgilerini çekiyor.*" (G:Ö4;32,31-33) şeklinde "Üretimden Tüketime" ünitesinin öğrencilerin ilgisini çektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin ilgisini çeken konulara öğretmen 12 "*Geçmişten günümüze ünitesi, üretim tüketim, sivil toplum kuruluşları öğrencilerin ilgilerini çok çekti.*" (G:Ö12;33,15-16) olmak üzere ve öğretmen 14'te "*Meteoroloji konularının*

olduğu içerik çok dikkatlerini çekti. Afetler, doğal unsurlar beşeri unsurlar dikkatlerini çekti.” (G:Ö14;33,22-23) şeklinde örneklendirerek görüş belirtmişlerdir.

İlgi çekmiyor

Öğretmenlerin bazılarının (Ö2,Ö3,Ö6,Ö10,Ö11,Ö14) içerikte sunulan bazı konuların öğrenciler için ilgi çekici olmadığını düşündükleri görülmektedir. Bu yönde görüş belirten öğretmen 2 *“Maalesef bazı konular ilgi çekici değil. Şu anda ben bunu hatırlamıyorum. Neden çekmediğine ilişkin şunu söyleyebilirim çocuklar bildiklerini düşündükleri şeylerin tekrarlanmasından sıkılıyorlar.”* (G:Ö2;32,21-23) şeklinde gerekçelendirmektedir.

Öğrenciler tarafından ilgi çekmediği düşünülen konulara örnek olarak öğretmen 6’nın *“İlk ünite ve sosyal örgütler konularında sıkıldıklarını düşünüyorum.”* (G:Ö6;32,36-37), öğretmen 14’ün *“İlk baştaki kendi ve arkadaşları ile karşılaştırdıkları konularda biraz sıkıldılar. Duygu düşünce arasındaki ilişki gibi konusunda sıkıntı yaşadılar.”* (G:Ö14;33,19-21) şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Aynı konuda öğretmen 10 *“Atatürk inkılâplarında çok sıkıldılar. Toplum için çalışanlar ünitesi sıkıcıydı”* (G:Ö10;33,8-9) şeklinde düşünmekteyken, benzer biçimde öğretmen 11 ise *“Atatürk ilkelerinin inkılâplarıyla ilişkilendirilmesi 5. sınıflara göre biraz daha zorlandıklarını düşünüyorum.”* (G:Ö11;33,12-13) şeklinde öğrenci seviyesinin etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12, Ö14,Ö17) içerikte sunulan konuların öğrenciler için ilgi çekici olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Aykaç ve Başar (2005) araştırmalarında içeriğin azaltıldığını, konuların hayatla iç içe olarak hazırlandığını ve buna bağlı olarak öğrenciyi ezberden kurtardığını ve yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağladığını vurgulamaktadırlar. Bu araştırmadan elde edilen öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde öğrenciye sunulan içeriğin güncel konulardan seçildiği ve toplumsal yaşamda karşılaşılabilecek konulardan seçilmiş olduğunu düşündükleri bulgular ile Aykaç ve Başar

(2005)'in araştırmasından elde edilen bulguların paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Diğer taraftan öğretmenler öğrencilerin en fazla ilgisini çeken konuların geçmişten günümüze üretim tüketim, sivil toplum kuruluşları ve doğal afetler gibi konuların olduğunu ifade etmektedirler. Yine bazı öğretmenler (Ö2,Ö3,Ö7) ilgi çekici olmadığı düşünülen konulara örnek olarak sosyal örgütler, kendimi tanıyorum, duygu ve düşünce ayrımı ve Atatürkçülük ilkeleri konuları olarak ifade etmektedirler.

Sorun Kaynakları

Sosyal bilgiler dersi içeriğine ilişkin uygulamada yaşanan sorunlarla ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri sorun kaynakları kod başlığı altında “ders kitapları” ve “içeriğin yüzeysel oluşu” olarak aşağıda sıralanan iki kod altında sunulmuştur.

Ders kitapları

Araştırma sürecinde görüşülen öğretmenler içeriğin öğrenci tarafından algılanması konusunda yaşanan olumsuzluklarla ilgili olarak ders kitaplarından kaynaklanan sorunların olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda öğretmen 1 “Elimdeki kitap 2008 yılında yayınlanmış ve 5 yıllığına kitap uygulanması için onay alınmış. Ancak bu yıl bize sorulduğunda bildiriyoruz eksiklikler şunlardır diye ancak diğer 4 yıl aynı kitap değişmeden uygulanıyor.” (G:Ö1;27,10-13) şeklinde görüş ifade ederken benzer biçimde öğretmen 7

“Günümüz şartları sürekli değişiyor. Ona göre geliştirmeler sürekli yapılmalı. Bir kitap 5 yıl uygulamada kalıyor. Örneğin kitapta genel seçimler 5 yılda bir yapılır diye bir bilgi var ancak günümüzde bilgi değişti, Artık seçimler 4 yılda bir yapılıyor güncel bilgiler hemen programa yansıtılmalıdır.” (G:Ö7;28,27-29) şeklindeki görüşleriyle ders kitaplarının güncellenmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen 6 öğrencilere dağıtılan ders kitaplarında tercih edilen kurgu ile ilgili olarak görüş belirtmiştir. Bu konuda görüş belirten öğretmen 6 “Bize sunulan sosyal

bilgiler dersi kitabı materyalinde bir kurgu var. 2 öğrenci var karikatürize edilmiş, Ankara'dalar, istedikleri zaman kütüphane de, istedikleri zaman internet erişimi, istedikleri zaman her şeye ulaşabilen kişiler. Üzgünüm ama orada sunulan öğrenciler benim öğrencilerim değil.” (G:Ö6;28,19-22) şeklinde olmak üzere sosyoekonomik çevre şartlarının uygun olmadığına ve programların uygulanmasında etkili olduğuna vurgu yapmaktadır.

İçeriğin yüzeysel oluşu

Araştırmada görüşülen öğretmenlerden bazılarının (Ö3,Ö5,Ö10) içeriğin bazı konularda yüzeysel olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu konuda öğretmen 3

“İçerik ile zaman planlamasını çok eleştiriyorum kitapların. Bazı konular var çok fazla zaman ayrılmış. Ama bazı konular tarih konuları özellikle Atatürkçülük, milli bayramlar konuları için az zaman ayrıldığını görüyorum. Verilen bilgilerin yüzeysel ve öğrenci için çok sığ olduğunu düşünüyorum.” (G:Ö3;27,26-29) ifadeleriyle içeriğin yüzeysel olduğunu düşündüğü konulara örnek vermektedir.

Sosyal bilgiler dersi içeriğinin yüzeysel olduğuna yönelik olarak öğretmen 5 ise *“İçerik açısından sosyal yaşamda neler yapması konularında yeterli ancak geçmiş zaman ile ilgili tarihi konularda yüzeysel geçilmiş. Özümseme geçmişini bilme konusunda içeriğin zayıf olduğunu düşünüyorum.” (G:Ö5;28,3-5) düşüncesiyle tarih konularında içeriğin yüzeysel kaldığına dair görüş belirtmiştir. Benzer biçimde öğretmen 10 “İçeriği yetersiz görüyorum biraz daha yoğunlaştıralım. Örneğin Atatürk ile ilgili ünitemiz vardı. O kadar az değinilmişti ki. Bilgiler çok azdı.” (G:Ö10;29,7-8) şeklinde öğretmen 3 ve öğretmen 10’un düşüncelerine paralel görüşler belirtmiştir.*

İçerikle ilgili olarak öğretmenlerin bazıları (Ö8,Ö9) merkezi sınavlarda sorun yaşandığına vurgu yapmaktadırlar. Bu yöndeki görüşünü öğretmen 8 *“Çocukların girdiği merkezi sınavlar var orada öyle bir soru geliyor ki hiç vermemiş olduğunuz bir noktayı seçiyorlar ve eksik verdim diye düşünüyorsunuz. Daha önce konular ve içerik net, belli idi. Burada bu sorunla karşılaşabiliyoruz.” (G:Ö8;28,33-36) şeklinde*

belirterek uygulamada karşılaşılan soruna dikkat çekmiştir. Aynı konuyla ilgili olarak öğretmen 9 “*Biz kazanımlara göre verdiğimizizi düşünüyoruz. Sınavda alakasız bizim vermediğimiz bir soru. Çocuk sınavda soruyu yapamıyor ve öğretmenim bu konuyu öğrenemedik diyor size ve sizde orada kendinizi eksik hissediyorsunuz bu durumda*” (G:Ö9;28,41-43) şeklinde görüş belirterek sosyal bilgiler dersinde sunulan içerikle SBS sınavları arasında kapsam açısından uyumun olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin (Ö1,Ö6,Ö6,Ö12,Ö4) içerikte karşılaştıkları olumsuzlukların nedenlerine ilişkin olarak öğrenciye sunulan ders kitaplarının güncellenmesi ihtiyacı olduğunu ve ders kitabında sunulan kurgunun hitap edilen öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündükleri belirtilmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin (Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10) ders kitabında içerikte sunulan bilginin yüzeysel olduğunu ve özellikle tarih konuları ve Atatürkçülük konularında sunulan bilgilerin yüzeysel olduğunu düşündükleri görülmektedir. Yine içerikte sunulan bilginin SBS sınavları temelinde öğretmenlerin (Ö8,Ö9) sosyal bilgiler ders kitabındaki içeriğin kapsam açısından yeterli olmadığına yönelik görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin içerik ögesinde yaşadıkları olumsuzlarla ilgili olarak Ersoy ve Kaya (2009) yürüttükleri araştırmalarında öğrencilerin önemli bir bölümünün ders kitaplarının bilgi açısından oldukça yetersiz olduğunu belirtmekte iken benzer biçimde Aykaç ve Başar (2005) araştırmalarına katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersini bilgi açısından yetersiz bulduklarını düşündüklerini belirtmektedirler. Ersoy ve Kaya (2009) öğrenciler açısından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda geliştirilen 2005 yılında uygulanmaya konulan sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriğinde sunulan bilginin yetersiz bulunmasının nedeni olarak; 1998 yılında uygulanmaya konulan sosyal bilgiler dersi öğretim programının geleneksel eğitim yapısına bağlı olarak hazırlanan ders kitaplarının bilgi ağırlıklı olmasının görüldüğünü ifade etmektedirler. Bu bağlamda araştırmada görüş belirten öğretmenlerin değerlendirmelerinde vurgulanan konular ile Ersoy ve Kaya (2009) ile Aykaç ve Başar (2005)’in araştırma sonuçlarının tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

İçeriğin yüzeysel oluşu yönünde öğretmenlerde oluşan algının programın uygulaması sürecinde olumsuz sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Bu konuda

Bümen (2005) araştırmasında öğretmenlerle yapılan informal görüşme ve gözlemlerde programın içeriğinin genel olarak hafifletilmesine karşın öğretmenlerin programda belirtilen konunun sınırları üzerine çıkmaya eğilimli oldukları kanısını taşıdıklarını belirtmektedir. Diğer taraftan Bümen (2005) özellikle sınıf öğretmenlerinin diğer meslektaşlarının öğrettiği bilgi becerileri duydukça programlarında olmasa da sürekli bir üst sınıfın konularını öğretmek gibi bir eğilim içerisinde olduklarını belirtmektedir. Araştırmacı ayrıca orta öğretim kurumları sınavlarının (OKS) da baskısıyla bu eğilimin ya da sınavlara dayalı öğretimin yaygınlaşacağı kanısında olduğunu belirterek uygulama sürecinde oluşabilecek sorunlara dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi programının öğelerine yönelik görüşlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma sürecinde içeriğin SBS gibi sınav anlayışının etkisiyle öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin bilgiyi yapılandıracak öğrenme ortamlarını düzenleme beklentisinin dışında bilgi aktarımı şeklinde öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışlarını sergileyebilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sergileyecekleri bu yaklaşımın özellikle öğrenci başarısının belirlenmesinde çoktan seçmeli testlere dayalı bir ölçme ve değerlendirme anlayışının devam etmesine yol açacağını ifade etmek mümkündür.

4.2.5. Tema 5: Öğrenme ve Öğretme Süreci

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin “Sosyal bilgiler dersi programı öğrenme öğretme sürecine yönelik değerlendirmeleri nedir?” sorusuna verilen öğretmen görüşleri öğrenme-öğretme süreci teması içerisinde aşağıdaki kod başlıkları altında verilmiştir.

Etkinlik Temelli Öğrenme Süreci

Öğrenciye etkisi

Öğretmene etkisi

Öğrenme sürecine (ortamına) etkisi

Öğretmen ve Öğrenci Roller

Öğrenci rolleri

Öğretmen rolleri

Etkinlik Temelli Öğrenme Süreci

Sosyal bilgiler dersinde öğrenme-öğretme sürecinde yaşananlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri etkinlik temelli öğrenme süreci kod başlığı altında “öğrenciye etkisi”, “öğretmene etkisi” ve “öğrenme ortamına etkisi” olarak aşağıda sıralanan üç kod altında sunulmuştur.

Öğrenciye etkisi

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerden (Ö3,Ö4,Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö17) etkinlik temelinde yürütülen öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğrenciye olumlu etkileri olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu yönde görüş belirten öğretmen 3 “*Öğrenme sürecinin etkinlik temelli hazırlanması öğrenci bakımında olumlu bence.*” (G:Ö3;34,13) şeklinde düşünmektedir. Öğretmen 4’te benzer biçimde “*Öğrenme sürecinde etkinliklerin temele alınmasının öğrenciyi olumlu*

etkilediğini düşünüyorum. Çünkü, birebir mesela resim yapacak, konuyla ilgili hayalini, fikrini yazarak kendini ifade var. Bir kere basmakalıp ezbere gitmiyor, bir şekilde kendini ifade ediyor.” (G:Ö4;34,22-25) şeklinde öğretmen 3’ün düşüncesini desteklemekteyken süreç içerisinde öğrencinin daha fazla yer almasını olumlu karşılamakta olduğu görülmektedir.

Öğrenme-öğretme süreci içinde etkinliklerin kullanılıyor olmasının öğrencilerin ilgisini çektiği düşünülmektedir. Bu yönde öğretmen 6 *“İşin içinde öğrenci, kesinlikle olumlu. Yaşayarak öğrenmek daha etkili olup öğrencinin uzun süreli hafızasında eskisine oranla daha çok bilgiyi aktarabiliyor. Daha öğrenmeye istekli, daha az sıkılıyor, sıkılmıyor.”* (G:Ö6;34,41-43) şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı konuyla ilgili olarak öğretmen 9 *“Çocuk açısından etkinlikler güzel. Çocuk etkinliklerle dersin içinde hissediyor kendini olayın merkezine çekiyorsun öğrenciyi çocuğun ilgisini çekiyor.”* (G:Ö9;35,13-14) şeklinde olmak üzere etkinliklerin öğrencinin ilgisini çekmesi niteliğine vurgu yaptığı görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda etkinliklerin öğrenme sürecinde olumlu olduğu düşünülen diğer bir etkisinin ise öğrencinin aktifliğinin artması ve bazı becerilerinin gelişmesine katkı sağladığının düşünülmektedir. Bu konuda öğretmen 10 *“Öğrenciler kendilerini daha rahat ifade ediyorlar, daha cesurlar, grup halinde organize olup ortaya bir şeyler çıkarma becerileri arttı, araştırmayı seviyorlar, araştırma özellikleri gelişti.”* (G:Ö10;35,21-22) şeklinde öğrenciyi araştırmaya yönelttiğini belirtirken, diğer taraftan öğretmen 11 *“Öğrencilerin bir şeyi yapmaları aktif biçimde içinde bulunmaları etkili.”* (G:Ö11;36,1-2 ve öğretmen 17’de *“Önceki sistemde öğretmen aktifti şimdi öğrenci daha aktif.”* (G:Ö17;36,19) olmak üzere öğrenciyi daha aktif duruma getirmesi, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesine katkı sağladığına yönelik görüş belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde etkinliklerin diğer bir olumlu etkisinin öğrenci ve öğretmen açısından keyifli bir ortam yaratması olduğu görülmektedir. Bu yönde öğretmen 3 görüşünü *“ Onu nasıl yapacaktım? Bu bilgiye şu yoldan da gidebilir*

miyim? diye kendi seçenekler sunduğu zaman hem öğrenci hem de ben daha keyif alıyorum.” (G:Ö3;34,19-21) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmene etkisi

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenler etkinlik temelinde yürütülen öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak öğretmenlere de etkileri olduğunu düşünmektedirler. Bu kapsamda görüş bildiren öğretmen 4 görüşünü “*Öğretmen açısından da bakıldığında etkinlik temelli öğrenme süreci öğretmeni daha çok araştırmaya yöneltti, daha çok neler yapabilirim diye düşünmeye yöneltti.”* (G:Ö4;34,28-29) şeklinde ifade ederken benzer biçimde öğretmen 11 görüşünü “*Öğretmen açısından öğretmenin de mecbur çalışması gerekiyor.”* (G:Ö11;36,2-3) ve öğretmen 6’da “*Öğretmen açısından ise daha çok çalışıyor öğretmen”* (G:Ö6;35,1) şeklinde ifadelendirmiştir. Belirtilen görüşlerde öğretmenler ders öncesinde daha da fazla hazırlık yapmak ihtiyacını hissettiklerini düşünmektedirler.

Etkinlikler temelinde tasarlanan öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlere ilişkin diğer bir etkisi konusunda öğretmen 3 “*Öğretmenin işini de kolaylaştırıyor bir kere.”* (G:Ö3;34,14) şeklinde etkinliklerin öğretmenin işini kolaylaştırdığı düşünülürken, görüş belirten öğretmen 14 bu konuyla ilişkili görüşünü “*Ben etkinlikleri öğrencilerle yaparken zevk alıyorum, sıkılmıyorum.”* (G:Ö14;40,36-37) şeklinde belirtmektedir.

Öğretmene olumlu olduğu düşünülen etkilerinin yanı sıra görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları (Ö5,Ö10) etkinliklerin öğretmene olumsuz yönde etkileri olduğunu düşünmektedirler. Bu yönde öğretmen 5 “*Şimdi etkinlikler öğretmene hazır geliyor. Aslında etkinlikler öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtladı. Hatta tembelleştirdi diye düşünüyorum.”* (G:Ö5;34,35-36) şeklinde öğretmeni hazıra alıştırdığını düşünmekte iken, öğretmen 10 ise “*Benim açımdan olumsuzluk kontroldür. Öğrencilerin getirdikleri etkinlikleri kontrol ediyorum teneffüslerimi buna ayırıyorum*

daha çok zamanımı alıyor.” (G:Ö10;35,39-40) şeklindeki görüşleri ile etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinde öğretmeni olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Öğrenme sürecine (ortamına) etkisi

Araştırmada görüşülen öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklere yer verilmesini olumlu karşılamaktadırlar. Olumlu olduğu ifade edilen etkilerden birisinin öğrencinin ilgisinin daha kolay toplanması olduğu görülmektedir. Bu konuda öğretmen 1 görüşünü “*Öğrenme sürecinde etkinliklerin kullanılmış olmasını öğrencinin ilgisini toplaması açısından olumlu buluyorum.*” (G:Ö1;33,38-39) olarak açıklamıştır. Aynı konuyla ilgili olarak öğretmen 8 “*Dersler monoton olmaktan çıkıyor konuyu anlatıyorsunuz sadece soru cevap değil de çocuk ne öğrenip öğrenmediğini etkinliklerle görüyor ve bazen oyuna yer veriyor. Çocukların ilgisini çekiyor.*” şeklinde öğretmen 1 gibi etkinliklerin ilgi çekici özelliğine vurgu yapmıştır.

Diğer taraftan öğretmen 2 ise “*Tabi burada öğrenmeyi daha kolaylaştırıyor. Ezber yöntemine göre görerek öğrenme daha etkili olmasına yardımcı oluyor.*” (G:Ö2;34,3-4) şeklinde etkinliklerin öğrenci açısından geleneksel yöntemde ezberlemek şeklinde ifade edilen öğrenmenin gerçekleşmesine olumlu etki yaptığını destekler nitelikte görüş belirtmiştir.

Olumlu görüş belirten öğretmenlerin aksine, öğretmen 15 ise “*Öğrenciye bilgi verilmeden çocuklar etkinlikleri yapamıyor. Öğretmenim bu ne diyor? Muhakkak bilgi vermemiz gerekiyor. Önce tanımı verip anlatmam lazım. Ondan sonra etkinlik yaptırmam lazım. Bu programda öğrenci aktif öğretmen pasif ama önce bilgiyi vereceksin bilgiyi vermeden nereye kadar.*” (G:Ö15;36,14-17) şeklinde görüşü ile öğrenciye bilgi verilmesi gerektiğini belirterek olumsuz bir düşünceye sahip olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen 15’in mesleki kıdeminin 25 yıl olması dikkate alındığında bu doğrultudaki değerlendirmesinde daha çok mesleki alışkanlıklarının etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenler (Ö3,Ö4,Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö17) tarafından araştırma kapsamında etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının öğrenciye, öğretmene ve öğrenme ortamına olumlu etkileri olduğuna yönelik görüşler sunulmuştur. Olumlu görüş belirten öğretmenler etkinlik temelli öğrenme öğretme sürecinin öğrencinin kendini daha rahat ifade etmesine imkân verdiği, öğrencinin öğrenme isteğinin arttığı ve daha az sıkıldığı, ezbere gitmediği ve öğrencinin araştırma becerisinin gelişmesine katkı sağladığını düşünmekte oldukları görülmektedir. Yine öğretmenlerden (Ö3,Ö6,Ö11, Ö14) etkinliklerin öğretmenlerin de daha çok çalışmasını gerektirdiğini ve araştırma yapmasını sağladığını ayrıca öğretmenin zevk almasına katkı sağladığını düşünmektedirler. Diğer yandan bazı öğretmenler (Ö5) öğretmenin zaman problemi yaşamasını ve (Ö5,Ö10) etkinliklerin hazır biçimde öğretmene sunulmuş olmasının öğretmenin yaratıcılığını kısıtlaması açısından olumsuz etki yapabileceği düşünmektedirler. Öğrenme ortamında ise etkinlik temelli sürecin öğrencinin ilgisini toplamaya ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etki yaptığına dikkat çekilmektedir. Elde edilen görüşler doğrultusunda genel olarak öğretmen ve öğrenci açısından öğrenme-öğretme süreci içinde eski programın uygulanmasıyla kıyaslandığında daha aktif bir öğrenme ortamının sağlandığını söylemek mümkündür. Bu konuda Ersoy ve Kaya (2008) araştırmalarında öğretmenlerin öğrencilerinin etkin olmayı sevdiklerini ve etkinliklerin ilgilerini çektiğini düşündüklerini belirtmektedirler. Benzer biçimde Güven (2008)'in yenilenen ders programlarının önceki ders programlarına göre daha çok öğrenci merkezli olduğu ve buna dayalı olarak öğrencilerin derse katılımının daha çok sağlanabildiği, öğrencileri daha aktif ve dersten zevk alıcı hale gelmesine katkı sağladığı şeklinde belirttiği araştırma bulguları bu çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Öğretmen ve Öğrenci Roller

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin rollerine ilişkin görüşleri öğretmen-öğrenci rolleri kod başlığı altında “öğrenci rolleri” ve “öğretmen rolleri” olarak aşağıda sıralanan iki kod altında sunulmuştur.

Öğrenci rolleri

Araştırmaya katılan öğretmenler etkinlik temelli geliştirilen öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin gösterdikleri rollerin üzerine etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin rolleri konusunda öğretmen 2 “*Öğrenci açısından bakınca da öğrenci daha fazla araştırmaya yöneldi. Otomatik olarak öğrencilerde bir canlılık var*” (G:Ö2;38,27-28) şeklinde görüş ifade etmiştir. Aynı konuyla ilgili öğretmen 4 “*Daha önce öğretmen merkezli idi, şimdi ise öğrenci merkezli*” (G:Ö4;39,1-2) olarak görüş bildirmiştir.

Benzer biçimde öğrenme sürecinde etkinliklerin kullanılmasının öğrenci rollerine etki yaptığını düşünen öğretmen 5 ise “*Öğrencinin biraz daha hatta daha fazla konuştuğunu düşünüyorum. Kendini daha iyi ifade ediyor artık bunun da sosyal bilgiler dersi programından kaynaklandığını düşünüyorum.*” (G:Ö5;39,7-9) şeklinde görüşünü ifade ederken, öğretmen 8 ve öğretmen 12 bu görüşü destekler biçimde öğretmen 12 “*Sosyal bilgiler dersinde görebiliyoruz öğrenci daha fazla konuşuyor ve eleştirel bakmaya çalıştıklarını düşünüyorum.*” (G:Ö12;40,29-31), öğretmen 8 “*Çocuk artık dinleyici konumunda değil.*” (G:Ö8;39,32-33) şeklinde değişen öğrenci rollerine atıfta bulunmuşlardır.

Öğretmen rolleri

Benzer biçimde öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklerin kullanılmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde, öğrenme sürecinde öğretmen rollerini etkilediği düşünülmektedir. Bu konuda görüş belirten öğretmen 2 “*Öğretmen burada biraz daha hani klasik öğretmen her şeyi bilen kişi değil artık önceki sistemde öyleydi öğretmen her şeyi bilen kişiydi. Öğrencinin gözünde de öyleydi.*” (G:Ö2;38,20-21) ifadeleriyle ve öğretmen 8 ise “*Artık öğretmen her şeyi bilen konumda değilsiniz. Hem sizin açınızdan hem öğrenci açısından öyle.*” (G:Ö8;39,36-37) şeklindeki görüşleriyle bilginin kaynağı olarak sadece öğretmenin görüldüğü anlayışın değiştiğine vurgu yapmışlardır.

Diğer taraftan öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rehberlik rolüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu konuyla ilişkili olarak öğretmen 11 “*Öğretmen sadece eksik tuğlaları yerine tuğla koyan bir inşaat işçisi durumunda. Bütün duvarı öğrenci örecektir. Malasını ters vurdu, harcını az attı, onu öğretmen tamamlayacak.*” (G:Ö11;40,10-12) şeklinde benzetme yapmıştır. Aynı konuda öğretmen 4 “*Önceki programda öğretmen anlatırdı öğrenci dinlerdi. Öğretmen şimdi sadece rehberlik yapıyor.*” (G:Ö4;38,40-41) görüşleriyle yapılandırmacı sınıf ortamında da oluşması arzu edilen öğretmenin rehber konumuna gelmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmen Ö17 öğretmenin rolleriyle ilgili olarak öğretmenin yönlendirmeci bir rol aldığına işaret ederken öğretmenin değişen rollerinin sınıf yönetiminde sıkıntı yaşamalarına neden olduğunu ifade etmektedir. Bu konuya yönelik oluşan sorunu öğretmen 17 “*Öğrenci daha aktif hale geldi, Öğretmen daha pasif mi oldu hayır yönlendirmeci oldu ancak önceki sistemde öğrenciyi kontrol etmek daha kolaydı şimdi öğrenci neredeyse omuzlarımıza kadar çıkıyor daha sesli bir ortam oluştu.*” (G:Ö17;41,4-6) görüşü ile belirtmiştir.

Görüş bildiren öğretmenlerden öğretmen 3 ise etkinlik temelli öğrenme sürecinde öğrenciyi keşfetme ve daha iyi tanımaya imkan sağladığını düşünmektedir. Bu yönde öğretmen 3 “*Öğretmenin işini kolaylaştırmasının yanında öğrenciyi keşfettiğimizi düşünüyorum. Her öğrencinin bir birey olduğunun farkına vardık. Öğrenciyi tanımada bireysel farklılıkları fark ettik*” (G:Ö3;38,29-31) şeklinde farkındalıklarını arttırdığını ifade etmiştir.

Diğer taraftan öğretmen 6 “*Daha önceden biz dersin en başında müdahale ediyorduk. Çocuğa biz anlatıyorduk çocuk bizim düşüncemizde gidiyordu, şimdi çocuk çocuğun düşüncesine göre ilerliyor. Eksiklikleri biz tamamladığımız zaman kendi düşünceleri üzerine bizim düşüncelerimizi kuruyor.*” (G:Ö6;39,28-31) şeklinde görüşü ile ders sürecinde öğretmenin değişen ders sunum anlayışına olduğu düşünülen etkisine vurgu yapmıştır.

Araştırma kapsamında görüş alınan öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde etkinlik temelli öğrenme-sürecinin öğrenci ve öğretmen rolleri üzerine etkileri olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğrenci rolleri üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrenme sürecinin merkezinde öğrencinin yer alması, öğrencinin araştırma becerisini geliştirmeye katkı vermesi ve öğrencinin daha çok konuşarak kendini ifade etmesi, öğretmenler (Ö2,Ö4,Ö5,Ö8,Ö12) açısından olumlu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler (Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,10,Ö11) artık öğrenme ortamında öğretmenin her şeyi bilen konumunda olmadığını, öğrenciyi daha iyi tanıdıklarını ve daha çok rehber konumunda olduklarını düşünmektedirler. Görüş belirten sadece bir öğretmen (Ö17) ise öğrenme ortamında öğretmenin öğrenciyi sınıfta kontrol etme konusunda zorlandığını düşünmektedir.

Yukarıda ifade edilen paragraftaki görüşlere dayalı olarak yenilenen sosyal bilgiler ders programlarının öğretmen ve öğrencinin rolleri üzerinde etki yaparak yeni roller yüklediği ifade edilebilir. Bu anlayışın yapılandırmacı anlayışla geliştirilen programların genel olarak ulaşmayı hedeflediği amaçlarla tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Ersoy (2009) araştırmasında değişen programlarla birlikte öğrencilerde derse ve okula karşı yarattığı değişikliklere ilişkin bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin derse katılımı ve derse olan ilgilerinin kısmen arttığını ve bununla birlikte öğrencilerin yeni programdaki etkinlikleri severek ve isteyerek uyguladıklarını düşündüklerini belirtmektedir. Literatürdeki diğer bir araştırmada Güven (2008) önceki ders programlarına göre, yeni ders programlarının öğretmenlerin sınıfta daha aktif olmalarını gerektirdiğini ayrıca öğrencilere sadece bilgi aktarıcılık değil, öğrencilerle birlikte araştırıp keşfeden ve öğrenen öğretmen rolünü ön plana çıkararak öğrencilerin derslere daha aktif ve zevkle katılımını sağlamada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmada öğrenme-öğretme sürecine yönelik öğretmenlerin etkinliklerin kullanılmasına yönelik olarak öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelerin Ersoy (2009) ve Güven (2008)'in araştırmalarında vurguladıkları araştırma bulguları ile tutarlılık gösterdiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular; bu araştırmada elde edilen nicel bulgularda ifade edilen 4. ve 5. sınıfta görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin en çok eğitim durumu ögesinin (çok düzeyinde olmak üzere)

uygulanabilir ve etkili olduğu yönündeki bulguların kaynağını açıklamasına katkı sağlar nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.6. Tema 6: Ölçme ve Değerlendirme

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin “Programın değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar ölçme ve değerlendirme teması içerisinde aşağıdaki kod başlıkları halinde sunulmuştur.

Ölçme Yöntem ve Araçları

Olumlu algı

Uygulama tercihleri

Kullanmama Gerekçeleri

Öğretmenin tutumu

Zaman kaybı

Olumsuz yaklaşımlar

Ölçme ve Değerlendirmede Sorun Kaynakları

Zaman

Ölçme ve değerlendirme çelişkisi

Öğretmenin bilgilendirilmesi

Müfettiş etkisi

Ölçme ve Değerlendirmede Değişimlerin Etkileri

Öğretmen

Öğrenci

Veli

Ölçme Yöntem ve Araçları

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde ölçme değerlendirme sürecinde kullanılması önerilen ölçme yöntem ve araçlarına ilişkin görüşleri ölçme yöntem ve araçları kod başlığı altında “olumlu algı” ve “uygulama tercihleri” olarak aşağıda sıralanan iki kod altında sunulmuştur.

Olumlu algı

Yenilenen programlarda öğretmenlere sunulan ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmaya yönelik olarak öğretmenlerin bazılarının (Ö6,Ö12) olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerden öğretmen 6 düşüncesini “*Değerlendirme tekniklerinin çeşitli olması bence çok iyi. Çeşitli olsun değerlendirme, biz tek yönlü insanlar yetiştirmiyoruz. Çok yönlü insanlar yetiştiriyoruz.*” (G:Ö6;44,41-43) şeklinde belirtmiştir. Yine aynı konuda öğretmen 6 “*Ölçme değerlendirme öğretmenin çok yönlü olmasını sağlıyor. Öğrenciyi daha iyi nasıl değerlendirebilirim diye düşünmesi gerekir.*” (G:Ö6;45,10-11) şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Olumlu algıya sahip olan öğretmen 12 ise “*Bu öğrenci kendini değerlendirmeyi, eksikliklerini görmeyi, kendini eleştirmeyi öğrendiklerini düşünüyorum. Bir kişinin form üzerinde olsa daha bilmediği bir şeyi bilmiyorum diye işaretlemesi çok güzel bir şey.*” (G:Ö12;46,29-32) diyerek yeni programda önerilen ölçme ve değerlendirme anlayışıyla yetişen bireylerin eleştiriye açık olmasına katkı sağladığını düşünmektedir.

Uygulama tercihleri

Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarına yönelik öğrenme sürecinde öğretmenler (Ö1,Ö16) uygulamada neler yaptıklarıyla ilgili olarak oldukça dikkat çekici ve dikkatle değerlendirilmesi gereken görüşler ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde uygulanması beklenen değerlendirme yöntem ve araçlarını etkili biçimde kullanmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu görüşlere örnek olarak öğretmen 16

“Mesela çocuğa ders içi etkinlik notu veriyoruz neye göre verdik. Biz çocuğu tanıyoruz diyoruz. İş resmiyete dökülürse sıkıntı çıkarsa biz zor kurtarıyoruz kendimizi. Biz bu durumda ne yapacağız? Onun için basitte olsa 3-5 soruluk çok akademik olmasa da bir şeyler hazırlayıp tüm derslerde kullanmaya çalışıyorum.” (G:Ö16;47,33-36) olarak görüşünü ifade etmiştir.

Yine aynı konuda öğretmen 1 “*Bizim sağlıklı biçimde yapabildiğimiz sınav kâğıtlarını okumak genel olarak da hangi öğrenci derse katılıyor hangi öğrenci derse katılmıyor bunu tespit etmek*” (G:Ö1;43,23-25) şeklinde ölçme işlemini yaptığını belirtmektedir. Benzer biçimde öğretmen 16 “*Ben bu ölçme araçlarının öğretmen arkadaşlar tarafından uygulandığını hiç tahmin etmiyorum. Bizde kullanmıyoruz yani işin açık tarafı*” (G:Ö16;47,23-24) şeklindeki düşüncesiyle uygulama sürecinde önerilen ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmadığını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden (Ö6,Ö12) sosyal bilgiler dersi programında kullanılması önerilen değerlendirme yöntemleri ve araçlarını kullanmaya yönelik olumlu algıları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu değerlendirme yöntem ve araçlarına olumlu görüş ifade eden öğretmenler öğrencinin çok yönlü biçimde değerlendirmeye imkân sağlayacağını düşünmektedir. Öğretmenler (Ö1,Ö16,) ders içi uygulamalarda öğrenciyi değerlendirmek için önerilen değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmadıklarını ifade etmektedirler. Konuyla ilişkili olarak Ayten (2006) araştırmasına katılan öğretmenlerin programdaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliğinin zor olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir. Araştırmacı ayrıca öğretmenlerin bu konuda araştırmacıya sözel olarak, bu kadar ölçme değerlendirme yönteminin çok gerekli olmadığını, yazılı yoklamanın iyi bir ölçme değerlendirme aracı olduğunu, ayrıca öğrencilerini zaten yeterince tanıdıklarını, bu yüzden birçok forma gerek olmadığını ifade ettiklerini belirtmektedir. Diğer taraftan Bulut ve Aslan (2010) araştırmalarında, öğretmenlerin programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “orta” düzeyinde etkili olduğu yönünde görüş bildirdiklerini ifade etmektedirler. Bulut ve Aslan (2010) bu durumu sosyal bilgiler öğretmenlerinin programda öngörülen değerlendirme tekniklerini (portfolyo, rubrik, tutum ölçekleri, gözlem, görüşme, yapılandırılmış grid, performans testleri vb. gibi) uygulamada etkili bir şekilde kullanamadıkları şeklinde yorumlamaktadırlar. Diğer bir çalışmada ise Dünder (2008) üç unsur olarak zaman, sınıf mevcutları ve Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) düşünüldüğünde öğretmenlerin aynı zamanda OKS’ye hazırlık olması ve değerlendirmesi fazla zaman almaması nedeniyle çoktan seçmeli sınavları tercih ettiklerini belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmenlerin daha çok öğrenme sürecinin değil öğrenme ürününün ölçülmesine ağırlık verildiği şeklinde özetlenebilecek

biçimde ifade edilen öğretmenlerin görüşleri ile literatürde Ayten (2006), Bulut ve Arslan (2010) ile Dünder (2008)'in araştırma bulgularının birbirini desteklediğini ifade etmek mümkündür.

Kullanmama Gerekçeleri

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde ölçme değerlendirme sürecinde kullanılması önerilen ölçme araç ve yaklaşımlarını kullanmaya ilişkin görüşleri kullanmama gerekçeleri kod başlığı altında “öğretmenin tutumu”, “zaman kaybı” ve “olumsuz yaklaşımlar” olarak aşağıda sıralanan üç kod altında sunulmuştur.

Öğretmenin tutumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerden öğretmen 1 ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmama gerekçesi olarak çeşitli görüşler ifade etmiştir. Örneğin bu konuda öğretmen 1 düşüncesini “*Kılavuz kitapların sonunda doldurulması gereken formlar doldurulduğu zaman çocuğa artı bir şey katmıyor onu söyleyebilirim. Çocuğa bir getirisi yok. Sadece onlar doldurulmuş olmak için dolduruluyor.*” (G:Ö1;43,28-29) olarak ifade etmektedir. Yine aynı konuda öğretmen 1 “*İşte eğer göstermek için dolduruyorsan dosyana koyuyorsun. Ne zaman bakılacaksa açıp oradan bakıyorlar. Maalesef gerçek bu. Öğretmene ve öğrenciye fazla bir şey katmıyor.*” (G:Ö1;43,35-36) şeklinde görüşünü ifade etmekten öğretmen 1 “*Ürün dosyamız var zaten tüm etkinlikleri orada çocukların, düzenli olarak yaptığım sınavlar. Akran değerlendirmede yaptım zaman zaman öğrencilere. Ancak düzenli yaptığımı söyleyemem açıkçası. Çokta sağlıklı olduğunu görmedim belki de düzenli yapmadığım için.*” (G:Ö1;44,2-5) şeklinde neden sonuç ilişkisi içinde düşüncesini sunmuştur.

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin bazıları (Ö9,Ö13) ölçme yöntem ve yaklaşımları konusunda önerilen yaklaşımları önemsemediklerini ifade etmektedirler. Bu yönde görüş belirten öğretmen 9 “*Ben yazılılarla ve ders içi*

performanslarına göre öğrenciyi değerlendiriyorum. Kitabın verdiği akran öz değerlendirme yaptırıyorum ama kendi değerlendirmemi alırken onlara pek itibar etmiyorum.” (G:Ö9;46,9-11) şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Yine benzer biçimde öğretmen 13 *“Diğer arkadaşlarımda yapmıyorlar yapsalar bile sonuçlarına bakmak zor oluyor bunu yaparsan hangi öğrenci neyi yapmış analiz etmen gerek hangi öğrenci neler yapmış bakıp geriye dönmen gerekiyor. Yapmakla bitmiyor buda ooo zor iş”* (G:Ö13;46,43-45) olmak üzere programda kullanılması önerilen değerlendirme araçlarının kullanılmasının öğretmenlerde iş yükünü arttırdığını düşünmektedir.

Bu kapsamda görüş belirten öğretmen 7 öğretmenden beklenen ile ders programının öğretmenlerden beklentilerinin çeliştiğini düşünmektedir. Bu açıdan öğretmen 7 görüşünü *“Öğrenciden sadece akademik başarı bekleniyor. Öğretmen başarısı eşittir akademik başarı aslında. Burada bir sıkıntı var bu sıkıntı da zaten öğretmeni testlere vuruyor.”* (G:Ö7;45,30-32) biçiminde belirterek uygulama sürecinde sisteminin öğretmenin üzerinde baskı oluşturduğuna işaret etmektedir.

Zaman kaybı

Araştırmaya katılan öğretmenlerden (Ö1,Ö13) önerilen ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını bir başka kullanmama gerekçesi olarak zaman kaybı oluşturduğu düşüncesini savundukları görülmektedir. Bu konuda öğretmen 1 *“Bu derste ve diğer derslerde zamandan kaynaklanan problemler nedeniyle akran değerlendirme, öz değerlendirme vb. diğer değerlendirme yöntemlerini uygulayamıyoruz.”* (G:Ö1;43,25-27) şeklinde zaman kaybı oluşturduğu gerekçesiyle uygulayamama gerekçesini ifade etmiştir. Yine öğretmen 1 *“Zaten onları yapayım dersiniz derse ilişkin hiç vaktiniz kalmıyor.”* (G:Ö1;44,13-14) olarak düşüncesini sürdürmüştür. Benzer şekilde öğretmen 13 *“Zaman kaybı, zaman kaybından ziyade boş geliyor. Çocuğun ne anlayabileceğini biliyoruz.”* (G:Ö13;46,42-43) şeklinde ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının zaman kaybı oluşturduğunu ve boş gördüğünü belirtmiştir.

Olumsuz yaklaşımlar

Araştırmaya katılan öğretmenler ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmama eğiliminde olmalarına bir gerekçe olarak bu yaklaşımları gerçekçi görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu yönde görüş belirten öğretmen 1 “*Öğretmenler bunları yapsa bile pek gerçekçi olmuyor.*” (G:Ö1;43,34) şeklinde ifade ederken düşüncesini “*Programda öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi ölçme uygulamalarını çocuğa işaretleyerek falan bu yöntemleri gereksiz buluyorum.*” (G:Ö1;44,16-17) şeklinde sürdürmektedir. Aynı konuda öğretmen 7 “*Öğrencilere sunulan öz değerlendirme ölçeklerinde öğrenciler hep kaygılıdır. Öğrenciye soruyorsun kim anladı bu konuyu? dediğimde çocuk öğrenmemiş olsa da öğrendim diyor. Doğru sonuçlar verdiğini düşünmüyorum. Kullansam da sonuçlarına pek itibar etmiyorum.*” (G:Ö7;45,26-29) şeklinde düşündüğünü belirtmektedir.

Öğretmenlerin (Ö8,Ö9,Ö10) uygulanması önerilen ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını gerçekçi bulmadıkları yönündeki düşünceleri ağırlık göstermektedir. Bu yönde görüşünü öğretmen 8 “*Akran değerlendirme öz değerlendirmenin gerçekçi bir değerlendirme yaklaşımı olduğunu düşünmüyorum.*” (G:Ö8;46,1-2) ifadeleriyle, öğretmen 9 “*Pekte çocuğu değerlendirmede gerçekçi olmadığını düşünüyorum.*” (G:Ö9;46,8) şeklinde ve öğretmen 10’da “*Çok sağlıklı olduğunu düşünmedim.*” (G:Ö10;46,16) biçiminde birbirine paralel görüşler ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden (Ö8,Ö15) ölçme ve değerlendirme ögesinde belirtilen yöntem ve araçları kullanmama eğilimlerine bir gerekçe olarak öğrencilerin bu değerlendirme yöntem ve araçlarını yanıtlarken objektif davranmamalarından kaynaklandığını düşünmektedirler. Bu yönde görüş ifade eden öğretmen 8 “*Ben öğrencileri değerlendirirken öz değerlendirme akran değerlendirmeyi çok fazla dikkate aldığımı söyleyemem. Çocuk kendini değerlendiriyor o konuyu bildiğini düşünüyor ama sadece düşünüyor gerçekte öyle değil ya da arkadaşı evet evet arkadaşı için o biliyor diye işaretliyor. Bunların gerçekçi olduğunu düşünmüyorum.*” (G:Ö8;45,38-42) şeklinde görüş bildirmiştir. Yine aynı konuyla ilgili olarak öğretmen 15 görüşünü

“Kullanmıyorum açık ve net söyleyeyim. Öğrenci objektif davranmıyor.” (G:Ö15;47,21-22) şeklinde belirterek kullanmama gerekçeleri olarak bu değerlendirme yaklaşımlarını gerçekçi bulmadıklarına vurgu yapmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önerilen ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma konusundaki görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin bu yöntemlerin etkisine yönelik olumlu bir tutum içinde olmadıkları, öğretmen ve öğrenciye bir şey katmadığı (Ö1,Ö7,Ö9,Ö13), zamanın yeterli olmadığı ve öğretmenler tarafından sonuçlarına itibar edilmediği (Ö1,Ö13), gerçekçi olmadığını (Ö1,Ö7,Ö8,Ö9, Ö10,Ö15) ifade ederek kullanmama eğilimine neden olan gerekçeleri sıraladıkları görülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Aykaç ve Başar (2005) programın amaçlarının gerçekleştirilecek düzeyde belirlenmesine karşın değerlendirme için zamanın yetmediği ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin çok zaman aldığını belirtmektedirler. Ayrıca Doğanay ve Sarı (2008)’in programların uygulanmasında olumsuz bulunan ilk üç özelliği; çok fazla zaman ve emek gerektirmesi, aşırı sayıda değerlendirme formu olması ve ailelerin değerlendirme sürecine katılması olarak sıraladıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu araştırma kapsamındaki düşüncelerinin Aykaç ve Başar (2005) ve Doğanay ve Sarı (2008)’in araştırmalarında vurgulanan sonuçlar ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Ölçme ve Değerlendirmede Sorun Kaynakları

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde programın ölçme değerlendirme sürecinde kullanılması önerilen ölçme ve değerlendirme yöntem ve yaklaşımlarının kullanılmasında yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri ölçme ve değerlendirmede sorun kaynakları kod başlığı altında “zaman”, “ölçme ve değerlendirme çelişkisi”, “öğretmenin bilgilendirilmesi” ve “müfettiş etkisi” olarak aşağıda sıralanan dört kod altında sunulmuştur.

Zaman

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ögesinde yaşadığı düşünülen sorunların kaynağı olarak zamanın yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu konuda görüş sunan öğretmen 1 “*Öğretmenin bu formları her öğrenci için tek tek izleyip değerlendirmeye zamanı olmuyor.*” (G:Ö1;43,30-31) şeklinde düşünmektedir. Aynı konuyla ilgili olarak öğretmen 7’nin görüşü “*Süreçte 180 iş günü içinde etkinlikler için harcanan zamanın yanında ölçme için ayrılan zaman yetersiz.*” (G:Ö7;45,36-37) şeklinde iken, öğretmen 15’te “*Kullanmaya çalıştım ama zaman yetmiyor.*” (G:Ö15;47,21) şeklinde görüş bildirmiştir.

Ölçme ve değerlendirme çelişkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden öğretmen 5 ölçme ve değerlendirme ögesinde bir başka sorun kaynağı olarak sınıfta gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme ile çocuğun gerçek yaşamda gösterdiği davranışların çeliştiğini düşündüğünü ifade etmektedir. Bu konudaki görüşünü öğretmen 5 “*Örneğin aşağıdakilerden hangisi yapılmamalıdır? diyorum yere çöp atmak işaretliyor doğru cevabı ama yaşamında çöpü yere atıyor.*” (G:Ö5;44,26-27) şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenin bilgilendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden öğretmen 6’nın ise ölçme değerlendirme ögesinde bir başka sorun kaynağı olarak öğretmenin bilgilendirilme eksikliğinden kaynaklandığına vurgu yaptığı görülmektedir. Bu konu ile ilgili görüşünü öğretmen 6 “*Problem öğretmenin bilgilendirilmesi eksik.*” (G:Ö6;45,1-3) şeklinde sunmuştur.

Müfettiş etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (Ö6,Ö13,Ö16) ise ölçme ve değerlendirme ögesinde eğitim müfettişlerinin süreçte yaşananlara yönelik etkileri olduğunu düşünmektedir. Bu konuda öğretmen 6 görüşünü “*Örneğin portfolyo değerlendirme yöntemini mutlaka kullanmam gerekmiyor. Ancak müfettiş geliyor getir diyor portfolyo çalışmalarını, yapmıyorum dediğinde de problem yaşıyoruz.*” (G:Ö6;44,44-46) şeklinde belirtmektedir. Bu konu ile ilgili öğretmen 6 görüşünü “*Bence bu programın yanlış uygulanmasının nedenlerinden biride bizi teftiş edenlerin programları bilmemesinden kaynaklanıyor. Müfettiş programı bilmiyor ve bilmediği bir şey hakkında da öğretmene rehberlik yapabileceğini düşünmüyorum.*” (G:Ö6;45,1-3) şeklinde devam ettirmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin ölçme değerlendirme ögesinde (Ö13,Ö16) eğitim müfettişlerine yönelik gösterdikleri davranışları çeşitli ifadeler kullanarak belirttikleri görülmektedir. Bu kapsamda öğretmen 13 görüşünü “*Yapıyoruz birkaç tane, oda göstermelik oluyor. Müfettişe göstermelik olarak.*” (G:Ö13;47,1) şeklinde ifade ederken, öğretmen 16 “*Aslında bize müfettiş deyince aklımıza şey geliyor. Hemen teftiş geliyor. Rehberlik boyutu pek olmuyor müfettiş arkadaş ya soruşturma için geliyor ya da teftiş için geliyor. Bu rehberlik boyutuna bakan yok.*” (G:Ö16;47,30-32) olmak üzere değerlendirme sürecinde bazı araçların kullanılmasının müfettişe göstermelik olarak yapıldığı ve müfettişin de bu konudaki rehberlik görevini yerine getiremediği yönünde görüşler belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ölçme ve değerlendirme ögesinde genel olarak sorun kaynaklarını öğrenme sürecinde zamanın yetersiz olması (Ö1,Ö7,Ö15), ölçülen özelliğin (kazanımların) öğrenciler tarafından gerçek yaşamda uygulanmaya konulmaması (Ö5) ve öğretmenin bilgi eksikliği (Ö6) olarak ifade edildiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden (Ö6,Ö13,Ö16) eğitim müfettişlerinin öğretmeni yetiştirmede ve rehberlik etmede yeterli olmadıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgulara bağlı olarak eğitim müfettişlerinin programların yenilenmesinden sonra programların uygulanmasına ilişkin yeterli bir eğitim

almadıkları ve öğretmene bu kapsamda rehberlik etme konusunda gerekli desteği sunamadıkları düşünülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin etkili olmadığı, programın ölçme değerlendirme ögesinde önerilen yöntem ve ölçme araçlarını kullanma amacı konusunda öğretmenin bilgi gereksinimi olduğunu düşünmektedirler. Literatürde Güven (2008) araştırmasında yenilenen programların getirdiği alternatif ölçme araçlarının (öz değerlendirme, akran değerlendirme, araştırma kâğıtları, proje çalışması, gözlem formları vs) uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda araştırmasına katılan öğretmenlerin bilgi eksikliği duyduklarını belirtmektedir. Aynı konuyla ilişkili olarak Aykaç ve Başar (2005) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme boyutunda yeterli bilgilerinin olmadığını ve öğretmenlerin yapılacak sınavların, uygulanan programa uygun hale getirilmesi gerektiğinin vurgulandığını belirtmektedirler. Bu bağlamda Aykaç ve Başar (2005) ile Güven (2008)'in araştırmalarından elde edilen bulgular bu araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Ölçme ve Değerlendirmede Değişimlerin Etkileri

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde ölçme değerlendirme sürecinde önerilen ölçme araç ve yaklaşımları kullanmaya ilişkin değişimin etkileri ölçme ve değerlendirmede değişimlerin etkisi kod başlığı altında “öğretmen”, “öğrenci” ve “veli” olarak aşağıda sıralanan üç kod altında sunulmuştur.

Öğretmen

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin (Ö1,Ö2,Ö7) programda ölçme anlayışındaki değişiklikleri öğrenme ve öğretme sürecinde uygulayıp uygulayamama konusunda görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Bu yönde öğretmen 1 “*Şimdi çok iyi bir şekilde değerlendirmeye, kazanım tablolarını doldurmaya, gözlem formlarını doldurmaya yeteri kadar zamanımız olmadığı için veya birebir ders esnasında izleyemediğimiz için bunu daha sonrasında atmasyon olarak yapıyoruz.*” (G:Ö1;48,12-

15) ve “*prosedür olarak yapıyoruz.*” (G:Ö1;48,19) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Aynı konuda öğretmen 2 “*Öğretmen orada bu değerlendirme işini istemeden yapıyor. İstemeden yaptığı için verimli bir sonuç çıkmıyor maalesef.*” (G:Ö2;48,20-21) biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Benzer biçimde olmak üzere öğretmen 7 “*Öğretmenlerin (%80-90)’ının öz değerlendirme akran değerlendirmeyi kullanmadığını düşünüyorum.*” (G:Ö7;48,41) şeklinde görüş belirtmiştir. Bu konuya ilişkin olarak programın uygulanma sürecinde sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmenlerden beklediği anlayışın ölçme ve değerlendirme sürecine yansıtılamadığı düşünülmektedir.

Öğretmenler (Ö3,Ö16) ölçme ve değerlendirme ögesinde yaşanan süreçte kullanılması önerilen yöntem ve araçları kullanıp kullanmama konusundaki yönelimlerini öğrencilerin bu süreçteki davranışlarına etki yaptığını vurguladıkları görülmektedir. Bu konuda öğretmen 3 “*Öğrenciye güvenmiyorum diyemem ama samimi davranmıyor diye düşünüyorum.*” (G:Ö3;48,27) şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 3 ile benzer biçimde öğretmen 16 “*Orada akranı değerlendirirken nasıl görürse öyle değerlendiriyor çocuk. Soruda yapar mı? diyor. Yapamaz diyor öğrenci. Nereden biliyorsun? dediğimde de o benim düşüncem diyor.*” (G:Ö16;49,32-34) şeklinde görüş ifade ederek önerilen araçları kullanmama eğilimi yaratan öğrenci profilini tasvir etmektedir.

Bazı öğretmenler (Ö3,Ö5) ise bu uygulamaları angarya olarak görmekte olduklarını ifade etmektedirler. Bu yönde öğretmen 3 “*Öğretmeni sıkıyor zorunluluk olduğu için yapıyoruz bu işleri daha çok kâğıt israfı ve angarya olarak görüyorum.*” (G:Ö3;48,31-32) şeklinde düşünürken öğretmen 5’te benzer biçimde “*Öğretmen angarya olarak bakıyor bu uygulamalara.*” (G:Ö5;48,38-39) doğrultusunda görüşlerini belirtmişlerdir.

Ölçme sürecinde öğretmenlerin (Ö3,Ö10) neleri önemsedikleri konusunda çeşitli görüşler belirttikleri görülmektedir. Bu konuda öğretmen 3 “*Benim için önemli olan sınavlar, yaptığım dersler ve sınıf içinde yaptığım gözlemler daha somut olan yaptığım uygulamaları benimsiyorum.*” (G:Ö3;48,28-30) şeklinde görüşünü ifade etmekteyken, öğretmen 10 aynı konuyla ilgili olarak “*Önceden değerlendirmek daha*

kolay ve daha kesindi. Ne yapıyorduk sınav test yapıyorduk aldığı nota göre direkt bir not veriyoruz ve vicdanın daha rahattı. Şimdi değerlendirme daha zor ve daha kapsamlı önceden daha kolaydı” (G:Ö10;49,9-12) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ölçme sürecindeki uygulamalar için dersin süresine bağlı olarak öğretmen 14 ise *“anketler, formlar epeyce fazla olduğu için zaman el verdiği sürece içlerinden seçip kullanıyoruz.”* (G:Ö14;49,29-30) diyerek zamana bağlı olarak ölçme yöntem ve araçlarına yer verdiğini belirtmektedir.

Öğrenci

Öğretmenler programların ölçme anlayışındaki değişikliklerin öğrenci üzerinde olumlu etkilerinin olmasıyla ilgili çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen 14 görüşünü *“Benim sınıfımda dürüst davranıp değerlendirme yaptıklarını düşünüyorum.”* (G:Ö14;49,30-31) şeklinde ifade etmekteyken, öğretmen 17’de *“Biz büyüğün gözüyle çocuğu değerlendiriyorduk ama şimdi akran değerlendirme ile çocuk kendi arkadaşını değerlendiriyor onun eksikliğini çocuk gözüyle görmüş oluyor çocukta onu daha çabuk giderme yolu seçiyor bu şekilde bir olumlu yönü de var yani.”* (G:Ö17;49,35-37) şeklinde olmak üzere öz değerlendirme ve akran değerlendirme araçlarının kullanılmasının olumlu etkileri olduğuna dair görüş belirtmiştir.

Veli

Öğretmenlerin programda ölçme anlayışındaki değişikliklerle ilgili velinin bakış ve beklentisinin ne olduğuna yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Bu konuda görüş belirten öğretmen 3 görüşünü *“Veli gözüyle baktığımızda velinin tek ölçütü sınav sonuçları.”* (G:Ö3;48,32-33) şeklinde ve öğretmen 7 *“Veli açısından baktığımızda genelde sene sonu gelir ve sınıfı geçip geçmediği ile ilgilenir. Veli açısından sınavdan başarılı ise öğrenciyi başarılı görmektedir.”* (G:Ö7;48,42-44) şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö10,Ö14,Ö16) ölçme ve değerlendirme ögesinde öğretmenlerin amacına uygun biçimde bu yöntem ve yaklaşımları kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla beraber öğretmenlerden (Ö14, Ö17) belirtilen yöntem ve araçların kullanılmasının öğrencide olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Veli açısından bakıldığında başarının ölçütü merkezi sınavlarda öğrencinin aldığı başarı olarak görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak başarı ölçütünün merkezi sınavlar olarak ön plana çıkmasının programın ön gördüğü ölçme yöntem ve yaklaşımlarına programın uygulanma sürecinde kullanmamak şeklinde yansıdığı düşünülmektedir. Daha açık olarak belirtmek gerekirse öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi yaklaşımların öğrenciye SBS gibi merkezi sınavlarda bir katkısı olmayacağı düşüncesi öğretmenlerin bu ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmamaya yöneltmekte olduğu söylenebilir.

4.2.7. Tema 7: Beklentiler

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının uygulanmasında uygulama sürecinde yaşadıkları sorunları dikkate alındığında yaptıkları öneriler beklentiler teması içerisinde aşağıda kod başlıklar halinde sunulmuştur.

Ders Kitapları

İçerik

Uygulama Ortamı

Seviye Belirleme Sınavı

Ders Süresi

Ders Kitapları

Araştırmaya katılan öğretmenlerden (Ö1,Ö9) öğrencilere dağıtılan ders kitaplarının gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu konuda öğretmen 1 “*Elimizdeki kitap 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş. Öğretmen görüşleri istiyor bunları dolduruyoruz. Ama görüşler yayın evine ulaşmadan kâğıt toplayıcılarına gidiyor.*” (G:Ö1;50,1-3) şeklinde görüş sunarken, öğretmen 9 “*Her sene programlar uygulanmaya konulduğundan beri her yıl değerlendirmelerimizi yapar göndeririz. Ancak herhangi bir düzenleme yapılmıyor öğretmenlerin görüşlerine itibar edilmediğini düşünüyorum.*” (G:Ö9;51,27-29) şeklinde ders kitaplarının güncellenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmadığına ilişkin görüş belirtmiştir.

Yine ders kitapları ile ilgili öğretmen 1 test çözme eğiliminde olduğunu belirterek öğrenci ders kitaplarını test çözme becerisini geliştirme açısından yetersiz bulmaktadır. Bu açıdan öğretmen 1 düşüncesini “*Öğrencilerin test çözme açısından kitapları yetersiz buluyorum. Özel yayın evlerinin hazırlamış oldukları kitapları daha çok beğeniyorum.*” (G:Ö1;50,9) olarak belirtmiştir.

İçerik

Araştırmaya katılan öğretmenlerden (Ö2,Ö8,Ö10) programların içeriğiyle ilgili olarak zaman içerik dengesinin oluşturulması, değer eğitime önem verilmesi ve içeriğin bilgi açısından zenginleştirilmesi gibi beklentilerinin olduğunu ifade etmektedirler. Bu yönde dersin süresi ile ders kitaplarındaki konu dağılımının dengeli biçimde eşleştirilmesini beklemektedirler. Bu konuda öğretmen 2 “*Zamanın yetmeyişi bir kere en büyük aksaklık bence, konuların zaman ilişkisi olarak dengesiz dağılımı, bazı konulara daha az önem verilmesi, bence bunlar iyileştirilmeli.*” (G:Ö2;50,34-36) şeklinde düşüncesini ifade etmektedir.

Öğretmen 8 de içerik açısından değer eğitime daha çok önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu yönde öğretmen 8 görüşünü “*Ben sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin çok fazla yapılabildiğini düşünmüyorum. Mesela bağımsızlığının sembolleri diyor program bunlar şunlardır. Bayrak, marşımız, para gibi bunları çocuk öğrendi. Ancak bunların ne anlam ifade ettiğini veremiyoruz bence.*” (G:Ö8;51,16-18) şeklinde belirterek bilginin yanında tutum boyutunda da öğrencilerin desteklenmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Dersin içeriğinin bilgi açısından yeterli olmadığını düşünen öğretmen 10 düşüncesini “*Bilgi eklenmesi gerekir ders kitaplarına, çalışma kitapları çok fazla görsellerle dolu. Öğrenci çalışma kitabı basitti, daha zorlayıcı ve dersi pekiştirecek nitelikte olmalı.*” (G:Ö10;51,35-37) şeklinde belirtmiştir.

Uygulama Ortamı

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerden bazıları (Ö1,Ö4,Ö5) sosyal bilgiler dersinin öğrencinin birebir uygulama yapabileceği doğal (gerçek) ortamlarda yürütülebilmesi gerektiğini beklemektedirler. Bu konuda görüş belirten öğretmen 1 “*Sosyal bilgiler demek hayatın içinde olmak demek. Kazanımları birebir kendi*

ortamlarında öğrencilerin gidip görmeleri daha güzel olur.” (G:Ö1;50,19-20) şeklinde beklentisini ifade etmiştir. Aynı konuda öğretmen 4 “Yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun ortamlar hazırlanabilir.” (G:Ö4;51,3-4) şeklinde görüş ifade ederken öğretmen 5’te aynı doğrultuda “Sosyal bilgiler dersinde öğrencileri kazanımları gerçek ortamlara, gerçek olaylar içinde uygulama fırsatı verebilseydik daha yararlı olabilir.” (G:Ö5;51,5-6) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Seviye Belirleme Sınavı

Araştırmada özellikle öğretmenlerin (Ö3,Ö4) SBS sınavlarının programların uygulanmasında olumsuz olarak nitelendirilebilecek çeşitli etkileri olabileceğini düşündükleri görülmektedir. Bu konuya yönelik görüşünü öğretmen 3

“Hani öğrenciyi SBS’ ye mi hazırlıyoruz? Topluma mı hazırlıyoruz? Burada bu karşımıza çıkıyor. Eğer öğrenciyi SBS’ ye hazırlayacaksak bir kere kitabı kaldırıp bir yere koymamız gerekiyor. Bunun tam tersini yapacaksak ta test çözmeyelim, direk vatandaşlık derslerine girelim işte öğrenciyi hayata hazırlayalım” (G:Ö3;50,41-44) olarak ifade etmiştir.

Görüş belirten öğretmen 4 “Eğer SBS uygulaması olacaksa da 4. sınıftan itibaren soru çözme tekniğine yönelik olarak sadece öz değerlendirme, akran değerlendirme uygulamaların dışında başka çalışmalar yapmamıza fırsat tanınmalı” (G:Ö4;52,4-7) şeklinde programın uygulanması sürecinde ortaya çıkan çelişkiye vurgu yapmaktadır.

Ders Süresi

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerden bazıları (Ö3,Ö6) dersin süresinin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu konuda görüş belirten öğretmen 6 “Ders saati süresi arttırılmalı 4 saat olabilmeli.” (G:Ö6;51,11-12) şeklinde düşünmekteyken, öğretmen 3 aynı konuda “Zamanın yetişmeyişi bir kere en büyük

aksaklık bence.” (G:Ö3;50,39) şeklinde zamanın yetersiz olduğu ve arttırılmasına dair beklentilerini dile getirmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersi programının uygulanması sürecinde araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin yaşadıkları sorunları dikkate alındığında öğrenciye dağıtılan ders kitaplarının gözden geçirilmesi (güncellenmesi) ve bu konularda kendilerinden alınan görüşlerin dikkate alınmasını bekledikleri görülmektedir. Ayrıca (Ö1,Ö9), içerikte daha çok bilgiye yer verilmesi (Ö2,Ö8,Ö10), uygulama yapacak doğal ortamlarda dersin yürütülebilmesine imkân sağlanması (Ö1,Ö4,Ö5), SBS sınavlarına hazırlık ile programın uygulanması arasındaki çelişkilerin ortadan kaldırılması (Ö3,Ö4) ve dersin süresinin haftada 4 ders saati olacak şekilde arttırılmasına (Ö3,Ö6) yönelik beklentiler içinde olduklarını ifade etmektedirler.

Bu bağlamda 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programlarının programı geliştiren uzmanlar tarafından öğretmenlerin yukarıda belirtilen beklentilerini karşılayacak nitelikte gözden geçirilmesinin uygulama sürecinde yaşanan sorunları azaltacağı ve sosyal bilgiler dersi programının amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, görev yeri, öğrenim durumu, hizmet yılı ve öğrenci sayısı gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

4.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğine yönelik T-Testi sonuçları aşağıda Tablo 4-3 ve Tablo 4-4'te verilmiştir.

Tablo 4-3. 4. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre SBDP öğelerine ilişkin görüşlerine yönelik t-testi değerleri

Programın Öğeleri	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	df	t	p
Kazanımlar	Erkek	47	43,0000	7,54695	116	-,538	,591
	Kadın	71	43,7183	6,78061			
Kapsam	Erkek	47	26,5532	5,37631	116	-,326	,745
	Kadın	71	26,8451	4,31823			
Eğitim Durumu	Erkek	47	24,1277	4,20981	116	-,083	,934
	Kadın	71	24,1831	3,04870			
Değerlendirme	Erkek	47	13,3404	2,43415	116	,197	,844
	Kadın	71	13,2535	2,27859			

p<.05

Tablo 4-3 incelendiğinde; 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre belirtilen tüm öğelerde anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Bu verilere dayanarak cinsiyet değişkeninin 4. sınıf sosyal bilgiler dersi programının uygulanmasına etkisi olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda literatür incelendiğinde; Ayten (2006), Bulut (2006), Bulut ve Arslan (2010) ile Hürsen ve Uzunboylu (2008)'in araştırmalarından elde edilen cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmadığı yönündeki bulgular ile benzerlik göstermesine karşılık Gömleksiz (2005)'in yürüttüğü araştırmada programın yürütülmesinde öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin lehine olmak üzere anlamlı fark olduğu yönünde elde edilen bulgu ile

tutarlılık göstermediği saptanmıştır. Bu bulgular arasında oluşan farklılığın belirtilen araştırmaların yapıldığı illerin sosyoekonomik şartlarından etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 4-4. 5. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre SBDP ögelerine ilişkin görüşlerine yönelik t-testi değerleri

Programın Ögeleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Kazanımlar	Erkek	58	44,7414	8,33416	115	2,205	,029
	Kadın	59	41,6610	6,70206			
Kapsam	Erkek	58	27,7931	4,17494	115	2,629	,010
	Kadın	59	25,6780	4,51603			
Eğitim Durumu	Erkek	58	24,5172	3,73810	115	1,581	,117
	Kadın	59	23,3898	3,96979			
Değerlendirme	Erkek	58	13,6034	2,47755	115	1,997	,048
	Kadın	59	12,6949	2,44423			

p<.05

Tablo 4-4 incelendiğinde; 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının ögelerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre eğitim durumu ögesinde anlamlı fark göstermezken; kazanımlar, kapsam ve değerlendirme ögelerinde anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programının uygulanması sürecinde eğitim durumu ögesine yönelik öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından benzer görüşleri paylaştıkları ve öğretmenlerin olumlu algı taşıdıkları söylenebilir. Diğer taraftan sosyal bilgiler dersi programının kazanım, kapsam, değerlendirme ögelerinde anlamlı farklılığın oluşması; 4. sınıftan sonra 5. sınıf programını yürüten öğretmenlerin programı tanıma ve programı uygulamaya yönelik tecrübelerinin artmasına bağlı olarak farklı algılar oluşmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Belirtilen ögelerde verilen ortalamalara bakıldığında ise erkek öğretmenlerin programları algılama ve uygulama düzeyinde daha yüksek algıya sahip oldukları görülmektedir. Araştırmadan bu yönde elde edilen bulgular ile Gömleksiz (2005)'in araştırmasından elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda Gömleksiz (2005) araştırmasında erkek öğretmenlerin programları daha uygulanabilir olarak gördükleri ile programı bayan öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin daha iyi uyguladıkları şeklinde yorumlanan ve erkek öğretmenlerin lehine olmak üzere anlamlı fark olduğunu belirtmiştir.

4.3.2. Görev yeri değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin görev yeri değişkenine göre değişip değişmediğine yönelik Kruskal Wallis H Testi sonuçları aşağıda Tablo 4-5 ve Tablo 4-6'da verilmiştir.

Tablo 4-5. 4. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının görev yeri değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri

Programın Öğeleri	Görev Yeri	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Kazanımlar	İl	66	63,61	3,073	,215
	İlçe	35	57,41		
	Köy	17	47,82		
Kapsam	İl	66	60,81	,349	,840
	İlçe	35	59,01		
	Köy	17	55,41		
Eğitim Durumu	İl	66	63,23	3,618	,164
	İlçe	35	59,19		
	Köy	17	45,65		
Değerlendirme	İl	66	63,17	3,781	,151
	İlçe	35	59,49		
	Köy	17	45,26		

p<.05

Tablo 4-5 incelendiğinde; 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşleri öğelerin tümünde anlamlı fark göstermemektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak 4. sınıf sosyal bilgiler dersi programının farklı yerleşim bölgelerinde uygulanabilir nitelikte hazırlandığı ifade edilebilir. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersi programının tüm öğelerinde öğretmenlerin görüşleri sıra ortalamasının en yüksekten en düşüğe doğru il, ilçe ve köy olarak sıralanmaktadır. Bu bulgu ise programın il merkezi şartlarında daha verimli bir şekilde uygulamaya elverişli olduğu ilçe ve köy şartlarında ise uygulanabilirlik düzeyine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin daha da azaldığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bu bağlamda Acat ve Ekinci (2007)'in araştırmalarında köy şartlarında SBDP'ın uygulanması için uygun olmadığı, program hazırlanırken köy şartlarının hiçe sayıldığı şeklinde vurgulanan eleştiriler araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Tablo 4-6. 5. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının görev yeri değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri

Programın Öğeleri	Görev Yeri	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Kazanımlar	İl	59	63,66	2,724	,256
	İlçe	39	52,13		
	Köy	19	58,63		
Kapsam	İl	59	62,78	7,648	,220
	İlçe	39	47,46		
	Köy	19	70,95		
Eğitim Durumu	İl	59	61,44	,636	,728
	İlçe	39	56,90		
	Köy	19	55,74		
Değerlendirme	İl	59	62,07	1,118	,572
	İlçe	39	54,79		
	Köy	19	58,11		

p<.05

Tablo 4-6 incelendiğinde; 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin görev yeri değişkenine göre programın belirtilen öğelerin hiçbirinde anlamlı fark göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda sıra ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak programın ağırlıklı olarak il şartlarında olmak üzere il, ilçe ve köy şartlarında uygulanabilir olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca elde edilen bu bulgular 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları sosyal bilgiler dersi programına yönelik görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

4.3.3. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre değişip değişmediğine yönelik Kruskal Wallis H Testi sonuçları aşağıda Tablo 4-7 ve Tablo 4-8’de verilmiştir.

Tablo 4-7. 4. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri

Programın Öğeleri	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Kazanımlar	Lisans	91	59,53	,098	,952
	Yüksek Lisans	13	57,27		
	Diğer	14	61,39		
Kapsam	Lisans	91	60,63	,438	,803
	Yüksek Lisans	13	55,73		
	Diğer	14	55,64		
Eğitim Durumu	Lisans	91	59,90	,396	,820
	Yüksek Lisans	13	54,19		
	Diğer	14	61,86		
Değerlendirme	Lisans	91	60,30	,731	,694
	Yüksek Lisans	13	61,62		
	Diğer	14	52,32		

P<.05

Tablo 4-7 incelendiğinde; 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin belirtilen öğelerin hiç birinde öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulguların ilgili literatürde Bulut (2006) ve Güven ve Alp (2008)'in araştırmalarından elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan programın kazanım ve eğitim durumu öğelerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarında lisans ve diğer seçeneklerine göre anlamlı olmamakla birlikte daha düşük bir katılım olduğu görülmektedir. Bu durum yüksek lisans öğrenimi yapmış olmanın programın algılanmasında ve programın uygulanmasında programın uygulanabilirliğinin daha düşük olması yönünde öğretmenlerin görüşlerini etkilediği şeklinde yorumlanmıştır. Bu yönde öğretmenlerin öğrenim düzeyinin yükselmesinin programların uygulanabilirliği ve programın etkilerine yönelik algılarını etkilediği düşünülmektedir. Bununla birlikte Akdeniz (2008)'in araştırmasında elde ettiği lisans mezunu öğretmenler lehine olmak üzere yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre planlama ve kazanımlar, içerik ve eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme öğelerinde anlamlı fark olduğu bulgusu bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermemektedir.

Tablo 4-8. 5. Sınıf öğretmenlerinin SBDP Öğelerine İlişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri

Programın Öğeleri	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Kazanımlar	Lisans	79	59,92	,331	,848
	Yüksek Lisans	19	54,95		
	Diğer	19	59,24		
Kapsam	Lisans	79	57,51	,833	,659
	Yüksek Lisans	19	65,39		
	Diğer	19	58,79		
Eğitim Durumu	Lisans	79	59,58	,326	,849
	Yüksek Lisans	19	60,55		
	Diğer	19	55,03		
Değerlendirme	Lisans	79	59,22	,014	,993
	Yüksek Lisans	19	58,24		
	Diğer	19	58,84		

p<.05

Tablo 4-8 incelendiğinde; 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin kazanım, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinde öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Araştırma bulgularına göre 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin tüm öğelerde sıra ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda programın belirtilen öğelerinde öğrenim durumu değişkeninin öğretmenlerin görüşlerine etki yapmadığı ve aynı düzeyde algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.3.4. Hizmet yılı değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre değişip değişmediğine yönelik Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 4-9 ve Tablo 4-10'da verilmiştir.

Tablo 4-9 4. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının hizmet yılı değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri

Programın Öğeleri	Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalaması	X ²	P
Kazanımlar	1-5 yıl	23	58,93	,749	,945
	6-10 yıl	29	59,41		
	11-15 yıl	20	57,40		
	16-20 yıl	19	65,42		
	21 yıl ve üzeri	27	57,46		
Kapsam	1-5 yıl	23	58,00	,932	,920
	6-10 yıl	29	64,09		
	11-15 yıl	20	58,85		
	16-20 yıl	19	60,45		
	21 yıl ve üzeri	27	55,67		
Eğitim Durumu	1-5 yıl	23	51,15	3,909	,418
	6-10 yıl	29	63,71		
	11-15 yıl	20	55,65		
	16-20 yıl	19	69,82		
	21 yıl ve üzeri	27	57,69		
Değerlendirme	1-5 yıl	23	58,50	2,308	,679
	6-10 yıl	29	61,81		
	11-15 yıl	20	55,10		
	16-20 yıl	19	68,39		
	21 yıl ve üzeri	27	54,87		

p<.05

Tablo 4-9 incelendiğinde; 4. sınıfta görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin belirtilen hiçbir ögede hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Bu aşamada literatürde Bulut (2006), Bulut ve Arslan (2010) ile Güven ve Alp (2008)'in araştırmalarından elde edilen bulgular bu araştırmadan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca programın kazanımlar, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinde (16-20) hizmet yılını çalışan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde anlamlı fark oluşturmamakla birlikte daha yüksek düzeyde sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu yönde edinilen bulgular programın uygulanmasında (16-20) yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin elde ettikleri deneyimleri öğrenme ortamında uygulamaları ve programa daha iyi uyum sağladıkları şeklinde yorumlanmıştır. Diğer taraftan Akdeniz (2008)'in araştırmasında mesleki kıdemin arttığı durumda öğretmenlerin daha az sorun yaşadıkları ve mesleki kıdemin azaldığı durumda ise öğretmenlerin daha fazla sorun yaşadıklarına ilişkin kıdeme yönelik anlamlı farkın oluştuğu belirtilmektedir. Benzer biçimde de Dilmaç (2008)'in araştırmasında özellikle (1-5) yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin programların daha uygulanabilir olduğuna yönelik görüşlerinin hizmet yılı değişkeni

açısından anlamlı fark olduğu yönünde elde edilen bulgularla paralellik göstermediği görülmektedir.

Tablo 4-10. 5. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının hizmet yılı değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri

Programın Öğeleri	Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Kazanımlar	1-5 yıl	24	64,56	3,049	,550
	6-10 yıl	22	52,93		
	11-15 yıl	22	51,23		
	16-20 yıl	12	63,63		
	21 yıl ve üzeri	37	62,12		
Kapsam	1-5 yıl	24	64,21	2,105	,716
	6-10 yıl	22	52,34		
	11-15 yıl	22	57,84		
	16-20 yıl	12	53,29		
	21 yıl ve üzeri	37	62,12		
Eğitim Durumu	1-5 yıl	24	57,40	5,605	,231
	6-10 yıl	22	48,77		
	11-15 yıl	22	68,11		
	16-20 yıl	12	48,71		
	21 yıl ve üzeri	37	64,04		
Değerlendirme	1-5 yıl	24	53,52	4,458	,348
	6-10 yıl	22	57,84		
	11-15 yıl	22	53,30		
	16-20 yıl	12	53,75		
	21 yıl ve üzeri	37	68,34		

P<.05

Tablo 4-10 incelendiğinde; 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Bu bağlamda 4. sınıfta görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle 5. sınıfta görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı farkın olmadığı bulgusu benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan anlamlı fark olmamasına rağmen 21 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin programın geneline ilişkin daha olumlu düşünceye sahip oldukları tabloda belirtilen sıra ortalamaları incelendiğinde görülmektedir.

4.3.5. Öğrenci sayısı değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okullarında 4. ve 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin öğrenci sayısı değişkenine göre

değişip değişmediğine yönelik Kruskal Wallis H Testi sonuçları aşağıda Tablo 4-11 ve Tablo 4-12’de verilmiştir.

Tablo 4-11. 4. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri

Programın Öğeleri	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Kazanımlar	10-20	26	55,08	,579	,749
	21-30	65	61,08		
	31-40	27	59,96		
Kapsam	10-20	26	56,15	1,548	,461
	21-30	65	62,98		
	31-40	27	54,33		
Eğitim Durumu	10-20	26	59,71	,143	,931
	21-30	65	60,30		
	31-40	27	57,37		
Değerlendirme	10-20	26	54,33	1,475	,478
	21-30	65	62,86		
	31-40	27	56,39		

P<.05

Tablo 4-11 incelendiğinde; 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin belirtilen öğelerin hiçbirinde öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatürde Ayten (2006), Bulut ve Arslan (2010) ile Bulut (2006)’nın araştırmalarından elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra Hürsen ve Uzunboylu (2008)’in araştırmalarında sınıfta yer alan öğrenci sayısı değişkeni açısından öğretmen görüşlerinde anlamlı fark olduğu yönündeki bulgulardan farklılaşmaktadır. Ayrıca programın tüm öğelerinde öğrenci değişkeni açısından 21-30 öğrenciye sahip olunan sınıflarda anlamlı olmamakla birlikte daha yüksek düzeyde programın uygulanabilir olmasına imkân verdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda Yapıcı ve Demirdelen (2004)’in araştırmalarına katılan öğretmenlerin sınıfların kalabalık olmasının programın uygulanabilirliğinde sorun oluşturduğu görüşüne %61 düzeyinde katılımın gösterilmesi bu araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Aktif öğrenmenin gerçekleştiği sınıflarda ve grup çalışmalarının yürütüldüğü öğrenme ortamında öğrenci sayısının ortalama 25 seviyesinde olması önerilen bir durumdur. Bu bağlamda Bolu ilindeki ilköğretim okullarında 4. sınıf düzeyinde yer alan toplam 118 sınıf içerisinde 4. sınıflarda 10-20 arasında öğrenci bulunan sınıf sayısının 26, 21-30

arasında öğrenci bulunan sınıf sayısının ise 65 olması sosyal bilgiler dersi programının uygulanmasına olumlu açıdan katkı sağlamaktadır.

Tablo 4-12. 5. Sınıf öğretmenlerinin SBDP öğelerine ilişkin algılarının öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik kruskal wallis h testi değerleri

Programın Öğeleri	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Kazanımlar	10-20	24	66,54	1,535	,464
	21-30	62	56,56		
	31-40	31	58,03		
Kapsam	10-20	24	58,27	,140	,932
	21-30	62	58,31		
	31-40	31	60,95		
Eğitim Durumu	10-20	24	55,98	,266	,875
	21-30	62	60,17		
	31-40	31	59,00		
Değerlendirme	10-20	24	64,38	,947	,623
	21-30	62	56,59		
	31-40	31	59,66		

p<.05

Tablo 4-12 incelendiğinde; 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin belirtilen öğelerin tümünde öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Bolu ilindeki ilköğretim okullarında 5. sınıf düzeyinde yer alan toplam 117 sınıf içerisinde 5. sınıflarda 10-20 arasında öğrenci bulunan sınıf sayısının 24, 21-30 arasında öğrenci bulunan sınıf sayısının ise 62 olması 4. sınıflarda oluşan tabloyla ve elde edilen bulgularla uygunluk göstermektedir. Diğer taraftan öğretmenler n=17 ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgulara ise öğretmenlerin hiç birinin öğrenci sayısının programların uygulanmasında olumsuzluk kaynağı oluşturduğuna yönelik bir görüş sunmamaları dikkat çekicidir. Bu açıdan Bolu ilinde genel anlamda programın uygulanması için sınıfta bulunması beklenen öğrenci sayısı değişkeni açısından arzu edilen standarda yakın olduğu söylenebilir. Bu bağlamda literatürde konuyla ilgili Ayten (2006), Çatak (2008), ve Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer (2007) araştırmalarında özellikle programın uygulanması için öğrenci sayılarının azaltılması gerektiğine yönelik beklenti içerisinde olduklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda araştırmanın gerçekleştirildiği Bolu ilinde öğrenci sayılarının istenilen düzeyde olması açısından yukarıda literatürdeki araştırmalarda ifade edilen beklentinin karşılandığını söylemek mümkündür.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programını uygulamada hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik ankette yer alan maddeler kendi içerisinde araştırmacı tarafından üç boyutta gruplandırılarak sunulmuştur. Bu boyutlarda yer alan maddeler 1) Programın temel anlayışı ve genel amaçları, 2) Öğrenme-öğretme süreci, 3) Ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin ifadelerden oluşmakla birlikte araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

4.4.1. Programın temel anlayışı ve genel amaçları

Öğretmenlerin sosyal bilgiler ders programının temel anlayışı ve genel amaçlarına ilişkin eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri Tablo 4-13'te sunulmuştur.

Tablo 4-13. Öğretmenlerin SBDP temel anlayışı ve genel amaçları boyutunda yer alan maddelere ilişkin eğitim ihtiyaç düzeyi yüzde ve frekans değerleri

Maddeler (n=235)	Hiç yok		Az		Orta Düzeyde		Fazla		Çok Fazla	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M1.Yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı hazırlanan eğitim programının öğeleri (<i>kazanım, içerik, öğrenme süreciölçme değerlendirme</i>) arasındaki ilişkileri tanıma	20	8.6	59	25.1	91	38.7	56	23.8	9	3.8
M2. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının felsefi temelini bilme	19	8.1	59	25.1	98	41.7	51	21.7	8	3.4
M3. Yapılandırmacı öğrenme anlayışının dayandığı temel ilkeler ve bu ilkeleri öğrenme ortamına yansıtma	26	11.1	63	26.8	87	37	53	22.5	6	2.6
M4. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ara disiplinler hakkında	30	12.8	60	25.5	92	39.1	47	20	6	2.6
M5.Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmen, öğrenci ve veli rollerini bilme	55	23.4	51	21.7	73	31.1	44	18.7	12	5.1
M6. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında sunulan çeşitli öğeler (<i>genel amaçlar, kavram, değerler, beceriler</i>) konusunda	47	20	58	24.7	65	27.7	56	23.8	9	3.8

Tablo 4-13. Öğretmenlerin SBDP temel anlayışı ve genel amaçları boyutunda yer alan maddelere ilişkin eğitim ihtiyaç düzeyi yüzde ve frekans değerleri (devamı)

Maddeler (n=235)	Hiç yok		Az		Orta Düzeyde		Fazla		Çok Fazla	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M7.Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırabilmede kullanılacak yaklaşımlar hakkında	38	16.2	57	24.3	68	28.9	63	26.8	9	3.8
M8. Sosyal bilgiler dersinde (<i>tarihsel empati, zaman ve kronolojiyi algılama, girişimcilik, sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama, mekânı algılama, gözlem gibi</i>) kendine özgü becerileri geliştirme konusunda	35	14.9	58	24.7	82	34.9	48	20.4	12	5.1
M9. Sosyal bilgiler dersi programında yer alan kavramların öğretiminde kullanılacak yöntemleri bilme	38	16.2	64	27.2	81	34.5	45	19.1	7	3

Tablo 4-13'te öğretmenlerin programların temel anlayışı ve genel amaçları boyutunda yer alan 9 madde incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının bir madde de (M7) “orta” ve “fazla” düzeyde ve diğer sekiz maddede ise (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9) “az” ve “orta” düzeyde eğitim ihtiyacı içinde oldukları saptanmıştır. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları ile ilgili on maddenin tümünde öğretmenlerin çok az bir bölümü “çok fazla” eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirtmişlerdir.

Genel olarak öğretmenlerin programların temel anlayışı ve genel amaçları boyutunda yukarıda belirtilen konularda bir hizmet içi eğitim desteğine ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Bu konuda oluşan hizmet içi eğitim ihtiyacının; öğretmenlere programların uygulanmaya başlamadan önce sunulan hizmet içi eğitimlerin iyi planlanmaması, yürütülen hizmet içi eğitimlerin kısa sürede verilmesi ve zaman açısından yeterli olmaması, eğitimlerin etkili düzeyde verilememesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda literatürde programları tanıtmaya verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığına ilişkin olarak Acat ve Ekinci (2007), Algan (2008), Altun ve Şahin (2009), Arslan ve Demirel (2007), Aykaç ve Başar (2005), Dinç ve Doğan (2010), Doğanay ve Sarı (2008) ile Turan ve Akdağ (2009) gibi birçok

araştırmadan elde edilen bulgular bu araştırmada ifade edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

4.4.2. Öğrenme - öğretme süreci

Öğretmenlerin sosyal bilgiler ders programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri Tablo 4-14'te sunulmuştur.

Tablo 4-14. Öğretmenlerin SBDP öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan maddelere ilişkin eğitim ihtiyaç düzeyi yüzde ve frekans değerleri

Maddeler (n=235)	Hiç yok		Az		Orta Düzeyde		Fazla		Çok Fazla	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M1.Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarının kapsadığı içerik hakkında	198	84.2	16	6.8	8	3.4	5	2.2	8	3.4
M2.Öğrencinin bilişsel gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçlar konusunda	36	15.3	60	25.5	71	30.2	60	25.5	8	3.4
M3.Programın uygulanmasında önerilen öğretim yöntem ve teknikleri kullanmada	40	17	66	28.1	72	30.6	47	20	10	4.3
M4.Öğrenci merkezli eğitim anlayışının öğrenme sürecine yansımaları konusunda	44	18.7	65	27.7	60	25.5	53	22.6	13	5.5
M5.Sosyal bilgiler dersi kazanımlarına uygun sınıf içi ve dışında kullanılacak öğrenme etkinlikleri hazırlamada	36	15.3	68	28.9	67	28.5	48	20.4	16	6.8
M6.Öğrenme sürecinde kazanıma uygun ders materyali hazırlamada	30	12.8	68	28.9	66	28.1	58	24.7	13	5.5
M7.Eğitim teknolojilerini (bilgisayar, internet, video, powerpoint sunumu vb.) öğrenme ortamında kullanabilmede	56	23.8	63	26.8	58	24.7	42	17.9	16	6.8
M8.Çoklu zekâ yeteneklerine uygun etkinlikler planlamada	27	11.5	69	29.4	75	31.9	56	23.8	8	3.4
M9.Öğrencide yaratıcılık becerilerini geliştirecek performans görevleri hazırlamada	38	16.2	57	24.3	79	33.6	48	20.4	13	5.5

Tablo 4-14. Öğretmenlerin SBDP öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan maddelere ilişkin eğitim ihtiyaç düzeyi yüzde ve frekans değerleri (devamı)

Maddeler (n=235)	Hiç yok		Az		Orta Düzeyde		Fazla		Çok Fazla	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M10.Öğrencide öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirecek öğretmen davranışları hakkında	162	69	20	8.5	32	13.6	11	4.7	10	4.2
M11.Sınıfta öğrenmeyi kolaylaştıracak iletişim becerileri konusunda	59	25.1	64	27.2	39	16.6	52	22.1	21	8.9
M12.Öğrencilerin araştırma yapma becerilerini geliştirecek öğrenme etkinlikleri hazırlamada	43	18.3	70	29.8	56	23.8	51	21.7	15	6.4
M13.Öğrencide problem çözme becerilerini geliştirebilmede neler yapılabileceği konusunda	31	13.2	76	32.3	64	27.2	50	21.3	14	6
M14.Öğretmenlerin öğrencilerin temel hak ve sorumluluk ilişkisini kavrayacakları demokratik sınıf ortamı oluşturmada	63	26.8	56	23.8	48	20.4	52	22.1	16	6.8
M15.Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin bireysel farklılıklarını (öğrenme stillerini) belirlemede	32	13.6	74	31.5	59	25.1	59	25.1	11	4.7
M16.Öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretme sürecinin düzenlenmesinde	37	15.7	68	28.9	64	27.2	53	22.6	13	5.5
M17.Öğrenme sürecinde amaca uygun kapalı uçlu ve açık uçlu sorular kullanmada	143	60.9	35	14.9	29	12.3	16	6.8	12	5.1
M18.Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına yönelik öğrenme grupları oluşturmada	186	79.1	27	11.5	15	6.4	3	1.3	4	1.7
M19.Öğrenme sürecinin aşamalarını (merak uyandırma, ilgiyi odaklama, öğrenme deneyimi ve deneyimin paylaşımı) kazanıma uygun olarak planlamada	47	20	70	29.8	53	22.6	55	23.3	10	4.3
M20.Sosyal bilgiler dersinde işe koşulabilecek uygulamaları (örnek olay incelemesi, dramatizasyon, görüşme yapma, öykü tamamlama, günlük yaşamla ilişkilendirme, slogan bulma, gazete vd.) kullanmada	42	17.9	76	32.3	63	26.8	43	18.3	11	4.7
M21.Zaman yönetimiyle ilgili stratejiler hakkında	41	17.4	68	28.9	77	32.8	43	18.3	6	2.6
M22.Öğrenciye öğretim programının genel amaçları ve öğrenci düzeyine uygun olan projeler hazırlama	40	17	64	27.2	76	32.3	47	20	8	4.3

Tablo 4-14. Öğretmenlerin SBDP öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan maddelere ilişkin eğitim ihtiyaç düzeyi yüzde ve frekans değerleri (devamı-2)

Maddeler (n=235)	Hiç yok		Az		Orta Düzeyde		Fazla		Çok Fazla	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M23. Sosyal bilgiler dersi programındaki kazanım ve becerilere yönelik performans görevi hazırlamada	46	19.6	75	31.9	58	24.7	45	19.1	11	4.7
M24. Öğrencide eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek öğrenme etkinlikleri hazırlama konusunda	32	13.6	70	29.8	67	28.5	53	22.6	13	5.5

Tablo 4-14’te öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan 24 madde incelendiğinde aşağıdaki bulgulara erişilmiştir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ile ilgili olarak öğrenme-öğretme süreci boyutunda bulunan beş maddede (M1, M10, M14, M17, M18) öğretmenlerin görüşlerinin “hiç yok” seçeneğinde yığılma gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri öğrenme-öğretme süreci boyutunda sunulan on iki maddede ise (M4, M5, M6, M7, M11, M12, M13, M16, M20, M22, M23, M24) “az” ve “orta düzeyde” düzeyde yığılma göstermektedir.

Tablo 4-14 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin öğrenme-öğretme süreci boyutunda sunulan dört maddede (M3, M8, M9, M21) “orta düzeyde” ve “az” düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğu yönünde yığılma göstermekte olduğu saptanmıştır.

Öğrenme süreci boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde ise öğretmenlerin görüşlerinin üç maddede (M2, M15, M19) “az”, “orta düzeyde” ve “fazla” düzeyde hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğu yönündeki seçeneklerde dağılım gösterdiği izlenmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde tüm maddelere bakıldığında öğretmenlerin çok az bir bölümü “çok fazla” eğitim ihtiyacı içinde olduklarını düşünmektedirler. Genel olarak bakıldığında ise belirtilen maddelerde “az”, “orta düzeyde” ve “fazla” seçeneklerinde dağılım gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bu bulgulara bağlı olarak öğretmenlerin yukarıda maddeler halinde sıralanan konularda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Bu kapsamda geliştirilecek hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına dönük olması açısından da daha etkili sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Ayrıca dolaylı olarak da öğretmenlerin belirtilen alanlarda hizmet içi eğitime gereksinim duymalarının öğretmenlere sunulan eğitim programlarının etkililik derecesinin düşük olduğu algısını yarattığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin çeşitli alanlarda eğitimlere ihtiyaç duyduklarına ilişkin olarak literatürde ulaşılan Akçadağ (2010), Altun ve Şahin (2009), Bulut ve Arslan (2010), Camuzcu ve Duruhan (2011) ve Hazır Bıkmaz (2006)’nın araştırmalarında elde edilen bulguların bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu konuda Hazır Bıkmaz (2005) gerçekleştirdiği araştırmada bu süreçte mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarının da ciddi olarak ele alınması ve daha verimli hale getirilmesi gerektiğini düşünmekle birlikte yapılacak eğitim hizmetlerinde üniversitelerden yardım alınmasını önermektedir. Ayrıca eğitim hizmetlerinin öğrenen merkezli bir anlayışla verilmesi gerektiği ve öğretmen eğitimi konusunda öğretmene ihtiyaç duydukları destek verilmediği takdirde, sistemde yapılmaya çalışılan değişimin kağıt üzerinde kalacağı bir gerçeklik olarak vurgulanmaktadır. Diğer taraftan Altun ve Şahin (2009)’un çalışmalarında ulaşılan bulgulara göre araştırmalarına katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu programın teorisi ve programın uygulanması konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmektedirler. Benzer biçimde Camuzcu ve Duruhan (2011) araştırmalarına katılan öğretmenlerin % 76’sı öğrenme-öğretme süreci ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Belirtilen araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20’si öğrenme-öğretme süreci ile ilgili hizmet içi eğitime “oldukça” veya “çok”; % 29,5’u “biraz”; % 26’sı “orta” düzeyde olmak üzere hizmet içi eğitime

ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Yine Camuzcu ve Duruhan (2011)'nin araştırmasına katılan öğretmenlerin % 19,6'sı ihtiyaç duyulan eğitimin seminer yolu ile % 17,6'sı e-öğrenme yoluyla, % 58,8'i uzman rehberliğinde uygulamalı olarak almak istemekte olduklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda uzman desteğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Uzman desteği ile ilgili olarak Özen (2004)'ün araştırmasında hizmet içi eğitim verecek kişilerin özelliklerini; konu alanı uzmanı olma, yetişkin eğitimi konusunda bilgili olma, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, davranış ve tutumlara sahip olma şeklinde sıralamaktadır. Literatürdeki diğer bir çalışmada ise Akçadağ (2010), öğrenme ortamları sağlama, zekâ alanlarına göre öğrenme ortamları hazırlama konusunda öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları olduğu bulgusuna eriştiğini vurgulamaktadır. Yenilenen programın amacına ulaşabilmesi için Bulut ve Arslan (2010), programın uygulayıcısı olan öğretmenlere programın gerekçesi, felsefesi, niteliği, uygulama ilkeleri, materyal kullanımı, ortam düzenleme vb. konulardaki yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik etkili ve sistematik bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle ülkemizde içerisinde 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders programlarının da olduğu yenilenen ilköğretim programlarının değişmesi ile temele alınan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğrenme sürecine yansıyan değişimlerin öğretmenlerde çeşitli konularda gelişmeye açık alanlar olarak da ifade edilebilecek eğitim ihtiyaçlarını oluşturduğunu söylemek mümkündür.

4.4.3. Ölçme ve değerlendirme süreci

Öğretmenlerin sosyal bilgiler ders programının ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri Tablo 4-15'te sunulmuştur.

Tablo 4-15'e göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programında önerilen ölçme değerlendirme yöntem ve araçları boyutunda yer alan 17 madde incelendiğinde aşağıdaki bulgulara erişilmiştir.

Tablo 4-15. Öğretmenlerin SBDP ölçme ve değerlendirme süreci boyutunda yer alan maddelere ilişkin eğitim ihtiyaç düzeyi yüzde ve frekans değerleri

Maddeler	Hiç yok		Az		Orta Düzeyde		Fazla		Çok Fazla	
(n =235)	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M1.Amaca uygun ölçme aracını seçmede	44	18.7	79	33.6	49	20.9	54	23	9	3.8
M2.Amaca uygun ölçme aracını hazırlama	40	17	75	31.9	70	29.8	43	18.3	7	3
M3.Seçilen ölçme aracını uygulama	55	23.4	69	29.4	51	21.7	51	21.7	9	3.8
M4.Ölçme sonuçlarını değerlendirme amacıyla analiz yapmada	52	22.1	60	25.5	66	28.1	50	21.3	7	3
M5.Ölçme ve değerlendirmede temel kavramları (ölçme, değerlendirme, geçerlik, güvenirlik, hata gibi) bilmede	48	20.4	64	27.2	71	30.2	42	17.9	10	4.3
M6. Öğrencilere yönelik hazırlanan (tutum ölçeği, akran değerlendirme, öz değerlendirme, grup değerlendirme vd. gibi) ölçme araçlarını uygulayarak sonuçları hakkında geri bildirim vermede	39	16.6	66	28.1	82	34.9	39	16.6	9	3.8
M7.Eşleştirme tipi soru hazırlamada	121	51.4	41	17.5	33	14	30	12.8	10	4.3
M8.Boşluk doldurma tipi soru hazırlamada	162	68.9	24	10.3	14	5.9	20	8.5	15	6.4
M9. Doğru yanlış tipi soru hazırlamada	152	64.6	29	12.4	11	4.6	31	13.2	12	5.2
M10.Çoktan seçmeli soru hazırlamada	80	34	50	21.3	34	14.5	51	21.7	20	8.5
M11.Açık uçlu soru hazırlamada	136	57.9	39	16.6	24	10.2	19	8.1	17	7.2
M12.Kontrol listesi hazırlamada	54	23	67	28.5	64	27.2	36	15.3	14	6
M13.Yapılandırılmış grid türü ölçme aracı hazırlamada	34	14.5	67	28.5	81	34.5	41	17.4	12	5.1
M14.Zihin haritaları hazırlamada	35	14.9	70	29.8	70	29.8	51	21.7	9	3.8
M15.Dereceli puanlama anahtarı (rubrik) hazırlamada	45	19.1	62	26.4	68	28.9	48	20.4	12	5.1
M16.Kavram haritaları hazırlamada	47	20	60	25.5	64	27.2	54	23	10	4.3
M17.Ürün dosyasının (portfolyo) eğitimde kullanmada	46	19.6	66	28.1	72	30.6	38	16.2	13	5.5

Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin maddelerde öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının altı maddede (M7, M8, M9, M10, M11, M12) “hiç yok” seçeneğinde yığılma gösterdiği görülmektedir.

Ayrıca sıralanan 6 maddenin dışında kalan on bir maddede ise (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M13, M15, M16, M17) öğretmenlerin görüşlerinin “az”, “orta düzeyde” ve “fazla” olmak üzere hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri yönündeki seçeneklerde dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Araştırmada sonuçlarına dayanarak programının geliştirilmesinde temele alınan anlayışa bağlı olarak ölçme değerlendirme ögesinde kullanılması önerilen ölçme yöntem ve yaklaşımlarını kullanma konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan öğretmenlerin kendilerini daha çok yeterli hissettikleri ve eğitim ihtiyaçlarını “hiç yok” olarak düşündükleri maddelerin (M7, M8, M9, M10, M11) geleneksel ölçme yaklaşımlarını kapsadığı söylenebilir. Ayrıca araştırmanın nitel bulgularından elde edilen verilerde; bu yaklaşımların etkili biçimde kullanılabilmesi için gereken zamanın yeterli olmadığı, bu değerlendirme yaklaşımlarını gerçekçi görmeme, öğrencinin değerlendirme araçlarını kullanırken objektif davranmadığına yönelik algılar, öğrenciye bir şey katmadığı ve SBS sınavlarındaki ölçme anlayışıyla uyuşmadığı yönündeki düşüncelerine dayanarak programın uygulamada beklediği anlayışın ve etkinin sağlanamamasına yol açtığı söylenebilir.

Ölçme değerlendirme ögesinde elde edilen bulgular ile literatürde yapılan araştırma bulguları birbiriyle büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir. Bu konuda; Kuyucu (2007) yürüttüğü araştırmasında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin (%71)’i ölçme ve değerlendirme ile ilgili konularda öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna alınmaları gerektiği konusunda fikir birliği içinde olduklarını ifade etmektedir. Diğer taraftan Gök ve Şahin (2009)’un araştırmalarında görüşülen 20 öğretmen içerisinde 13’ü değerlendirme yaklaşımlarını kullanma konusunda kendilerinin yeterli olmadığını ve 7’sinin ise kendilerini bu konuda yeterli gördüklerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Benzer biçimde Yapıcı ve Demirdelen (2004)’ün araştırmasında yeni programda ölçme değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 83’ünün eski ölçme tekniklerini kullandıkları ve yine araştırmaya katılan öğretmenlerin %70’inin ölçme değerlendirme ile ilgili daha fazla hizmet içi eğitimin gerekliliğini vurguladıkları görülmektedir. Diğer bir araştırmada; Ersoy (2009) “Ölçme ve değerlendirme için hizmet içi eğitime ihtiyaç var.” maddesine ilişkin olarak ise öğretmenlerin % 1,9’u “hiç katılmıyorum”, % 12,5’i “katılmıyorum”, % 28,8’i “kısmen katılıyorum”, % 34,4’ü “katılıyorum”, % 22,5’i “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular araştırmacı tarafından öğretmenlerin yenilenen programda yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları şeklinde

yorumlanmıştır. Akçadağ (2010)'un ilköğretim programında öğretmenlere önerilen ölçme değerlendirme alanlarından kavram haritası, balık kılıcı, zihin haritası, ürün dosyası, kontrol listesi, proje ve performans değerlendirme, analitik değerlendirme tekniği, bütüncül değerlendirme tekniği, genel izlenim değerlendirme tekniği, duyuşsal özellikleri ve düzenleme becerilerini değerlendirme konularında öğretmenlerin yarıdan fazlasının çoğunlukla eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirtmektedir. Literatürde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlik düzeyine ilişkin Çakan (2004)'ün yürüttüğü bir araştırmada ise öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmının kendini yetersiz olarak algıladıkları önemli husus olarak göze çarpmaktadır. Yukarıda sıralanan araştırmalarda vurgulanan bulguların bu araştırmadan elde edilen öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanında belirtilen maddelere yönelik eğitime ihtiyaç duydukları yönündeki bulgularla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik olarak sunulan öneriler yer almaktadır.

5.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırmada Bolu il merkezi ve ilçelerinde 4. sınıflarda görevli sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının kazanım, kapsam ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinin “orta” düzeyde olduğu, eğitim durumu ögesine ilişkin görüşlerinin ise “çok” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Ayrıca Bolu il merkezi ve ilçelerinde 5. sınıflarda görevli sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin 4. sınıfta görevli öğretmenlerin görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Buna göre 5. sınıfta görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının kazanım, kapsam ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerinin “orta” düzeyde olduğu, eğitim durumu ögesine ilişkin görüşlerinin ise “çok” düzeyinde olduğu görülmüştür.

5.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen nitel veriler incelendiğinde aşağıda sıralanan değerlendirmeler öne çıkmaktadır. Bunlar;

- Öğretmenler programın değişmesinin ardından kendilerine sunulan hizmet içi eğitimleri yararlı görmekle birlikte kendilerine sunulan hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığını düşünmektedirler.
- Öğretmenler yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak geliştirilen sosyal bilgiler dersi programında gerçekleştirilen değişimlerin gerekli olduğunu düşünmektedirler.
- Programda yapılan değişikliklere yönelik olarak öğretmenlerin çoğunluğunun değişiklikleri olumlu karşıladıklarını ifade ettikleri görülmektedir.
- Öğretmenlerin bazıları kılavuz kitaplarda öğrenme sürecinde sunulacak etkinliklerin hazır verilmesinin öğretmenlerin yaratıcılıklarına olumsuz yönde etkileyebileceğini düşünmektedirler.
- Öğretmenler programın kazanımlarının ulaşılabilir, açık seçik, öğrencinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olduğu, öğrenci ihtiyacına cevap verecek nitelikte, toplum beklentilerine uygun olduğu, kazanımların sınırlarının belirli olması ve ölçülebilirlik nitelikleri açısından ağırlıklı olarak olumlu düşüncede olduklarını ifade etmektedirler. Ancak tüm niteliklerde öğretmenlerin bazılarının da belirtilen görüşlerin aksi yönde görüşler ifade ettikleri tespit edilmiştir.
- Öğretmenler kapsam (içerik) açısından ders için belirlenen zamanın yeterli olmadığını, ders kitaplarının nitelik açısından sorunlu olduğunu, içeriğin ilgi çekici olmakla birlikte öğrenci açısından önemli olduğunu düşünmektedirler.
- Öğrenme sürecinin etkinlik temelinde planlanmasının öğrencinin daha fazla aktif olmasına imkân sağlamasının olumlu karşılandığı saptanmıştır. Bununla birlikte öğrenme sürecinde etkinliklerin öğrenci ve öğretmen rollerine etki yaptığı düşünülmektedir. Bu etkinin öğrencinin eski programlara nazaran daha fazla aktif hale gelmesi şeklinde rollerinde değişim gösterdiği düşünülmektedir.

- Öğretmenler programının ölçme ve değerlendirme ögesinde önerilen değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanılmasına yönelik olumlu görüşler belirtmektedirler. Bunun yanında ölçme değerlendirme ögesinde belirtilen bu yaklaşımların kullanılmasının zaman kaybına neden olduğu, müfettişe göstermelik olarak yapmak gibi davranışlar sergilendiğini belirtmişlerdir.
- Öğretmenler özellikle ölçme değerlendirme yaklaşımları ile Seviye Belirleme Sınavının anlayışının çeliştiğini düşünmektedirler.
- Öğretmenlerin ders kitaplarının güncellenmesi, içerikte sunulan bilginin arttırılması, etkinliklerin gerçek uygulama alanlarında yapılacak şekilde planlanarak programlara yansıtılması ve ders süresinin arttırılmasına yönelik beklentileri olduğu saptanmıştır.

5.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Cinsiyet değişkeni açısından 4. sınıflar görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının bütün ögelerinde anlamlı fark göstermediği bulgularına erişilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin programın ögelerine ilişkin görüşleri eğitim durumu ögesinde anlamlı fark göstermezken; kazanım, kapsam ve değerlendirme ögesinde anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Görev yeri değişkenine göre 4. ve 5. sınıfta görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının ögelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Öğrenim durumu değişkenine göre 4. ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının ögelerine ilişkin görüşlerinin programın ögelerinin hiçbirinde anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki hizmet yılı değişkenine açısından 4. ve 5. sınıfta görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrenci sayısı değişkeni açısından 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin programın belirtilen tüm öğelerinde anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programını daha etkili biçimde uygulanmasına yönelik olarak hizmet içi eğitim ihtiyaç analizleri ile ilgili bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin araştırma kapsamında belirtilen bazı konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymazken pek çok konuda ise hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda toplanan 24 madde içerisinde yer alan 5 madde de (M1, M10, M14, M17, M18) eğitime ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer biçimde ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin boyutta belirtilen 17 madde içerisinde öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının 6 madde de (M7, M8, M9, M10, M11, M12) “hiç yok” seçeneğinde yığılma gösterdiği tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi programına ilişkin yukarda sıralanan toplam 11 madde dışında kalan 39 maddede belirtilen konularda öğretmenlerin ağırlıklı olarak “az” düzeyinde olup “az”, “orta düzeyde” ve “fazla” seçeneklerinde dağılım gösterecek biçimde eğitim ihtiyaçlarının olduğu sonucuna erişilmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin ankette belirtilen tüm maddelere yönelik görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çok az bir bölümünün “çok fazla” eğitim ihtiyacı içerisinde olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmek mümkündür.

5.5. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya yönelik olarak ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaya yönelik olarak;

- 1.Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sosyal bilgiler dersi programında ve öğrencilere dağıtılan ders kitaplarında güncelleştirme ve iyileştirmeye yönelik geliştirmeler yapılarak ders kitapları ders materyali açısından nitelik olarak gözden geçirilmelidir.
- 2.Öğretmenlere düzenlenen hizmet içi eğitimler öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını dikkate alınarak planlanmalıdır. Hizmet içi eğitimler öğretmenlere zorunluluk esasına göre değil öğretmenin gönüllü katılımı sağlanacak nitelikte uygulanmalıdır.
- 3.Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimler küçük gruplarda ve özellikle yapılandırmacı eğitim anlayışının dayandığı temel ilkelere uygun biçimde etkinlik temelli olarak sunulmalıdır.
- 4.Öğretmenlerin ülke genelinde 4. ve 5. sınıflarda sınıf seviyesi ve sosyal bilgiler dersi programının kazanımlarına yönelik kullanabilecekleri elektronik ortamda bir etkinlik

havuzu oluşturulabilir. Bu uygulama öğretmenin mevcut koşullarında sadece kitaba bağlı kalması dezavantajını ortadan kaldırabilir. Ayrıca öğretmene uygun gördüğü ve istediği etkinliği seçmesine imkân verebilir. Özellikle öğretmenlerin kendi hazırladıkları etkinlikleri belirtilen kazanımlar altında elektronik ortamda paylaşımları ile meslektaş etkileşimi sağlanabilir.

5.Ders kitapları özellikle kentsel ve kırsal alanlardaki farklı sosyoekonomik çevreler dikkate alınarak çeşitlendirilmelidir.

6.Ders kitaplarında öğretmene sunulan içeriğin sınırının belirlenmesinde ortaya çıktığı öğretmenler tarafından da ifade edilen durumun engellenmesine yardımcı olabilmesi açısından içerik genel çerçeve içerisinde daha net sunulmalıdır. Ayrıca içerik zaman dengesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda dersin saati haftada 4 ders saati olarak arttırılabilir.

7.Karşılıklı sürekli konuşma ve tartışma yönteminin belli bir süre sonra öğrencinin ilgisini çekmediği ifade edilmektedir. Öğrenme alanlarında süreç içerisinde bu açıdan farklı yöntemler kullanılarak çeşitlendirmeye gidilebilir.

8.Seviye Belirleme Sınavları (SBS) dersin içeriği ile ilişkili hale getirilmeli ve gerçekleştirilen sınavlarda ölçme değerlendirme ögesinde sadece teste dayalı tek yönlü soruların dışına çıkılması önerilebilir.

9.Kazanımlar açıklık ve anlaşılabilirlik açısından tekrar gözden geçirilmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

1.Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi programının öğelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde veri toplama yöntemi olarak gözlem ve odak grup görüşmelerinin de olacağı daha kapsamlı ve daha geniş örneklem içerisinde araştırmalar yapılabilir.

2. Bu araştırma sadece öğretmen görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Öğrenci ve veli görüşlerin de yansıtıldığı daha geniş düzeyde programın öğelerinin değerlendirilmesinin ele alındığı araştırmalar yapılabilir.

3.Öğrencilerin ilgisini çekmediği ifade edilen konuların neden ilgi çekmediğine ilişkin araştırmalar planlanabilir.

4.Araştırma kapsamında öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik elde edilen bulgulardan yararlanılarak hizmet içi eğitim programları hazırlanabilir ve hazırlanan programların etkililik düzeyinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Abella, K.T. (1994) *Başarılı eğitim programları*. (çev. M. Barış). Ankara: İz Yayınları.
- Acat, B. ve Ekinci, A. (2007). *İlköğretim programında uygulanan sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi*. XVI. Ulusal Eğitim bilimleri Kongresinde sunulan bildiri (5-7 Eylül, Tokat, ss. 422-430), Ankara: Detay Yayıncılık.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 77-94.
- Aiken, L .R. (1997). *Questionnaires and Inventories: surveying options and assessing personality*. John Wiley & Sons: NY.
- Akbaş, O. (2006). *Yeni ilköğretim programlarının değer eğitimi boyutunun incelenmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulan bildiri, (14-16 Nisan, Ankara, cilt:2, ss. 288-303), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Ahmet Yesevi Üniversitesi, Bilig*, 53, 29-50.
- Akdeniz, N. (2008). *Öğretmenlerin yeni programın getirdiği yeniliklere uyum sürecinde yaşadıkları güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 6, 82-88.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi başlangıçtan 1993'e*. İstanbul: Kültür Koleji Yayıncılık.
- Alataş, F. (2008) İlköğretim programında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: 9 Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Alkış, S. ve Güleç, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşleri. *Elementary Education Online*, 5(1), 7-22.
- Allen, M. G. ve Stevens, R. L. (1998). *Middle grades social studies teaching and learning for active and responsible citizenship*. (2nd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Al-Nofli, M. A. (2010). Perceptions of social studies teachers about social studies goals and content areas in Oman. *European Journal of Educational Studies*, 2(2), 175-186.
- Altun, T. ve Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programlarının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Altun, A. ve Gök, B.(2010). *Determining in-service training programs' characteristics given to teachers by conjoint analysis*. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 1709–1714.
- Arsal, Z. (1998). *Program geliştirmes Sürecinde ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Arslan, A. ve Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 175, 198-209.
- Arslan, S. ve Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: iköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 1(2), 38-63.
- Aşkar, P. ve Olkun, S. (2005). PISA 2003 sonuçları açısından okullarda bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 15–34.
- Aydın, S. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf yeni (2004) sosyal bilgiler müfredatının öğretmen görüşlerine göre Değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayten, P. (2006). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulan bildiri (14-16 Kasım, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, ss. 343-361), Ankara: Sim Matbaası.
- Aykaç, N. (2011). Türkiye cumhuriyetinin kuruluşundan günümüze sosyal bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 406-420.
- Ayvacı, Ş.H. ve Devicioğlu, Y. (2006). *Yeni program ve öğretmenlerin yenilikçi bakış açıları*. First International Congress of Educational Research. Educational Research Association sunulan bildiri (1-3 Mayıs, Çanakkale).
<http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/458.pdf>.
- Azar, A. ve Karaali, Ş. (2004). Fizik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 279-295.
- Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000). Millî eğitim personeline yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 146.
- Bal, M. S. ve Özkülekçi, G. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. e-Journal of New World Sciences Academy, Education Sciences, 1C0255, 5(4), 2049-2060.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barr, R. D.; Barth, S .L. ve Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. bulletin 51. Washington DC.: National Council For The Social Studies.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi: öğrenci kılavuzu*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high / middle school social studies curriculum, activities and materials*. (Third Edition), Lanham: University Press of America, Inc.
- Baş, T. (2003). *Anket: anket nasıl hazırlanır? Anket nasıl uygulanır? Anket nasıl değerlendirilir?* Ankara: Seçkin Yayıncılık San. Tic. A.Ş.
- Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri*. Samsun: Kardeşler Matbaacılık.

- Bektaş Öztaşkın, Ö.(2010). Identifying the in-service training needs of the social studies teachers within the context of lifelong learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3036–3042.
- Bilen, M. (1993). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bilgili, A. S. (2006). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. İ. H. Demircioğlu. (ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri*. (ss. 3-56). İçinde. Trabzon: Hegem Yayınları.
- Bilgin, K. U., Akay, A., Koyuncu, H. E. ve Hasar, E. Ç. (2007). *Yerel yönetimde hizmetiçi eğitim*. Ankara: Tepav Yayınları.
- Bloom, B. S., Hasting J. T., ve Maduas G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evalation of srudent learning*. New York, Mc Graw Hill Book.
- Bostrom, K. L. (1999). *The value able child, teaching values at home and school*, Addison Wesley Educational Publishers Inc. Illinois.
- Budak, Y. (1998). Eğitimde toplam kalite yönetimi açısından öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ve programlarına bir yaklaşım. *Millî Eğitim Dergisi*, 140.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(33), 62-81.
- Bulut, İ. ve Arslan, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications sunulan bildiri (11-13 November, Antalya, ss. 367-379).
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bümen, T. N. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5 sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulayıcı bir hizmetiçi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (2), 21-57.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-148.
- Camuzcu, S. ve Duruhan, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili hizmetiçi eğitim ihtiyaçları. *E-International Journal of Educational Reserch*, 1(2), 15-29.

- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Candan, A. S. (2004). *Kavramlar, MEB ilköğretim sosyal bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Canerik, H. (2005). *Sosyal bilgiler programı ve öğretimi*. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulan bildiri (14-16 Kasım, Kayseri Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, ss. 362-369), Ankara: Sim Matbaası.
- Ceran Çiftçi, S. (2008). *İlköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı programa göre hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ceng, Z., Usta, N.D., Yıldırım, N. ve Ayas, A. (2010). *Determining in-service training needs of chemistry teachers: A study on the 9th grade new chemistry program*. World Conference on Educational Sciences, Procedia Social and Behavioral Sciences 2 sunulan bildiri. (04-08 February, İstanbul, ss. 2858–2862).
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(37), 99-114.
- Çatak, K. (2008). *6. sınıf yeni sosyal bilgiler öğretimi programındaki öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öğretmen görüşleri (Muğla ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çengelci, T. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu Öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve program hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(7), 47-64.

- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denzin, K. N. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological Methods* (3rd edit). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı öğrenme, sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dikmen, F. (2008). *Sosyal bilgiler dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutuna dair 4. ve 5. sınıf öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilmaç, Y. (2008). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi programının uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşleri (İstanbul Avrupa yakası örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İkinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Journal of Social Studies Education Research*. 1(1), 17-49.
- Doğan, H. (1979). *Analiz ve program hazırlama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğan, Y. ve Sezer, G. O. (2009). The opinion of teachers, who teach social studies courses, related to themselves and their students. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4), 327-345.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi C. Öztürk ve D. Dilek (ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 18-52) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C.Öztürk (ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 255-286) İçinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 77-96.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484.

- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramları: sosyal bilgiler konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu, *Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık*, 31-41
http://w3.gazi.edu.tr/web/cdonmez/html/makale_10.html
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.
- Ece, B. (2007). *İlköğretim birinci kademe 2005 sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engle, S. H. ve Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship. Decision making in the social studies*. New York: Teacher College Press.
- Erden, M. ve Fidan, N. (1996). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişen, Y. (1997). *Atelye ve meslek dersleri öğretmenlerinin öğretmenlik formasyonu açısından hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 39-43.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. Tic. A.Ş.
- Ersoy, A. F. ve Kaya, E. (2008). Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersi öğretim programına (2004) ilişkin yaklaşımları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1)8, 285-300.
- Ersoy, A. F. ve Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(17), 71-86.

- Ersoy, F. G. (2009). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler programının uygulanması ile ilgili değerlendirmeler (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Evrekli, E.; Şaşmaz, Ö. F. ve İnel, D. (2010). *Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications (11-13 November, Antalya, ss. 143-152).
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Fişek, G. O. ve Yıldırım, S. M. (1993). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Frankel, J. K. (1995). Characteristic and behaviours of effective social studies teachers in selected counries. *Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association*, (18)22, 1-33.
- Frederick, R. C. (1986). How to plan and implement successful social studies inservice programs. *Eric Digest*, No:34. *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education* Bloomington IN.
- Gall, M. D., Borg, W. R., Gall, J. P. (1996). *Educational research: an introduction*. (6'' ed.) NewYork: Longman.
- Gay, L. R.(1996). *Educational research competencies for analysis and application* (Fifth edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall Englewood Cliffs.
- Gelbal, S.ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gerek, Ö. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüş ve değerlendirme ve yeterlilikleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gök, B. ve Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 153(34), 127-143.

- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının Uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339–384.
- Gözütok, D.F., Akgün, Ö.E. ve Karacaoğlu, Ö.C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulan bildiri (14- 16 Kasım, Kayseri, ss. 17-40), Ankara: Sim Matbaası.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Ekin Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (1990). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik formasyonu açısından eğitim ihtiyaçlarının saptanması. Ankara.
- Güler, A. (2008). *Türk toplumunda korku kültürü (1. Baskı)*. Ankara: Punto Tasarım.
- Güler, D. S. (2003). 4-5 ve 6 Yaş okul öncesi eğitim Ppogramlarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 53-65.
- Güler, N. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerin müzik etkinliklerini gerçekleştirme durumları ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülyüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Gün, E. S. (2008). Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4 ve 5. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 17. Ulusal eğitim bilimleri Kongresinde sunulan bildiri (01-03 Eylül, Sakarya, ss. 12-13).
- Güneş, T., Demir, E. S., Hoplan, M., Çelikoğlu, M. ve Güneş, O (2011). The perceptions and needs of science and primary school teachers about in-service training. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1102–1109.
- Gürbüztürk, O. ve Mala, N. (2008). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde adım adım Türkiye ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 2, 24-41.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası

- Gürkan, T. (2001). Bireyin çok yönlü Gelişimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 22.
- Gürol, M. (2003). Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 169-179.
- Güven, B. ve Alp, S. (2008). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, 177, 153-165.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 177, 224-236.
- Hazır Bıkmaz, F. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(39), 99-116.
- Hersan, E. (2008). *2004 yılı ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin veli görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.
- Hızal, A. (1982). Programlı öğretim yönteminin etkenliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, No:117.
- Hotaman, D. (2008). *Yeni ilköğretim programlarının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (<http://www1.wordbank.org> 24.10.2011 tarihinde erişildi.)
- Huberman, M. (1985). What knowledge is most worth to teachers a knowledge. *Ufe Perspective. Teaching and Teacher Education*. 3(1), 1-6.
- Hürsen, Ç. ve Uzunboylu, H. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Anadolu Üniversitesi: 8 th International Educational Technology Conference sunulmuş bildirisi, (6-8 Mayıs, Eskişehir, ss. 96-106).
- İzci, E., Özden, M. ve Tekin, A. (2006). Yeni ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi: Adıyaman ili örneği. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildirisi (13-15 Eylül, Muğla).
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (15), 73-84.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(5), 70-97.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 383-402.
- Karaduman, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencileri derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, N. (2008). *İlköğretim okulları I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını kabullenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keleş, Ö. ve Kocaoğlu, M. (2009). İl milli eğitim müdür yardımcılarının yenilenen ilköğretim programlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(17), 849-870.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsan Yayınevi.
- Kesim, E. (2009). *Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir program modeli önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in qualitative research*. Copyright©1986 by Sage Publications, Inc.
http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=YDFZlq_KM88C&oi=fnd&pg=PA5&dq=reliability+and+validity+in+qualitative+research&ots=ugW6OWiAdA&sig=tofleTnYWLxB2tsEIq4cdA2W9Eg#v=onepage&q=reliability%20and%20validity%20in%20qualitative%20research&f=false adresinden 17.11.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Koca Özgün, S.A. ve Şen, A.İ.(2002). 3. Uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması tekrar sonuçlarının Türkiye için değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 23, 145–154.

- Kusumato, Y. (2008). Needs analysis: developing a teacher training program for elementary school homeroom teachers in Japan. *Second Language Studies*, 26(2), 1-44.
- Kuş Z. ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(7), 69-91.
- Kuyucu, İ. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğretim programının uygulanmasının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Konya Selçuklu ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Konya Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (1992). *Hizmetiçi eğitim: teori ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (10. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Lecompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60.
- Lee, H. J. (2004). Developing a professional development program model based on teachers' needs. *The Professional Educator*, 1(7), 39-48.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines, *The Lancet*, 358(11), 483-488.
- Martorella, P .H. (1998). *Social studies for elementary school children: developing young citizens*. Upper Saddle River:Printice-Hall, Inc.
- MEB. (1994). Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği. (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.htm1>, 11.08.2011 tarihinde erişildi).
- MEB. Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı Kurum Tanıtım. (<http://hedb.meb.gov.tr/tanitim.html> 11.08.2011 tarihinde erişildi).
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2005). Sosyal Bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı kılavuzu. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı öğretmenler portalından 23.02.2011 tarihinde erişildi.

- MEB. (2007). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu; okul yöneticisi ve öğretmenler için mesleki gelişim kılavuzu*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB. (2008). *Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), ss. 1-73.
- MEB. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), ss. 1-69.
- Mentiş, T. A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1(37), 28-51.
- Metin, M. ve Özmen, H. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans Değerlendirmeye yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(18), 819-838.
- Middle School Social Studies Program Evaluation Report, 2007-2008
- Moeini, H.(2008). Identifying needs: a missing part in teacher training programs. seminar.net. *International Journal of Media, Technology And Lifelong Learning*, 4(1), 1-12.
- National Council for the Social Studies-NCSS. (1994). A vision of powerful teaching and learning in social studies: Building social understanding and civic efficacy. (<http://databank.nssc.org/article.php>, 24 Haziran 2011 tarihinde erişildi).
- National Council for the Social Studies-NCSS. (1994). Expeectations of excellence: curriculum standards fort he social studies. Washington, DC: Nationa Council fort he Social Studies.
- O’Sullivan, M. (2000). Needs assessment for INSET for unquali. Ed primary teachers in Namibia: an effective model. *A Journal of Comparative and International Education*, 30, 211-232.
- Ocak, G. ve Yıldız, S. Ş. (2011). The evaluation of the Applicability of the 2005 social studies curriculum in multigrade teaching in terms of teacher views (a qualitative research). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 873-879.

- Okobia, E. O. (2011). Social studies teachers' perception of the junior secondary school social studies curriculum in edo state. *European Journal of Educational Studies*, 3(2), 303-309.
- Okta, E. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler 1998 ve 2004 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak hedefler / kazanımlar boyutunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, S. ve Yalın, İ. (1998). *Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine araştırma*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri (8-11 Eylül 1998, Konya, Cilt:1, ss. 503-521).
- Özden, M. Y. ve Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: "Öğrenme" Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi. *Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı*, Nisan (1), 71-82.
- Özen, R. (2004). *Hizmetiçi eğitim programlarında görev alan öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin kursiyerlerin görüşleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri (6-9 Temmuz 2004, Malatya, ss. 47-50).
- Özoğlu, S. Ç. (1993). Davranış bilimlerinde anket (Bilgi toplama aracının geliştirilmesi). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 321-337.
- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ.Y., ve Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*. 174, 206-213.
- Öztürk, C. ve Tuncel, G. (2006). Yeni 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulan bildiri (05-07 Mayıs, Ankara, (2) ss. 184-195), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öztürk Akar, E. (2007). Biyoloji öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ve gözlemlenen bölgesel farklılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 143(32), 68-79.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı Materyaller*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 2(5), 75-83.

- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları; No: 167.
- Peter, W.P. ve Tan, G. C. I. (2011). Singapore teachers' personal and general efficacy for teaching primary social studies. *International Research in Geographical and Environmental Education Publication details, including instructions for authors and subscription information*.
<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t794297793>
- Punch, K. P. (2005), Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel Yaklaşımlar (Çev: D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Rehman, A., Ahmed, K ve Sultanaa, R. (2005). Need assessment of in- service teachers. *Gomal University Journal Of Research*, 21, 140-145.
- Rhodes, G. ve Smith, G. A, (1975). Inservice need assessment: social studies teachers İn Indiana. *A Joint Project of Division of Curriculum Department of Public Instruction*.
- Sağlam, H. İ. (2007). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri ışığında sosyal bilgiler dersi içeriklerinin karşılaştırılması*. XVI. Ulusal Eğitim bilimleri Kongresinde sunulan bildiri (5-7 Eylül, Tokat, ss. 431-436) Ankara: Detay Yayıncılık.
- Samancı, O., Kılıç, D. ve Aba, S. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programında yer alan kavramlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-15.
- Savran, Z. (2004). PISA - Projesi'nin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-414.
- Saylor, J. G., Alexanderw, M. ve Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning for beter learning*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Semenderoğlu, A. ve Gülersoy, A. E. (2005). Eski ve yeni 4-5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi*, 18, 141-152.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgilerin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 41-45) İçinde, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sözer, E. (1998). *Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi*. Sosyal bilgiler öğretimi. G. Can (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Şahan, H. H. (2002), Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74, 49-52.
- Şahin, Ç. (2008). Yeni ilköğretim programı çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim düzeylerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 101-112.
- Şahin, İ., Turan, H. ve Apak, Ö. (2005). Yeni ilköğretim programları eğitim politikaları. *Online Eğitim Dergisi*. (www.egitimpolitikaları.com/say11/sahin.doc, 24 Haziran 2011 tarihinde erişildi).
- Şahin, İ ve İnci, S. (2007). *Yenilenen sosyal bilgiler programının İrlanda, Kanada ve New York (ABD) sosyal bilgiler programlarıyla karşılaştırılması*. XVI. Ulusal Eğitim bilimleri Kongresinde sunulan bildiri (5-7 Eylül, Tokat, ss. 444-448), Ankara: Detay Yayıncılık.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Arı, A. (2009). Kırgızistan'da eğitimin temel problemleri ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 132-147.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmetiçi eğitim*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Türk Dil Kurumu-TDK. (1998). Atatürk dil ve tarih yüksek kurumu, türkçe sözlük (9. Baskı). Ankara.
- Tekin, S. ve Ayas, A. (2006). Kimya öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Trabzon örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 169-178.
- Toktaş, P. ve Aybek Arslan, A. (2006). Organizasyonlarda eğitim ihtiyacı. *Standart Ekonomik ve Teknik Dergi*. 539, 84-87.

- Turan, R. ve Akdağ, H. (2009). Öğretim programının sosyal bilgiler öğretmenleri açısından uygulama dönütleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 273-292.
- Türk Eğitim Derneği-TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri* (1. Baskı). Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basın Yayın Organizasyon ve Tanıtım.
- Türkoğlu, A. (2004). Milli eğitimin günlük değişen politikaları, programları ve çağa uymayan içerik. *Yaşadıkça Eğitim*, 83/84, 29-30.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(6), 543-559.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 120(26), 8-13.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Umaz, D. (2010). *Diyarbakır'daki ilköğretim Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Düzeyi ve Yaşadıkları İletişim Sorunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uslu, E. (2007). *İlköğretim 4. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen ve İdareci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Şırnak ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138.
- Uşun, S. (2004). Hizmetiçi eğitimde bilgisayar destekli öğretime yönelik personel ve yönetici görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12(1), 19-30.
- Uysal, Ş. (1974). *Sosyal Bilimler Öğretimi: Üniversite Lisans Seviyesine İlişkin Sorunları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme; kuramlar ve uygulamalar* (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi: 5. sınıf örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.

- Üstünlüoğlu, E. (2000). Yabancı dil öğretiminde yöntemlere bir bakış, ihtiyaç analizinin gerekliliği ve turizm işletmeciliği otelcilik yüksekokulu ingilizce ders programlarının bir değerlendirmesi: Balıkesir örneği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 81-97
- Varış, F. (2005). Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yalın, İ. H. (1997). Hizmetiçi eğitim var olan ya da ileride çözülmesi gereken bir problemi çözmek için yapılır. *Milli Eğitim Dergisi*, 133.
- Yapıcı, H. (2006). 6. Sınıf sosyal bilgiler ders programı üzerine bir değerlendirme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 347-357.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2004). İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretim
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, Y. N., ve Girmen, P. (2005). *Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi: Eskişehir Örneği. Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulan bildiri*, (14-16 Kasım, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, ss. 51-63), Ankara: Sim Matbaası.
- Yaşar, Ş. (2005). Sosyal bilgiler programı ve öğretimi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulan bildiri. (14-16 Kasım, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, ss. 328-342), Ankara: Sim Matbaası.
- Yaşar, Ş. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bakış açılarıyla sosyal bilgiler*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri (20- 22 Mayıs, Elazığ, ss. 73-78).
- Yazıcı, K. (2009). Yeni Zelanda sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 422-435.
- Yeşil, R. (2006). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(7), 61-78.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*. 9(1), 79-92.

- Yılmaz, A. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler programının yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÖPİD Raporu. (2005). Yeni İlköğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu. (<http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1.html>, 24.10.2011 tarihinde erişildi).
- Zaho, Y. and Hoge, J. D. (2005). What elementary students and teachers say about social Studies. *The Social Studies*, September/October, 216-221.

EKLER

EK 1: Araştırma izni

EK 2: Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ölçeği kullanma izni

EK 3: Kişisel bilgi formu

EK 4: Sosyal bilgiler dersi öğretim programı değerlendirme ölçeği

EK 5: Eğitim ihtiyacı değerlendirme anketi

EK 6: Yarı yapılandırılmış görüşme formu

EK 7: Okul müdürü bilgilendirme maili

EK8: Özgeçmiş

EK 1: Araştırma İzni

EK 2: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği Kullanma İzni

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi İlker KÖSTERELİOĞLU'nun "Sosyal Bilgiler Ders Programının Öğelerinin Değerlendirilmesi ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizi" adlı doktora tezi kapsamında veri toplamak amacıyla tarafımdan geliştirilmiş olan "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği'ni" kullanmasında sakınca yoktur.

Yrd. Doç. Dr. İlhami BULUT

EK 3: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım;

Abant İzzet Baysal Üniversitesi “Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisiyim. Doktora tezi çalışması kapsamında 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programının öğelerinin öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi ve programın etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesi amacıyla bir araştırma yürütmekteyim.

Öncelikle bu araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Araştırmanın amacına ulaşması için ekteki sorulara vereceğiniz tarafsız, içten ve doğru cevaplar oldukça önemlidir. **Araştırma kapsamında kesinlikle isim belirtmenize gerek yoktur.** Verdiğiniz tüm bilgiler gönüllülük esasına göre toplanmakla birlikte araştırmanın amacı dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

Bu amaçla cevaplamanız için oluşturulmuş üç veri toplama aracı sırayla sunulmuştur.

1. Bölüm: Araştırmaya Katılanlara Kişisel Bilgi Formu
2. Bölüm: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği
3. Bölüm: Öğretmen Eğitim İhtiyacı Değerlendirme Anketi

Yoğun iş temposunuzda araştırmaya ayırdığınız zaman ve verdiğiniz katkı için teşekkür eder, saygılar sunarım. Paylaşmak istediğiniz yorumlarınız varsa İlker KÖSTERELİOĞLU’na ikostereli@hotmail.com ileti ile ya da 0535 399 26 16 numaralı telefon ile ulaşabilirsiniz.

İlker KÖSTERELİOĞLU

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Araştırmaya Katılanlara Ait Kişisel Bilgi Formu

A-Cinsiyetiniz: *Erkek:* ☐ *Kadın:* ☐

B- Görev yaptığınız yerleşim yeri: *İl merkezi:* ☐ *İlçe merkezi:* ☐ *Köy:* ☐

C- Öğrenim durumunuz: *Lisans:* ☐ *Yüksek Lisans:* ☐

Diğer yazınız..... ☐

D- Okuttuğunuz sınıf: *4. sınıf:* ☐ *5. Sınıf:* ☐

E- Okuttuğunuz sınıftaki öğrenci sayısı: *10-20:* ☐ *21-30:* ☐ *31-40:* ☐ *41+* ☐

F- Hizmet Yılıınız: *1-5:* ☐ *6-10:* ☐ *11-15:* ☐ *16-20:* ☐ *20+* ☐

EK 4: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği

No	Açıklama: Ölçekteki tüm maddeleri okuyunuz. Okutduğunuz sosyal bilgiler ders programına yönelik görüşünüzü belirten kutucuğu (X) ile işaretleyiniz.	Tamamen	Çok	Orta	Az	Hiç
1	Programda öğrenciye kazandırılması ön görülen kazanımlar, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?					
2	Kazanımlar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine ne derecede uygundur?					
3	Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
4	Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
5	Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine ne derecede uygundur?					
6	Kazanımlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ne derecede uygundur?					
7	Kazanım ifadeleri, ne derecede açık ve anlaşılabilir?					
8	Kazanımlar, birbirleriyle ne derecede tutarlıdır?					
9	Kazanımlar, mevcut koşullarda ne derecede gerçekleştirilebilir?					
10	Kazanımlar, öğrencilerin istedik (kendisi için gerekli olduğuna inandığı ve kendisi için anlamlı olan) davranışlarını ne derecede geliştirmektedir?					
11	Kazanımlar, öğrencilerin fiziksel (güvenlik, barınma, vb. gibi) ve sosyal (saygı, değer verme, başarılı olma, vb. gibi) ihtiyaçlarını ne derecede karşılar?					
12	Kapsam, Programın genel amaçlarıyla ne derecede tutarlıdır?					
13	Kapsam, konu alanındaki temel bilgileri (kavramları, ilkeleri, yöntemleri, uygulamaları, vb. gibi) ne derecede içermektedir?					
14	Kapsam, çağdaş bilimsel bilgilere ne derecede uygundur?					
15	Kapsamda yer alan konuların sırası öğrenme ilkelerine ne derecede uygundur?					
16	Kapsam, öğrenci seviyesine ne derecede uygundur?					
17	Kapsam, diğer derslerin kapsamı ile ne derecede tutarlıdır?					
18	Kapsamdaki bilgiler, ne derecede kalıcı ve dayanıklıdır?					
19	Kapsam, ne derecede anlamlıdır?					
20	Programda ön görülen etkinlikler, öğrencileri derse ne derecede motive eder?					
21	Öğrenciler, programda ön görülen becerileri (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, araştırma, vb. gibi) ne derecede kazanırlar?					
22	Öğrenciler, derste öğrenme öğretme sürecine ne derecede aktif katılırlar?					
23	Etkinliklerde çoklu zekâ kuramına ne derecede yer verirsiniz?					
24	Etkinliklerde, öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (araştırma, tartışma, drama, vb. gibi) ne derecede yer verirsiniz?					
25	Program, öğrencilere sürekli öğrenme bilincini ne derecede kazandırır?					
26	Programın ön gördüğü etkinlikleri uygulamada ne derecede gerçekleştirirsiniz?					
27	Programın öğrenme alanları (birey ve kimlik, kültür ve miras, vb. gibi) üzerine yapılandırılması öğrenmede ne derece etkilidir (uygundur)?					
28	Program, kazanımlar açısından öğrencilere fırsat eşitliğini ne derecede sağlar?					
29	Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri (performans sınavları, projeler, tartışma, vb. gibi) kazanımları ölçmede ne derecede etkilidir?					
30	Uygulamada kazanımlara yönelik çoklu değerlendirme tekniklerini (portfolyo, gösteri, sözlü sunum, tartışma, vb. gibi) ne derece uygularsınız?					
31	Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim (bilişsel,duyuşsal ve psiko-motor) düzeylerini ne derecede dikkate almaktadır?					
32	Öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait kişisel koleksiyonları (öğrenme portfolyolarını) ne derecede tutarsınız?					

EK 5: Eğitim İhtiyacı Değerlendirme Anketi

No	Açıklama: Anketteki tüm maddeleri okuyarak, verilen eğitim konularına ilişkin eğitim ihtiyaç düzeyinize ilişkin görüşünüzü belirten kutucuğu (X) ile işaretleyiniz.	Eğitim İhtiyaç Düzeyiniz				
		Çok Fazla	Fazla	Orta düzeyde	Az	Hiç Yok
1	Yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı hazırlanan eğitim programının öğeleri (<i>kazanım, içerik, öğrenme süreci, ölçme-değerlendirme</i>) arasındaki ilişkileri tanımada					
2	Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının felsefi temelini bilmede					
3	Yapılandırmacı öğrenme anlayışının dayandığı temel ilkeleri öğrenme ortamına yansıtmada					
4	Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan ara disiplinler hakkında					
5	Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmen, öğrenci ve veli rollerini bilmede					
6	Sosyal Bilgisi dersi öğretim programı kazanımları ile ara disiplinler arasındaki ilişkiyi kurabilmede Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenme süreci düz.					
7	Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarının kapsadığı içerik hakkında					
8	Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını oluşturan temel öğeleri (<i>genel amaçlar, kavram, değer, beceri</i>) bilmede					
9	Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılmasında kullanılacak yaklaşımları bilmede					
10	Öğrencinin bilişsel gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları tanımada					
11	Sosyal Bilgiler dersinde (<i>tarihsel empati, zaman ve kronolojiyi algılama, girişimcilik, sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama, mekânı algılama, gözlem gibi</i>) kendine özgü becerileri geliştirmede yapılacaklar hakkında					
12	Programın uygulanmasında önerilen öğretim yöntem ve teknikleri kullanmada					
13	Öğrencide eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek öğrenme etkinlikleri hazırlamada					
14	Öğrenci merkezli eğitim anlayışının öğrenme sürecine yansması konusunda					
15	Dersin kazanımlarına uygun ders içi ve dışında kullanılacak öğrenme etkinlikleri hazırlamada					
16	Öğrenme sürecinde kazanıma uygun ders materyali geliştirmede					
17	Eğitim teknolojilerini (<i>bilgisayar, internet, video, powerpoint sunumu vb.</i>) öğrenme ortamında kullanmada					
18	Öğrencilerin çoklu zekâ yeteneklerine uygun etkinlikler planlamada					
19	Öğrencide yaratıcılık becerilerini geliştirecek performans görevleri hazırlamada					
20	Öğrencide öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirecek öğretmen davranışları hakkında					
21	Sınıfta öğrenmeyi kolaylaştıracak iletişim becerileri kullanmada					
22	Öğrencilerin araştırma yapma becerilerini geliştirecek öğrenme etkinlikleri hazırlamada					
23	Öğrencide problem çözme becerilerini geliştirebilmede yapılacaklar hakkında					
24	Öğrencilerin temel hak ve sorumluluk ilişkisini kavrayacakları demokratik sınıf ortamı oluşturmada					

No	Açıklama: Anketteki tüm maddeleri okuyarak, verilen eğitim konularına ilişkin eğitim ihtiyaç düzeyinize ilişkin görüşünüzü belirten kutucuğu (X) ile işaretleyiniz.	Eğitim İhtiyaç Düzeyiniz				
		Çok Fazla	Fazla	Orta düzeyde	Az	Hiç Yok
25	Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin bireysel farklılıklarını (öğrenme stillerini) belirlemede					
26	Öğrenme sürecinde amaca uygun kapalı uçlu ve açık uçlu sorular kullanmada					
27	Sınıf içinde öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına yönelik öğrenme grupları oluşturmada					
28	Öğrenme sürecinin aşamalarını (merak uyandırma, ilgiyi odaklama, öğrenme deneyimi ve deneyimin paylaşımı) kazanıma uygun olarak planlamada					
29	Sosyal Bilgiler dersi programında yer alan kavramların öğretiminde kullanılacak yöntemleri bilmede					
30	Öğrenciye öğretim programının genel amaçları ve öğrenci düzeyine uygun olan proje vermede					
31	Sosyal bilgiler dersinde işe koşulabilecek uygulamaları (<i>örnek olay incelemesi, dramatizasyon, görüşme yapma, öykü tamamlama, günlük yaşamla ilişkilendirme, slogan bulma, gazete vd.</i>) kullanmada					
32	Zaman yönetimiyle ilgili stratejileri öğrenme sürecinde kullanmada					
33	Sosyal bilgiler dersi programındaki kazanım ve becerilere yönelik performans görevi hazırlamada					
34	Amaca uygun ölçme aracını seçmede					
35	Amaca uygun ölçme aracını hazırlamada					
36	Seçilen ölçme aracını uygulamada					
37	Ölçme sonuçlarını değerlendirme amacıyla analiz yapmada					
38	Ölçme ve değerlendirmede temel kavramları (<i>ölçme-değerlendirme-geçerlik-güvenirlilik-hata gibi</i>) bilmede					
39	Öğrencilere yönelik hazırlanan (<i>tutum ölçeği, akran değerlendirme, öz değerlendirme, grup değerlendirme vd. gibi</i>) ölçme araçlarını uygulayarak sonuçları hakkında geri bildirim vermede					
40	Eşleştirme tipi soru hazırlamada					
41	Boşluk doldurma tipi soru hazırlamada					
42	Doğru yanlış tipi soru hazırlamada					
43	Çoktan seçmeli soru hazırlamada					
44	Açık uçlu soru hazırlamada					
45	Kontrol listesi hazırlamada					
46	Yapılandırılmış grid türü ölçme aracı hazırlamada					
47	Zihin haritaları hazırlamada					
48	Dereceli puanlama anahtarı (rubrik) hazırlamada					
49	Kavram haritaları hazırlamada					
50	Ürün dosyasının (portfolyo) eğitimde kullanım amacı konusunda					
51	Bunların dışında eğitim ihtiyacı olduğunu düşündüğünüz konular varsa lütfen belirtiniz. 1. 2. 3. 4.					

EK 6: Yarı – Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhaba, ismim İlker KÖSTERELİOĞLU olup Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisiyim. “4-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programının (SBDP) Öğelerinin Değerlendirilmesi ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizi” konulu doktora tezimi hazırlamaktayım. Bu nedenle yapılan araştırma kapsamında SBDP’ye ilişkin sizlerin görüş ve önerilerine gereksinim duymaktayım.

Öncelikle sizinle yaptığım görüşme sürecinde söylediklerinizin tümünün gizli tutulacağını ifade etmek istiyorum. Elde edilen bilgiler kesinlikle bilimsel araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçları raporlaştırılırken görüşme yapılan öğretmenler; Öğretmen 1 (Ö1), Öğretmen 2 (Ö2) şeklinde kodlanacak olup kimlik bilgileriniz ve kurumunuzla ilgili hiçbir bilginin kesinlikle rapora yansımayacağını belirtmek istiyorum.

Eğer sizin için bir sakıncası yoksa ses kayıt cihazı ile görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Çünkü görüşme sırasında görüşlerinizi not aldığım takdirde bu durum veri kaybına hem de zaman kaybına neden olabilir. Görüşmeye başlamadan önce söylediklerim ile ilgili sorularınız varsa lütfen belirtiniz. Öncelikle bu araştırmaya verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

İzniniz ile başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları

Kaç yıllık öğretmensiniz?

Kaçıncı sınıfları okutuyorsunuz?

4. ve 5. sınıf SBDP'yi kaç yıl okuttunuz?

- Programların uygulanmasına yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı? Aldığınız eğitimleri değerlendirebilir misiniz?
- Bildiğiniz üzere 2005 yılında ilköğretim programları yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak geliştirilerek uygulamaya konuldu. 5 yıllık bir uygulama deneyiminin ardından gelinen durumu dikkate alarak böyle bir değişime ihtiyaç olup olmadığına ilişkin görüşünüz nedir?
- SBDP'nin kazanım ögesine ilişkin görüşlerinizi ifade eder misiniz? Ulaşılabilirlik, gerçekleştirilebilirlik, ihtiyaca uygunluk, ölçülebilirlik vb.
- SBDP'nin içerik ögesine ilişkin görüşlerinizi ifade eder misiniz?
- Öğrenme sürecinin etkinlik temelinde hazırlanmış olmasının etkilerine yönelik görüşleriniz nedir? Öğrenci ve öğretmen açısından değerlendirebilir misiniz.
- Ölçme ve değerlendirme sürecinde şüphesiz birçok değişiklikler oldu? Bu değişikliklerin ne gibi etkileri olmuştur? (Öğrenci, öğretmen, öğrenme süreci, veli açısından değerlendirebilir misiniz.) ölçme değerlendirme boyutunda önerilen değerlendirme yöntemlerini kullanabiliyor musunuz?
- Programların geliştirilme sürecinde mutlaka öngörülemeyen aksaklıklar oluşabilir. Bu olumsuzluklar uygulama sürecinde ortaya çıkabilir. Bu bağlamda sizin görüşleriniz önem taşımaktadır. SBDP'nin yürütülmesi sürecinde yaşadığınız olumsuzluklarla yönelik önerileriniz var mıdır?

EK 7: Okul Müdürü Bilgilendirme Maili

Değerli Müdürüm;

Abant İzzet Baysal Üniversitesi “Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisiyim. Doktora tezimin çalışması kapsamında 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programının öğelerinin öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi ve programın etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesi amacıyla bir araştırma yürütmekteyim.

Bu amaçla Milli Eğitim Müdürlüğü’müz vasıtasıyla 121/4045 sayılı ve 07.03.2011 tarihli yazılı valilik oluru izni ile araştırmanın okulunuz bünyesinde 4. ve 5. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinden gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya veri toplamak için anket uygulaması yapılacaktır. İlgili araştırma için izin yazısı ekte sunulmuş olup bu yazı bilgilendirme amaçlı yazılmıştır.

Sayın müdürüm; çalışmalarınızda kolaylıklar diler, iyi günler dilerim.

İlker KÖSTERELİOĞLU

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Doktora Öğrencisi

Emine Mehmet Baysal Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi Müdür

Yardımcısı

EK 8: Özgeçmiş**Adı Soyadı:** İlker KÖSTERELİOĞLU**Doğum Yeri ve Yılı:** Akçaabat/ 1977**Adres:** Emine Mehmet Baysal Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi - Bolu**İletişim Adresi:** ikostereli@hotmail.com**Yabancı Dil:** İngilizce**Öğrenim Durumu****İlköğretim** : İsmet Paşa İlköğretim Okulu - 1991**Ortaöğretim** : Affan Kitapcıoğlu Lisesi - 1994**Lisans** : Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği-1999**Yüksek Lisans:** Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı. 2007. Bolu**Doktora** : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı. 2012. Bolu**Çalışma Yaşamı**

1999-2003: Tokat Turhal Kuytul İlköğretim Okulu / Sınıf Öğretmeni

2003-2005: Sinop Dibekli İlköğretim Okulu / Müdür Yetkili Sınıf Öğretmeni

2005-2006: Sinop Karapınar YİBO / Sınıf Öğretmeni

2006-2007: Bolu Mudurnu Yazılar İlköğretim Okulu / Sınıf Öğretmeni

2006-2008: Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü / OTMG İl Çalışma Ekibi Üyesi

2008-.....: Bolu Emine Mehmet Baysal Eğt. Uyg. Ok. ve İş Eğt. Mrk. / Müdür Yard.