

T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 7.SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM
PROGRAMI ETKİNLİKLERİNİN UYGULAMADAKİ
ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Burhan AKPINAR

HAZIRLAYAN
Hasan AYDEMİR

ELAZIĞ-2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 7.SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM
PROGRAMI ETKİNLİKLERİNİN UYGULAMADAKİ
ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Hasan AYDEMİR

Jürimiz, 11.08.2011 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu doktora tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Doktora Tezi****İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin
Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi**

Hasan AYDEMİR

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

ELAZIĞ – 2011, XVII + 265

Bu araştırmanın genel amacı; İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğini, Resmî (Devlet) ve Özel İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve 7. sınıf öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir. Araştırma modeli olarak “tarama modeli” kullanılmıştır.

Bu araştırma ile özellikle, öğretmenin rolünü gerçekleştirmedeki etkililiği, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi ve çalıştığı okul türü değişkenlerine göre değişme göstermekte midir? Sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın evrenini Malatya il merkezinde 2009-2010 eğitim - öğretim yılı bahar döneminde Resmî ve Özel İlköğretim Okulları 7. sınıfta öğrenim gören 7980 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 139 Sosyal Bilgiler Öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Resmî İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencilerinden tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilmiş 2500 öğrenci ve Resmî ve Özel İlköğretim Okullarındaki öğretmenler ile Özel Okullarda öğrenim gören öğrencilerin tamamı oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrenci ölçekleri ile elde edilmiştir. Veri toplama aracının güvenilirliği için toplam 220

öğrenciye uygulanan pilot uygulamada, KMO =0,810; Barlett= 2216,007 (p=0,000) ve Cronbach Alpha değeri de 0,879 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen veri toplama aracının güvenilirliği için toplam 75 öğretmene uygulanan pilot uygulamada, KMO =0,784; Barlett= 1563,056 (p=0,000) ve Cronbach Alpha değeri de 0,885 olarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.00 programından yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin boyutta, en etkili kullandıkları teknik, “soru-cevap tekniği”, strateji olarak Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisini kullandıkları görülmüştür. Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin öğretmen görüşlerinde, en yüksek düzeyde görüş bildirilen ifade “Dersi özetleyebilme” ifadesi olmuştur. Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen görüşlerinde, en yüksek düzeyde “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme” ifadesi olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşleri öğrencilerin görüşleri ile örtüşmüştür. Çoklu öğrenme ortamına yönelik düzenlenen maddelerde etkililik düzeyi özellikle Resmî okullarda çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin eğitimdeki yeni yaklaşımlar, yöntem, teknik ve stratejiler, öğrenciyi derse karşı motive edebilme ve materyal kullanabilmede daha etkili olabilmeleri, mevcut tutumlarını değiştirmek ve/veya olumlu tutumlarını geliştirmek için her yıl hizmet içi eğitim kursları gerektiği şekilde yapılmalı ve seminer programları alan uzmanı akademisyen desteğiyle düzenlenmelidir. Eğitim araç-gereçleri ve materyal eksikliklerinin özellikle Resmî okullarda hızlı bir şekilde giderilmesi yoluna gidilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyal Bilgiler Program Etkinlikleri, Etkili Öğretmen.

ABSTRACT

Doctorate Thesis

Implementation Efficiency of Curriculum Activities in Social Studies Course at 7th Grade of Elementary Education

Hasan AYDEMİR

Firat University

The Institute of Education Sciences

Division of Curriculum and Instruction

ELAZIĞ – 2011, XVII + 265

The general aim this study is to evaluate the implementation efficiency of curriculum activities in Social Studies Course at 7th Grade of Elementary Education with reference to ideas of Social Studies teachers and 7th grade students from both private and state elementary schools. Screening model was used as research model.

In this study especially tried to find answer to this question: Does the efficiency of teacher in conducting his/her role vary according to his/her age, seniority, education level and the type of school s/he works at?

The population of this study is comprised of 7980 7th grade students and 139 Social Studies teachers from both private and state schools in Malatya city centre during 2009-2010 academic year, spring semester.

The sample group is comprised of 2500 7th grade students chosen randomly from state schools and all the 7th grade students from private schools; and all teachers from private and state schools.

The data was collected through teacher and student scales developed by the researcher. The student scale was piloted with the participation of 220 students and following values were found: KMO= 0, 810; Barlett= 2216, 007, and Cronbach

Alpha was found to be 0,879. The teacher scale was piloted with the participation of 75 teachers and the following values were found: KMO=0, 874; Barlett= 1563, 056 ($p=0,000$) and Cronbach Alpha value was found to be 0,885. For data analysis SPSS 17.00 was used.

In the sub-scale related with the Efficiency Level of Teachers' Use of Method Technique and Strategies, the most efficient technique was found to be "question-answer", the best strategy was expository teaching strategy. Regarding the efficiency of motivating students to the lesson, the most opted item was "To be able to tell the highlights of the lesson". Regarding the teachers' ideas on efficiency in using materials, the most opted item was "teaching the lesson using the blackboard". There were parallelisms between the teachers' and the students' ideas. State schools expressed low levels regarding on the items which aimed to find out efficiency level in using multi media.

Based on the gathered data, we suggest that teachers should attend in-service education courses and seminars given by experts so that they could motivate students towards the lesson using new approaches, methods, techniques and strategies in education and they can also change the current attitudes of students and develop positive attitudes. Our schools, especially state schools, should meet their education material and equipment needs.

Key Words: Social Studies, Teaching Social Studies, Instruction Activities of Social Studies, Efficient Teacher

İÇİNDEKİLER

Sayfa
No

ONAY	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	X
EKLER LİSTESİ	XVI
ÖNSÖZ	XVII
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	17
LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	17
2.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı.....	17
2.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları:	19
2.3. Sosyal Bilgilerde Öğretme-Öğrenme Süreci.....	28
2.4. Yapılandırmacılık	32
2.4.2. Yapılandırmacı Kuramda Öğretme-Öğrenme Süreci	35
2.4.3. Yapılandırmacı Öğretim Uygulamaları.....	39
2.5. Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Nitelikleri	46
2.6. Öğretmenin Rollerı	48
2.6.1. Öğretmenin Sınıf İçi Rollerı.....	49
2.6.2. Öğretmenin Sınıf Dışındaki Rollerı.....	53
2.7. Etkili Öğretmen Özellikleri	53

2.7.1. Öğrenme ve Öğretme Etkinliklerine Yönelik Özellikler	65
2.8. İlgili Araştırmalar	75
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	99
YÖNTEM.....	99
3.1. Araştırma Modeli.....	99
3.2. Evren	99
3.3. Örneklem.....	102
3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	102
3.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Verilerin Toplanması	105
3.6. Verilerin Analizi/Çözümlemesi	106
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	108
BULGULAR VE YORUMLAR.....	108
4.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	108
4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları	108
4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı	109
4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları	110
4.1.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Dağılımları.....	110
4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Dağılımları	114
4.1.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Kıdem Dağılımları	116
4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	118
4.2.1. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	118
4.2.2. Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	122
4.2.2. Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	126
4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	131
4.3.1. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	131
4.3.2. Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	137

4.3.3. Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	141
4.4. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	145
4.4.1. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	146
4.4.2. Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	150
4.4.3. Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	154
4.4.4. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	156
4.4.5. Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	161
4.4.6. Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	166
4.4.7. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	173
4.4.8. Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	177
4.4.9. Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	180
4.4.10. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	183
4.4.11. Öğretmenlerin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin, Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	187
4.4.12. Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	190
4.4.13. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	194
4.4.14. Öğretmenlerin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Etkililik Düzeyinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	198
4.4.15. Öğretmenlerin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin, Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi	202
BEŞİNCİ BÖLÜM	209
SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER	209

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	209
5.1.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar.....	209
5.1.1.1. Öğrencilere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	209
5.1.1.2. Öğretmenlere İlişkin Sonuç ve Tartışma	210
5.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma	213
5.1.2.1. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyi İlişkin Sonuç ve Tartışma	213
5.1.2.2. Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma	215
5.1.2.3. Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma	216
5.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma	218
5.1.3.1. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyi İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	218
5.1.3.2. Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	224
5.1.3.3. Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma	227
5.2. ÖNERİLER.....	234
KAYNAKLAR	236
EKLER.....	255
ÖZGEÇMİŞ.....	265

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1:	Evrende Yer Alan İlköğretim Okullarına İlişkin Demografik Bilgiler.....	100
Tablo 2:	Araştırmaya Katılanların Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	108
Tablo 3:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Cinsiyet Dağılımı	109
Tablo 4:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı	109
Tablo 5:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı	110
Tablo 6:	Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlara Göre Cinsiyet Dağılımı	110
Tablo 7:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Dağılımı	111
Tablo 8:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü Yaş Dağılımı	111
Tablo 9:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Yaş Dağılımı	113
Tablo 10:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Dağılımları	114
Tablo 11:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumunun Okul Türüne Göre Dağılımları	114
Tablo 12:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumunun Cinsiyet Dağılımları	115
Tablo 13:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Kıdem Dağılımı	116
Tablo 14:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü Meslek Kıdem Dağılımı.....	117
Tablo 15:	Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	118
Tablo 16:	Öğrencilerin Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılım	120
Tablo 17:	Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	122
Tablo 18:	Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılım	124
Tablo 19:	Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	126

Tablo 20: Öğrencilerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılım	128
Tablo 21: Öğretmenlerin Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Dağılım	132
Tablo 22: Öğretmenlerin Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılım	135
Tablo 23: Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Dağılım	138
Tablo 24: Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılım	139
Tablo 25: Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Dağılım	142
Tablo 26: Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılım	143
Tablo 27: Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .	146
Tablo 28: Öğretmenlerin Örnek Olay Yöntemiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi İle Cinsiyete Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	148
Tablo 29: Öğretmenlerin Rol Oynama/Drama Tekniğiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi İle Cinsiyete Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	148
Tablo 30: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U- testi.....	149
Tablo 31: Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .	150
Tablo 32: Öğretmenlerin Öğrencinin İhtiyaçları, Günlük Hayatı ile Konu Alanı Arasında Bağ Kurabilme Etkililik Düzeyi ile Cinsiyete Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	152
Tablo 33: Öğrencinin İhtiyaçları, Günlük Hayatı ile Konu Alanı Arasında Bağ Kurabilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U- testi	152
Tablo 34: Öğretmenlerin, Öğrencileri Bir Sonraki Derse Hazırlayabilme Etkililik Düzeyinin Cinsiyete Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	153
Tablo 35: Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	154

Tablo 36: Haritalar ve Küre ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U- testi.....	156
Tablo 37: Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	156
Tablo 38: Öğretmenlerin Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Yaş Değişkeninin Karşılaştırılması	158
Tablo 39: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal Wallis H- testi	159
Tablo 40: Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann Whitney U-testi	161
Tablo 41: Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	162
Tablo 42: Öğretmenlerin Dersi Özetleyebilme Etkililik Düzeyi ile Yaş Değişkeninin Karşılaştırılması	163
Tablo 43: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal Wallis H- testi	164
Tablo 44: Dersi Özetleyebilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann Whitney U- testi	165
Tablo 45: Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	166
Tablo 46: Öğretmenlerin Slayt Projektörü ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Yaş Değişkeninin Karşılaştırılması	167
Tablo 47: Öğretmenlerin Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Yaş Değişkeninin Karşılaştırılması	168
Tablo 48: Öğretmenlerin Deneysel Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Yaş Değişkeninin Karşılaştırılması	168
Tablo 49: Öğretmenlerin Tepegöz Saydamlarıyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Yaş Değişkeninin Karşılaştırılması	169
Tablo 50: Modellerle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis H- testi	170
Tablo 51: Modellerle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann Whitney U- testi	170
Tablo 52: İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme İlişkin Kruskal Wallis H- testi	171

Tablo 53: Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme İlişkin Kruskal Wallis H- testi	171
Tablo 54: Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann Whitney U- testi	172
Tablo 55: Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	173
Tablo 56: Öğretmenlerin Problem Çözme Yöntemiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi İle Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	175
Tablo 57: Öğretmenlerin Beyin Fırtınası Tekniğiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	175
Tablo 58: Araştırma - İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi İle Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	176
Tablo 59: Tartışma Yöntemiyle Öğretim Yapabilmeye İlişkin Mann-Whitney U- testi.....	177
Tablo 60: Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	177
Tablo 61: Öğretmenlerin, Öğrenciyi Dersin Amacını Bildirebilme Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	179
Tablo 62: Öğrencinin İlgi ve Dikkatini Çekebilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U- testi.....	179
Tablo 63: Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	180
Tablo 64: Öğretmenlerin, İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi İle Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	182
Tablo 65: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U- testi.....	183
Tablo 66: Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	183

Tablo 67: Öğretmenlerin Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Mesleki Kıdem Değişkeninin Karşılaştırılması	185
Tablo 68: Öğretmenlerin Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Mesleki Kıdem Değişkeninin Karşılaştırılması.....	185
Tablo 69: Öğretmenlerin Düz Anlatım Yöntemiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Mesleki Kıdem Değişkeninin Karşılaştırılması	186
Tablo 70: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal Wallis H- testi	187
Tablo 71: Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	188
Tablo 72: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal Wallis H- testi	189
Tablo 73: Öğretmenlerin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin, Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	190
Tablo 74: Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Mesleki Kıdem Değişkeninin Karşılaştırılması.....	191
Tablo 75: Öğretmenlerin, Deneysel Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Mesleki Kıdem Değişkeninin Karşılaştırılması.....	192
Tablo 76: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal Wallis H- testi	193
Tablo 77: Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	194
Tablo 78: Öğretmenlerin Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması	196
Tablo 79: Öğretmenlerin Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi İle Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	196
Tablo 80: Öğretmenlerin Rol oynama/Drama Tekniğiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi İle Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	197

Tablo 81: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U- testi.....	198
Tablo 82: Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	199
Tablo 83: Öğretmenlerin Dersi Özetleyebilme Etkililik Düzeyi İle Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması	200
Tablo 84: Dersi Özetleye Bilmeye İlişkin Mann-Whitney U- testi	201
Tablo 85: Öğretmenlerin Dersi Değerlendirebilme Etkililik Düzeyi İle Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması	201
Tablo 86: Dersi Değerlendirebilmeye İlişkin Mann-Whitney U- testi	202
Tablo 87: Öğretmenlerin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	203
Tablo 88: Öğretmenlerin, Şema, Şekil, Grafik ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzey ile Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	204
Tablo 89: Öğretmenlerin, Modellerle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması	205
Tablo 90: Öğretmenlerin, Slayt Projektörü ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	205
Tablo 91: Slayt Projektörü ile öğretim Yapabilme İlişkin Mann- Whitney U- testi.....	206
Tablo 92: Öğretmenlerin, Gerçek Eşyalar ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması	206
Tablo 93: Öğretmenlerin, İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması	207
Tablo 94: Basılı Materyalle Öğretim Yapabilmeye Etkililik Düzeyine İlişkin Mann- Whitney U- testi.....	208

EKLER LİSTESİ

Ek No	Ek Adı	Sayfa No
1.	Öğrenci Anketi.....	253
2.	Öğretmen Anketi.....	256
3.	Uygulama İzin Yazıları.....	259

ÖNSÖZ

Eğitim- öğretim alanında meydana gelen değişmeler, eğitim sistemini lokomotif olan öğretmeninde rollerinde bir takım değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Değişen sistemin değişmeyen unsuru olan öğretmenin işlevlerinde de bazı değişmelere yol açmıştır. Öğretmenin rol ve işlevlerini gerçekleştirmesinde, eğitim felsefelerine, eğitim yaklaşımlarına paralel olarak kullandığı yöntem, teknik ve stratejileri de gözden geçirmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri ile programın amaçlarını gerçekleştirmede ve öğretim etkinliklerini planlamada, öğretmenlerin ne ölçüde etkili olduklarına yönelik olarak yapılan bu araştırmada “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

Araştırma konusunun belirlenmesinden başlayarak, konunun kuramsal olarak ortaya konulmasında, uygulama sürecinde ve raporlaştırılması aşamalarında yardım, destek ve rehberlikleriyle çalışmanın ortaya çıkmasında büyük emekleri olan çok kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Burhan AKPINAR sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezin ölçek geliştirme ve uygulamaya aşamasına katılan, tüm öğrenci ve öğretmenlere kıymetli vakitlerinden zaman ayırarak katkıda bulundukları için çok teşekkür ederim. Bu süreçte varlıklarını hissettiğim ve destek gördüğüm, Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN’a ve Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÖRÜCÜ’ye içten teşekkürü bir borç bilirim. Araştırma sürecinde maddi destek sağlayan İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine ve çalışanlarına teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Genelde eğitim sisteminin, özelde okulların ve her dersin sonuçta varmak istediği amaç, öğrenciyi önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmak için planlama, program geliştirmesi, ölçme – değerlendirme gibi pek çok etkinliğe yer verilmektedir. Belirlenen amaçlara ulaşma, etkinliklerin amaca uygun olarak düzenlenmesinin yanı sıra bunlar arasında eşgüdümün sağlanmasını da gerekli kılar. Bu eşgüdümün sağlandığı süreç, genelde öğretim, özelde öğretme sürecidir. Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olan öğretimin uygulayıcısı, yön vereni öğretmendir (Açıkgöz, 2007: 20).

Çağımızda bilim ve teknolojide görülen hızlı değişme ve gelişmeler toplumun yapısını da hızla değiştirmekte, bunun sonucu olarak eğitimin amaçlarında, yöntemlerinde ve öğretmenin rollerinde de değişimler olmaktadır. Bu değişim ve gelişmelerin doğal sonucu olarak, toplumu oluşturan bireylerin, oluşan değişikliklere uyum sağlamalarında ve topluma katkıda bulunmalarında eğitim kurumlarına ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Sözer, 1991:103).

Yeni nesillerin ve ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetişmesinden, eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen sorumludur. Çevresiyle sürekli etkileşimde bulunan birey bu etkileşimler sonucu bir takım tecrübeler edinmektedir. Öğretmenin görevi, çocuğun yetişmesini sağlamak, bunu yaparken de çevreden edindiği eğitsel olmayan tecrübeleri de eğitsel yöne dönüştürmektir (Küçükahmet, 2009: 184).

Öğretmenin temel görevi, okulun ve derslerin hedefleri doğrultusunda öğrencilerde kalıcı izli davranış değişikliği oluşturmaktır. Öğretmenin bu görevini yerine getirebilmesi için, gerekli olan alan bilgisine ve öğrencilerin öğrenme

yaşantılarını oluşturacak ortam düzenlemesini sağlayacak meslek bilgisine sahip olması gerekir. Bu iki alanla ilgili bilgi ve davranıştan yoksun olan öğretmenlerden istenilen verimi ve istenilen kalitede ürünü almak çok güçtür (Erden, 1995: 99).

Öğretmenlik mesleğini seçecek kişilerin mesleğin özelliklerini bilerek, kavrayarak ve bunları benimseyerek mesleğe talip olmaları gerekir. Her meslek gibi öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü bilişsel, duyuşsal ve devinimsel (pisiko-motor) davranışları vardır. Bunların yanı sıra, çocuğu sevmek, öğrenmeyi-öğretmeyi sevmek, bunun gerektirdiği özveri ve isteklilik duyguları ve tutumlarını da kazanmaları gerekir (Can,1998: 67).

Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi,  ğretim-öğretme süreçlerinin etkililiğine,  ğretim-öğretme süreçlerinin etkililiği ise  ğretmen ve onun öğretme ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır. Türkiye de Fidan (1986) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin ders işleme durumlarının niteliğinin  ğrenci başarısını etkilediği ortaya çıkarılmıştır.

Öğretim sisteminin  ğrenci, araç-gereç, program vb.  ğeleri etkililiği belirlese bile bu öğelerin etkileşimi  ğretmen tarafından sağlandığı, temel belirleyici olan sınıf ortamı  ğretmen tarafından düzenlendiği için öğretmenin  ğretim sürecindeki rolü özel bir önem kazanmaktadır. Öğretmen dersi planlayan, sunan, ürünü değerlendiren, sınıfta düzeni sağlayan ve öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşmalarında etkili olabilecek etkinliklerden geçmelerini sağlayarak öğretme sürecini işleten kişidir. Bu rolü ile öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimleri üzerinde etkili olur. Yani  ğretmen eğitim sürecinin uygulayıcısı (Küçükahmet, 1987:130) durumundadır.

Geleceğin dünyasını iyi yetişmiş insanlar şekillendirecektir. İyi yetişmiş insan gücü bir ülkenin zenginlik kaynağıdır. Öğretmenler bunu sağlayacak en önemli meslek adamlarıdır. Bu sebeple öğretmenlerin iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir. Bir eğitim kurumu, orada görev yapan öğretmenler kadar nitelikli ve başarılı olur. Öğretmenlerin eğitim sürecinde en etkili rolü oynadıkları bütün eğitimcilerce kabul edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, davranışları,

değerleri, dünya görüşleri ve eğilimleri, öğrencilerin davranışlarını ve bilgilerini etkilemektedir (Karagözoğlu ve diğerleri, 1995: 209-222).

Türk Eğitim Sistemi, öğretmenlerine ve yöneticilerine, bilgi toplumunun gerektirdiği değer ve davranışları kazandırabilirse, eğitim sisteminin yapı ve süreçlerinde gerekli düzenlemeler ivedilikle yapılabilirse, verimlilik ve etkililik anlayışı içinde en yüksek kaliteyi hedefleyen bilgi toplumunun insanını yetiştirmek mümkün olacaktır (Can, 1998: 57).

1.1.Problem Durumu

Türkiye'nin modern bir toplum olma yönündeki çabaları incelendiğinde, eğitimin modernleşme yolunda temel teşkil ettiği görülür. Uzun yıllardır devam eden batılılaşma hareketleri içinde, eğitim kurumları ile öğretmenlerin özel bir yeri olmuş ve eğitim, toplumun yapısını değiştiren ve toplumda daha iyi yaşama seviyesi sağlayan dinamik bir sosyal kuvvet olarak kabul edilmiştir (MEB,1970:1)

Eğitimin niteliğini yükseltmek yolu ile yetiştirmeyi amaçladığımız insanın; sadece bilişsel bilgilere değil aynı zamanda davranış ve tutum düzeyinde de gerekli niteliklere sahip olması beklenir. Böyle bir insan başkalarının isteklerine ve çevreye karşı da duyarlı olabilen, paylaşmayı bilen, duygu, düşünce ve eylemlerinde özgür ve girişimci olabilen önyargısız, eşitlikçi ve ırk, dil, din farkı gözetmeden kendini toplumla bütünleştirebilen bir özelliğe de sahiptir. Arzu edilen nitelikli insan tipinin yetiştirilebilmesi için öğretmenin nitelik olarak, öğretim becerisiyle donanık biçimde yetiştirilmesi gerekmektedir (Kulaksızoğlu, 1991: 78).

Öğretmenlerin yetişmişlik düzeyleri ile öğrencilerin başarıları arasında doğru orantılı bir ilişki vardır ve çoğunlukla göz ardı edilen nokta da budur. Toplumda etkisi son derece önemli olan ve ülkenin eğitim sistemine damgasını vuran öğretmenlerin yetiştirilmesi tartışmasız zorunludur (Kaya,1984: 184). Çünkü ülkelerin eğitim düzeyi, yetiştirdiği öğrencilerin başarısına ve onları yetiştiren öğretmenlerin kalitesine bağlıdır.

Belirli meslek alanına ilişkin niteliklerin ya da yeterliklerin bilinmesi, her şeyden önce o meslek alanını tanıma, o alandaki görev ve sorumlulukların neler olduğunu belirleme, meslek adamının performansına etkililik kazandırma, işbirliği ve ekip çalışmasını sağlama ve mesleğe uygun nitelikte eleman yetiştirme ölçütlerini belirlemek için gereklidir (Alkan ve Hacıoğlu, 1995: 20).

Çağdaş eğitimin hedefi, problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiye ulaşma yöntemlerini tanıyan, analitik düşünme becerisi kazanmış, bilgilenme istekliğini sürekli canlı tutan öğrenciler yetiştirmek, öğrenciyi işbirlikçi çalışmaya yöneltmek ve öğrenme süreci boyunca öğrencilerin aktif olmasını sağlamaktır. Bu hedefin gerçekleşmesi ise öğretmenlerin meslek öncesi ve meslek içi eğitimlerinin bu gereksinimleri karşılayabilecek biçimde değişimini zorunlu kılmaktadır (Gürşimşek, 1998: 25).

Öğretme işinde, öğretmene düşen en önemli görevlerden biri de, öğrencilere düşünmeyi öğretebilmektir. Çünkü düşünme yeteneği gelişmemiş bir bireyin yapacağı yegane iş ezberlemektir. Oysaki eğitim bireylere bir şeyler ezberletmekten ziyade onların düşünmesini ve öğrenmesini amaçlar (Kıroğlu, 2009: 348).

Eğitimin en önemli unsuru öğretmendir. Toplumu çağdaş toplum haline getirecek eğitim faaliyetlerinde öğretmenin rolü çok büyüktür. Bu sebeple, öğretmenlerin nitelikli kişiler arasından seçilen, iyi yetişmiş elemanlar olması bir zarurettir. Çocuklarımızın çağa ayak uyduracak, ülke kalkınmasında önemli roller oynayacak, çağdaş bilgi ve becerilerle donanık bireyler olarak yetiştirilmesi ancak ve ancak nitelikli öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilecektir (Özdaş ve Ekem, 1993:131).

Öğretmenin kendinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmenlik yapacağı alanı iyi bilmesi gerekir. Bunun yanı sıra bu bilgi ve becerileri en iyi şekilde organize ederek nasıl öğreteceğini, dersleri sıkıcı bir halden çıkarıp çekici bir hale nasıl getireceğini de bilmesi gerekir. Bu durumda öğretmenin, mesleğinin gerektirdiği bir takım mesleki bilgiye sahip olmasını öngörmektedir. İyi

bir alan bilgisine ve gerekli mesleki bilgiye sahip olması tek başına bir anlam ifade etmez. Öğretmenlik mesleği açısından önemli olan; sahip olduğu alan bilgisini ve genel kültürünü, öğrencilerine aktarabilecek pedagojik formasyon bilgisine sahip olmasıdır. Eğitim açısından da önemli olanı öğretmenin söz konusu olan tüm bu özellikleri bir arada taşımasıdır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998: 69).

Eğitim sisteminin insan gücü yeterliklerinin düşük olmasında, bir yandan öğretmenlik meslek standartlarının ortaya konulmamış olması, bir yandan da öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesini özendirmeyen yönetsel yaklaşımlar buna neden olmaktadır. İnsan gücü yeterliklerindeki düşüklük, istihdam politikasından doğmaktadır. Çalışma koşulları, sosyal olanaklar ve hizmet içi eğitim gibi konularda izlenen yanlış politikalarla kendisini gösteren nitelik düşüklüğü, hem hizmet etkililiğini azaltmakta hem de sistemin, sorunlara gerçekçi ve kalıcı çözümler arama, bulma ve uygulama yeteneğini olumsuz yönde etkilemektedir (Uluğ, 1998: 161).

Öğretimin etkililiği, öğretmenin mesleki formasyona sahip olmasının yanı sıra çağdaş, entelektüel, iyi alışkanlıkları olan bir insan olmasını gerektirir. Öğretmen öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunan kişilerden biri olarak asıl görevi olan öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanında öğrenciye model olma, öğrenciye rehberlik etmek gibi işlevleri de üstlenmek durumundadır (Açıkgöz,2000: 101).

Öğrenme ortamının bütün çeşitliliğine rağmen, öğretmenin öğrenme ortamındaki önemi ortadan kalkmamıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri ile sınıfta başrol oynadıkları ortadadır. Bunun yanında, öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde araştırma yapıldığında, uygun öğrenme stratejilerini kullanmada öğretmenin önemi bir kez daha anlaşılmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986:315-327). Bu durum ne kadar etkili olursa olsun, kullanılan stratejinin ancak onu kullanan öğretmen kadar etkili olabileceğini göstermektedir.

Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Onların entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek

etkinlikleri düzenler, olanakları sağlar. Eleştirel düşünme, problem çözme ve performans becerilerine ait gelişmelerini özendirmek için çeşitli öğretim stratejileri uygular (MEB, 2002: 23).

Bu bağlamda araştırma çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğinin, Resmî ve Özel İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve 7. sınıf öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir.

Bu bağlamda öğretim programı etkinliklerini (strateji, yöntem, teknik) uygulamadaki etkililik düzeylerini tespit ederek, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu derste kullanmaları gereken öğretim etkinliklerini kullanmadaki etkililik düzeylerini, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Alt Amaçlar

1. Öğretim etkinliklerini kullanma yeterlikleri ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öğretim etkinliklerini kullanma yeterlikleri ile öğretmenler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öğretim etkinliklerini kullanma yeterlikleri ile öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğretim etkinliklerini kullanma yeterlikleri ile öğretmenlerin meslek kıdemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Öğretim etkinliklerini kullanma yeterlikleri ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırma ile özellikle şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır: Öğretim programının uygulayıcısı ve yön vereni olan öğretmenin, bu rolünü gerçekleştirmedeki etkililiği, cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, öğrenim düzeyine ve çalıştığı okul türüne göre değişme göstermekte midir?

Eğitim etkinliklerinin nihai sonucu istendik öğrenci gelişimini sağlamasıdır. İstendik öğrenci gelişimi büyük oranda eğitim programlarının ve bunların uygulanması esnasında yer alan öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkililiğine, bu etkililik de öğretmene bağlıdır.

Bir toplumun gelişmesinde, bilginin, eğitimin ve teknolojinin rolü büyük önem taşımaktadır. Tüm toplumlar, kendi eğitim sistemlerini nasıl daha üst seviyelere ve niteliğe kavuşturabileceklerinin ve nasıl daha bilgili ve nitelikli öğretmen yetiştirebileceklerinin mücadelesini vermekte, diğer toplumların eğitim sistemlerini incelemektedir.

Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmenlerdir. Sistemin başarısı, sistemi uygulayacak öğretmenin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, modeli işletecek öğretmenin kalitesinin üstünde ürün üretemez.

Buradan hareketle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim etkinliklerinin uygulamadaki etkililiklerinin değerlendirilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından bu araştırma önemlidir.

1.4.Sayıtlar

1. Araştırma için seçilen örneklem grubu evreni yansıtıcı niteliktedir.

2. Öğretmen ve öğrencilerin ankette belirttikleri görüşler, içinde bulundukları şartlardan etkilenmektedir.

3. Araştırma için geliştirilen veri toplama araçları, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Malatya il merkezinde yer alan 63 Resmî ve 5 Özel ilköğretim okulu ile sınırlıdır.

2. 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim görecekt, Özel ve Resmî ilköğretim okulları 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3. 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Resmî ve Özel ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Bu bölümde araştırmayla ilgili olarak bazı kavramların tanımlarına alfabetik olarak yer verilmiştir.

Davranış: Davranış, insanın oğlunun gözlenebilen, ölçülebilen bilinçli etkinliklerinin tümüdür (Başaran, 1984: 17).

Davranış, öğrenme sürecinin son safhasında bireyde görüş ve tepisi olarak ortaya çıkan değişikliklerin tümüdür (Binbaşioğlu, 1983: 3).

Davranış, davranış psikologlarına göre, organizmanın etkiye karşı gösterdiği tepki ve/veya tepkiye karşı gösterdiği etkidir. Eğitim açısından ise gözlenebilir, ölçülebilir ve istenilir olması koşulları aranmaktadır (Demirel, 1994: 3).

Dönüt-Düzeltilme: İletişim sürecinde kaynak, alıcısına gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını; alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını ya da ne oranda anlaşıldığını alıcıdan kendisine yönelecek tepkilerden anlayacaktır. İşte alıcıdan kaynağa yönelen bu tepkilere dönüt denilmektedir (Ergin, 2008: 149).

Dönüt ve düzeltme, öğretim hizmetinin niteliğini sağlamak için kullanılır. Dönüt, öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ve/veya yanlışlığı hakkında verilen

mesajların tümüdür. Yani dönüt ile öğrencilere neyi öğrenip neyi öğrenmedikleri bildirilir. Düzeltme ise yanlışların düzeltilmesi ve/veya eksik öğrenmelerin tamamlanması şeklinde kullanılır (Tok, 2008: 134).

Dönüt, bireylere etkinliklerinin niteliği konusunda verilen bilgilerdir, başkalarından gelen etkiye verilen tepkidir. Dönütün amacı, bireylere daha nitelikli tepkiler vermeleri gerektiğini düşündürmektir (Cole ve Chana, 1994: 2159).

Eğitim: Eğitimle alakalı pek çok tanım yapılmıştır ve yapılmaya da devam edecektir. Bunlardan bazıları:

Eğitim; insana en uygun olgunluğu vermektir (Eflatun).

Eğitim; insanın yaradılışında bulunan gizli bütün kabiliyetlerin/yetilerin geliştirilmesidir (Kant).

Eğitim; çocukları yetiştirmek ve insan yapmak sanatıdır (J.J. Rousseau).

Eğitim; sosyal olmayan nesli sosyalleştirmektir (E. Durkheim).

Eğitim; önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda nesilleri yönlendirme ve yetiştirme çalışmasıdır ve/veya bu yönlendirme ve yetiştirmenin bilimini, tekniğini, taktiğini vb. öğreten bir bilimdir (Çelikkaya, 2010: 27-28).

Eğitimin bunca tanımı olmakla birlikte günümüzde en çok kullanılan tanım Ertürk'ün yaptığı tanımdır.

Ertürk'e göre eğitim, "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1986: 12).

Etkileşim: Etkileşim, bireyin çevresindeki uyarıcıları duyu organları yardımıyla alarak onlara tepkide bulunmasıdır. Etkileşimi birey ile çevresi arasında kurulan iki yönlü ilişkidir. Etkileşimin gerçekleşmesi için uyarıcının bireyi etkilemesi ve bireyinde bu etkiye bir tepkide bulunması gerekir (Fidan, 1996: 10).

Etkileşim, birbirini karşılıklı etkileme sürecidir. Bu süreç eğitimde bireyin, çevresiyle ve diğer bireylerle sürekli etkileşim içinde olduğunu gösterir. Ancak, sınıf

içinde ele alındığında öğretmen ile öğrenci, öğrenci ile öğrenci, öğrenci ile öğretmenin sürekli bir etkileşim süreci söz konusudur (Demirel, 2009: 188).

Eğitim Durumları (öğrenme-öğretme etkinlikleri): Hedef/kazanım olarak ifade edilen özelliklerin bireyde gerçekleşmesi için gerekli öğrenme yaşantılarını oluşturacak ortamın düzenlenmesi, bu maksatla geçerli öğretim yöntem, teknik ve stratejiler ile eğitim araç-gereç ve materyallerinin saptanması ve bunlardan yararlanılması olarak ifade edilebilir (Şahin, 2009: 14).

Öğrencilerin belirlenmiş olan hedeflere ulaşabilmeleri için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak koşulların düzenlenmesine eğitim durumları denir. Bu amaçla çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden, bunları destekleyen öğretim materyallerinden yararlanılır. Bu öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenirken hedefler, öğrenci ve öğretmen özellikleri olanakların göz önünde bulundurulması gerekir (Erden, 2009: 20).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük faaliyetleridir (Varış, 1994: 18).

Ertürk, eğitim programını “yetişek” olarak nitelemekte ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir (Ertürk, 1982: 95).

Eğitim programı, bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümüdür (Erden, 1998: 4).

Güdüleme/Motivasyon: Belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma halidir. Diğer bir ifadeyle bireyleri belli faaliyetleri yapmaya yöneltten, enerji veren ve bireylerin içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumudur (Demirel ve Ün, 1987: 83).

Güdüleme/Motivasyon, davranışa enerji ve yön veren güçtür; bu güç organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eder (Selçuk, 2000: 211).

Hazırbulunuşluk: Yeni bir öğrenme durumunda, bireyin daha önceden sahip olduğu özelliklerin tümünü kapsar (Aydın,2000: 31).

Bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve/veya bir öğrenme yaşantısının etkili olabilmesi için gerekli yeterliğe sahip olma durumudur (Demirel ve Ün,1987: 90).

Hedef: Yetiştirdiğimiz bireylerde bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler olarak tanımlanabilir. Bu özellikler, bilgi, beceri, yetenek, tutum, ilgi, alışkanlık vb. olabilir (Ertürk, 1986: 24).

Hedef, öğrencinin planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sonucu kazanması istenilen davranış değişikliği ve/veya davranış olarak ifade edilen bir özelliktir (Demirel ve Ün, 1987: 93).

İletişim: İletilmek istenen materyalin, tüm alıcılar tarafından tamamen anlaşılabilmesi için bilgi, kanaat ve/veya düşüncenin, yazı, konuşma ve görsel araçlarla ya da bunların bir arada kullanımıyla iletilmesi olarak tanımlanabilir (Sillars, 1997: 1).

İletişim, insan etkinliklerinin tamamlayıcı bir parçasıdır. Nerede bir insan etkinliği varsa, orada iletişim vardır. İletişim insan ilişkilerinin bir zorunluluğu, ayrıcalığı ve önceliğidir (Erdoğan ve Alemdar, 1990: 170).

Kazanım: Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanmaktadır (MEB,2004: 11). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere “hedef” ve “kazanım” aynı şeyi ifade etmektedir.

Olgunlaşma: Büyüme süreci ile birlikte bireyin genetik yapısının yönlendirmesiyle oluşan biyolojik boyuttaki gözlenir, fonksiyonel değişikliklerdir. Başka bir deyişle, büyüyen organizmanın kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilecek fizyolojik güce ulaşmasıdır (Aydın,2002: 30).

Olgunlaşma, vücut organlarının kendilerinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilecek düzeye gelmesi için, öğrenme yaşantılarından bağımsız olarak, kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik bir değişimdir (Senemoğlu, 2009: 3).

Öğrenme: Öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır. Bunları genel olarak iki grupta toplamak mümkündür. Davranışçı kurama göre öğrenme; yaşantı sonucu bireyin gözlenebilen davranışlarında oluşan kalıcı değişiklik olarak tanımlanabilir. Bilişsel kurama göre ise öğrenme; bireylerin zihinsel yapılarında görülen değişimlerdir (Selçuk, 2000: 124-125).

Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarında meydana gelen kalıcı değişimlerdir (Küçükahmet, 2009: 16)

Öğretme: Bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla değişiklik yapmak demektir. Davranışlarda oluşan değişim, bireyin kendi yaşantılarının bir ürünüdür. Buna dayalı olarak öğretme; bireyin belli davranış değişiklikleriyle sonuçlanacak yaşantılar geçirmesini sağlama eylemi olarak da tanımlanabilir (Özçelik, 2010: 1).

Gagne öğretmeyi, bireyde öğrenmeyi başlatmak, harekete geçirmek ve desteklemek için tasarlanan etkinlikler kümesi olarak tanımlamaktadır (Gagne, 1988: 2).

Glasser ise öğretmeyi, açıklama, model alma gibi yöntemler yoluyla, bilgiyi yaşamlarına şimdi veya ileride kalite katması için edinmek isteyen kişilere verme süreci olarak tanımlamaktadır (Glasser, 1992: 174).

Bireyin davranışlarında hem kendi yaşantısına hem de toplumun yaşantısına kalite katacak değişimler meydana getirmek için gerçekleştirilen etkinliklerin tümü öğretme olarak tanımlanabilir (Şahin, 2009: 19).

Öğretmen: Öğretmen, öğretme eğiliminin en temel ögesidir. Öğrenme işinin planlayıcısı ve uygulayıcısı olan kişidir. Örgün eğitimin mimarı olarak öğrenciyi keşfeden, tanımlayan ve yönlendiren uzmandır. Çünkü öğretme işi

herkesin yapabileceği sanılan bir iş değildir ve çok yönlü beceri gerektirir (Yılman,2006: 53).

Küçükahmet'e göre öğretmen, bir bilgiyi, beceriyi başkalarına öğretmeyi meslek edinmiş ve bunu planlı, programlı bir biçimde yerine getiren bir mesleğin üyesidir. Bu nedenle örgün eğitimin de kuşkusuz en önemli unsurudur (Küçükahmet, 1975: 3).

Öğretmen; öğretmenliğin kuramsal bilgi temelini işe koşarak bireyin davranışlarında bireyin ve toplumun yaşamına kalite katacak değişmelerin oluşmasına kılavuzluk eden kişidir (Şahin, 2009: 282).

Ülkemizde öğretmenlik 7 Nisan 1924 tarih ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile meslek halini almıştır. Ayrıca 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi de öğretmenliğin "özel bir ihtisas mesleği" olduğunu kesin biçimde ifade etmekte, öğretmenlik mesleğinin özelliklerini ve görevlerini göstermektedir (Alıcıgüzel, 1979: 37).

Öğrenci: Öğrenci, eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacını karşılamak için okula devam eden bireydir. Okullar, bireylere kendi fiziksel ve toplumsal ihtiyaçlarını, toplumun /sistemin ihtiyaç ve beklentilerine uygun bir biçimde karşılayabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri, yetenek, tutum ve değerleri kazandırmaya çalışır (Erden, 2009: 21).

Öğretim: Tecrübelerle dayanarak amaçlı bir şekilde öğrenmeyi etkileyen davranıştır (Ültanır, 2003: 10).

Öğretme faaliyetlerinin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda planlı ve kontrollü olarak düzenlenmesi ve uygulanmasına öğretim denir (Fidan ve Erden, 1988: 198).

Belirlenmiş hedeflere ulaşılması için gereken davranışı öğrenciye kazandırma sürecine öğretim denir (Başaran,1994: 169).

Öğretim Aracı: Etkili bir öğretim gerçekleştirmek maksadıyla ve/veya öğretimsel amaçlara daha kolay ve kısa yoldan ulaşmak amacıyla kullanılan iletişim araçlarına öğretim araçları denir. Öğretmenlerin bu araçları kullanmalarının temel amacı vermek istedikleri mesajı alıcı durumundaki öğrencilere en doğru, en anlaşılır, en sağlıklı ve en somut yoldan ulaştırabilmek olmalıdır (Kıldan ve Ünüver, 2008: 334).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2010: 6).

Öğretim programı, bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz ve/veya bu özellikte bir proje planıdır (Özçelik, 2010: 4).

Pekiştirme/pekiştireç: Öğretimin niteliğini etkileyen bir değişken olan pekiştirme, bireyin bir davranışı gösterme eğiliminin güçlendirilmesi sürecidir (Demirel, 1996: 17).

Davranışı izleyen ve organizma üzerinde olumlu bir etki yaratarak davranışın tekrar ortaya çıkma ihtimalini artıran uyarıcılara pekiştireç denir. Burada yapılan işlem pekiştirme değildir. Pekiştirme bir tepkinin iç ve/veya dış etkilerle güçlendirilmesini sağlamaktadır (Erden ve Akman, 1995: 136).

Strateji: Eğitim programlarının başarıya ulaşması için temele alınan öğretme modeli ve yaklaşımıdır. Öğretmenin ders sırasında kullanacağı etkinliklerin sıralanmasıdır (Tan ve Erdoğan, 2001: 5).

Strateji, dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayan genel bir yaklaşımdır. Konu alanını seçimi, örgütlenmesi ve öğretim modellerinin belirlenmesi işlemlerini içerir (Clark ve Starr, 1968: 7).

Bir şeyi elde etmek için izlene yol ve/veya hedefe ulaşmak için geliştirilen planın uygulamasıdır (Açıkgöz, 2000: 55).

Süreç: Belli bir sonuca ulaşmak ya da bir oluşumu gerçekleştirmek için birbirini izleyen olayların ve/veya durumların akışıdır (Fidan, 1986: 10).

Bir ürünün oluşumunda yer alan etkinlikler bütünü ya da belirli bir hedefe yönelik işlemler dizisine, ham gercin yapılmış duruma dönüşümündeki aşamalar düzenine süreç denir (Demirel, 2010: 126).

Bir olayın düzenli olarak ve birbirini izleyen değişmelerle gelişmesi, başka bir olaya dönüşmesidir (Ozankaya, 1985: 110).

Teknik: Her öğretmenin, öğretme metodunu uygulama biçimidir. Diğer bir ifadeyle, bir metodu ustalıklı, kişiye özgü olarak uygulamaya koyma biçimidir (Ertuğrul, 1999: 100).

Teknik, öğretim materyallerini sunmada ve öğretim etkinliklerini yapılandırmada izlenen özel bir yoldur (Bilen, 1990: 13).

Yaşantı: İnsanların diğer insanlarla ve çevresiyle etkileşiminin bireyde bıraktıklarıdır. Yaşantı, eğitsel yönden kazanılmış yaşantı ve yaşanılmış yaşantı olarak iki gruba ayrılabilir. Kazanılmış yaşantı, belirli bir etkileşim durumunda yer alan etkinliklerin tümünü içermektedir. Yaşanılmış yaşantı ise söz konusu etkileşim durumunda yer alan etkinliklerden yalnızca bireyde kalıcı iz bırakan ve bireyin davranışında değişim oluşturan etkinliklerdir (Demirel ve Kaya, 2009: 7).

Yaşantı, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda bireyde kalan izdir (Senemoğlu, 2009: 91).

Yeterlik: Bir etkinlik veya bilgi alanında yeteneği olan bireylerin, var olan bu yetilerinin eğitim yoluyla işlenerek verimli ve faydalı duruma getirilmesidir. Yani bir işin ya da mesleğin ustalıklı ifa edilmesi eylemidir (Yılman, 2006: 54).

Yöntem: Öğrenme ünitesinin hedeflerini gerçekleştirmek için teknikleri, içeriği, araç-gereç ve kaynakları ilintili bir şekilde sunma yoludur (Clark ve Starr, 1968: 6).

Yöntem, belirlenmiş eğitim hedeflerine ulaşmak için önceden belirlenmiş ve/veya izlenecek en kısa yoldur. Diğer bir ifadeyle, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğretmek-öğrenmek için bilinçli olarak seçilen düzenli yoldur (Oğuzkan, 1993: 166).

İKİNCİ BÖLÜM

“Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir.

Öğretmenden, eğitimciden yoksun bir millet henüz millet

adını anmak kabiliyetini kazanmamıştır. Ona basit bir kitle denir.

Millet denmez. Bir kitle millet olabilmek için mutlaka eğitimcilere,

Öğretmenlere muhtaçtır. Onlardır ki bir toplumu millet haline getirirler.”

K.Atatürk

LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu hakkında genel bir çerçeve oluşturmak için konuyla alakalı kaynaklardan derlenmiş bilgilere ve araştırma konusu ile ilintili araştırmalara yer verilmiştir. Balcı'nın (2009: 64), Guba (1961) ve Anderson'dan (1990) aktarımına göre, literatür taraması, araştırma probleminin seçilerek anlaşılması, araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulması, veri toplama, toplanan verinin tartışılması, verilerin problemle ilişkisinin kurulması ve bilginin sınıflandırılması basamaklarından oluşan bir süreçtir.

2.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı

Sosyal Bilgiler alanında çalışan eğitimciler, Sosyal Bilgilerin tanımı konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Barr, Barth ve Shermis Sosyal Bilgiler öğretimine rehberlik eden üç yaklaşım tanımlamışlardır (Barr, Barth ve Shermis,1978: 16). Bunlar:

1. Vatandaşlık Bilgisi Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler,
2. Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler,
3. Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgilerdir.

1. Vatandaşlık Bilgisi Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler:

Vatandaşlık bilgisi aktarımı, Sosyal Bilgiler dersinin en temel ve en eski yaklaşımlarından biridir. Bu yaklaşım, “gençlerin ne tür bilgi, değer ve tutumları kazanmaları gerektiğini yetişkinler daha iyi bilir” anlayışı üzerine odaklanmıştır. Programın içeriği yetişkinler tarafından oluşturulan bilgi, ilke değer ve tutumlardan oluşmaktadır. Geçmişi ve gelenekleri öğrenme, gurur duyma, sorumluluk alma, otoriteye bağlı olma bu yaklaşımın içeriğinde yer alan konulardır (Doğanay, 2002: 20).

Vatandaşlık aktarımı yaklaşımı var olan düzeni korumaya yönelik değerler, inançlar, yönelimler ve toplumsal kuruluşa yönelik bilgileri aşılama (Dönmez, 2003: 35); öğrencilerden bunları benimsemesi istenmektedir.

Bu yaklaşımda Sosyal Bilgilerin temel amacı bireylere/öğrencilere toplumun kültürel mirasını aktararak, onları sistemin arzu ettiği vatandaş olmalarını sağlamaktır (Erden, 1993: 7).

2. Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler:

Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımında amaç iyi vatandaş yetiştirmek olmakla birlikte, öncelikli olarak öğrencilere Sosyal Bilimlerdeki disiplinlere ait bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılır. (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 6). Bu yaklaşıma göre, bireylerin iyi vatandaşlar olabilmeleri, Sosyal Bilimler disiplinlerindeki bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarına bağlıdır (Erden, 1993: 7). Bu nedenle, bu yaklaşım Sosyal Bilim disiplinlerinin yapısının öğrenilmesinin önemini vurgulamakta; bu disiplinlere ait kavramları, genellemeleri, kuramları, Sosyal Bilimcilerin bilgi üretme süreçlerini kapsamaktadır (Dönmez, 2003: 35). Bir bakıma çocukların dünyayı Sosyal Bilimcilerin araştırdığı ve düşündüğü gibi anlamaları sağlanmaya çalışılmaktadır (Doğanay, 2002: 21).

3. Yansıtıcı İnceleme Alanı Olarak Sosyal Bilgiler:

Yansıtıcı inceleme olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımının temel amacı, öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorunları tanımlama, analiz etme, karar verme süreç ve becerilerini geliştirmektir (Erden, 1993: 7). Bu yaklaşım araştırma-

inceleme ve problem çözme üzerine odaklanmaktadır. Yöntemi Sosyal Bilim yaklaşımına benzemektedir (Doğanay, 2002: 21). Fakat içerikte Sosyal Bilgilerin belli bir kapsamı yoktur, çağdaş sorunlar çalışmanın temelini oluşturmaktadır (Erden, 1993: 7).

Bu yaklaşımda önceden belirlenmiş ve uygulanması gereken herhangi bir içerik yoktur. Sadece yapılacak etkinliklerin öğrenciyi doğrudan ilgilendiren, onları etkileyen, kaygılandıran ve düşünmeye sevk eden güncel konu ve sorunlara odaklanması istenir (Öztürk, 2006: 26).

Sosyal Bilgiler eğitimcileri, Sosyal Bilgiler öğretiminde sözü edilen üç yaklaşımı birlikte kullanmaktadırlar. Toplumun kültürel mirası, Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinlerden seçilerek öğrencilere aktarılırken, bir taraftan da öğrencilerin araştırma-inceleme, problem çözme, eleştirel düşünme yetenekleri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Erden, 1993: 8).

Bu tanımlardan yola çıkarak sosyal bilgileri tanımlayacak olursak “Sosyal Bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu bireyler/vatandaşlar yetiştirmek maksadıyla, sosyal bilim disiplinlerinden seçilmiş bilgiler ışığında, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı bir çalışma alanı” dır (Erden, 1993: 8).

2.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları:

Sosyal Bilgiler dersi amaçları bakımından ilköğretim programında yer alan en önemli derslerden biridir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi çocukların toplumsallaşma sürecinde son derece önemli bir yere sahiptir. Bu durum Sosyal Bilgiler dersinin evrensel ve ulusal düzeydeki amaçlarına da yansımaktadır. Eğitim kurumlarının temel görevi topluma etkili, katkı sağlayıcı vatandaşlar yetiştirilmesine yardımcı olmak ve çocukların kendi kapasitelerini gerçekleştirerek mutlu bir yaşam sürmelerini sağlamaktır. Bu aynı zamanda Sosyal Bilgilerin ne amaçladığını ve ilköğretim programında neden yer aldığını da açıklamaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin en genel amacı, geleceğin etkin yurttaşlarında karar verme ve problem

özme becerilerini geliştirerek, etkili ve sorumlu vatandaş yetiştirmektedir (NCSS, 1994 ve Barth ve Demirtaş, 1997: 7).

Evrensel bakış açısıyla Sosyal Bilgiler demokraside vatandaşlığa hazırlık olarak algılanmaktadır (Barr, Barth ve Shermis,1978: 18). Bir bakıma etkili ve sorumlu vatandaşın sahip olması gereken özellikler, Sosyal Bilgiler dersinin evrensel düzeydeki amaçlarını oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler programlarında belirtilen amaçlar şunlardır (Turner, 1994: 8):

1. Ulus, devlet ve toplum için demokratik vatandaşlar yetiştirme
2. Çocuğa ileriki öğrenim yaşamında gereksinim duyacağı Sosyal Bilgilere ilişkin bilgi ve beceriler kazandırma
3. Çağdaş sosyal konulara ilişkin bilinç ve anlayış geliştirme
4. Sosyal bilgilere ilişkin kavram gelişimini sağlama
5. Sosyal bilgilerin yöntemlerini kavratma
6. Sosyal bilgileri öğrenmeye isteklilik sağlama
7. Problem çözüme ve karar verme becerilerini geliştirme
8. Dünya vizyonuna sahip vatandaşlar yetiştirme

Amerika'da yer alan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) ise Sosyal Bilgilerin amaçlarını oluşturacak temel öğeleri bilgi, demokratik değerler ve inanışlar, düşünme becerileri ve vatandaşlık katılım becerileri olmak üzere dört bölüme ayırmıştır (Öztürk, 2009: 8). Düşünme becerilerinin, demokratik değerlerin ve sosyal becerilerin kazanılmasında bilginin; sorunların çözümünde, bilgiye ulaşma, isleme ve değerlendirme süreçlerinin ise koşulmasında düşünme becerilerinin; (Sözer, 1998: 40) bilgi ve becerilerin toplum yararına kullanılmasında ise demokratik değer ve inanışların önemli rolü bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretimi ile bir yandan evrensel birtakım bilgi, beceri, değer ve tutumlar bireylere kazandırılmaya çalışılırken; bir yandan da ulusal gurur, vatanseverlik gibi ulusal inanç ve değerlere sahip vatandaşlar yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 9). Bu nedenle, ülkelerin Sosyal

Bilgiler programlarında evrensel amaçların yanı sıra ulusal kültüre ilişkin amaçlar da önemli yer tutmaktadır.

Türkiye’de, Sosyal Bilgiler dersi çocuğun toplumsallaşmasında son derece önemli bir işlev görmektedir. Bu durum Sosyal Bilgiler dersinin ulusal amaçlarında açık bir şekilde görülmektedir. Sözer’e (1998: 18) göre, ilköğretimdeki Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde en önemli amaç öğrenciye toplumsal kişilik kazandırmaktır. Kısakürek (1989: 8) ise Sosyal Bilgiler öğretimiyle öğrencinin düşünme yeteneğinin, insanlar arası ilişkilerinin ve ekonomik bakış açısının geliştirilmesi; temel yurttaşlık hak ve sorumluluklarının kavratılması, anayasanın ve öteki yasaların öngördüğü davranış biçimlerinin benimsetilmesi gibi amaçların gerçekleşeceğini belirtmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi, öğrenciyi sosyalleştirmenin yanı sıra, öğretmen ve öğrencinin birlikte hayal gücü ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerini amaç edinmektedir (Ata, 2007: 82).

Sosyal bilgiler öğretiminin ulusal amaçları, ülkelerin eğitim politikalarına yön veren ilkeler ve amaçlar doğrultusunda oluşturulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nca hazırlanarak 1998 yılının Nisan ayında yayımlanan 2487 sayılı Tebliğler Dergisi’ndeki “İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı” nın başlangıcında “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına yer verilmiştir.

"Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgı, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır." (MEB TTKB, 2005: 5)

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında, Türk Milli Eğitiminin Amaçları'nın ardından Sosyal Bilgiler Dersi Programının Amaçları ayrıntılı olarak yer almaktadır. Bu amaçlar dört boyutta dile getirilmiştir:

1. Vatandaşlık görev ve sorumlulukları yönünden,
2. Toplumda insanların birbiriyle olan ilişkileri yönünden,
3. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri yönünden,
4. Ekonomik yasama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının genel amaçlarına aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir (MEB, 1998: 537-538):

Öğrenciler bu derste:

A. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden;

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

2. Türk Milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki onurlu geçmişini ve yerini insanlığa yaptığı hizmetleri kavrayarak büyük bir milletin

evlatları olduklarını anlar, milletin geleceğine olan güvenlerini artırır ve Türk milletinin ülküsünü gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.

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

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

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

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

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

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

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

10. Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar; bu uygarlıkta Türk milletinin hizmetini ve payını anlayarak Atatürk'ün direktifleri

uyarınca “milli kültürümüzü çağdaş, uygarlık seviyesinin üstüne çıkarma” yolunda her fedakârlığı göze alabilme bilincini kazanırlar.

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

12. Her yerde görev ve sorumluluk alabilecek hale gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır.

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

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

B. Toplumda İnsanların Birbirleriyle Olan İlişkileri Yönünden;

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

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

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

4. Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.

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

6. Trafik kurallarına uymayı alışkanlık haline getirirler.

C. Çevreyi, Yurdu Ve Dünyayı Tanıma Yetenekleri Yönünden;

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

2. Türkiye'nin, yakın ve uzak komsu ülkeler ve diğer dünya ülkeleri ile olan ilişkileri hakkında genel bilgi kazanırlar.

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

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

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

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

7. Yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu kavrarlar.

Ç. Ekonomik Yaşama Fikrini Ve Yeteneklerini Geliştirmek Yönünden:

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

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

3. Tutumlu olma ve planlı çalışma alışkanlığı elde ederler,

4. Üretim, tüketim ve dağıtımla ilgili temel bilgileri öğrenirler.

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

6. Turizmin anlamını, özellikle yurdumuz için önemini kavrarlar.

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

Sosyal Bilgiler dersinin ulusal amaçlarının “vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler” anlayışı çerçevesinde oluşturulduğu görülmektedir. Amaçların birçoğu ulusal kültür ve kurumların öğretilmesi ve bunlara ilişkin değer ve tutumların benimsetilmesini hedeflemektedir (Öztürk ve Dilek, 2002: 62). Amaçlarda bilgi boyutu ön planda iken özellikle beceri boyutu sınırlıdır. Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında taslak uygulamasını yaptığı yeni Sosyal Bilgiler Programında Sosyal Bilgileri, “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi Sosyal Bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi” olarak tanımlamıştır. Yeni programın genel amaçlarını şu şekilde belirtmiştir (MEB TTKB, 2005: 5):

7. sınıf sonunda öğrenci;

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 inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, 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, milli 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 mekanlara 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 ahlaki 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, laiklik ve 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 TTKB, 2005: 9).

Yukarıda belirtilen amaçların gerçekleştirilmesi için Sosyal Bilgiler dersinin çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanılarak içeriği oluşturulmakta ve hazırlanan bu içerik ile öğrencinin Sosyal Bilimlere ilişkin anlayış geliştirmesi sağlanmaya çalışılmaktadır.

2.3. Sosyal Bilgilerde Öğretme-Öğrenme Süreci

Öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutunda “Nasıl öğretilim?” sorusunun yanıtı aranmaktadır. Dersin amaçları doğrultusunda hazırlanan içeriğin bireylere nasıl kazandırılacağı, sınıf içi ve dışı etkinliklerde hangi yöntem, ilke ve tekniklerin kullanılacağı, hangi araçlardan yararlanılacağı bu boyutta ele alınmaktadır (Gürkan, 2003: 18).

Sosyal Bilgiler dersinde etkili bir öğretme-öğrenme süreci ile öğrenciler hem çevredeki değişimlere uyum sağlama, kültürel etkinlikler, insanlığın oluşturduğu eserler, geleceğin biçimlendirilmesine yönelik eğilimler gibi konularla ilgili sosyal anlayış geliştirebilecekler, hem de etkili vatandaşlık becerileri kazanabileceklerdir.

Gelişmiş bir toplumda iyi bilgilendirilmiş, demokratik geleneklere bağlı vatandaşlık bilincine sahip, her geçen gün değişen dünyaya ve farklılıkları barındıran topluma uyum sağlayabilen bireylere dayanmaktadır (NCSS, 1992). Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının ilköğretim çağındaki çocuklara etkili bir öğretme-öğrenme süreci ile kazandırılması önemlidir.

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'ne (NCSS) göre ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinin etkili olabilmesi için öğretme-öğrenme sürecinin (NCSS, 1992):

1. Anlamlı Olması:

Öğrenciler ayrıntılı bilgiyi ezberlemek ya da tekrarlamak yerine öğrendikleri bilgi, beceri, inanç ve tutumları okulda ve okul dışında nasıl kullanacaklarını bulmaya çalışırlar. Araştırma ve düşünme becerilerini kullanarak yakın çevrelerinde ve dünyada neler olduğunu yorumlamaya çaba gösterirler. Bu

nedenlerle, Sosyal Bilgiler dersinde öğretme-öğrenme sürecinin anlamlı olabilmesi için:

- İçerik öğrencilerin konular arasındaki ilişkileri görebilecekleri bir biçimde düzenlenmelidir.
- Anahtar kavramlar, grafik ve resim gibi görsel öğeler yardımıyla sunulmalıdır.
- Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler cesaretlendirmelidir.
- Düşük düzeydeki olgusal bilgiden, yüksek düzeydeki düşünme becerilerine doğru bir sıra izlenmelidir.
- Öğrencilere yeni öğrenmeleri ile önceki bilgileri arasında ilişki kurmalarını sağlayacak sorular sorulmalı, konu hakkında eleştirel düşünceleri sağlanmalı ve tartışmalar ışığında bilgiyi yapılandırmaları sağlanmalıdır.
- Değerlendirme öğrencilerin ne öğrendiklerine ilişkin önemli bilgilere odaklanmalıdır.
- Özgün etkinliklere önem verilmelidir (Örneğin, öğrencinin sadece haritayı göstermesi yerine, kendi gezi rotasını çizmesinin istenmesi).
- Öğretmen planlamada, uygulamada ve değerlendirmede yansıtıcı olmalıdır.

2. Bütünleştirici Olması:

Sosyal Bilgiler dersi doğası gereği bütünleştiricidir. Çünkü geniş bir öğrenme içeriğini çeşitli eğitim kaynaklarını ve öğrenme etkinliklerini kullanır. Bu nedenle, öğretme-öğrenme süreci bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretimi;

- Zaman boyunca insanın evrimine ilişkin bilgi sağlar.
- Geçmiş deneyimler ve geleceğe bakışla ilişkili olarak zaman ve mekanı bütünleştirir.
- Bilgi, beceri, inanç, değer ve tutumları birleştirir.

- Teknolojinin etkili bir biçimde kullanılmasını gerektirir.
- Programın içeriğindeki konular aracılığıyla okuma, yazma, iletişim, araştırma, gözlem, verileri çözümleme, sentez gibi tüm derslere yönelik becerilerin bütünleştirilmesini kapsar.

3. Değer Temelli Olması:

Etkili Sosyal Bilgiler öğretimi, konuların etik boyutlarını ve toplumun genelini ilgilendiren yansıtıcı gelişim alanlarını ve sosyal değerlerin uygulanmasını kapsamalıdır. Öğrenciler derste etkileşimde bulunurken diğerlerinin haklarına saygılı olmayı, temel demokratik değer ve ilkeleri, karar verme becerilerini ve vatandaşlık konusunda katılım sağlamayı öğrenmelidirler. Bu nedenle öğretmen;

- Değerler konusunda politik ya da kişisel görüş belirtmekten kaçınmalıdır.
- Öğrencilerin konu içeriğinde yer alan değerlerin, zıtlıkların ve ikilemlerin farkında olmalarını sağlamalıdır.
- Toplumsal grupların yararlarını ve bireye yükledikleri sorumlulukları kavratmalıdır.
- Öğrencilerin demokratik, sosyal, politik değerlere dayanan mantıklı ve tutarlı görüş açıları geliştirebilmelerine yardımcı olmalıdır.

4. Zorlayıcı Olması:

Öğrencilerin dersin amaçlarını kazanabilmeleri için bireysel ya da grubun üyesi olarak etkinliklere katılmaları ve kendilerine verilen sorumlulukları dikkatli ve özenli bir biçimde yerine getirmeleri beklenir. Bu nedenle, öğretmen üretici ve zorlayıcı öğretme-öğrenme sürecini desteklemek amacıyla;

- Öğrencileri öğrenme topluluğunun işlevsel bir parçası oldukları konusunda desteklemeli ve cesaretlendirmelidir.
- Öğrencilerin yansıtıcı tartışmaların amacını, işbirliği içinde çalışarak içeriğin anlamını ve ilgili bağlantıları keşfetmelerini sağlamalıdır.

5. Etkin Olması:

Öğrenciler öğretme-öğrenme sürecinde etkin yapılandırma süreci ile yeni anlayışlar gerçekleştirirler. Öğrenciler öğretme yöntemlerini birebir izlemek yerine önemli bilgileri, inançları, deneyimleri ile yeni konu arasında bağlantılar geliştirerek, içeriği anlamlandırma yoluna giderler. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersinde öğretme-öğrenme sürecinin etkin olabilmesi için;

- Etkileşimli eğitim ortamları oluşturulmalıdır.
- İçeriğin yaşamda uygulanabilmesine olanak sağlayan özgün etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrenciler eleştirel ve kritik düşünmeye, sorgulamaya, düşüncelerini paylaşmaya, tarihsel olaylarla ilgili demokratik değerleri ve vatandaşlık gereklerini içeren yaratıcı dramalara, benzetim etkinliklerine, aile üyeleriyle görüşmeye, yerel toplumdan veri toplamaya, vatandaşlık görevlerine ilişkin çalışmalar yapmaya (gönüllü hizmetler gibi) yönlendirilmelidir.

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin (NCSS) belirttiği gibi, Sosyal Bilgiler dersinde öğretme-öğrenme sürecinin güçlü ve etkili olması; öğrenenlerin dikkatlerinin sunulan fikirler üzerine odaklanmasına; eğitim boyunca öğrenenlerin olgularla, insanlarla ve nesnelerle, zihinsel ve fiziksel olarak etkileşimde bulunmasına ve önceki bilgilerini var olan duruma aktarmalarına bağlıdır (Sunal ve Haas, 2002: 23). Öğrenci tarafından yapılandırılarak içselleştirilmiş olan bilginin, ileriki yaşamında da onu bırakmayacağı düşünüldüğünde, toplumsal kişilik kazandırmayı hedefleyen Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin, bilginin öğrenciye aktarıldığı geleneksel anlayışın dışına çıkması beklenmektedir. Çünkü geleneksel öğretim anlayışının egemen olduğu öğrenme ortamlarında çok fazla ve farklı sorunlarla karşılaşmaktadır.

Geleneksel öğretim uygulamalarının getirdiği sorunların başında; öğrenilen bilginin kalıcı olmaması, sınavlar için ezberlenip daha sonra unutulması, bilgilerin büyük bir bölümünün öğrenciler tarafından eksik ya da yanlış anlaşılması

ve öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri gelecek yaşamlarında etkin bir biçimde kullanamayacak olmaları gelmektedir. Bu nedenle, geleneksel yaklaşımdan kaynaklanan bu tür sorunlar eğitimcileri daha etkili, verimli, çekici ve anlamlı eğitim uygulamalarını geliştirmek üzere çalışmalara yöneltmiştir (Deryakulu, 2000: 53).

2.4. Yapılandırmacılık

Bilgi kuramları öğretme ve öğrenmeye yaklaşımımızı etkilemektedir. Geleneksel eğitim anlayışını biçimlendiren pozitivist felsefe, bilginin nesnel olduğunu benimsemiş, bilginin kişinin dışında oluştuğunu ve keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunmuştur (Özden, 2009: 54). Nesnelciler dünyaya ilişkin güvenilir bilginin varlığına inanırlar. Öğrenenler gibi eğitimcilerin de amacı bu bilgiyi kazanmak ve iletmektir. Nesnelcilik, öğrenenlerin, kendilerine iletilenlerden aynı şeyleri anladıklarını ve aynı anlayışları kazandıklarını varsaymaktadır. Öğrenme nesnel gerçekliğin özümsemesine dayanır ve eğitimin amacı, öğrencilere gerçek dünyanın kavranması konusunda yardım etmektir. Öğrenenlere dünya hakkında bilgi verilir, bu içerik ve yapıyı kendi düşüncelerine yerleştirmeleri beklenir (Jonassen, 1991: 28).

Yirminci yüzyılın başlarında şekillenmeye başlayan ve ikinci yarısından sonra yaygınlık kazanan yeni paradigma/değerler dizisi nesnelci anlayışa zıt görüşler ileri sürmektedir. Yeni paradigma, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu, yani birey tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır (Özden, 2009: 54).

Yapılandırmacılık öğretimle değil, bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir yaklaşımdır (Demirel, 2001: 132). Yapılandırmacı kuram, öğrencilere birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini inkar etmemekle birlikte, eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular (Saban, 2000: 123).

2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşımlar

Yapılandırmacı kuramda bilginin nasıl oluştuğuna ilişkin üç farklı anlayış vardır. Bunlar; bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılıktır.

1. Bilişsel Yapılandırmacılık:

Bilişsel yapılandırmacılar, öğrenmeyi Piaget'nin öne sürdüğü özümleme, düzenleme ve bilişsel denge teorisiyle açıklamaktadırlar. Piaget'ye göre birey sahip olduğu bilgilerle ve bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıyla çatışan bir durumla ya da olayla karşılaştığında, düşüncelerini yeniden gözden geçirmektedir (Özden, 2009: 58). Bireyin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapı, öğrenmede başlangıç noktasıdır. Birey, yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyor ve bilişsel yapısının içinde özümseyorsa yeni bir bilişsel dengeye ulaşır. Eğer yeni bilgi bireyin önceki bilişsel yapısıyla çelişiyorsa, birey bilişsel dengesizlik yaşar ve yeni bilgiyi özümseyebilmek için bilişsel yapısında düzenlemeye gitmek zorunda kalır. Bu düzenleme gerçekleştirilirken, yeni bilgi özümsemekte ve birey yeni bir bilişsel dengeye ulaşmaktadır (Senemoğlu, 2009: 58-59).

2. Sosyal Yapılandırmacılık:

Sosyal yapılandırmacılar, öğrenmeyi açıklarken Lev Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme kuramını kullanmaktadırlar. Vygotsky, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkisi olduğunu savunmuş ve bilginin sosyal etkileşimlerle oluştuğunu öne sürmüştür (Kılıç, 2001: 12). Sosyal yapılandırmacılığın doğasında işbirliği ve sosyal etkileşim vardır. İşbirliği ve sosyal etkileşim, bilişsel yapılandırmacılıktaki bireysel araştırmanın yerine geçmektedir.

Sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşen öğrenme, bireyin diğer insanlarla yaptığı bilgi alışverişleri, tartışmalar ve paylaşımlar oranında artar ya da azalır. Bu nedenle, öğrenme ortamının, öğrencinin birbiriyle etkileşime girebileceği, işbirliği ve dayanışma yapabileceği bir şekilde yapılandırılmalıdır (Aydın, 2002: 20).

Sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramının temel sayıltıları şunlardır (Aydın, 2007):

1. İnsanın bilişsel etkinlikleri şu temeller üzerinde yapılır:
 - a. İnsan zihninin doğası
 - b. İnsanın biyolojik yapısı, psikolojik gelişimi.
 - c. İnsanda oluşan psikolojik süreçler.
 - d. İnsanda oluşan psikolojik süreçlerin araştırılması.
2. Bilgi, kültürel bir bağlamda oluşturulur.
3. Dilsel-sembol sistemleri, çevreye uyum sürecinde insanlar tarafından geliştirilmiştir.
4. Dil ve kültür, bireylerin nesneler dünyasını anlamlandırmasını etkiler.

Sosyal yapılandırmacılar, sosyal çevrenin öğrenme üzerindeki etkisinin çok büyük olduğunu vurguladıklarından, eğitimciler çocukların arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle işbirliğini desteklemeli ve yüreklendirmelidir. Böyle bir ortam, çocukların bilişsel gelişiminin yanında, diğer gelişim alanlarının (duygusal, sosyal) gelişiminde de oldukça önemli bir rol üstlenmektedir (Çeçen, 2000: 25).

3. Radikal Yapılandırmacılık:

Radikal yapılandırmacılık, bilgi nasıl tanımlanırsa tanımlansın düşünen organizma, kendi yaşantısına dayalı olarak bildiği şeyleri yapılandırmaktan başka seçeneği yoktur, sayıltısıyla başlar(Senemoğlu, 2009: 586).

Radikal yapılandırmacılar, bireyin zihninde kendi gerçeğinin yine kendisi tarafından oluşturulduğunu belirtmektedirler. Birey edindiği bilgileri kendi deneyimleri ve düşünceleri ile yapılandırmaktadır. Bireylerin deneyimleri farklı olduğundan, sunulan bilgi de farklı yorumlanabilmekte; bu nedenle, bireylerin oluşturduğu gerçekler birbirine ya da dış dünyadakine benzemeyebilmektedir. Bireyin öğrendikleri birebir dış dünyanın yansıması olmamaktadır (Aydın, 2002: 20).

Radikal yapılandırmacı öğrenme kuramının temel sayılıları şunlardır (Aydın, 2007):

1. Nesnel gerçeklik vardır.
2. Bilgi, bireysel olarak elde edilir ve kendi bilişsel yapılarını kullanarak bilgiyi inşa eder.
3. Bilgi, görecelidir.
4. Bireyin nesneler dünyasına ilişkin inancı kendine özgüdür ve diğerleriyle karşılaştırılmaz.

2.4.2. Yapılandırmacı Kuramda Öğretme-Öğrenme Süreci

Bireyin öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği konusunda yapılandırmacılığı etkileyen filozoflar ve psikologlar kendi öğrenme kuramlarını farklı yollarla açıklasalar da belirli noktalardaki önerilerinde görüş birliği içindedirler. Bu öneriler şunlardır (Page,1990):

- Öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımıyla daha verimli hale gelmektedir.
- Öğrenciler araştırarak, kendileri için keşfederek, yeniden oluşturarak, çevre ile etkileşime girerek, kendi bilgilerini yapılandırırlar.
- Öğrenme etkin olarak, eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanır.
- Etkin öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler içeriği ve süreci aynı zamanda öğrenirler.

Yukarıda belirtilen öneriler yapılandırmacılığa işaret etmektedir. Çünkü yapılandırmacı kuramda öğrenme, öğrencinin duyu organları yoluyla çevresinde algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihinde kendi bilgilerini yapılandırması ya da en azından deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlama süreci olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler karşılarına çıkan yeni bilgileri, kendi zihinsel yapılarındaki bilgilerle karşılaştırarak, yeni bilgiyi zihninde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler (Deryakulu, 2000: 61).

Bireyin öğrenmesi, ona sunulan bilgilerin ham biçimiyle kaydedilmesi ile değil, kendi zihninde yapılandığı biçimde gerçekleşmektedir (Saban, 2000: 123). Yapılandırma sürecinde birey, karşılaştığı yeni bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve bu anlamı kendisine mal etmeye çalışır (Yasar, 1998: 69). Bir bakıma öğrenme araştırma ve buluş sürecinin sonunda ortaya çıkmaktadır. Birey anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için bilgiyi eski deneyimlerine bağlı olarak defalarca yapılandırmaktadır (Alesandirini ve Larson, 2002).

Marlowe ve Page (1998: 10) yapılandırmacı kuramda öğrenmenin gerçekleşmesi için duymanın ve görmenin yeterli olmadığını, öğrenmenin; bilgiyi sorgulama, yorumlama, çözümlleme süreci ve bu sürecin sonuçlarını; sürecin sonunda elde edilen bilgiyi kullanmayı ve bu yolla düşünme becerilerini geliştirmeyi, kendi anlamını yapılandırmayı, kavramları ve fikirleri anlamayı ve geçmiş deneyimlerle şimdiki deneyimlerin birleştirilmesini kapsadığını belirtmektedirler.

Yapılandırmacılık, bireylerin nasıl öğrendiğinin kuramıdır. Birey bilgiyle uğraşır ve o bilgi alanında derinleşirse, o bilgi, bireyi ileriki yaşamında bırakmayacaktır. Yapılandırmacılıkta temel olan, bilginin öğrenen tarafından aynen alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır (Demirel, 2001: 132). Bu açıdan yapılandırmacılık, öğrencinin ezberleyebildiği bilginin miktarından çok düşünme ve düşünme süreçleriyle ilgilenir (Marlowe ve Page, 1998: 11).

Saban'ın (2000: 126-127), Glatthorn'dan (1994) aktardığına göre, yapılandırmacı kuram on temel öğrenme ilkesi öne sürmektedir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

1. Öğrenme, bilgiyi edilgen bir şekilde alma süreci değil, etkin bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme, kavramsal bir değişmeyi içermektedir.
3. Öğrenme, bireyin kendi zihnindeki yapılandırması ile ilgili olduğundan öznelidir.

4. Öğrenme durumsaldır ve çevresel olanaklara göre biçimlenir.
5. Öğrenme sosyaldır.
6. Öğrenme duygusaldır.
7. Öğrenme işinin niteliği, öğrenme süreci içerisinde önemlidir.
8. Öğrenme gelişimseldir.
9. Öğrenme, öğrenci merkezlidir.
10. Öğrenme süreklidir.

Bu ilkeler doğrultusunda yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek yeni bilgilerle ilgili zihinsel yapılanmalar, bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleri ile daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Böyle bir eğitim ortamında bireyler, önceden yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve yanlışların yerine yenilerini yerleştirme olanağı elde ederler (Yasar, 1998: 70; Yasar ve Gültekin, 2002).

Yapılandırmacı sınıflar, bireylere bilgilerin aktarıldığı yerler değil, öğrenmenin öğrenci etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların, araştırmaların yapıldığı, problemlerin geliştirildiği ve çözüldüğü ortamlardır (Demirel, 2001: 133). Öğrencilere gereksinim duydukları bilgileri hazır olarak vermek yerine, uygun ortamın hazırlanarak doğru yanıtın öğrenciler tarafından bulunmasının sağlanmaya çalışıldığı “yapılandırmacı öğrenme ortamları” öğrencileri ezberden kurtarmaya ve bilgiyi kullanmayı öğrenmeye yönlendirmektedir (Şen, 2002: 44).

Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme kuramı olduğundan, yapılandırmacı öğrenme ortamları, bilginin anlamlı bir biçimde yapılandırılmasını ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacak biçimde düzenlenir (Gültekin, 2004: 35).

Yapılandırmacı kurama göre oluşturulmuş bir öğretme-öğrenme ortamından beklenen özellikler şöyle sıralanabilir (Marlowe ve Page, 1998: 24; Özden, 2003: 45):

- Öğretmen tarafından belirlenen araştırma konularının ve içeriğin özüne ilişkin öğrencilerin seçimleri dikkate alınmalıdır.
- Temel kavramlar tanımlandıktan sonra, konularla ilgili problem, kuram ve sonuçlar tartışılmalıdır.
- Yeni bilgilerin kazanılması sürecinde öğrencinin yaşantı geçirmesini sağlayabileceği ortamlar oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin kendi görüşlerini sahiplenmesine ve savunmasına izin verilmelidir.
- Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği desteklenmelidir.
- Öğretim materyalleri ile eğitim ortamı zenginleştirilerek, öğrencinin bilgiyi denemesine olanak verilmelidir.
- Öğretim sırasında “sınıflandır”, “çözümle”, “düzenle”, “ tahmin et”, “oluştur” gibi kelimeler kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin birbirleri ile ve öğretmenle rahatça etkileşim kurabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.
- Bilginin yeniden üretilmesinden çok, var olan bilgilere dayalı yeni bilgilerin oluşturulması sağlanmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerin sadece “Ne öğrendiği” ile değil; “Nasıl öğrendikleri” ile de ilgilenmelidir.
- Öğrenci merkezli bir öğretim yapıldığından ders içeriği ve öğretme yöntemleri değişiklik yapabilecek esneklikte olmalıdır.
- Karşıt düşünceler ileri sürülerek, öğrencilerin kendi düşüncelerini savunmalarına izin verilmelidir.
- Farklı bakış açılarını destekleyen öğrenme deneyimleri sağlanmalıdır.
- Etkileşimli grup çalışmaları düzenlenmelidir.

- Özgün ürünler oluşturulmalı ve konuyla ilgili toplumun çeşitli kesimlerinden konuklar derse davet edilmelidir.

- Teknolojiden etkili bir biçimde yararlanılmalıdır.

Bu ilkeler ışığında yapılandırmacı sınıflar, öğrencilerin sorular yöneltmelerine, eleştirmelerine, etkin olmalarına, canlandırmalar yapmalarına, ürünler ortaya çıkarmalarına, farklı iletişim yollarını kullanmalarına, varsayımları ve kişisel tepkileri çerçevesinde kendi deneyimlerini oluşturmalarına olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Ayrıca, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için demokratik; öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayan; yetki ve kontrolün öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşıldığı bir sınıf ortamı oluşturulur (Gray, 1997).

2.4.3.Yapılandırmacı Öğretim Uygulamaları

Yapılandırmacı eğitim ortamında, genelde öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan öğretim uygulamalarına yer verilmektedir (Yasar, 1998: 70). Bu öğretim uygulamalarının başlıcaları probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olaya dayalı öğrenmedir. Bu öğretim uygulamaları aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

1. Probleme Dayalı Öğrenme: Probleme dayalı öğrenme, yapılandırmacı kuramın bir uygulaması olarak ortaya çıkmıştır (Demirel, 2001: 72). Probleme dayalı öğretme- öğrenme sürecinde, öğrenciler karmaşık bir durum veya olay ile karşı karşıya bırakılır ve onlara, söz konusu olaya “sahiplenme” ya da olaydan “sorumlu olma” rolü yüklenir.

Öğrenciler, gerçek problemleri tanımlar ve araştırma yoluyla geçerli bir sonuca ulaşmada ne gerekli ise öğrenirler. Öğretmen, gerçek yaşamdan problemler seçerek, öğrencilere çeşitli sorular sorarak ve öğrencileri kendileri ile mücadeleye yönlendirerek, onlara “bilişsel rehberlik” yapar (Saban, 2000: 156).

Sınıfta problem çözme ortamının yaratılabilmesi için, öğrenci problemi çözülmeye değer ve ilgi çekici bulmalıdır (Aksu, 1997: 103). Yani problem durumu öğrenci için anlamlı olmalı ve öğrencinin gerçek yaşamla bağ kurmasını sağlamalıdır.

Probleme dayalı öğretme-öğrenme sürecinde şu aşamalar yer almaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2001: 193):

- Problemin farkına varılması ve problemin tanımlanması,
- Problemlerin tam ve doğru olarak açıklanması,
- Problemi çözmek için gerekli olan bilginin belirlenmesi,
- Bilgi toplamak için gerekli olan kaynakların belirlenmesi,
- Olası çözümlerin oluşturulması,
- Çözümlerin gözden geçirilmesi,
- Çözümün sözlü ya da yazılı rapor biçiminde sunulması.

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarına ve çalışmalarını kendi kendilerine yönlendirmelerine olanak sağlaması nedeniyle anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yol açmaktadır (Yaşar, 1998: 71).

2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme: İşbirliğine dayalı öğrenme, küçük gruplar halindeki öğrencilerin bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç etrafında birlikte çalışarak bir konuyu öğrenmeleri temeline dayanmaktadır (Yasar, 1998: 70). İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli özelliği, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını (Açıkgöz, 1993: 188). Çünkü grup çalışmalarını işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarına dönüştüren en önemli özellik, öğrencilerin hem kendilerinin hem de arkadaşlarının kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarınıdır (Açıkgöz, 2002: 172). Bu nedenle, grup üyelerinin

birbirine katkısı, grup dinamiği, sorumlulukların paylaşılması işbirliğine dayalı öğrenmede oldukça önemlidir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin temel ilkeleri şunlardır (Demirel, 1999: 138):

- İşbirliğine dayalı öğrenme grupları en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme oluşturulan bu gruplarda gerçekleştirilir.
- Öğrenmede, öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemlidir.
- Öğrenciler arası yarışmadan çok; gruplar arasındaki yarışma daha önemlidir.
- Öğrenci başarısı ya da başarısızlığı bireylerden çok gruplara aittir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip öğrencileri birleştirir ve dostluk duygularını geliştirir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sadece bilişsel yönlerini değil, duyuşsal ve sosyal yönlerini de geliştirir.

Temel ilkeleri bakımından benzerlik gösteren işbirliğine dayalı öğrenme grupları içerisinde bireylerin görev paylaşım yapılarında çeşitlilik gösteren bir takım tekniklere rastlanmaktadır. Bu tekniklerin başlıcaları, grup etkililiği öğretim tekniği, turnuva tekniği, öğrenci takımları-başarı grupları tekniği ve ayrılıp birleşme/jigsav tekniğidir (Namlu,1999: 19).

3. Proje Tabanlı Öğrenme: Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin bireysel ya da grup halinde, orijinal bir konu veya problemle ilgili, araştırmalar yapmalarını sağlayan ve bu araştırmalar sonucunda değişik ürünlerin ortaya çıktığı öğrenme yaklaşımıdır (Çiftçi, 2009: 166).

Proje tabanlı öğrenme modeli, projeyi temel alıp, çeşitli öğretim yöntemlerini de öğrenme sırasında kullanarak anlamlı öğrenmeyi sağlamayı hedeflemektedir (Memişoğlu, 2008: 37).

Proje tabanlı öğrenmede, öğrenciler öğrenme-öğretme ortamına etkin olarak katılırlar. Bireysel öğrenmelerini kurgulayıp, planlarlar. Bu kurgulama işi, öğretmenin gözetiminde yapılmalıdır. Sınıf dışında yapılan kurgulama öğrenciye ait

olmayabilir. Öğrenci çevresindeki insanlara ait kurgulamaları kendi kurgulaması olarak getirebilir. Bu tür davranış bu öğrenme türünün ruhuna aykırıdır. Bu sebeple öğrenci kurgulamayı mutlaka ders sırasında oluşturmalıdır. Daha sonra planlamış olduğu projeyi sunarlar (Sönmez, 2005: 114).

Proje yaklaşımının temelinde, sorgulayarak öğrenme vardır. Öğrenci konuyu bir proje olarak ele alıp, problem çözmenin basamaklarına uygun olarak çözümler üreterek, bilgiyi yapılandırmaktadır. Öğrenci öncelikle ilgi duyduğu alana yönlendirilmeye çalışılacak ve merak ettiği bir konuyu araştırması sağlanacaktır. Bu nedenle, araştırılacak ve öğrenilecek konuya karşı ilgi üst düzeyde olacaktır. Öğretmen sadece proje danışmanı konumunda olduğundan, öğrencilerle birlikte öğrenme ve öğretme sürecine katılacak ve böylelikle öğrenci eğitiminin öznesi durumuna gelecektir (Doğanay, 2008: 234).

4. Örnek Olaya Dayalı Öğrenme: Örnek olay yöntemi, gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin, durum ya da olguların senaryolaştırılarak metne dökülmesi ve bu metinde yer alan problemlerin sınıf ortamında tartışılarak çözüme ulaştırılması temeline dayanan bir yöntemdir (Saban, 2000: 201; Demirel, 1999: 85). Bu yöntemin amacı öğrencinin karar verme, seçme ve sonuca ulaşma ile ilgili yaşantı geçirmesini sağlamaktır (Bilen, 1999: 177).

Örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi öğrenci merkezlidir. Öğrenciler, bildiklerini ve kavradıklarını gerçek bir duruma uygulama sansına sahip olurlar ve bu süreçte bir problemi çözmeyi, analiz edip sonuca ulaşmayı öğrenirler (Demirel, 1999: 85).

Ayrıca, bu yöntemle tüm öğrencilerin sınıfta tartışmalara katılması sağlanır, öğrenciler ders kitabı dışındaki materyallerden de yararlanma fırsatı bulurlar (Küçükahmet, 2001: 91).

Belirtilen öğretim uygulamalarının tümü öğrenciyi, öğretme-öğrenme sürecinin merkezine almakta; öğrencinin kendi bilgisini önceki bilgileriyle bağlantı kurarak, çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanarak, analiz ve sentezler yaparak,

arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle işbirliği içinde çalışarak zihinlerinde yapılandırmalarını sağlamaktadır.

Bir bakıma yapılandırmacı kuramda farklı öğretim uygulamaları bulunmasına rağmen, bu uygulamalar, temelde yapılandırmacı kuramın temel varsayımlarını, ilkelerini, değerlendirme yöntemlerini ve bunlara bağlı olarak öğrenci ve öğretmen rollerini yansıtmaktadır.

2.4.4. Yapılandırmacılıkta Öğretmen ve Öğrenci Roller:

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğretmen, geleneksel öğretimdeki rollerinden sıyrılmakta öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman rolü üstlenmektedir (Yaşar, 1998: 71).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü belirlenen amaçlara ulaşmak için öğrenciyi yönlendirecek belirlenmiş etkinlikler sunmak veya doğrudan öğretmek değildir (Alesandirini ve Larson, 2002: 118). Yapılandırmacı öğretmen ve sınıf geleneksel öğretmen ve sınıftan belirli özellikleriyle ayrılmaktadır. Bu özellikler öğrencinin etkin katılımı, çevrenin demokratik olması, etkinliklerin öğrenci merkezli ve etkileşimli olması, öğretmenlerin öğrencileri sorumlu ve özerk olabilmeleri için yüreklendirmesi ve öğrenme sürecini kolaylaştırıcı rol üstlenmesi olarak sıralanabilir (Gray, 1997).

Yapılandırmacı bir sınıfta öğretmen öğrencilerin kavramlarla ilgili bilgilerini araştırır ve daha sonra zıtlıklar oluşturarak, yeni bilgiler sunarak, sorular sorarak, araştırma yapmaya yüreklendirerek ve güncel kavramlarla uğraşmaları için oluşturduğu sorularla öğrenciyi etkin hale getirmek için fırsatlar sunar (Brooks ve Brooks, 1993).

Ayrıca öğretmen (Özden, 2003: 72-73):

- Yazılı materyal ve alan uzmanlarından elde edilecek farklı bilgilerin kullanılmasını destekler.

- Kitap ve diğer kaynaklardaki fikirleri ve kendi düşüncelerini ifade etmeden önce öğrencilerin konu hakkında ne düşündüklerini anlamaya çalışır.
- Grup çalışmasını, is bölümünü ve diğer bireylere saygıyı destekler.
- Öğrenmeyi sınıfın ve okulun dışına taşır.
- Sınıftaki farklı görüşleri dikkatlice dinler ve onların ciddiye alındıklarını gösterir.
- Bilmemenin de hayatın bir gerçeği olduğunu öğrencilere hissettirir.
- Öğrencileri özerk ve girişken olmaya yüreklendirir.
- Öğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine izin verir.
- Öğrencilere soruları yanıtlamaları için uzun süre verir.
- Öğrencilerde merak uyandırır.
- Farklı görüş/bakış açıları sunarak öğrencilerin geniş bakış açısı kazanmalarına yardımcı olur.
- Öğrencinin düşünmeyi öğrenmesi ve nasıl öğrendiği üzerine kafa yormasını sağlar.
- Olayları yorumlarken basite indirgemek yerine, gerçek dünyanın karmaşıklığını göz önünde bulundurur.

Sonuç olarak yapılandırmacı anlayış bilinçli, yaratıcı, neyi ve neden öğrendiğini bilen, araştıran, kendi teknolojisini üretebilen çağdaş nitelikli öğretmenlere gereksinim duymaktadır (Erdem, 2001: 51).

Yapılandırmacılıkta vurgunun, öğreticiden daha çok öğrenen üzerinde olması geleneksel öğrenci rollerinde de değişimi gündeme getirmiştir (Özden, 2003: 54).

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrenciler, geleneksel eğitim ortamındaki gibi edilgen olmayıp etkindirler ve öğretme-öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler (Yasar, 1998: 73). Yapılandırmacılık soru soran,

araştıran, mantıklı düşünen, özerk, meraklı öğrenciler yetiştirmeyi amaçlar. Yapılandırmacı sınıfta öğrenciler kavramları, onları uygularken yaptıkları araştırma ve incelemeler sayesinde öğrenirler. Bu süreç boyunca öğrenciler farklı çözümleri tartışır ve keşfederek öğrenirler.

Öğrenciler ilerideki öğrenme yaşantılarını kolaylaştıracığı düşüncesiyle, zihinsel yapılarının gelişmesine katkıda bulunabilecek çevredeki her türlü fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalışırlar. Kendi paylarına düşen sorumlulukları yerine getirirler, değerlendirme sürecine katılırlar, eleştiriye ve etkileşime açıktırlar, öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her türlü fırsatı değerlendirirler (Yasar, 1998: 73).

Yapılandırmacılığın öğrenen açısından yararları şöyle sıralanabilir (Marlowe ve Page, 1998: 32):

- Öğrenenlerin düşünme ve planlama yeteneğini geliştirir.
- Girişimciliği geliştirir.
- Yaşamı daha iyi anlamalarını sağlar.
- Farklı öğrenen-öğretmen ilişkilerini yaratır.
- Güdülemeyi sayar.
- Öğrenenin okula ilgisini arttırır.
- Öğrencinin kendisini ifade etmesine olanak tanır.

Yapılandırmacılıkta öğrenci, geleneksel öğrenme yaklaşımına göre daha fazla rol üstlenmektedir. Öğrenen araştırır, kaynaklardan bilgi toplar, yeni elde ettiği bilgiyi eski bilgiyle ilişkilendirerek zihninde yapılandırır, problemlere çözümler üretir, projeler geliştirir, kendini ve arkadaşlarını değerlendirir. Bu nedenle, öğrenci öğretme-öğrenme sürecinde sürekli etkindir.

2.5.Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Nitelikleri

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43'üncü maddesinde, "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" denilmektedir. Bu yasa ile öğretmenliğin tanımı yeniden yapılmış, her seviyedeki öğretmenin yüksek öğrenim görmesi ilkesi ön plana çıkmıştır (Günlü, 2005: 277).

Öğretmen; insani değerleri gelişmiş, topluma önderlik eden bilimsel düşünen, insan ilişkilerinde uyumlu, sorun çözmeye yatkın, öğrencilerin sosyal ve kültürel durumlarını kavrayan ve alanında uzman kişidir.

Her meslek alanı belirli yasal temellere sahiptir. Bu yasal temeller mesleğin işleyişini, mesleğe ilişkin görev ve sorumluluk alanlarını belirler. Öğretmenlik mesleğinin de ülkemizde bazı temel yasal dayanakları bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleği bu dayanaklara göre yürütülmektedir. Bunlar Atatürk İlkeleri, Anayasa, personel yasası, eğitim ve öğretmenlikle ilgili yasalar, ilgili onay ve yönetmelikler, hükümet programları, kalkınma planları ve Milli Eğitim Şuraları'dır (Hacıoğlu ve Alkan, 1998: 32).

UNESCO' nun "Barış Yolu" için 2000 yılında başlatılan Uluslararası Eğitim Sistemi Pilot Projesi'nde (IESPP) öğretmende bulunması gereken özellikler özetle şunlardır (Günlü, 2005:281):

1. Barış, insan hakları ve demokrasiyi iletmeye kararlı,
2. Düşünsel, estetik, duygusal, bedensel ve ahlaki tüm yetilerini geliştirecek olanaklara ulaşma hakkını kabul eden,
3. Uluslararası, çok uluslu bir çevrede insanların karşılıklı zorunlu ilişkilerini kabul eden, öteki kültürlerle saygılı yurttaşlar olarak eğitimle sorumluluğunu ve çatışmaları barışçıl biçimde çözümleme gereksinimi duyan,
4. Geliştirilebilir, açık bir geleceği olan dünyayı güvence altına almanın yolunun barışçı etkinliklerden geçtiğinde kararlı, toplumsal ve fiziksel çevresine karşı sorumluluklarının bilincinde olan,

5. Teknolojik ve toplumsal değişmelere ve bunların sonuçlarına karşı eleştirel bir anlayış geliştirmiş olan,

6. Öğrenmek için yaşam boyu çalışma alışkanlıkları, ölçütleri ve davranışlarına sahip olan,

7. Doğru ve sağlıklı karar vermek için kendine güvenli, bağımsız, saygılı ve gönüllü olan bir anlayışı benimseyen öğretmenler, etkin dünya yurttaşlarını yetiştirerek, barış içinde bir dünya için Barış Yolu'nu açacaklardır.

Alkan, formal eğitimi oluşturan öğrenme yaşantılarının yöneticisi olan öğretmenin taşıması gereken nitelikleri şöyle sıralamaktadır (Alkan, 2005: 151):

1. Öğretmen her bir öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini, ön öğrenmelerini ve ne öğrenebileceğini tespit edebilecek ve buna uygun etkinlik seçebilecek bilgiye sahip olmalıdır,

2. Öğrencide istenilen öğrenmeyi etkili şekilde sağlayabilmek için uygun etkinliği hazırlayabilmelidir,

3. Her bir öğrencinin öğrenme düzeyini tespit edebilmelidir,

4. Öğrenciye öğrenme hedeflerine ne düzeyde ulaştığını anlamasına yardımcı olmalı,

5. Öğrencinin istenilen hedeflere ulaşması için nasıl yardım sağlayacağını bilmeli,

6. Öğrenciyi üst düzeyde öğrenmeye teşvik etmeli ve gelişimi için sorumluluk almasına yardım etmelidir.

Öğretmenin mesleki bilgisi, ders planlarını, uygulamalarını ve değerlendirme yöntemlerini mutlak suretle etkiler. Etkili öğretme için öğretmelerin, aşağıda bahsedilen bu bilgilere sahip olması ve uygun şekilde kullanması gerekir.

1. Konu Bilgisi: Dersin içeriğine, programına, sınav ve materyallerine ilişkin müfredat bilgisi öğretmenin konu bilgisini oluşturur. Konu bilgisi yeterli olmayan öğretmenin başarılı olması beklenemez.

2. Pedagojik İçerik Bilgisi: Bu konudaki bilgi öğrenci, okul ve çevrenin özelliklerine ve beklentilerine, sınıf yönetimine ve değerlendirmeye ilişkin bilgidir. Yani öğretmenin konuyu öğrencinin yaşını, ihtiyaçlarını, ilgi alanını ve düzeyini göz önüne alarak öğretme bilgisidir.

3. Öğretme ve Öğrenmeye İlişkin Bilgi: Öğretmen, konu bilgisi ve bu bilgiyi öğrencinin anlayabileceği bir şekilde sunmaya ilişkin pedagojik bilginin yanı sıra, öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin bilgiye de haiz olmalıdır. Etkili öğretilerde uygulamalar ile öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır (Atay, 2003: 37-38).

2.6. Öğretmenin Roller

Ülkelerin kalkınmışlığı ve gelişmişliği, önemli ölçüde yetiştirdiği insan gücünün niteliğine bağlıdır. Bu da eğitim sisteminde öğretmenin rolünü ve önemini açıkça ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin hammaddesi olan öğrencileri işleyen ve sistemden nitelikli ürün olarak topluma sunan en önemli unsur öğretmendir (Helvacı, 2009:286).

Öğretmenin rolü, çeşitli rollerin bir bileşimidir. Bu roller genel olarak, okuldaki ve okul dışındaki rolleri olarak iki grupta ele alınmaktadır. Bir rolün iyi sergilenebilmesi, rolü oynayacak olan kişinin, rolünün gerektirdiği özelliklerle donanık yetiştirilmesiyle mümkündür (Bursalıoğlu,1994: 42).

Eğitim programında belirtilen öğrenci kazanımlarını öğrencilere kazandırmaya çalışmak öğretmenin amacı ve görevidir. Öğretmenin bir konu ile ilgili öğrenci kazanımlarını öğrencilerine kazandırmaya çalışması ise, konuyla ilgili olarak kendisinin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları öğrencisiyle paylaşması, diğer bir ifadeyle kendisinin sahip olduğu bu davranışların öğrencilerde de oluşmasını sağlamaya çaba göstermesi demektir. Bu çabanın etkili olması da öğretmenin öğrenciler ile sağlıklı bir iletişim kurmasıyla ilgilidir (Ergin, 2008:179).

2.6.1. Öğretmenin Sınıf İçi Roller

Öğretmenin sınıf içi rolü çok tartışılan bir konudur. Bu konu çok değişik boyutlarda ele alınmıştır. Johnson, öğretmenin sınıf içi rolünü üç madde halinde ele almıştır:

1. Öğretmen, öğretmeyi çoklu öğrenme ortamı yaratarak gerçekleştirebilir.

2. Öğretmen, iyi bir plan hazırlayarak, öğrencisinin konuyu anlamasını sağlayabilir.

3. Öğretmen, iyi bir sınıf atmosferi yaratarak öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Johnson, 1970: 213).

Öğretmenin bu üç rol davranışı vereceği kararlara bağlıdır. Bunların yanı sıra öğretmen;

1. Öğretim hedeflerini seçebilmeli,

2. Seçtiği hedefleri gerçekleştirebilecek öğrenme yollarını seçebilmeli,

3. Belirlenen süre içerisinde konularla etkinliklerin ilişkisini öğrenme süreçlerini karşılaştırabilmeli,

4. Ürün performanslarını nasıl değerlendireceğini ve bu değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ve öğretmeyi nasıl geliştirebileceğine karar vermelidir (Demirel, 2009: 196).

Gage ve Berliner (1984: 18-20) öğretmenin sınıftaki rollerini dört grupta ele almaktadır.

1. Sınıf İklimini Belirleme: Sınıfın ruhsal ortamı öğretmen tarafından yaratılır. Karşılıklı güven ve saygı ortamında en üst düzeyde öğrenci gelişimin beklendiği bir ortam yaratır.

2. Gereksinimleri Karşılama: Öğrencilerin bazı istekleri olabilir, bunları karşılamak için öğretmene başvurulur.

3. Duyguların Yatışmasına Yardımcı Olma: Öğretmen bazen bir terapist gibi davranmak, öğrencileri anlamaya çalışmak durumunda kalabilir.

4. Öğrencilerin Öğrenmesine Yardım Etme: Öğretmen öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak yöntem teknikleri, kaynakları seçer ve kullanır.

Görüldüğü gibi sınıftaki öğretimsel karaların çoğu o anda öğretmen tarafından alınmaktadır. Bu durumda öğretmenin rolünü daha da önemli kılmaktadır.

Öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirme görevini üstlenen öğretmenin bu görevini başarılı olarak yerine getirebilmesi bazı koşullara bağlıdır. Öğretmen ders işlerken dikkat etmesi gereken noktaları şöyle sıralamak mümkündür (Taşpınar ve Diğerleri, 2002: 158):

- Öğrencilere eşit ve adil davranmalı, objektif olmalı,
- Derse hazırlık yaparak gelmeli,
- Öğreteceği konuyu ve ders esnasında ne yapacağını bilmeli,
- Uygun örnekler vermeli,
- Konuyla ilgili farklı bakış açıları sunmalı,
- Öğrencileri farklı ve sürekli düşünmeye teşvik etmeli,
- Öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmalı,
- Kritik düşünmeyi sağlayabilmeli,
- Beden dilini etkili kullanmalı,
- Derse ve konuya uygun araç-gereç, materyaller kullanmalı,
- Derse ve konuya uygun yöntem ve teknikleri kullanmalı,
- Konuyu iyi açıklamalı,
- Öğrencilerin duyuşsal özelliklerini dikkate almalı,
- Öğrencilere isimleriyle hitap etmeli,
- Sorduğu soruya öğrencilerin cevap vermeleri için onlara belirli bir süre vermelidir.

Amidon ve Hunter (1966), öğrenmeyi etkileşim süreci olarak tanımlamakta ve öğretmenin rol davranışlarını sınıf etkinlikleri açısından şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrencileri güdülemek,
2. Sınıf etkinliklerini planlamak,
3. Öğrencilere bilgi vermek,
4. Öğrencileri disipline etmek,
5. Öğrencilere danışmanlık yapmak(Akt., Demirel,2009: 196).

Brophy ve Good,1986 ve Rosenshine ve Stevens,1986 göre etkili bir öğretmen:

1. Önceki öğrenmeleri kısaca tekrar eder,
2. Dersin amacını açıklar,
3. Konu veya materyalleri küçük adımlar halinde sunar ve öğrencilerin bunları uygulamaları için ortam sağlar,
4. Tüm öğrencilerin uygulamalara etkin katılımını sağlamak için ortam oluşturur,
5. Öğrencilere sorular sorarak onların anlamalarını kontrol eder,
6. Öğrencilere uygulamanın ilk safhasında rehberlik eder,
7. Öğrencilere sürekli olarak dönüt ve düzeltme sağlar. Etkili bir öğretmende bulunması gereken tüm bu özellikler öğrencilerin başarılarının istendik seviyeye ulaşmasında önemli etkenlerdir (Ekiz,2006: 87-88).

Hiçbir öğretmen öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve beklentilerini göz önüne almadan başarılı olamaz. Bundan dolayı öğrencilerin algı kapasitelerini bilmesi gerekir. Buna göre uygun öğrenme yaşantıları seçerek belirlenmiş olan amaca ne düzeyde ulaşıldığını belirleyebilmelidir.

Sağlıklı bir öğrenme ortamında gerçekleşen diyaloglar bir konunun veya problemin özünün anlaşılmasını sağlayacak, çok yönlü bir etkileşim içerisinde yapılır. Sınıf ortamı öğrencilere kendi aralarında ve öğretmenleri ile fikir alıp verme olanağı sunuyorsa, ortak anlamlar oluşturuyorsa, bir konu hakkındaki öğrenmeyi zenginleştirmek ya da derinleştirmek için öğrenciler arasında diyalog oluşuyorsa, sınıfta öğrenme ortamının varlığından bahsedilebilir(Özden,2009: 14).

Öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde etkili ve verimli olması için gerekli öğretme becerileri şu şekilde sıralanabilir: Öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama ve gerçekleştirme, öğretimi değerlendirme ve sınıf yönetimi. Bu becerileri etkili sunmak için öğretmenin, genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisinin yeterli olması gerekir (Akpınar, 2009: 113).

Öğretmenler, öğrenciler için sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratabilmek için kendileri iyi bir model olmalı ve şu özellikleri sınıf içine yansıtabilmeli: Rahat davranma, dostça yaklaşım, demokratik duyuşsal yönden gelişmişlik, nezaket, saygı, öğrencileri birey olarak görüp kişiliklerini göz önünde bulundurarak, etkinliklere öğrencileri katma, aktif kılma ve iyi bir rehber olma, etkili öğretimin temel ilkelerinden olduğunu bilmelidirler. Bu özelliklerin sınıf içinde sergilenmesi öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimini de olumlu yönde etkileyecek, dolayısıyla sınıf içinde sevgi ve saygının hâkim olduğu sağlıklı bir iletişimin gerçekleştiği, demokratik sınıf ortamı yönünde adımlar atılmış olacaktır (Güven, 2004: 9).

Etkili öğretmen öğrencilerinden ne beklediğini dile getirmede açık ve tutarlı olmalıdır. Eğitim-öğretim dönemi başlangıcında istenen sürede ne gibi doğrudan eğitim olanaklarının olabileceğini belirlemelidir. Öğretmen bu süreç içerisinde öğrencilere gerekli durumlarda hatırlatmalar ve ipuçları verebilir. Öğrencilerin dikkatini dağıtmadan ya da bölmeden onlara müdahale edebilmeli ya da buna uygun stratejiler geliştirebilmelidir. Sınıfı gözlemleyip sorunlar çıkmadan, önlemler almalıdır. Öğrencilere derse katılma, öğrendiklerini paylaşmayı öğrenme, grup çalışmalarına katılma, öğrenmeye istekli olma ve planlı ve programlı olarak kendi kendilerine çalışma becerilerini öğretebilmelidir. Öğretmenler öğrencilerin içerik üzerinde çalışmalarına olanak sağlayarak, içeriği öğrenmelerine yardım etmeli; bunu yaparken etkileşime daha fazla önem vermelidirler (Ornstein ve Lasley, 2000, 3-5).

Öğrenme, öğretmenin öğrenci ile iletişim kurarak onun ihtiyaçlarını, eksiklerinin ve yanlışlarını anlaması ve öğretim programında gerekli değişiklikleri yapmasıyla başlar. Öğretmen ders planında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda gerekli değişiklikleri yaptığında, sınıftaki öğretim etkinlikleri

öğrencilerin ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre oluşmaya başlar. Böylece, öğretmen öğrencilerden aldığı tepkileri göz önünde bulundurarak bir üst öğrenmeye geçme, anlatılan konuyu pekiştirmeye yönelik etkinlik yapma veya yeni bir öğrenme konusuna geçme yoluna gidebilir.

2.6.2. Öğretmenin Sınıf Dışındaki Roller

Yaşadığı toplumun bir ferdi olarak da önemli görevler üstlenmektedir. Bu bağlamda, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenciyi geliştirme ve rehberlik gibi rolleri sınıfın dışına taşımakta ve çevresindeki bireyleri geliştirmeye yönelmektedir. Öğretmenler sadece öğrencilere model olma rolünü üstlenmemelidir. Bulunduğu ortamdaki bireylere de model olması beklenmektedir. Bu sebeple, toplum içinde değişme ve gelişmelere uyum liderlik etmelidir. Özellikle kırsal kesimlerde öğretmenin bu rolüne büyük gereksinim duyulmaktadır (Açıkgöz, 2007: 101).

Toplumun yapısını değiştirme görevini üstlenen eğitim kurumlarında öğretmenler, en önemli unsuru oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerden, yeniliklere ve değişmelere en hızlı şekilde uyum sağlama ve çevresindekileri değişmelere ve yeniliklere karşı olumlu bir tutum kazandırma rolüne de sahip olması beklenmektedir (Helvacı,2005: 78).

2.7. Etkili Öğretmen Özellikleri

Öğrenciler için model olan öğretmenin tutum ve davranışlarının, öğrenciler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde etkili bir öğretmende bir takım özelliklerin bulunması gerekliliği önem kazanmaktadır. Bu bağlamda öncelikle etkililik ve yeterlilik kavramlarını açıklama gereği vardır.

Yeterlilik, öğretmenin öğretmenliğin işlevlerini yerine getirebilecek yeteneklere sahip olması; etkililik ise öğretmenin uygun araç-gereç, yöntem ve teknikleri ön görülen eğitimsel amaçları gerçekleştirebilecek biçimde kullanabilmesidir. Yani, etkili öğretmen sadece öğretimin nasıl yapılacağını veya öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil,

bildiklerinden hangisini belli bir anda uygulayabileceğine karar veren ve uygulayan öğretmendir (Açıkgöz, 2007:103).

Yeterlilik işlerin doğruluğu, etkililik ise doğru işlerin yapılmasıyla ilgilidir. Yeterlilik etkililik için gereklidir fakat yeterli değildir. Yeterli öğretmenler planlı, düzgün konuşan, çeşitli araç-gereçleri kullanan aynı zamanda çeşitli yöntem ve teknikleri uygulayabilen öğretmendir. Etkililik ise öğretmen ve öğrencilerin yaptıklarının bir fonksiyonudur. Etkililikte öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçları ile yapılacak işin gerekleri rol oynar. Etkililik ortama sokulan bir nitelik değil, ortamları baş etmek için yapılanlardır (Davies, 1981).

Etkililik, amaçlardan uygulamalara kadar yeni arayışları gerektirmektedir. Okullarda yapılan öğretimin sosyal amacı hakkında ciddi tartışmalar başlamıştır artık. Bu bağlamda, eğitim- öğretim hizmetini, bu hizmete ihtiyaç duyan bireylerin ayağına kadar götürmek gerekmektedir (Drucker, 1994: 357-358).

Etkililik amaçlara en üst düzeyde ulaşabilmek, bununla da yetinmeyip beklentilere göre sürekli değiştirerek geliştirmektir. Öğretmenin etkililiği ise, amaçlarını açıkça belirlemesi, yeteneklerinin farkında olması, program planlaması ve sınıf yönetimi konusunda yeterli olması, değişmeye ve gelişmeye sürekli açık olması demektir (Can, 1998: 68).

Etkili öğretmen özellikleri genel olarak iki grupta ele alınır:

1. Sınıf dışı etkili öğretmen özellikleri
2. Sınıf içi etkili öğretmen özellikleri

1. Sınıf Dışı Etkili Öğretmen Özellikleri

Öğretimin etkililiği, öğretmenin mesleki becerilerle donanık olmasının yanı sıra çağdaş, entelektüel, iyi alışkanlıkları olan bir insan olmasını gerektirir. Öğretmen öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunan kişilerden biri olarak asıl görevi olan öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanında öğrenciye model olma, öğrenciye rehberlik etmek gibi işlevleri de üstlenmek durumundadır (Açıkgöz,2000: 99).

2. Sınıf İçi Etkili Öğretmen Özellikleri

Etkili öğretmen özellikleri ile öğretmenin sınıf içerisindeki özellikleri kastedilmektedir. Bu özelliklerle ilgili olarak bazı yazarlar öğrenme-öğretme sürecinin ürünleri üzerinde etkili olabilecek öğretmen özelliklerini sınıflandırırken, bir kısmı da öğretim sürecini etkili kılacak öğretmenlerin davranışlarını açıklama yoluna gitmişlerdir.

Etkililiğin, eğitim-öğretim sürecine kattığı ve bu süreçte öğretmeninde sahip olması gereken bir takım nitelikler vardır. Etkili öğretmen;

1. Öğrenciye gerçek hayatı gösterecek bir öğretici,
2. Öğrenciye belli bilgi birikimini kazandıracak bir eğitici,
3. Öğrenci, okul, aile ve çevre öğelerini bir araya getiren birleştirici,
4. Çocuğu içinde yaşadığı topluma hazırlayan, onu sosyalleştiren yetiştirici olmaktadır(Erkan, 1996: 609-611).

Ausubel (1969) etkili öğretmen özelliklerini dört kategoride incelemiştir:

1. Bilişsel Yetenekler: Zeka, konu alanı bilgisi yanında öğretmenin gelişim, güdü, öğrenme vb. süreçlerle ilgili bilgisini içerir.

2. Kişilik Özellikleri: Yapılan pek çok araştırmada, öğrenciye yakınlık gösteren, onlara değer veren, planlı olmayı seven öğretmenlerin öğrencilerin isteklendirilmesi ve başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu; öğrencilerini cezalandıran öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin dikkat eksikliği çektiği ve kendilerine haksızlık yapıldığını düşündükleri belirlenmiştir.

3. Öğretme Stili: öğretmenlerin öğretme faaliyetinde uyguladıkları yöntem, teknik; sınıf içinde sunduğu pekiştirme, öğrencileri derse katma, dönüt-düzeltilme, konuyu sunma, açıklama yapma, soru sorma, öğrencilere söz verme vb. davranışları kapsamaktadır.

4. Disiplin: Öğretmenin sınıfta bazı kuralları uygulaması ve öğrencileri kontrol etmesiyle ilgili davranışları kapsamaktadır.

Perot (1984) öğretmenlik becerilerini beş grupta incelemiştir:

1. Dersi Planlama
2. Dersi Sunma
3. Soru Sorma
4. Sınıftaki Duyuşsal İletişim
5. Sınıf Düzeni

Arends, etkili öğretmen özelliklerini, kişisel ve mesleki nitelik diye iki grupta toplamaktadır. Öğretmenlerin kişisel nitelikleri doğuştan beraberlerinde getirdikleri özelliklerdir. Bunlar:

1. Güdüleyicilik,
2. Başarıya odaklanmışlık,
3. Profesyonellik.

Öğretmenlerin mesleki nitelikleri ise:

1. Öğretim etkinliklerini planlama,
2. Öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma,
3. Etkili iletişim kurma,
4. Sınıfı yönetme,
5. Zamanı etkili ve verimli kullanma,
6. Öğrenmeleri değerlendirme,
7. Rehberlik yapma diye gruplandırmaktadır (Akt., Demirel, 2009: 200-202).

Erden'e göre etkili öğretmen, uygulanan programın hedefleri doğrultusunda öğrencinin öğrenmesine yardımcı olan öğretmendir. Bu görevi yerine getirirken öğretmenin kişisel niteliği ve mesleki niteliği önem taşır. Öğretmenin kişisel nitelikleri öğrencinin okula ve derse yönelik tutumunu etkiler. İstenmeyen kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen, öğrencini dersten ve okuldan soğumasına sebep olabilir. Öğretmenin bu kişisel özellikleri öğrenciler üzerinde çok önemli etkiler yaratmakla birlikte, bu niteliklerin eğitim yoluyla değiştirilmesi söz

konusu değildir. Çünkü bu özelliklerin büyük bölümü öğretmenin karakterinden kaynaklanmaktadır. Eğitimciler tarafından kabul gören ve bir öğretmende bulunması gerek en önemli kişilik özellikleri şunlardır:

1. Hoşgörülü ve Sabırlı Olma: İlköğretim çağındaki öğrencilerin pek çok hatalı davranışları olabilmektedir. Öğretmenler bu öğrencileri kazanmak doğru davranışlar kazandırmak adına sabırlı ve hoşgörülü olmalıdırlar.

2. Açık Fikirli, Esnek ve Uyarlayıcı Olma: Toplumsal değişimin hızla yaşandığı günümüz toplumunda öğretmen, kendisini ve öğrencilerini geliştirebilmesi için açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olması gerekir.

3. Sevecen, Anlayışlı ve Esprili Olma: Öğretmenini seven çocuk, okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirir, başarılı olur. Bundan ötürü öğretmenlerin öğrencileri sevmesi, onlara karşı anlayışlı olması ve gerektiğinde onlarla şakalaşması gerekir.

4. Yüksek Başarı Beklentisi: Öğretmenin öğrencilerden beklediği başarı ile öğrenci başarısı arasında yüksek ilişki vardır. Bu sebeple öğretmen öğrencilerin başarılı olacağına inanmalı ve onları başarılı olma konusunda desteklemelidir.

5. Cesaretlendirici ve Destekleyici Olma: Öğrencileri öğrenmeye karşı cesaretlendirmeli ve bu yönde onlara destek olmalıdır (Erden, 2009: 148-151).

Öğretmenlerin temel görevleri öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekir. Öğretmenlerin mesleki nitelikleri genel kültür, konu alanı bilgisi ile öğretmenlik mesleki bilgi ve becerilerine bağlıdır. Bir öğretmen şayet bu özelliklere haiz değilse etkili bir öğretmen olması mümkün değildir. Bu özellikleri kısaca açıklayacak olursak.

1. Genel Kültür:

Temel görevi öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrencilere aktarmak olan öğretmenin, bunu başarabilmesi için toplumun kültürel özelliklerini, toplumun ortak değerlerini bilmek durumundadır. Ayrıca güncel olayları takip etmeli ve bu olaylarla ilgili öğrenciden gelen soruları yanıtlayabilmelidir.

Öğretmenin, görevini etkili ve verimli bir şekilde ifa edebilmesi için geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olması beklenmektedir. Genel kültür bilgileri alana ilişkin olay ve olguların açıklanmasında, disiplinlerarası ilişkilerin kurulmasında, konuların öğretiminde bütünlük, somutluk, güncellik gibi öğretim ilkelerinin sürece aktarılmasında eğitim-öğretimin verimliliğinin ayrılmaz bir parçasıdır (Helvacı, 2009: 298).

Genel kültür bilgi ve becerileri alanında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler şunlardır (MEB,2002: 000):

1. Olay ve olguları farklı disiplinlerin kavramlarını kullanarak açıklayabilme, tanımlayabilme,
2. Farklı disiplinlere ilişkin bilgilerin konu alanı ile bağıntı kurma,
3. Öğretim sürecinde öğrenciyi derse hazırlama, güdüleme,
4. Öğretim sürecinde örnekleme, benzetme-ayırt etme-sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanma,
5. Öğrencileri genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirme.

2. Konu Alanı Bilgisi:

Öğretmenler, kendi okuttuğu dersin konularını iyi bilmeli, alanındaki gelişme ve değişimleri takip edebilmelidir. Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekmektedir. Alanında iyi olan öğretmen, sınıfa girdiğinde kendine güven duymaktadır. Konu alanı bilgi ve becerileri alanında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler şunlardır (MEB,2002: 87):

1. Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimde açıklama,
2. Farklı görüş, kuram, öğrenme yolları araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama,
3. Öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme,
4. Alanda araştırma yaparak bilgi üretme,

5. Öğrencilerin alanla ilgili sorular sormaya, düşüncelerini farklı perspektiften görmeye ve bilgi üretmeye özendirecek programları kullanma ve özendirme,

6. Öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri yaratma,

7. Alana ilişkin sorunları tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme.

3. Mesleki Beceri ve Yeterlilikler:

Öğretmenin alanında çok iyi olması onu başarılı yapmaz. Önemli olan bildiği bilgiyi öğrencilerine aktarabilmesidir. Bunu yaptığı oranda başarılı sayılacaktır. Bu sebeple öğretmenin, mutlaka öğretme becerisine sahip olması gerekir. Etkili bir öğretmende bulunması gereken mesleki beceri ve yeterlilikleri şu başlıklar altında toplayabiliriz:

1. Öğretim sürecini planlama,
2. Çeşitlilik getirebilme,
3. Öğretim süresini etkili kullanma,
4. Katılımcı öğretim ortamı düzenleme,
5. Öğrencilerdeki gelişimi izleme.

Etkili bir öğretmen olabilmek için tüm bu niteliklerini sürekli geliştirmeleri ve yeniliklere ve öğrenmeye açık olup kendilerini yenilemeleri gerekir(Erden, 2009: 152-153).

Mesleki bilgi ve becerileri alanında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler şunlardır (MEB,2002: 92):

1. Öğrenciyi tanıma,
2. Öğretimi planlama,
3. Materyal geliştirme,
4. Öğretim yapma,
5. Öğretimi yönetme,
6. Başarıyı ölçme ve değerlendirme

7. Rehberlik yapma,
8. Temel becerileri geliştirme,
9. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme,
10. Yetişkinleri eğitme,
11. Ders dışı etkinliklerde bulunma,
12. Kendini geliştirme,
13. Okulu geliştirme,

14. Okul çevre ilişkilerini geliştirme olmak üzere 14 başlık halinde ele alınan öğretmen mesleki beceri ve yeterlilikler 206 alt başlık ile açıklanmıştır.

Hiçbir öğretmen öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve beklentilerini göz önüne almadan başarılı olamaz. Bundan dolayı öğrencilerin algı kapasitelerini bilmesi gerekir. Buna göre uygun öğrenme yaşantıları seçerek belirlenmiş olan amaca ne düzeyde ulaşıldığını belirleyebilmelidir.

Etkili öğretmen derse başlarken, önceden işlenen konunun kısa bir özetini verir. Ödev vermiş ise bunlardaki hataları düzeltir. Yeni öğrenme konusunun anlaşılmasını kolaylaştıracak önkoşul bilgi, beceri ve tutumlara öğrencilerin ne düzeyde sahip olduklarını yoklar. Tüm bunlar on dakika sürmelidir daha fazla sürmesi öğrenci ilgisini toplama yerine dağılmasına sebep olabilir (Gözütok, 2007: 183).

Witty, etkili öğretmen özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

Bireysel farklılıkları fark edip takip etmek, hoşgörülü, sabırlı ve demokratik olmak. Öğrencilere sorunların çözümünde ve öğrenmelerinde yardımcı olmak, öğrencilerin problemleriyle ilgilenmek, çözüm yolları aramak- geliştirmek, dürüst, tarafsız ve objektif olmak, öğrenci başarısını ödüllendirmek daha üst öğrenmeye güdülemek, yeniliklere açık olmak ve öğretme bilgi ve yeteneğine sahip olmak (Akt., Berklin, 1974:109-110).

Etkili öğretmenin özelliklerini Karagözoğlu (1993: 1-12) da şöyle ifade etmektedir: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi, ihtiyaç, yetenek ve kültürlerini bilmesi, sevgi dolu ve açık fikirli olması, dersleri monoton tek düze anlatmak yerine,

yetenek ve mesleki tecrübesini kullanarak öğretmeyi gerçekleştirmesi, iyi iletişim becerisine sahip, güdüleyici, yapıcı, yaratıcı, samimi, esnek, hoşgörülü, yeniliklere açık ve eğitim teknolojileri hakkında bilgi sahibi olmak ve bunları öğretme ve öğrenmenin geliştirilmesinde kullanabilmek.

Balcı'nın, öğretmenin sınıfta etkili olması konusundaki önerileri şunlardır: okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim yaratılmalıdır. Yaratılacak bu iklim, öğretimi vurgulamalı, her öğrenciden yüksek öğrenme sergileyecek beklenti içinde olmalı, işbirlikçi ilişkileri özendirmeli, gösterilen başarının ödüllendirilmesine özen göstermeli, öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlayacak düzen ve disiplini işaret etmelidir (Balcı, 1993: 43-44).

Sağlıklı bir öğrenme ortamında gerçekleşen diyaloglar bir konunun veya problemin özünün anlaşılmasını sağlayacak, çok yönlü bir etkileşim içerisinde yapılır. Sınıf ortamı öğrencilere kendi aralarında ve öğretmenleri ile fikir alıp verme olanağı sunuyorsa, ortak anlamlar oluşturunca, bir konu hakkındaki öğrenmeyi zenginleştirmek ya da derinleştirmek için öğrenciler arasında diyalog oluşuyorsa, sınıfta öğrenme ortamının varlığından bahsedilebilir(Özden,2009: 207).

Öğrenme, öğretmenin öğrenci ile iletişim kurarak onun ihtiyaçlarını, eksiklerini ve yanlışlarını anlaması ve öğretim programında gerekli değişiklikleri yapmasıyla başlar. Öğretmen ders planında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda gerekli değişiklikleri yaptığında, sınıftaki öğretim etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre oluşmaya başlar. Böylece, öğretmen öğrencilerden aldığı tepkileri göz önünde bulundurarak bir üst öğrenmeye geçme, anlatılan konuyu pekiştirmeye yönelik etkinlik yapma veya yeni bir öğrenme konusuna geçme yoluna gidebilir.

Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Onların entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri düzenler, olanakları sağlar. Eleştirel düşünme, problem çözme ve

performans becerilerine ait gelişmelerini özendirmek için çeşitli öğretim stratejileri uygular (MEB, 2002: 23).

Öğretme yeterliklerine sahip bir öğretmenden genel anlamda, öğretimi planlarken, yürütürken öğrencinin ihtiyaçlarını ve onun bireysel farklılıklarını dikkate alması, öğretim sürecinde öğrencileri sürece katması, öğrenciyi merkeze alması, uygun öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanması, öğretim materyalleri hazırlaması, öğretim teknolojilerini kullanması ve sınıfı etkili bir biçimde yönetmesi beklenmektedir (Helvacı, 2009: 300).

Öğretim kademesi ne olursa olsun öğretmenler eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri tüm etkinliği kuramsal bir bilgi temeline dayandırmalıdır. Öğrenme ve insan davranışına ilişkin kuramsal bilgiler, öğretmeni psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve diğer disiplinlerin kavramlarını ve bulgularını öğrenme ortamlarına aktarmak için hazır bir hale getirir. Her öğretmen eğitim ortamına, insan davranışlarına ve sosyal sistemlere ilişkin geçerliğini koruyan kuramsal bilgiden haberdar olmalıdır. Etkili öğretmen, hızla büyüyen kuramsal bilgiyi aynı hızda edinen ve uygulama ortamında kullanan öğretmendir (Şahin,2009: 265-266).

Eğitim sürecindeki başarı; öğretmenin birey olarak öğrencilerle ilgilenip, tek tek her bir öğrencinin olabileceğinin en iyisi olması yönünde onlara rehberlik ve önderlik etmesiyle doğru orantılıdır. Eğitimdeki yeni gelişmeler, öğretmenlere öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetme ve bu yeteneklerini geliştirmede önemli roller yüklemektedir. Bu roller gereği öğretmenin, öğretim etkinliklerini sınıfta, bireylere ve gruplara dengeli bir şekilde dağıtması beklenmektedir (Özden,2009: 16).

Öğretmen yeterlikleriyle ilgili hangi sınıflama yapılırsa yapılsın, bu yeterlikler bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çünkü bu yeterlikler birbirlerini tamamlayıcı özellikler içermektedir. Millî Eğitim Bakanlığınca saptanan ve 14 alt bölümden oluşan “Eğitme-Öğretme Yeterliklerinde öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında bu durum daha iyi anlaşılabilir:

1. Nitelikli bir öğretmen, sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır. Ancak öğretmenin öğrencilerinin özelliklerini tanıyabilmesi için de onların gelişim özelliklerini ve bu özelliklerin öğretme-öğrenme süreçlerinde nasıl dikkate alınması gerektiğini biliyor olması gerekir.

2. Etkili bir öğretmen, yalnızca gerekli planları yapmakla kalmaz, aynı zamanda planlamanın gerekliliğine de inanır ve bunun gereklerini yerine getirir.

3. Nitelikli bir öğretmen, iyi hazırlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye etkisini bilir, farklı düzeylerdeki öğrencilere hitap edebilen, değişik özelliklere sahip materyalleri geliştirebilir ve bunları amacına uygun bir şekilde kullanabilir.

4. Nitelikli bir öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindikleri, becerileri nasıl kazandıkları ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini, bu yaklaşım-yöntem ve tekniklerin üstünlükleri ve sınırlılıklarını bilir.

5. Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlar. Bunun gerçekleşmesi için de bireysel ve grup çalışmaları düzenler ve bunun bir gereği olarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlar.

6. İyi bir öğretmen öğrencinin, beklenen davranışları ne derece kazandığını, nasıl öğrendiğini ve aksamaların olduğu durumlarda ne gibi önlemler alınabileceğini bilir. Değerlendirmenin öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve farklı değerlendirme stratejilerini kullanmak gerektiğini bilir.

7. Nitelikli bir öğretmen, öğrencileri güdülemede, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları kazandırmada ve meslek seçimine yönelik konularda onlara yardım için gerekli kaynak ve yöntemlerin neler olduğunu bilir.

8. Bütün öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmiş olması onların birey olarak daha etkili olmalarına yardımcı olur. Bunun bilincinde olan nitelikli bir öğretmen de öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek için gerekli önlemleri alır.

9. Bir öğretmen, hangi alanda öğrenim görmüş olursa olsun mesleğe atandığında “bedensel, ruhsal ve zihinsel özellikler açısından” değişik özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşabilir. Nitelikli bir öğretmen bu tür özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere, onların özelliklerine uygun özel eğitim olanakları ve fırsatlarını sunma konusunda gerekli donanıma sahiptir. Bu bağlamda, öğrenmede özel eğitimi gerektiren alanları ve öğrenci özelliklerinin öğrenme ve performanslarını nasıl etkilediğini bilir ve öğretim etkinliklerini buna uygun bir şekilde tasarlar.

10. Okulun, çevrenin her türlü ihtiyacını karşılayan bir toplumsal kurum olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlerin görevlerinin yalnızca örgün eğitimle sınırlı olmadığı söylenebilir. Bu çerçevede, nitelikli bir öğretmen, yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini bilir ve onların kişisel ve meslekî gelişimlerini destekleyecek ortamları yaratma konusunda gerekli donanıma sahiptir.

11. Öğretim sürecini daha verimli kılmanın yolunun okul yönetimiyle yakın bir iş birliği içinde bulunmaktan geçtiği gerçeğini her öğretmenin bilmesi gerekir. Etkili bir öğretmen de bunun gereklerini yerine getirir ve ders dışı etkinlikleri planlar, yönetir ve değerlendirir.

12. İyi bir öğretmen, meslekî ve kişisel açılardan kendisini sürekli olarak geliştirir, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştırır ve değerlendirir.

13. Öğretmenden okulun işleyişiyle ilgili görüş ve öneriler geliştirmesi, okulun sorunlarına ilgi duyması beklenir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen, eğitim sisteminin ve okul örgütünün yapı ve işleyişini bilir.

14. Öğretme süreçlerinde harcanan çabaların boşa gitmemesi için bir öğretmenin öğrencilerin bireysel gelişimleriyle yakından ilgilenmesi gerekir. Bu

amaçla nitelikli bir öğretmen; veli ve diğer ilgili kişilerle iş birliği yapmanın önemini bilir.

Nitelikli bir öğretmenden beklenenlerin biraz gerçekçi olmadığı düşünülebilir. Öğretmenlerin, farklı ortamlarda ve farklı özelliklere sahip hedef kitlelerine yönelik olarak kullanabilmesi için birçok beceriye sahip olması beklenmektedir. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir robot olmadığı da bilinmektedir. Bu yüzden de öğretmen yeterlikleriyle ilgili olarak zihinlerde soru işaretleri uyanabilmektedir. Öte yandan bir öğretmenin öğretim sürecinde etkili olabilmesi için bu becerilerin varlığı da gereklidir (Seferoğlu, 2004: 47).

2.7.1. Öğrenme ve Öğretme Etkinliklerine Yönelik Özellikler

Öğretim etkinliklerinde en önemli rolü oynayacak olan öğretmenden başkası değildir. Sınıftaki öğretim etkinliklerinin verimli ve/veya verimsiz, nitelikli ya da niteliksiz olmasında yani ürünün kalitesinde asıl sorumluluk öğretmenindir. Bu sonucu büyük ölçüde öğretmenin alan bilgisi, öğretim yaklaşımı, yargıları, tecrübeleri, kullandığı çeşitli öğretim yöntem, teknik ve stratejileri ile yenileşme isteği ve yaratıcılığı belirleyecektir (Yılman, 2006: 298).

Eğitimin temel amacı, bireyleri Milli Eğitimin amaçları doğrultusunda yetiştirmektir. Öğretim kurumlarının işlevi de her türlü öğretim etkinliğini, öğretim basamağının ve Türk milli eğitiminin amaçlarına uygun bir biçimde düzenlemek ve sürdürmektir. Bu durumda öğretim etkinliklerinin planlanması yoluyla gerçekleşmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinin etkili olması için, öğretmenin, akademik eğitim sürecinde edindiği teknik bilgilerini kişisel özellikleriyle bütünleştirip kullanması gerekir. Öğretmenlik, gerçek anlamda insan üzerinde çalışmayı gerektirdiğinden dolayı, eğitim ortamında değer, beklenti, tutum, direnç gibi insana özgü, kolaylıkla kontrol edilemeyen pek çok değişken yer alır. Bu durumda öğretmen, teknik bilgi ve becerinin yanı sıra duygularında, öngörülerinden, geçmiş

deneyimlerinden, kendi yaşam felsefesinden destek alır. Yani bilişsel süreçlerin yanında duyuşsal süreçleri yoğun olarak işe koşar (Şahin, 2009: 284).

Öğretmen dersini iyi bir şekilde düzenlemeli, planlamalı, etkili ders sunumunun nasıl olacağını bilmeli ve bu bilgilerini uygulamaya sokmalıdır. Etkili bir ders; başlangıç, gelişim ve sonlandırma aşamalarından oluşur. Etkili öğretmen öğretim süreci boyunca:

1. Sınıf atmosferini gözlemler ve anlar.
2. Uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini seçer ve uygular.
3. Öğrencilerin davranışlarının sebeplerini irdeler.
4. Çıkan sorunların çözümü için stratejiler uygular (Sabers, Cushing ve Berliner, 1991: 63-88).

Öğretmenlerin öğretme – öğrenme sürecindeki başarıları, büyük oranda öğretim süreci öncesi yaptıkları planlara bağlıdır. Bu sebeple, öğretim etkinliklerini planlama öğretmenlerin öncelikli görevlerindendir. Öğretmenlerden beklenen, öğretilecek içeriği, öğrencilerin ve konunun özelliğini göz önünde bulundurarak planlamak ve hazırlamış olduğu planı sınıfında başarıyla uygulamaktır (Öztürk ve Diğerleri 2009: 370).

Planlama sürecinde, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi etkili bir öğretimin oluşturulması bakımından önemlidir. Genellikle eğitim ortamında çeşitli yöntem ve teknikler bir arada kullanılır. Bu çeşitlilik, öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin ilgisini harekete geçirir. Bu nedenle, öğretim yöntem ve teknikleri öğrenci özellikleri dikkate alınarak belirlenmeli; amaç ve içerikle de uyumlu olmasına özen gösterilmelidir (Savage ve Armstrong, 1996: 46).

Öğrenme–öğretme sürecinde öğretmen yeterlikleri daha çok süreci etkili planlama ve değerlendirme ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratabilmesi, diğer bir ifade ile hem bilgilerinin hem de kişiliklerinin öğrencilerini olumlu yönde etkileyebilmesi için bazı özelliklere sahip olmasını gerektirir (Küçükahmet, 1999: 3).

Öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterlikleri üç madde altında ele alınmaktadır (M.E.B, 2008: 174-175):

1. Öğretim sürecini planlayabilme,
 - a. Öğretim sürecini programda olan etkinliklerle planlar
 - b. Öğretim sürecini, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine ve bireysel farklılıklara göre planlar,
 - c. Öğretim sürecini bu maddeleri de dikkate alarak disiplinler arası işbirliğini de dikkate alarak planlar.
2. Öğrenme ortamını düzenleyebilme,
 - a. Öğrenme ortamını var olan etkinliklere göre düzeler,
 - b. Öğrenme ortamını, öğrenci katılımını, başarılarını artırmaya yönelik olarak düzenler,
 - c. Öğrenme ortamını, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını düşünerek derse aktif katılımlarını sağlayacak ortam yaratır,
 - d. Öğrencilerin, öğretmenle, diğer öğrencilerle ve materyallerle etkileşim içinde olacakları çoklu öğrenme ortamı yaratır.
3. Öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme,
 - a. Öğretim sürecinde, TV, internet vb. materyallerden ve kaynaklardan yararlanmanın önemini bilir,
 - b. Bilgiye erişmede yararlanacağı internet sitelerini bilir,
 - c. Mevcut materyalleri, içeriğe, öğrenci seviyesine uygun olarak kullanır,
 - d. Öğrenci öğrenmelerini desteklemek amacıyla, teknolojik araçları ve internet sitelerini düzenli olarak kullanır,
 - e. Öğretim sürecinde kullandığı materyalleri güncellik ve etkililik açısından değerlendirir,
 - f. İmkânlar oranında öğrencilerin teknolojik araçlardan yararlanabilecekleri ortam hazırlar.

Etkili öğretmen, öğretim yöntemleri konusunda yetkin olmalı ve sınıfında farklı yöntemlere yer vermelidir. Çünkü:

1. Her bireyin aynı yöntemle öğrenmesi olası değildir.
2. Her yöntem her bireyin ilgisini aynı düzeyde çekmez.
3. Tek bir yöntem tüm konular için uygun değildir.
4. Tek bir yöntem belirlenen hedeflere ulaşmada yeterli değildir.
5. Öğretmen bütün yöntemleri etkili kullanamayabilir.
6. Bazı yöntemler uzun zaman gerektirir.
7. Bazı yöntemler özel fiziki ortam gerektirebilir.
8. Bazı yöntemler maddi kaynak gerektirebilir.

Etkili öğretmenler, zengin bir strateji, yöntem ve teknik repertuarına sahiptirler. Bir derste uygulayacakları öğretim etkinliklerine karar verirken, dersin hedefleri ile birlikte her birinin sağlayacağı katkı ile sınırlılıkları da değerlendirilmelidir. En iyi yöntem, dersin hedeflerine, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine, öğrenme stiline, dersin süresine ve öğrenci mevcuduna göre seçilerek başarılı olarak kullanılan yöntemdir (Gözütok, 2007, 205).

Öğretmen, derse hazırlıklı ve zamanında girip çıkmalı, ders planını hazırlayıp uygulamalı, ders araç-gereçlerini zamanında ve uygun olarak kullanmalıdır. Bunun yanında pekiştireç, ipucu, düzeltme ve dönütü yeri gelince uygun olarak işe koşmalı; her öğrencinin derse etkin katılımını sağlamalı; her eğitim durumunda birden çok öğrenme – öğretme stratejisi, yöntem ve tekniğini bir arada ve iç içe kullanmalıdır (Sönmez, 1998: 156).

Eğitim sürecinde öğretmenden alanına ilişkin bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırması beklenmektedir. Öğretmenin bu süreçte öğretimi düzenlerken ve yürütürken öğrencilerin ihtiyaçlarını ve onların bireysel farklılıklarını önemseyen, öğretim sürecinde öğrencileri etkinliklere aktif olarak katan, grup çalışmasını / işbirlikçi öğrenmeyi özendiren, öğrenmeyi kolaylaştıran kısaca öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemesi öğrenme sürecinin niteliğini yükseltir (Mahiroğlu, 2009: 404).

Slavin, iyi öğretim için öğretmenin öğrencilerini iyi tanımasını ve onların kişilik özelliklerine göre farklı metotlar kullanmasının gerektiğini savunur. Ayrıca somut bilgiyle çalışan öğrenci ile ezbere çalışma alışkanlığı olan öğrencilerin ekip halinde birlikte çalışmalarının teşvik edilmesini ister (Slavin, 1991: 305).

Sosyal Bilgiler, öğrencilerin birçok sözel bilgi, kavram ile ve genelleme öğrendiği bir konu alanıdır. Bu bilgiler öğrenciler için anlamlı hale getirilmezse, öğrencileri ezberlemeye yöneltir. Ülkemizde de bu çalışma alanı/ders genellikle, öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından yoğun ezber gerektiren bir ders olarak algılanmaktadır. Bu dersi öğrenciler için daha anlamlı hale getirmek ve özel olguların öğrenilmesini kolaylaştırmak için öğrenme stratejilerinden yararlanmak gerekir (Erden,1993: 78).

Sosyal Bilgiler öğretmeni, bu alanın öğretim programının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretme-öğrenme ortamını, strateji yöntem ve tekniklerini, eğitim araç-gereçleri ve materyallerini etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Bu yeterliklere sahip bir özel alan öğretmeni (M.E.B., 2008: 37);

1. Alan öğretim programının amaç, ilke ve yaklaşımını planına yansıtır.
2. Bu ilke ve yaklaşımları uygular.
3. Alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırır.
4. İçeriği özelliklerine aşamalı olarak sıralar.
5. Alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretim sürecini düzenler ve uygular.
6. Alanın gerektirdiği yeni bilgi ve becerileri kazanma çabasıdadır.

İnsanlar çevrelerindeki çeşitli varlıklarla sürekli etkileşim içerisinde bulunurlar. Bu etkileşim sonucunda bireyler önce aile bireylerinden ve yakın çevrelerinden bilgi, beceri, tutum ve davranış kazanırlar. Ancak, bu kazanımlar bazen farkında olmadan, çoğu kez de plansız gerçekleşir. Çocuk, okula geldiğinde ise belli bir plan ve program içerisinde öğrenme yaşantısı gerçekleştirir. Bu okul

sürecinde çocuğun neyi öğreneceğini program, nasıl öğreneceğini ise öğretmen belirler. Öğretmenin öğreteceği konuları etkili bir biçimde öğretebilmesi için de öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri iyi bilmesi ve bunları etkili bir şekilde kullanması gerekir (Cin, 2005: 35).

Öğrenme stratejileri, bireyin duyularına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğine transfer etmesini ve uzun süreli belleğine işlemesini sağlayan teknikleri içerir. Öğrenmeyi kolaylaştıran bu strateji ve teknikler aynı zamanda öğrencilerin güdülenmesini ve yeni öğrenilen davranışların kalıcı olmasını sağlar (Wittrock,1986: 23).

Öğrenme etkinliklerini planlarken kullanılacak yöntem ve tekniklerin doğru seçimi öğretim sürecinde istendik başarıya ulaşmada önemli bir rol oynar. Öğretmen, dersi planlama aşamasında, öğrencilerin aktif olmalarını sağlayacak yöntem ve teknikleri seçmeye önem vermeli; yöntem seçiminde etkinlik yapacağı grubun özelliklerini ve büyüklüğünü de göz önünde bulundurmalıdır (Sözer, 1998:110).

Her şeyden daha önemlisi, öğretmen, öğretim yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmalı; özellikle, Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin neler olduğunu ve bunların nasıl kullanılması gerektiği bilmeli ve bunlarla ilgili güncel yayınları ve yapılan araştırmaları yakından izlemelidir.

Konuyla ilgili etkinliklerin belirlenmesi ayrı bir özen gerektirir. Bu sebeple, öğretmen, Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili etkinlikleri belirlerken bazı noktaları göz önünde bulundurmalıdır. Belirlenen etkinlik; dersin amaçlarını gerçekleştirmeye hizmet etmeli; önemli kavramları açıklamalı ve genişletmelidir. Öğrencileri düşünmeye ve plan yapmaya sevk etmelidir. Aynı zamanda öğrencilerin yapabileceği nitelikte ve onların düzeylerine uygun ve öğrenmenin oluşmasına katkı sağlayıcı nitelikte olmalıdır (Parker ve Jerolimek, 1997: 56).

Öğretim etkinliklerin en önemli özelliği planlı olmasıdır. Bu da öğretim etkinliklerinin akıcı ve düzenli olarak yürütülmesine olanak sağlar. Yine etkinlikleri planlayan öğretmen, öğretim için ayrılan zamanı ekonomik kullanır, sınıf içi çalışmaları da düzenli ve verimli olarak gerçekleştirir (Yaşar, 1998: 97).

Öğretim etkinlikleri planlanırken, öğrencilere öğrenci kazanımlarının hangi öğrenme ortamında kazandırılacağı ve öğrenme ortamının nasıl düzenleneceği çok önem kazanır. Öğrenmelerin kalıcı olması için birden fazla duyu organına hitap eden bir ortamın sağlanması gerekir. Yani görsel ve işitsel araçlarla desteklenerek oluşturulacak öğrenme ortamının iyi planlanmış olması öğretimin daha etkili olmasına katkı sağlayacaktır (Demirel, 2009: 60).

Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencilerin belirlenen öğrenci kazanımlarını gerçekleştirebilmeleri ve kalıcı izli davranış değişikliği yaşayabilmeleri için öğretmenlerin birtakım etkinliklerden yararlanmaya gereksinimleri vardır. Bu konuda öğrencinin öğrenmesini, öğretmenin öğretmesini kolaylaştıracak, etkili öğretme ve öğrenmeyi sağlayacak pek çok strateji, yöntem ve teknik bulunmaktadır. Fakat her çalışmaya uygun ve her zaman kullanılacak tek bir strateji, yöntem ve teknik söz konusu değildir. Öğretme-öğrenme sürecinin yönlendiricisi olan öğretmenler, öğrenci kazanımları, konular, öğrenme ortamı ve öğrencilerin bireysel özellikleri v.b. değişkenleri dikkate alarak bunlardan en uygununu kullanmalıdır. Şüphesiz ki öğretmenlerin en uygun strateji, yöntem ve tekniği seçip kullanması, bu strateji yöntem ve teknikleri bilmesine bağlıdır (Yaşar ve Gültekin, 2006: 112).

Öğretim sırasında yapılacak etkinliklerin öğrencinin güdülenmişlik düzeyini yükseltmesi, öğrenmeye ihtiyaç duyurması, dikkat ve seçici algıyı öğrenme hedefleri üstünde odaklaştırması, öğrenme düzeyini artırmayı sağlayıcı faktörlerdir. Bunun için öğretim etkinliklerinin öğrenci özelliklerine uygun olması ve onları olumlu hale getirmesi; öğrencinin öğrenme konusuna karşı ilgisini ve dikkatini çekmesi ve başarabileceğine inandırması gerekir. Öğretim sırasında öğrencinin ön öğrenmeleri ile yeni öğreneceği arasında ilişki kurmasının

sağlanması, istendik davranışı yapması, davranışının sonuçları hakkında açıklayıcı bilgi alması, doğru davranışın uygun şekilde pekiştirilmesi, yanlış davranışların düzeltilmesi için gerekli ipuçlarının verilmesi öğrenme düzeyini yükselten etkinliklerdir. Öğrenmenin niteliğini artırmak için, öğretme – öğrenme ortamında çok sayıda duyu organına hitap eden uyarıcıları kullanarak, öğrencinin bilgiyi çok yönlü kodlamasını, beynin iki yarım küresini de etkili olarak kullanmasını sağlayacak etkinlikleri düzenlemek gerekir (Senemoğlu, 2009: 382).

Öğrenciler'in çok sayıda duyu organını uyarmak ve öğretimi desteklemek için araç-gereç kullanılır. İyi tasarlanmış öğretim araç – gereçleri öğretim sürecini zenginleştirir, öğrenmeyi artırır.

Yani araç – gereçler:

- Çoklu öğrenme ortamı sağlarlar,
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar,
- Dikkat çekerler,
- Hatırlamayı kolaylaştırırılar,
- Soyut şeyleri somutlaştırırılar,
- Zamandan tasarruf sağlarlar,
- Güvenli gözlem yapma imkânı sağlarlar,
- Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlarlar,
- Tekrar tekrar kullanılabilirler,
- İçeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırırılar (Yalın, 2003: 82).

Eğitim araç – gereçlerinin eğitimin hedeflerine uygun olarak seçimi ve etkin kullanımı son derece önemlidir. Etkin bir şekilde kullanılmayan araç- gereç en son teknolojiye uygun olarak hazırlansa bile etkili olmaz veya etkililik derecesi istenen düzeyde olmaz (Büyükkaragöz, 1999: 280).

Öğretme- öğrenme süreçlerinde öğretim araç-gereçlerinden uygun biçimde yararlanıldığında, öğrenme kolaylaşmakta, algılar güçlenmekte, öğrenme

aktifleşmekte, öğrenmeye karşı ilgi artmakta, izlenimlerin kalıcılığı artmakta ve öğrenme zenginleşmektedir (Ergin, 1987: 275).

Öğretme-öğrenme sürecinde araç-gereç kullanma konuların daha etkili sunumunu sağlamakta ve zamandan tasarruf ettirmektedir. Bununla beraber, araç-gereç kullanımı öğretimi daha zevkli ve anlaşılır hale getireceğinden, öğrenme için ayrılan süre verimli geçmekte ve öğretim hizmetinin niteliği de artmaktadır (Demirel, 2009: 58).

Öğretmenlerin eğitim araç-gereçlerin kullanmalarının yanı sıra uygun araç-gereç seçmeleri de önemlidir. Araç-gereç seçerken şu ölçütlere dikkat etmek gerekir: Öğretim hedefleri, öğretim yöntemi, öğrenci özellikleri, araçların özellikleri, öğretim ortamı, öğretmenlerin tutumları ve araçların bulunup bulunmadığı. Öğretmen, konusunu anlatmadan önce hangi araç-gereci kullanacağına karar verirken bu ölçütlere dikkat etmelidir. Çünkü etkili bir etkileşimin, eğitim ortamında sağlanabilmesi için öğretmenin hedef davranışlara, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun eğitim araç-gereçlerini işe koşması gerekir (Yalın, 1997: 115).

Öğretim materyallerinin seçiminde temel ölçüt, öğretim programındaki öğrenci kazanımlarına uygunluktur. Farklı kazanımlar için farklı materyallerin seçilmesi ve kullanılması gerekir. Öğretim materyallerini seçerken önemli bir diğer ölçütte öğrenciye uygunluktur. Yani öğrenci ihtiyacına/gereksinimine uygunluktur. Ayrıca ders konusuna uygunluğu da göz önüne alınmalıdır (Demirel, 2009: 64).

Eğitim ortamında etkili bir iletişimin sağlanabilmesi için, öğretmenin öğrenci kazanımlarına, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun eğitim araç-gereçleriyle teknik, yöntem ve stratejileri kullanması gerekir. Öğretmenin bu tutumu iletişimi kolaylaştıracak ve öğrencinin öğretmenden gelen mesajı anlamasına imkan sağlayacaktır (Sönmez, 2003:155).

Bilim ve teknolojideki gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitimin de niteliğini değiştirmektedir. Eğitim, bireyleri zeka ve yetenekleri oranında bilişsel, duyuşsal ve devinsel/psikomotor yönden nitelikli şekilde yetiştirmeyi

amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için eğitim sisteminin çağdaş bir yapıya sahip olması gerekir. Çağdaş bir eğitim sistemi, öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştiği okulları modern şekilde donatma, öğretmenlerin nitelikli yetişmesi, gelişmiş teknolojik araç-gereç ve yöntemlerini kullanmasını gerektirir (Halis, 2001: 197).

Öğretim araç-gereçleri eğitim vazgeçilmez bir parçası olarak görülmelidir. Eğitim-öğretimde; özel hedefler, yöntemler, araç-gereçler, ortam ve değerlendirmeler sistemli yaklaşımın ayrılmaz birer parçalarıdır. Sistemde yer alan bu parçalardan her hangi birinin eksikliği diğerlerini etkilemektedir. Her araç, diğerlerinin yapamadığı bir işlevi yapmaktadır. Her hangi bir eğitim aracı, diğerlerinin yerini tamamen alamamaktadır. Böylece birçok öğretim aracının kullanılması, çok geniş işlevlerin yerine getirilmesini sağlamaktadır (Rıza, 2000: 83).

Öğretme-öğrenme sürecinin başarısı, öğretim amaçları ve konularına uygun yaklaşım, yöntem ve teknikleri yeri ve zamanı geldiğinde araç-gereçlerle desteklenmesine bağlı bulunmaktadır. Araç-gereçler doğru kullanıldığında, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarına ve somut yaşantılara dayalı anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardım etmektedir (Yaşar, 2006: 288).

Öğretim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde kullanılmasında önemli hususlardan bir diğeri de öğretmen faktörüdür. Öğrencilerin düzeylerine, yaşlarına ve yeteneklerine uygun yöntem ve teknikleri kullanmanın yanı sıra uygun araç-gereç ve son bilişim teknolojilerinden, bilgisayar ve internetten yararlanma ve bunları sınıf içinde kullanma, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki nitelikler arasında yer almaktadır (Demirel, 2002: 51).

Eğitimin en genel amacı, bireyi topluma yararlı, üretken hale getirmektir. Teknoloji ne kadar ilerlerse ilerlesin, çağdaş araç-gereç kullanımı ne kadar artsa da öğrencinin sosyalleşmesi, okulda öğrendiği bilgileri günlük hayata uygulayabilmesi

için öğretmenın konumu yeterliği ve etkililiği göz ardı edilemez. Çünkü eğitim-öğretimde en önemli unsur öğretmendir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmada ele alınan konu ile ilintili olarak yapılan araştırmalar özetlenerek verilmiştir.

Güneş (1993), “İlköğretim Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Eğitim Teknolojisine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, Sosyal Bilgiler öğretimi ve eğitim teknolojisi ile ilgili hizmetiçi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerektiği, öğretim etkinliklerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili yeterliliklerin saptanması yönünde araştırmaların çoğaltılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Köken (1995), “İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi” isimli araştırmasını Konya ilinin 3 merkez ilçesinden örnekleme yoluyla seçilen 12 okulda yapmıştır. Hazırlanan demokratik tutum ölçeğine verilen cevaplara göre, Sosyal Bilgiler dersinin ciddi ve amacına uygun yürütülebilmesi için iyi bir planlama yapılması, dersin islenişinde değişik araç-gereçlere daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Pirinçdane (1997), tarafından yapılan araştırmada, Sosyal Bilgiler Ders programı değerlendirilmiştir. Çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler öğretimi konusunda geleneksel öğretim yöntemlerinden kurtulamadıkları ve eğitim teknolojilerinden çok az yararlandıkları sonucuna varmıştır.

Sığan (1997), tarafından yapılan “İlkokullarda Sosyal Bilgiler Dersinin Etkililiğini Azaltan Faktörlerin Araştırılması” konulu tezde, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak, Sosyal Bilgiler dersinin etkililiğini azaltan faktörleri tespit etmeye çalışmıştır. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde, ekonomik nedenlerden dolayı sadece ders kitaplarından yararlanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca

dersin işlenişi esnasında görsel araç-gereçlerden de faydalanılması vurgulanmaktadır.

Şahin (1997), “İlköğretimde Sosyal Bilgiler Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı araştırmasında, yalnızca kitap ya da geleneksel eğitim materyalleri ile yetinmemeli; bilgisayar, video, televizyon, internet gibi bilgi ve iletişim teknolojileri ve bunlara ait yazılım, kaset, CD vb. gibi materyallerin kullanımı yaygınlaştırılarak öğrencilerin bilgiye doğrudan erişiminin sağlanmasını savunmuştur.

Öztaş (2000), “İlköğretim 6. Sınıflar Sosyal Bilgiler Tarih Ünitelerinin İşlenişinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri” isimli çalışma sonucunda; Öğretmenler, öğrencilere göre soru-cevap, problem çözme, gösteri, gezi-gözlem, rol oynama, örnek olay, grup tartışması yönteminin daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler. Öğretmen ve öğrencilerin anlatım yönteminin çok kullanıldığı görüşünü paylaştıkları ortaya çıkmıştır.

Şahin (2000), tarafından yapılan çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan teknoloji temelli çoklu ortamın öğretim üzerindeki etkisine bakılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, çoklu ortamla ders gören öğrenci başarısının, geleneksel ortamda ders gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Altınışik (2001), yaptığı “İlköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde çoklu ortamın, öğrenci başarısı ve derse karşı tutumu üzerindeki etkisi” konulu çalışmada, çoklu ortamın öğrenci başarısı ve derse karşı tutumu üzerinde, geleneksel öğretim ortamına göre bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Ekiz (2001), “İlköğretim Okulları 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İstanbul’un Fethi ve Sonrası Ünitesini Dört Farklı Öğretim Stratejine Göre Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde, farklı öğretim stratejileriyle Sosyal Bilgiler dersinin işleniş üzerinde durulmuştur. Bu araştırma sonucunda; araştırma ve inceleme yoluyla öğretim stratejinin en etkili strateji olarak saptanmıştır. Bunun yanında sunuş

yoluyla öğretim strateji, buluş yoluyla öğretim stratejisi ve iç içe, karma öğrenme stratejilerinin, Sosyal Bilgiler öğretimindeki etkiliği incelenmiştir.

Çiftçi (2002), “Sosyal Bilgiler 6. , 7. ve 8. sınıf Derslerinde Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasında, tutum ve başarı açısından, materyal kullanımının sağlandığı deney gruplarının, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarına göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

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

Tezci ve Gürol (2003), “Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık” başlıklı çalışmasında oluşturmacılık bir öğretim yaklaşımı olmamasına rağmen, bilmenin ve öğrenmenin bir modelini sunduğunu, oluşturmacı öğretim tasarımı yaratıcılık eğitimi açısından geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu ve oluşturmacı tasarımın bütün bileşenleri bireylerin yaratıcı olarak gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Anlam oluşturmaları için öğrenenlere sorumluluk yükler. Bu, öğrenme çevresine esneklik sağlar. Öğretmenin rolü dramatik olarak değişmektedir. Öğretmenin yeni işi ıraksak (diverjant) çözümleri desteklemek, bununla birlikte öğrencilere yaratıcı ve kritik olarak düşünme yeteneklerini geliştirmelerinde ve tanımlarında yardımcı olmak olacaktır.

Demircioğlu (2004), Tarih ve Coğrafya Öğretmenlerinin Sosyal Bilimler Öğretiminin Amaçlarına Yönelik Görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği), başlıklı çalışmasının amacı, Ordu, Giresun, Trabzon, Rize ve Artvin il

merkezlerindeki tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler ve kendi alanlarının öğretiminin genel amaçlarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada, nitel bir yaklaşım takip edilmiş olup, veri toplama aracı olarak yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Doğu Karadeniz Bölgesi'nde bulunan beş il merkezinde yapılan bu çalışmayla, 168 tarih ve coğrafya öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin ışığı altında, çalışmaya dahil olan öğretmenlerin büyük bir bölümünün sosyal bilimler öğretiminin amaçları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Buna ilaveten, gerek tarih öğretmenlerinin, gerekse coğrafya öğretmenlerinin kendi alanlarının öğretiminin genel amaçları konusunda, dünyada meydana gelen değişimleri yakalayamadıkları da görülmüştür.

Karaduman (2005), "Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Etkinliklerine Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi" başlıklı çalışmasında günümüzde toplumlar, eğitim kurumları aracılığıyla kendilerine aktarılan bilgiyi ezberleyen, sorgulamayan, gerektiğinde bilgiyi hatırlayan bireyler yerine araştıran, sorgulayan, olaylara farklı açılardan bakan, gerektiğinde bilgiye ulaşabilen, problem çözme ve karar verme becerisine sahip, eleştirel ve yaratıcı düşünen ve öğrenmelerini anlamlandırabilen bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Özellikle, son zamanlarda güncellenen ve devletlerin eğitim politikalarında kendine yer bulan, bireyin öğrenmelerini önceki bilgilerine dayalı olarak zihninde yapılandırıldığını savunan yapılandırmacı kuram, 21. yüzyılın gereksinim duyduğu bireylerin yetiştirilmesini sağlayabilecek önemli yaklaşımlardan biri olarak görülmektedir. Öğretimin değil öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgilenen yapılandırmacılıkta, öğrenme ortamları bireylerin çevresiyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmektedir. Yapılandırmacılığın bu yaklaşımı, soyut bilgilerin çok fazla yer kapladığı, genellikle anlatım ve soru-yanıt gibi geleneksel yöntemlerin kullanıldığı ve ezbere öğrenmenin gerçekleştiği Sosyal Bilgiler dersinin daha etkili bir ders olmasını sağlayacak öngörülere sahiptir. Sosyal Bilgiler dersinin yapılandırmacı kuram doğrultusunda düzenlenmesi, bu derse yüklenen "ezber

ders” anlayışının yıkılmasına, dersin ulusal ve evrensel amaçlarının etkili bir biçimde gerçekleşmesine ve böylece 21. Yüzyılın gereksinim duyduğu bireylerin yetiştirilmesine önemli katkılar sağlayabilecektir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim besinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemektir. Deneme modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu model”e göre desenlenen araştırma, 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir Şehit Ali Gaffar Okkan İlköğretim okulunda deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 5-B ve 5-C sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma probleminin çözümü için öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere bir anket formu, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenilenleri hatırlama düzeyini ölçecek çoktan seçmeli ve essay türünde açık uçlu sorulardan oluşan iki farklı türde başarı testi, Sosyal Bilgiler dersinin yapılandırmacı öğrenme materyalleri doğrultusunda islenebilmesi için ders planları ve öğretim materyalleri, geliştirilen materyale ilişkin öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla anket geliştirilmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek için ise Deveci ve Güven (2002) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırmayla ilgili tüm istatistiksel çözümlemelerde SPSS 10.0 yararlanılmıştır. Grupların ortalama puanları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ güven düzeyi benimsenmiştir.

Yapılan veri çözümlemelerinden sonra su sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sosyal Bilgiler dersinde, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bir baksa deyişle yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyalleri,

öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmamıştır.

2. Sosyal Bilgiler dersinde, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı fark vardır. Bir baksa deyişle, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyali, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarılarını arttırmaktadır.

3. Sosyal Bilgiler dersinde, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenilenleri hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır. Bir başka deyişle, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyali, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilenleri hatırlama düzeylerini arttırmaktadır.

4. Deney grubundaki öğrencilerin yapılandırmacı öğretim materyaline ilişkin görüşlerinin tümünün aritmetik ortalamalarının ortalaması 3 üzerinden 2.64'tür. Bu ortalamaya göre öğrenciler yapılandırmacı öğretim materyallerinin belirlenen yapılandırmacı öğrenme ilkelerine uygun olduğu görülmüştür.

Gömlüksiz ve Bulut (2006), "Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasını, 2004–2005 eğitim-öğretim yılında pilot olarak uygulanan ilköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulamadaki etkililiği belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Araştırmancının evrenini, yeni Sosyal Bilgiler programının uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 64 deneme okulundan toplam 383 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada

“çok” düzeyinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, il değışkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkarken, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değışkenlerine göre ise anlamlı farklar çıkmamıştır.

Sönmez (2006), “İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Karadeniz Bölgesi Konusunun Görsel Araç-Gereçlerle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin Değerlendirilmesi (TOKAT ÖRNEĞİ)” başlıklı çalışmasında görsel araç-gereç kullanımı ile geleneksel öğretim yöntemi karşılaştırılarak, İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin “Karadeniz Bölgesi” konusunu anlamalarına ve Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarına etkisi incelemiştir. Araştırmanın deneysel çalışması, 2005-2006 eğitim ve öğretim yılı ilk döneminde gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın örneklemini, Tokat Merkez Yeşilirmak İlköğretim Okulu’nda aynı öğretmenin iki ayrı sınıfındaki 50 ilköğretim 7.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada “Karadeniz Bölgesi” konusu kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemiyle, deney grubunda ise görsel araç-gereçler kullanılarak işlenmiştir. Bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Araştırmanın verisi , “Karadeniz Bölgesi” başarı testi, ön test ve son test olarak uygulanmış ve toplanmıştır. Veri analizi yapılırken SPSS 10,0 kullanılmış, $P=0,005$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Veri analizinde “İlişkili örneklem t testi” ve “İlişkisiz örneklem t-testi” kullanılmıştır. İstatistiksel olarak değerlendirilen sonuçlar şunlardır. -Görsel araç-gereç kullanılarak öğrenim gören deney grubu öğrencileri “Karadeniz Bölgesi” konusunu öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; Sosyal Bilgiler dersinde görsel araç gereç kullanmanın başarıyı artırması bakımından geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili bir yöntem olduğu söylenebileceği yargısına ulaşmıştır.

Açıkgöz (2006), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi-Gözlem ve İnceleme Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında, gezi-gözlem ve inceleme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi olan anlatım yöntemi karşılaştırılarak, İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin örnek konu olarak seçilen

“Anadolu Selçuklu Devleti’nde Kültür ve Uygarlık” konusunu anlamalarına ve Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarına etkisi incelemiştir. Araştırmanın deneysel çalışması, 2005- 2006 eğitim ve öğretim yılı ikinci yarısında gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın  rneklemi, Ankara Etlik’teki Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu’nda aynı öğretmenin iki ayrı sınıfındaki 56 İlköğretim 6. sınıf  ğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada “Anadolu Selçuklu Devleti’nde Kültür ve Uygarlık” konusu kontrol grubunda geleneksel  ğretim yöntemiyle, deney grubunda ise gezi- gözlem ve inceleme yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Bu araştırmada, ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmanın verisi, “Anadolu Selçuklu Devleti’nde Kültür ve Uygarlık” başarı testi, ön test ve son test olarak uygulanmış ve toplanmıştır. Veri analizi yapılırken SPSS 10,0 kullanılmış, $P=0,05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. Veri analizinde “İlişkili  rneklem t- testi” ve “İlişkisiz  rneklem t- testi” kullanılmıştır. İstatistiksel olarak değerlendirilen sonuçlar şunlardır: Gezi- gözlem ve inceleme yöntemi kullanılarak öğrenim gören deney grubu  ğrencileri, “Anadolu Selçuklu Devleti’nde Kültür ve Uygarlık” konusunu öğrenmede geleneksel  ğretim yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; sosyal bilgiler dersinde gezi- gözlem ve inceleme yönteminin kullanımının başarıyı artırması bakımından geleneksel  ğretim yöntemine göre daha etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Polat (2006), “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler  ğretiminde  ğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar” konusu üzerinde çalışmıştır. Çalışmasının amacını; 7. sınıf Sosyal Bilgiler  ğretiminde kullanılan yöntemleri, öğretmenlerin hangi  ğretim yöntemini ne derecede kullandıklarını,  ğretim yöntemlerini kullanma sebeplerini, Sosyal Bilgiler  ğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler sunabilmek olarak belirtmiştir. Araştırmanın sonucuna göre;  ğretmenler Sosyal Bilgiler  ğretiminde tartışma, soru cevap ve gezi gözlem yöntemlerinin çoğunlukla kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler rol oynama yönteminin Sosyal Bilgiler  ğretiminde en az kullanılması gereken yöntem olduğunu

belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına dayanarak araştırmacı şu önerileri getirmiştir: Eğitim ve öğretimin daha etkili bir hale gelebilmesi için Sosyal Bilgiler dersine branş öğretmenleri girmelidir. İlköğretimde Sosyal Bilgiler dersine giren öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları sağlanmalıdır. Okullar araç-gereç bakımından yeterli düzeye getirilmeli ve öğretmenlerin bu araç-gereçleri Sosyal Bilgiler derslerinde kullanmaları sağlanmalıdır. Bazı okullarda yeni uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler sınıfı sadece sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmeninden ibaret olmayıp, bir Sosyal Bilgiler laboratuvarı gibi donatılmalı ya da her okulda Sosyal Bilgiler laboratuvarı oluşturulmalıdır.

Kırkaya (2006), “İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkililiğini Etkileyen Etkenlerin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” (Ordu İli Örneği) başlıklı çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin etkililiklerini etkileyen etkenlerin öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2005–2006 öğretim yılında, Ordu ili Merkez İlçe ve diğer 18 ilçedeki ilköğretim okullarında (YİBO, PİO, Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okulu ve İlköğretim Okulu) çalışan toplam 3981 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde oranlı küme örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde örnekleme oluşturan ilköğretim okulu öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde öğrencilerin ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin etkililiğini etkileyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik 40 soru bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden, veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan demografik bilgilere ilişkin soru maddeleri için işaret koymaları ve branşlarını yazmaları, ikinci bölümde bulunan soru maddelerinin her birini Hiç-Az-Orta-Çok-Tam olmak üzere beşli derecelendirme ölçeği üzerinde kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenilmiştir. Veri toplama aracı ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde

SPSS 13,0 yararlanılmıştır. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak benimsenmiştir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir;

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulu öğretmenleri, öğretmenlerin etkililiğini etkileyen sosyal etkenlerden İlköğretim Okulu, PİO ve YİBO öğretmenlerine göre daha az etkilenmektedirler. İlköğretim Okulu, PİO ve YİBO öğretmenleri öğretmenlerin etkililiğini etkileyen sosyal etkenlerden farklı derecede etkilenmektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre öğretmenlerin etkililiğini etkileyen sosyal etkenlerden daha fazla etkilenmektedir. Öğretmenlerin, öğretmen etkililiğini etkileyen sosyal, psikolojik ve eğitimsel etkenlerden etkilenmeye ilişkin görüşleri; yaş, mesleki kıdem, çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yer, hizmet öncesinde mezun oldukları yükseköğretim programı ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. YİBO'da görev yapan öğretmenler; öğretmenlerin etkililiğini etkileyen psikolojik etkenlerden PİO, İlköğretim Okulu ve BİO öğretmenlerine göre daha fazla etkilenmektedirler. BİO'da görev yapan öğretmenler; öğretmenlerin etkililiğini etkileyen psikolojik etkenlerden YİBO, PİO ve İlköğretim Okulu öğretmenlerine göre daha az etkilenmektedirler. PİO'da görev yapan öğretmenler; öğretmenlerin etkililiğini etkileyen psikolojik etkenlerden İlköğretim Okulu öğretmenlerine göre daha fazla etkilenmektedirler. Kadın ve erkek öğretmenler, öğretmenlerin etkililiğini etkileyen psikolojik etkenlerden farklı düzeyde etkilenmektedirler. Öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yer, hizmet öncesinde mezun oldukları yükseköğretim programları ve branşları; öğretmenlerin etkililiğini etkileyen psikolojik etkenlerden etkilenme derecelerini değiştirmemektedir. YİBO'da görev yapan öğretmenler; öğretmenlerin etkililiğini etkileyen eğitimsel etkenlerden PİO, İlköğretim Okulu ve BİO öğretmenlerine göre daha fazla etkilenmektedirler BİO'da görev yapan öğretmenler; öğretmenlerin etkililiğini etkileyen eğitimsel etkenlerden YİBO, PİO ve İlköğretim Okulu öğretmenlerine göre daha az etkilenmektedirler. İlköğretim Okulu öğretmenleri; PİO'da görev yapan öğretmenlere göre

öğretmenlerin etkililiğini etkileyen eğitimsel etkenlerden daha fazla etkilenmektedirler. Kadın ve erkek öğretmenler öğretmenlerin etkililiğini etkileyen eğitimsel etkenlerden farklı düzeyde etkilenmektedirler. Öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yer, hizmet öncesinde mezun oldukları yükseköğretim programları ve branşları; öğretmenlerin etkililiğini etkileyen eğitimsel etkenlerden etkilenme derecelerini değiştirmemektedir. Öğretmenlerin etkililiğini etkileyen sosyal, psikolojik ve eğitimsel etkenlerden etkilenmelerinin orta ve çok düzeyde olduğu algısında oldukları görülmektedir. Ailelerin öğrencilere evde sağlamış oldukları eğitim ortamının, öğretmenlerin etkililiğini en fazla etkileyen sosyal etken olduğu görülmektedir. Okulun bilgi-teknoloji imkânları, öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri ve kitle iletişim araçlarının (televizyon, gazete, radyo, internet vb.) öğretmenlerin etkililiğini çok etkileyen sosyal etkenler olarak ortaya çıkmıştır. Okul binasının dış görüntüsü, fiziki yapısı ile okulun boş zaman geçirme alanlarının (dinlenme, okuma vb.) diğer sosyal etkenlere göre öğretmenlerin etkililiğini daha az etkileyen sosyal etken olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye istekli oluşları ile öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, öğretmenlerin etkililiğini en fazla etkileyen psikolojik etkenler olarak görülmektedir. Öğrencilerin kişisel özellikleri (cinsiyet, konuşma kalıpları, fiziksel ve zihinsel özellikleri), okulun sağladığı kantin ve yemek imkanları ile okulun sağladığı servis imkanlarının diğer psikolojik etkenlere göre öğretmenlerin etkililiğini daha az etkileyen psikolojik etkenler olarak ortaya çıkmaktadır. Ekonomik ihtiyaçların (maaş, ek ders, aile yardımı, çocuk yardımı vb.) etkililiğini orta düzeyde etkileyen psikolojik etken olarak ortaya çıktığı görülmekte ve dikkat çekmektedir. Okul yöneticileriyle olan iletişim ve işbirliği, okul yöneticilerin oluşturmuş olduğu yönetsel iklim, okul yöneticilerinin sahip olduğu demokratiklik, hoşgörü, işbirliği, bilgilendirme, katılmayı sağlama anlayışı vb. gibi çağdaş yönetim yaklaşımları, günlük uygulayacakları etkinliklere hazırlanma durumu, çalışılan okulun amaçlarından haberdar olma düzeyi, ders işlerken kullanılan metot ve teknikler, metot ve teknikleri tanıma ve uygulama düzeyi, derslerde, gerekli anlarda gerekli metot ve teknikleri uygulama düzeyi, sınıfın ses, ışık, ısınma ve havalandırma düzeyi, sınıfın öğrenci sayısı, sınıfın

temizlik düzeyi, sınıf kurallarının önceden belirlenmesi (biliniyor olması) ve sınıf kurallarının yapısı (katılığı, demokratikliği) öğretmenlerin etkililiğini en fazla etkileyen eğitimsel etkenler olarak görülmektedir. Okul yöneticilerin sahip olduğu ödüllendirme anlayışı, kontrolü kaybetme korkusu ve sınıfın boyası diğeri eğitimsel etkenlere göre öğretmenlerin etkililiğini daha az etkileyen eğitsel etkenler olarak ortaya çıkmaktadır.

Ayar (2006), "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Hepimizin Dünyası Ünitesi İçin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğretim Etkinliklerinin Geliştirilmesi" başlıklı çalışmasında betimsel araştırma yöntemi kullanılmış ve araştırma; birinci, oluşmaktadır. Birinci bölümde sosyal bilgiler, yeni müfredatın yapısı ve yapılandırmacılık ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci bölümler ile sonuç bölümünden ilişkisine, beceri eğitime değinilmiş, problem tanımlanmış, alt problemler ile araştırmanın önemi, kapsamı ve sınırlılıkları verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın yöntemi belirtilmiştir. Üçüncü bölümde yapılandırmacılık önce bir kavram olarak ele alınmış, daha sonra bir öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirilmiştir ve buna katkı sağlayan önemli düşünürlerin fikirlerine değinilmiştir. Dördüncü bölümde yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı sınıf ortamları üzerinde durulmuştur. Beşinci bölümde yapılandırmacı yaklaşımın ilişkili olduğu öğretim stratejileri tanımlanmıştır. Altıncı bölümde sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılması üzerinde durulmuştur. Yedinci bölümde de hepimizin dünyası ünitesinde yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim etkinlikleri geliştirilmiştir. Araştırma değışen dünyaya ayak uydurmak amacı ile yeniden hazırlanmış sosyal bilgiler müfredatına uygun öğretim etkinlikleri geliştirmeye yönelik bir öneri sunmak amacını taşımaktadır.

Kan (2006), "Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi Arayışı" başlıklı çalışmasında Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin ilköğretim birinci kademedan itibaren hayat hakkındaki görüşlerini şekillendirmeleri ve onların doğaya ve insana karşı yapıcı davranışlar geliştirmeleri yönünden önemli olduğunu vurgulamış Türkiye’de son yıllarda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine

yönelik olumlu bir tutuma sahip olmadıklarını göstermekte olduğunu ileri sürmüştür. Bu durumun, farklı nedenlerden kaynaklanabileceğini öğrenci merkezli yeni yöntem ve tekniklerinin yeterince bilinmemesi ya da sınıflardaki uygulama yetersizliği de bu olumsuz tutumun açıklayıcı bir nedeni olabileceğini belirtmiştir. Bu problemin üstesinden nasıl gelinebileceği bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu noktada, yeni yöntem ve teknikler konusunda yapılan literatürdeki araştırmalar ile daha etkili sosyal bilgiler öğretimi için kavramlardan, görsel materyalden ve edebiyattan nasıl yararlanılabileceği üzerinde durulmaktadır. Araştırmayla ilgili veriler literatür taraması yöntemi ile sağlanmıştır.

Parmaksız ve Yanpar (2006), “Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği” başlıklı çalışmasında İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen’lerinin Alternatif Değerlendirme yaklaşımlarında yeterliklerini, kullanım sıklığını ve bu yaklaşımların Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma örneklemi olarak Zonguldak ili merkez ve bağlı ilçelerdeki görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri seçilmiştir. Araştırma yöntemi olarak tarama modeli seçilmiş olup anket yapılmıştır. Araştırmanın verileri, dört bölümden oluşan anket formundan elde edilmiştir. Veriler SPSS 11.0 yardımıyla analiz edilmiştir. Bu çalışma, İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde en sık kullanılan değerlendirme yaklaşımlarını ortaya koymakta, öğretmenlerin bu yaklaşımlarda kendilerini ne kadar yeterli gördükleri hakkında fikir edinmeyi sağlamaktadır. Ayrıca, adı geçen yaklaşımların Sosyal Bilgiler dersinde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmiştir.

Ekinci (2007), “ İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi” konulu araştırmasının amacı, ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek ve bu programın yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu incelemektir. Çalışmanın verileri 2005–2006 öğretim yılında Eskişehir il merkezi, ilçeleri ve köylerindeki 123 devlet okulunda görev yapan 4.-5. sınıfları okutan 295 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre öğretmenler, 2004

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “kazanımlar” ve “içerik” boyutunu olumlu bulmuşlardır. Ancak yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin neyi, ne zaman öğreneceklerine kendileri karar vermesi gerekirken, süreci öğretmenlerin yönettikleri sonucuna ulaşılmış ve bazı etkinliklerin öğrencilere hitap etmediği sonucuna varılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği araç gereçlerin yetersiz oluşu ve sınıfların kalabalık olması, programın öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan en büyük problem olup, yine programın birleştirilmiş sınıfları dikkate almamış olması eksik yönü olarak belirtilmiştir.

Kamber (2007), “2005- 2006 Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Ders Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında Yeni Sosyal Bilgiler programı ve eğer başarıyla uygulanabiliyorsa etkinliklerin programın amaçlara ulaşmadaki başarısının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada tarama yöntemini kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak bir anket geliştirmiştir. Araştırmanın örneklemini çalışma evreninin tamamı olan Uşak ili ilköğretim okullarında 4. ve 5. Sınıflara ders veren sınıf öğretmenlerinden oluşturmuştur. Toplanan verileri, frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t testi ve F testi analizlerine tabi tutmuştur. Öğretmenlerin yeni programın felsefesine ve uygulanabilirliğine dair görüşleri araştırılmış olup bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin hem programın yapısı hem de uygulama konusunda olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Sarı (2007), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Etkinliklerinin Öğrenci Başarı, Beceri ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmasında ilk olarak sözlü tarihin teorisi ve pratiği tanıtılmıştır. İkinci olarak, Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinde Sözlü Tarih yöntemine dayalı Tarih öğretimi ile Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinin daha ilginç ve zihinlerde daha kalıcı olabileceğine değinmiştir. Bunun yanında, hem nicel hem de nitel yöntemin kullanıldığı bir araştırma planlamış ve nicel verilerin analizinde ortalama, standart sapma ve görüşler arasındaki farklılığı belirtmek için ‘t’ testi kullanılmış, nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle irdelenmiştir. Araştırma iki ilköğretim 7. sınıfı ve toplam 46 öğrenci üzerinde

yürütülmüştür. Araştırma süresince bir gruba Sözlü Tarih yöntemi kullanılarak ders işlenirken diğer gruba ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Sonuçta konuyla ilgili 25 soruluk çoktan seçmeli bir sınav yapılarak cevaplar ortalama, standart sapma ve “t” testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel yöntem kullanılan kısmında ise sözlü tarih yöntemi kullanılarak işlenen derse katılan öğrencilere Sözlü Tarih etkinliğinin ardından konuyla ilgili yazdırılan kompozisyonlar analiz edilmiştir. Başarı testine verilen cevaplara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Sözlü Tarih etkinliklerinin öğrencilere kazandırdığı beceriler göz önünde tutularak değerlendirilen kompozisyonlarda ise öğrencileri bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma, ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma ve kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme becerilerini geliştirirken, değişim ve sürekliliği algılama becerilerini çok az düzeyde geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguların ışığında sonuç olarak, Sözlü Tarih yöntemiyle işlenen derslerde öğrenci başarısının arttığı ve bununla birlikte bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma, ilgisiz bilgi arasından ilgili bilgiyi bulma ve kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme ve değişim ve sürekliliği algılama becerilerini geliştirdikleri belirlenmiştir.

Tunçer ve Güven (2007), Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırd Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmada öğretimde öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlara olan etkisini belirlemek amacıyla, deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlemiş ve gerçekleştirmiştir. Araştırmaya ilişkin denel işlem 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale Ömer Mart İlköğretim Okulu’nda deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 5-A ve 5-C sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, İlköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile MEB 2004 öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir

farklılık oluştuğunu; ancak İlköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile MEB 2004 öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı fark oluşmadığını göstermektedir.

Göksel (2007), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Harita ve Grafik Kullanmanın Eğitimi Destekleme Düzeyi” başlıklı çalışmasında amaç olarak; hem eğitim hem de günlük hayatın önemli konularından olan harita, grafik kullanımının ilköğretim okullarındaki durumlarını inceleyip, sonuçlar ortaya koymak ve sorunlara karşı çözüm önerileri sunmaktadır. Araştırmanın basında öncelikle bu araştırmanın amacı ortaya konularak, bilgi toplamak için metotlar belirlenmiş ve daha önce yapılan çalışmalar incelemiştir. Birinci bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde Sosyal Bilgiler eğitimi ve öğretimi ile doğrudan veya dolaylı olarak ilgisi bulunan yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalardan bahsedilmiştir. Üçüncü bölümde Sosyal Bilgilerin tanımı ve önemi üzerinde durulmuş sonra, sosyal bilgiler öğretiminin amaçları, metotları, ilkeleri, Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan basta harita ve grafikler olmak üzere diğer araç-gereçler ile sosyal bilgiler öğretiminin sorunları hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümde harita ve grafiklerin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılması üzerinde durulmuştur. Bu amaçla Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan kitaplardaki harita ve grafikler incelenmiştir. Besinci bölümde sosyal bilgiler derslerinde harita ve grafiklerin kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretmen yaklaşımları belirleyip karşılaşılan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Altıncı bölümde, okullarımızda Sosyal Bilgiler derslerinde harita – grafik kullanımında karşılaşılan sorunlar ortaya konup bunlara karşı çözüm yolları aranmıştır. Yedinci bölümde, bu asamaya kadar ortaya çıkarılmış olan sonuçlar değerlendirilip Sosyal Bilgiler derslerinde harita – grafik kullanımında karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları ile Sosyal Bilgiler eğitiminin daha iyi yapılabilmesi ve bu eğitimdeki harita ve grafiklerin daha verimli hale getirilmesi için bazı öneriler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu öneriler; uygulamaya ve bundan sonra yapılacak araştırmalara yöneliktir.

Bozdaş (2008), “İlköğretim Öğrenci ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkili Öğretmen Özellikleri” başlıklı çalışmada ilköğretim okulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin etkili öğretmen özellikleri üzerindeki algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Afyonkarahisar il merkezinde bulunan dokuz ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarındaki 450 öğrencisi ve 150 öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve pilot çalışması yapılmış olan “Etkili Öğretmen Özellikleri Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak betimsel istatistik yöntem kullanılarak katılımcıların özellikleri çözümlenmiştir. Daha sonra algılanan etkili öğretmen özelliklerinin boyutlarını belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Boyutlar belirlendikten sonra, algılanan etkili öğretmen özelliklerinin boyutlarını karşılaştırmak için ilişkili örneklem tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Son olarak, cinsiyet, sınıf, başarı seviyesi, annenin eğitim seviyesi ve babanın eğitim seviyesi bağımsız değişkenlerine göre öğrencilerin adalet algılarındaki değişimi incelemek için çoklu varyans analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda öğrenciler tarafından algılanan etkili öğretmen özelliklerinin 7 boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar; ‘öğretmen-öğrenci ilişkileri’, ‘sınıf-içi davranış ve kişisel özellikler’, ‘öğretme yetisi’, ‘motive edici özellikler’, ‘mesleki davranışlar’, ‘sınıf-içi disiplin’ ve ‘değerlendirme ve dönüt düzeltme’ olarak adlandırılmıştır. İlişkili örneklem tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrencilerin etkili öğretmen özelliklerinden en çok ‘sınıf-içi davranış ve kişisel özellikler’ ile ‘öğretme yetisi’ boyutlarına önem verdikleri bulunmuştur. Çoklu varyans analizi sonucunda cinsiyet, sınıf ve başarı düzeyinin öğrencilerin algılarında fark yarattığı; anne-baba eğitim seviyelerine göre ise sadece anne eğitim seviyesinin anlamlı fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen algılarında betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Buna göre, en çok önem verilen etkili öğretmen özelliklerin alan bilgisi, pedagojik formasyon bilgileri ve öğretme yetileri ile ilgili özellikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Çatak (2008), “6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Muğla Örneği)”

başlıklı çalışmasını 6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Öğretimi Programındaki öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla programın öğrenme-öğretme süreci, programı uygulayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri kapsamında incelenmiştir. Bu çalışmanın verileri 2007–2008 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve merkeze bağlı köylerde bulunan 23 devlet okulunda görev yapmakta olan ve 6. sınıfları okutan 39 Sosyal Bilgiler öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma betimsel nitelikte olup, araştırmayla ilgili verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı ile toplanan verilerin analizinde; frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama hesaplamalarından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, 6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Öğretimi Programındaki öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik olarak; Yeni programda kullanılan yöntem teknik ve stratejiler çeşitlilik ve nitelik olarak yeterli bulunmuştur. Öğretmenlerin uygulamalarında yeni yöntem ve tekniklere yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fakat yeni programda kullanılması öngörülen yöntem tekniklerin uygulanması için sınıf sayılarının uygun olmadığı ve gerekli teknolojik alt yapının mevcut olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yeni programın öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin daha aktif kılındığı ve kendi düşüncelerini rahatça ortaya koyabilecekleri öğrenme ortamlarının yaratıldığı sonucuna varılmıştır. Yeni programda yer alan etkinliklerin doğrudan verilmesi planlanan becerileri kazandırdığı saptanmıştır. Fakat yeni programda yer alan etkinliklerin planlanması ve uygulanması aşamasında öğretmenlerin zaman problemiyle karşı karşıya kaldıkları, etkinlikler için gerekli kaynak ve materyal temininde sıkıntı çektikleri ve etkinliklerin öğrencilere kırtasiye yükü getirdiği elde edilen bulgular arasındadır. Yeni programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyete, mesleki kıdeme ve mezun olunan alana göre farklılaştığı görülmüştür. Merkez ve köylerde yeni programın uygulamasında problem alanlarına göre farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak programın uygulanması aşamasında; haftalık ders saatinin yeterli olmadığı, yönetici, öğretmen ve velilerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları, okulların araç-gereç ve

teknolojisinin yeni programın uygulanmasına elverişli olmadığı ve sınıf mevcutlarının programın uygulanması aşamasında sıkıntı yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2009), “İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Sosyal Bilgiler/Sınıf Öğretmenlerinin Tutumları” başlıklı çalışmasında çağdaş eğitim uygulamaları doğrultusunda ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde uygulaması önem kazanan ve yaygınlaşan Proje Yönetiminin İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretiminde kullanımının; derse katılım ve ilgi, beceri gelişimi ve öğretim ortamı açısından yöntemin yararlarına yönelik öğretmen tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, proje yönteminin eğitimde kullanımı esnasında ve sonrasında ortaya çıkabilecek olası durumları, yararları ve sınırlılıkları ifade edecek nitelikte 24 sorudan oluşan likert tipi ölçek oluşturmuştur. Bu ölçek, örneklem olarak seçilen 2008-2009 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında Van ili Muradiye ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinden oluşan 120 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Elde edilen verileri istatistiksel olarak değerlendirmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla tanımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri yapmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmış olup cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile branşlar arası anlamlı bir farklılık olup olmadığı t testi kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma grubunu oluşturan Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin, proje yöntemini kullanmanın eğitime olumlu katkı sağladığı görüşü çıkmış ve tutumlarının olumlu olduğu görülmüş, ayrıca değişkenler arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ersoy ve Kaya (2009), “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri” başlıklı çalışmasında, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya, Eskişehir il merkezinde bulunan farklı sosyo-ekonomik yapıdaki yedi ilköğretim okulunda 5. sınıfta öğrenim gören 191 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ile

toplanmıştır. Veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin zevk alarak öğrendikleri ve daha katılımcı oldukları ancak, ders kitapları ve araştırma ödevlerinde çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Karakuş (2009), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oluşturmacı Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci Algıları” başlıklı çalışmasında oluşturmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak yürütülen ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sürece yönelik algıları üzerindeki etkisi araştırmıştır. Araştırmada 2004-2005 öğretim yılında Adana İli Seyhan İlçesi’ndeki iki devlet ilköğretim okulunda 12 hafta süresince bir deney ve iki kontrol grubu olmak üzere 90 öğrenci üzerinde yürütülen doktora tezi uygulamalarında yer alan 29 deney grubu öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde çalışılmıştır. Öğrencilerin oluşturmacı öğrenme sürecine yönelik algılarını belirlemek için veri toplama aracı olarak Sosyal Bilgiler Oluşturmacı Öğrenme Sürecini Algılama Değerlendirme Formu (SBOÖSADF) kullanılmıştır. Değerlendirme formu, yazdırılan öykü ve yaptırılan resimler yoluyla nitel veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler nitel veri analizi yönteminin içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin süreci değerlendirmeye yönelik formlara verdikleri yanıtlar, yazdıkları öykü ve yaptıkları resimlerden elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonuçları, öğrencilerin oluşturmacı öğrenme sürecini algıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Taşkaya ve Bal (2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri”, başlıklı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin toplanmasında yapılandırılmamış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmaya 2008–2009 öğretim yılında Konya ilinde devlet okullarında görev yapmakta olan 24 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada şu

sonuçlara ulaşılmıştır: Katılımcıların sosyal bilgiler dersinde en çok kullandıkları yöntemler sırayla, “Soru-Cevap”, “Anlatım” ve “Tartışma” yöntemleridir, Sosyal Bilgiler dersinde “17” farklı yöntem kullanılmaktadır, Her katılımcı ortalama “4” yöntem kullanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan yöntemlerin seçiminde, yöntemin; “Dersin ve konunun amacına daha kolay ulaştırması.” özelliği en çok aranan özellik olmuştur. Sınıf Öğretmenlerinin bildiği ancak derste kullanamadığı Sosyal Bilgiler öğretim yöntemlerin başında “Gezi-Gözlem” yöntem gelmektedir. Daha sonra ise “Drama” ve “Proje” yöntemleri yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bildiği ancak derste kullanamadığı Sosyal Bilgiler öğretim yöntemlerini kullanamama nedenlerinin başında ise “Okulun imkânlarının kısıtlı olması” gelmektedir.

Ağlagül (2009), “Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasının genel amacı: İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde 2005’de uygulamaya konan yeni ilköğretim programı çerçevesinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini belirleme ve bu becerilerin çeşitli değişkenler (mesleki deneyim, cinsiyet) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Araştırma tarama modelinde düzenlenmiştir. Çalışma grubunu, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerine bağlı bulunan ilköğretim okullarından rastlantısal olarak belirlenen okullardaki 117 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplamak için, öğretmenlere uygulanan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”, öğretmenler hakkında kişisel bilgi edinmek için uygulanan kişisel bilgi formu ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yöntemi ve uygulamaları hakkındaki duygu ve düşüncelerini öğrenmek için hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin çözümlenmesi için, SPSS 15. 0 kullanılmıştır. Verileri analiz ederken, cinsiyete göre grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Deneyime göre grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizli (Anova) kullanılmıştır. “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” nin güvenilirlik analizinde madde toplam puan korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme ortamı düzenlerken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilkelerini uygulamakta olduğunu ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin birbirine benzer özellikler göstermekte olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri mesleki deneyimleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri cinsiyet faktörü açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Can (2009), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde (Araç-Gereç) Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi” (Kars İli Örneği) başlıklı çalışmada, ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi Coğrafya konularının öğretiminde, öğretim teknolojileri ve materyallerle desteklenen çağdaş öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun arasındaki başarı puanlarını sınamak amacıyla yapılmıştır. Böylelikle ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinde öğretilen coğrafya konularının öğretiminde ve materyal kullanımının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin ne düzeyde olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın uygulama bölümü iki asamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Kars İli Merkez İlçesi’ndeki 18 ilköğretim okulunda 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 65 Sınıf Öğretmenine 20 soruluk ve bu konu hakkındaki görüş ve deneyimlerini bildirebilecekleri anket formu uygulanmıştır. İkinci aşamada 2007-2008 Kars Merkez Halit Pasa İlköğretim Okulunda 4. sınıfta öğrenim gören 44 öğrenciye başarı testi uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; başarı açısından, materyallerle desteklenerek öğretimin sağlandığı deney grubunun, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Gökkaya ve Yeşilbursa (2009), “ Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi” başlıklı araştırmada, ilköğretim 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu” ünitesinin geleneksel

yöntemle (anlatım yöntemi) işlenişyle, Tarihî yerleri kullanarak yapılan öğretime göre işleniş arasında, öğrencilerin akademik başarılarını etkileme ve bilgilerin kalıcılığını sağlama bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını saptanmaya çalışmıştır. Ön test-son test-kalıcılık testi karşılaştırmalı deneysel yöntemin uygulandığı araştırma, 2004–2005 eğitim – öğretim yılı bahar döneminde Bursa ili, İnegöl ilçesinde yürütülmüştür. Tarihî yerlerle öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile “Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu” ünitesi çerçevesinde Söğüt Ertuğrulgazi Türbesi, Bilecik Şeyh Edebâli Türbesi ve Bursa’daki cami, türbe, medrese, bedesten gibi Tarihî yerlere alan gezisi düzenlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı konu sınıf ortamında geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Genel olarak araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama açısından, daha çok duyu organına hitap eden, öğrenci merkezli öğretimi temel alan tarihî yerlerle öğretim yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine oranla daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.

Coleman’ın (1966) yaptığı ve İngiltere’de Plowden Raporu gibi geniş çaplı araştırmalarda, öğrenci başarıları ile öğretmenin yetişme şekli, tutumu, yaşı, kıdemi gibi etkenler arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Ancak bu ilişkiler çok düşük düzeyde bulunmuştur. Araştırma bulguları, “öğretmen nitelikleri” ile öğrenci başarısındaki değişkenliğin ancak yüzde beşi ve daha az kısmını açıklayabilmektedir (Akt., Kısakürek 1985).

Duffy (1979), yaptığı araştırmada, öğretmenler ile ilgili olarak ortaya konulan teoriler ile onların sınıftaki davranışları arasındaki ilişkilerin karmaşık olduğu ortaya konmuştur. Sonuçlar, öğretmen davranışlarını sınırlayan bir görünüm arz etmektedir. Program materyalleri, kaynaklar, zamanı iyi kullanma becerisi ve öğrencilerin yetenekleri gibi kavramların teorik düzeydeki hükümleri ile uygulamadaki farklılıkların önemli bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Menas ve Olsan (1993), tarafından yapılan “Eğitimde araç kullanılmasının eğitim üzerindeki etkililiği” ne ilişkin çalışmada, eğitimde elektronik teknolojilerin kullanılmasının, yapısalcı yaklaşımın önemli bir parçası ve sınıfların yeniden

yapılanmalarında önemli bir unsur olarak görmüştür. Araştırma sonucunda sınıf ortamında araç kullanımının; öğretmenlere çoklu bir öğretim ortamı oluşturmada yardımcı olduğu ve öğretmenlere bilgi aktarıcılığı değil, öğrencilere rehberlik eden, onları belli amaçlar doğrultusunda yönlendiren bir rol kazandırdığı gözlenmiştir.

Haas ve Laughlin (1998), yaptıkları araştırmada Sosyal Bilgiler eğitimcilerinin öğretim ve öğrenim uygulamalarını değerlendirmişlerdir. Buna dayalı olarak Sosyal Bilgiler dersinde yapılabilecek etkinlikleri, kullanılabilecek öğretim materyallerini ve öğretim stratejilerini ortaya koymuşlardır.

Shea (2000), yaptığı araştırmada, bilgisayar destekli ve videoya dayalı eğitimin, öğrencinin derse karşı tutumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, iyi tasarlanmış etkileşimsel video uygulamalarının öğrencileri derse karşı motive ettiğini göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistikî çözümleme tekniklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki yeterliklerini tespit etmek için survey (tarama) modelinin kullanıldığı betimsel nitelikte bir çalışmadır.

Survey (tarama) modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Araştırmaya konu olan olay, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009: 77).

3.2.Evren

Araştırmanın evrenini Malatya il merkezinde 2009-2010 eğitim - öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören Resmî ve özel ilköğretim okulları 7. sınıf öğrencileri ile bu sınıflarda derse giren sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır.

Evrende yer alan okul ve öğretmen sayısı, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu'ndan alınan veriler kullanılarak belirlenmiştir. İstatistik bürosundan alınan verilere göre, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde 63'ü resmî, 5'i özel olmak üzere toplam 68 ilköğretim okulu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın evreninde yer alan okullar; okul türüne ve görev yapan sosyal bilgiler öğretmen ve öğrenci sayısına göre aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Evrende Yer Alan İlköğretim Okullarına İlişkin Demografik Bilgiler

Okul No	Okul Türü	Kurum Adı	Öğretmen Sayısı	7. Sınıf Öğrenci Sayısı		
				Erkek	Kız	Toplam
1	R	100.Yıl İlköğretim Okulu	2	34	36	70
2	R	13 Şubat İlköğretim Okulu	1	12	17	29
3	R	23 Nisan İlköğretim Okulu	1	24	10	34
4	R	30 Ağustos İlköğretim Okulu	2	53	41	94
5	R	91.000 Dev Öğrenci İlköğretim Okulu	2	62	54	116
6	R	Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu	5	197	151	348
7	R	Ali Nahit Bozatlı İlköğretim Okulu	1	26	22	48
8	R	Alpaslan İlköğretim Okulu	2	54	61	115
9	R	Atatürk İlköğretim Okulu	5	174	143	317
10	R	Barbaros İlköğretim Okulu	2	99	74	173
11	R	Beydağı İlköğretim Okulu	1	13	21	34
12	R	Cahide Nebioğlu İlköğretim Okulu	1	29	20	49
13	R	Cengiz Topel İlköğretim Okulu	3	87	108	195
14	R	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	1	26	38	64
15	R	Derme İlköğretim Okulu	2	66	53	119
16	R	Fatih İlköğretim Okulu	2	66	95	161
17	R	Fırat İlköğretim Okulu	3	69	62	131
18	R	Gazi İlköğretim Okulu	2	50	47	97
19	R	Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu	3	82	96	178
20	R	Hasan Varol 2.İlköğretim Okulu	1	32	51	83
21	R	Hasan Varol İlköğretim Okulu	2	60	43	103
22	R	Hayrettin Sönmezay İlköğretim Okulu	4	99	80	179
23	R	Hidayet İlköğretim Okulu	4	137	101	238
24	R	İbni Sina İlköğretim Okulu	1	20	21	41
25	R	İnönü İlköğretim Okulu	5	128	113	241
26	R	İstiklal İlköğretim Okulu	1	24	22	46
27	R	Kanuni İlköğretim Okulu	1	28	21	49
28	R	Karakavak İlköğretim Okulu	1	40	41	81
29	R	Kaynarca İlköğretim Okulu	1	27	34	61
30	R	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	3	141	107	248
31	R	Kemal Özalper İlköğretim Okulu	5	162	155	317
32	R	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	1	30	26	56
33	R	Mehmet Akif İlköğretim Okulu	1	31	31	62
34	R	Mehmet Emin Bitlis İlköğretim Okulu	2	74	80	154
35	R	Mehmet Topsakal İlköğretim Okulu	3	43	48	91

Tablo 1'in Devamı

Okul No	Okul Türü	Kurum Adı	Öğretmen Sayısı	7. Sınıf Öğrenci Sayısı		
				Erkek	Kız	Toplam
36	R	Melekbaba İlköğretim Okulu	2	54	44	98
37	R	Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	1	48	44	92
38	R	Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu*	1	34	36	70
39	R	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	1	43	53	96
40	R	Muhittin Özmunca İlköğretim Okulu	1	39	37	76
41	R	Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulu	1	73	56	129
42	R	Necatibey İlköğretim Okulu	1	36	37	73
43	R	Öğretmenler İlköğretim Okulu	2	24	20	44
44	R	Özel İdare İlköğretim Okulu	2	70	58	128
45	R	Petrol Ofisi İlköğretim Okulu	1	20	5	25
46	R	Polis Amca İlköğretim Okulu	2	75	64	139
47	R	Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu	5	165	157	322
48	R	Sadiye Ünsalan İlköğretim Okulu	1	35	33	68
49	R	Sakarya İlköğretim Okulu	1	35	31	66
50	R	Sümer İlköğretim Okulu	2	148	132	280
51	R	Şeh. Atgm.Feyzullah Taşkınsoy İ.O.	4	68	78	146
52	R	Şeh. Yzb.Hakkı Akyüz İlköğretim Okulu	1	51	58	109
53	R	Şeker İlköğretim Okulu	1	76	57	133
54	R	Tevfik Memnune Gültekin İlköğretim Okulu	3	57	50	107
55	R	TOKİ İlköğretim Okulu	2	88	86	174
56	R	Türkiyem İlköğretim Okulu	3	106	65	171
57	R	Vakıfbank İlköğretim Okulu	3	76	61	137
58	R	Y. Ahmet Parlak İlköğretim Okulu	3	92	82	174
59	R	Y. Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu	1	29	31	60
60	R	Yalçın Koreş İlköğretim Okulu	1	7	14	21
61	R	Yaşar Öncan İlköğretim Okulu	1	29	28	57
62	R	Yavuz Selim İlköğretim Okulu	2	44	54	98
63	R	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	2	65	79	144
64	Ö	Özel Turgut Özal İlköğretim Okulu	3	41	53	94
65	Ö	Rahime Batu İlköğretim Okulu	2	43	27	70
66	Ö	TED Malatya Koleji Özel İlköğretim Okulu	1	21	17	38
67	Ö	Özel İbrahim Yücel İlköğretim Okulu	1	23	7	30
68	Ö	Özel Bilim İlköğretim Okulu	3	59	43	102
Toplam			139	4173	3820	7993

R= Resmî Okulu Ö= Özel Okul

* Depreme dayanıklılık testinde çürük çıktığı için mevcut binası yıkılıp yeniden yapılan bu okulun ismi, 31.03.2010 tarihinden itibaren *Şehit Murat Doğru İlköğretim Okulu* olarak değişmiştir.

Tablodaki veriler incelendiğinde, araştırmanın evreninde yer alan okullarda toplam 7993 öğrenci ve 139 Sosyal Bilgiler Öğretmenin bulunduğu görülmektedir. Okul türü açısından incelendiğinde, araştırmanın evreninde yer alan öğretmenlerin 129'ü Resmî İlköğretim Okullarında, 10'ü ise Özel İlköğretim Okullarda görev yapmaktadır. Öğrencilerin, 334 Özel İlköğretim Okullarında, 7659 ise Resmî İlköğretim Okullarında öğrenim görmektedirler.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Malatya merkezde yer alan Resmî İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencilerinden tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilmiş 2500 öğrenci oluşturmaktadır.

Malatya ili merkez sınırları içerisinde sadece beş Özel İlköğretim Okulu bulunduğundan, uygulama yapılacak öğrenci ve öğretmenler belirlenirken örneklem alma yoluna gidilmemiş, Özel Okullarda öğrenim gören öğrenciler ile görev yapan öğretmenlerin ve Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Örneklem grubunda bulunan Resmî İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencilerine 2500 anket, Özel İlköğretim Okulu öğrencilerine 295 anket uygulanmış ve tamamı geri alınmıştır.

Öğretmenlerden Özel İlköğretim Okulunda görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmenin tamamına, Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan 129 Sosyal Bilgiler öğretmeninden 5'i çeşitli mazeret ve/veya izinli olduğundan 124'üne uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada veriler, biri öğretmenlere ve diğeri de öğrencilere yönelik olmak üzere iki veri toplama aracı (ölçek) ile elde edilmiştir. Her iki veri toplama aracı da araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu veri toplama araçlarının hazırlanmasında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

Öğretmen ve öğrencilere yönelik veri toplama araçlarının hazırlanmasında öncelikli olarak konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca

Malatya ilindeki çeşitli ilköğretim okullarında öğrenim gören yirmi öğrenci ile bu okullarda görev yapan dokuz Sosyal Bilgiler öğretmeni ve üç okul yöneticisi ile görüşülerek konuyla ilgili sorunların çerçevesi belirlenmeye çalışılmıştır. Sözü geçen görüşme ve literatür taramasından elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmen ve öğrencilere yönelik veri toplama aracı için madde havuzları oluşturulmuştur. Sonra bu havuzdaki maddeler, Fırat ve İnönü Üniversitelerindeki Eğitim Fakültelerinde görev yapan altı eğitim bilimci ve dört Türkçe öğretim üyesine sunularak değerlendirmeleri alınmıştır. Öğretim üyelerinin her iki veri toplama aracı için değerlendirmeleri, veri toplama aracında yer alan maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği ile bu maddelerin kapsam geçerliğine yöneliktir. Eğitim Bilimi ve Türkçe öğretim üyelerinin değerlendirmeleri sonucu uygun bulunmayan maddeler çıkarılarak ölçeklerin geçerliği sağlandıktan sonra her iki veri toplama aracı pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Öğretmen ve öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik veri toplama araçlarının güvenilirliği sağlamak için, gerekli izinler alındıktan sonra, Elazığ ilinde bulunan ve araştırmaya dahil edilmeyen beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 250 öğrenci ile 75 öğretmene pilot uygulama için ölçek dağıtılmıştır. Ancak pilot uygulamada sonunda, öğrencilerden 220 ve öğretmenlerden de 70 ölçek dönmüştür. Ölçeklerin elenmesinde öğrenci ve öğretmenlerin ölçeği doldurmaması, eksik veya yanlış doldurması gibi sebepler etkili olmuştur. Pilot uygulamadan elde edilen veriler SPSS 17.00 paket programında işlenerek faktör analizi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdadır:

1. İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi Öğrenci Anketi

Veri toplama aracının güvenilirliği için toplam 220 öğrenciye uygulanan pilot uygulamada Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) =0,797; Barlett= 2456,011(p=0,000) ve Cronbach Alpha değeri de 0,877 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinde yük değeri 0,35 ve altında olan beş madde ile iki binişik madde ölçekten çıkarılarak tekrar analiz yapılmıştır. Bu şekilde tekrarlanan ikinci analizde KMO =0,810;

Barlett= 2216,007 ($p=0,000$) ve Cronbach Alpha değeri de 0,879 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0,39-0,65 aralığındadır. Bu ölçeğin varyansı ise %61,390'dır. Buna göre ilgili ölçeğin ölçmeyi amaçladığı yapıyı açıklama oranı yaklaşık %62'dir denilebilir. Alanyazındaki ilgili veriler (Büyüköztürk, 2003: 118; Tavşancıl, 2002: 46) dikkate alındığında, bu değerlere sahip ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Bütün bu görüşme ve hesaplamalar sonucunda, biri kişisel bilgiler, 40'ı programla ilgili ve biri de açık uçlu maddelerden oluşan, *İLKÖĞRETİM 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI ETKİNLİKLERİNİN UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRENCİ ANKETİ*'ne son şekli verilmiştir.

2. İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi Öğretmen Anketi

Veri toplama aracının güvenilirliği için toplam 75 öğretmene uygulanan pilot uygulamada Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) =0,752; Barlett= 1764,258 ($p=0,000$) ve Cronbach Alpha değeri de 0,883 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinde yük değeri 0,35 ve altında olan dört madde ile bir binişik madde ölçekten çıkarılarak tekrar analiz yapılmıştır. Bu şekilde tekrarlanan ikinci analizde KMO =0,784; Barlett= 1563,056 ($p=0,000$) ve Cronbach Alpha değeri de 0,885 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0,40-0,67 aralığındadır. Yapılan analizlerde bu ölçeğin varyansı ise %67,230'dur. Buna göre ilgili ölçeğin ölçmeyi amaçladığı yapıyı açıklama oranı yaklaşık %67'dir denilebilir. Alanyazındaki ilgili veriler (Büyüköztürk, 2003: 118; Tavşancıl, 2002: 46) dikkate alındığında, bu değerlere sahip ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Bütün bu görüşme ve hesaplamalar sonucunda, beşi kişisel bilgiler, 40'ı programla ilgili maddelerden oluşan, *İLKÖĞRETİM 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI ETKİNLİKLERİNİN UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRETMEN ANKETİ*'ne son şekli verilmiştir.

Hem öğretmen ve hem de öğrenci veri toplama aracında yer alan likert tipi maddeler, aşağıdaki gibi derecelendirilmiştir:

1. Hiç katılmıyorum	1,00 – 1,80
2. Katılmıyorum	1,81 – 2,60
3. Karasızım	2,61 – 3,40
4. Katılıyorum	3,41 – 4,20
5. Tamamen katılıyorum	4,21 – 5,00

Geliştirilen ölçme aracı(anket) 40 madde ve dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölüm, öğretmenlerin “Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyi”, üçüncü bölüm, “Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyi”, dördüncü bölüm, “öğretmenlerin “Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyi” içermektedir.

3.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılmak üzere geliştirilen ölçme aracı (anket) uygulanması 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama yapılmadan önce ilgili makamlarla yazışmalar yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Ölçme aracı (anket) araştırmacının kontörü altında anketörle yardımıyla uygulanmıştır.

Uygulamalar için araştırma kapsamındaki okullara gidilmiş, öncelikle okul idarecileri ile görüşülmüş, araştırma hakkında bilgi verildikten sonra bir örnek anket formu ve araştırmanın yapılabilmesi için ilgili makamlardan alınan izin onayı ilgililere verilmiştir. Ölçme aracı öğretmenlere dağıtılarak araştırmanın gerekçesi, verilen cevapların sadece bu araştırma için kullanılacağı belirtilmiştir. Ölçme aracını cevaplayacak öğretmen ve özellikle öğrencilere bunun bir sınav olmadığı açıklanarak, sağlıklı bir sonucun elde edilebilmesi için birbirlerine bakmamaları bireysel olarak cevaplamaları istenmiştir. Cevaplandırılan ölçme aracı aynı gün öğretmen ve öğrencilerden toplanmıştır. Toplanamayan ölçme aracı ilgili öğretmenin uygulama yapmak için belirttiği gün anketörler vasıtasıyla toplanmıştır.

Geliştirilmiş olan öğrenci ölçme aracı (EK1), öğretmen ölçme aracı (EK2) ve uygulama yapmak için alınan izin belgesi (EK3) ekler bölümünde verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi/Çözümlemesi

Araştırma neticesinde elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.0 kullanılmıştır. Bu program aracılığı ile veriler yüzde (%), frekans(f), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ile t-testi ve ANOVA kullanılarak çözümlenmiştir. Ayrıca nonparametrik testler Kruskal Wallis-H (KWH), Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamındaki Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine uygulanan ölçme aracı sayısı 129'dür. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine uygulanan ölçme aracı sayısı 10'dür. Bu ölçme araçlarının tamamı geri alınmıştır. Toplanan ölçme araçlarının kontrol edilmesinden sonra Resmî ve Özel Okul Öğretmenlerine ait toplam 134 ölçme aracı analize esas alınmıştır.

Araştırma kapsamındaki Resmî İlköğretim Okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine 2500 anket uygulanmış ve tamamı geri alınmıştır. Toplanan anketler kontrol edilmesinden sonra gerektiği şekilde işaretlenmeyen ve/veya eksik işaretlenen 406 ölçme aracı değerlendirme dışı bırakılarak 2094 ölçme aracı analize esas alınmıştır. Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilere 295 anket uygulanmış ve tamamı geri alınmıştır. Toplanan anketler kontrol edilmesinden sonra gerektiği şekilde işaretlenmeyen ve/veya eksik işaretlenen 84 ölçme aracı değerlendirme dışı bırakılarak 211 ölçme aracı analize esas alınmıştır.

Resmî İlköğretim Okullarında ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin, ankette ölçmek istenilen her durum için Frekans(f) ve yüzde (%) tabloları düzenlenmiştir. Öğrencilerin anket maddelerine vermiş oldukları cevaplar cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Öğretmenlerin anket maddelerine vermiş oldukları cevaplardan, onların öğretim etkinliklerini uygulamadaki etkililikleri ile cinsiyetleri, yaşları, öğrenim durumları, meslek kıdemleri ve çalıştıkları okul (Özel İlköğretim Okulu - Resmî İlköğretim Okulu) türlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Resmî ve Özel ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerin, Sosyal Bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları ve okul türlerine ayrıca öğretmenlerin, öğrenim durumları, meslek kıdemleri ve çalıştıkları okul türleri bilgileri tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

Araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerin cinsiyet dağılımları aşağıda tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılanların Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	1219	52,9
Erkek	1086	47,1
Toplam	2305	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan 2305 öğrencinin %52,9’ü kız ve %47,1’i erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrenci sayıları tesadüfî de olsa dengeli görülmektedir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Okul Türü		Toplam
	Resmî İ.Ö.O	Özel İ.Ö.O	
Kız	N	1139	80
	%	54,4	37,9
Erkek	N	955	131
	%	45,6	62,1
Toplam	N	2094	211
	%	100	100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 2094 Resmî İlköğretim Okulu öğrencilerinin, %54,4'ü kız ve %45,6'sı erkek, 211 Özel İlköğretim Okulu öğrencilerinin, %37,9'u kız ve %62,1'i erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre dağılımları aşağıda tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okullar	f	%
Resmî İlköğretim Okulu	2094	90,8
Özel İlköğretim Okulu	211	9,2
Toplam	2305	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan 2305 öğrencinin, %90,8'i Resmî İlköğretim Okullarında, %9,2'si Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan Özel İlköğretim Okulu öğrencilerinin sayısının az olmasının nedeni Malatya il merkezinde Özel Okul sayısının az (beş okul) olmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları

Araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin cinsiyet dağılımları tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	41	30,6
Erkek	93	69,4
Toplam	134	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan Resmî İlköğretim Okullarında ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan 134 öğretmenden %30,6 kadın, %69,4'ü erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlara Göre Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet		Okul Türü		Toplam
		Resmî İ.Ö.O	Özel İ.Ö.O	
Kadın	N	37	4	41
	%	29,8	40,0	30,6
Erkek	N	87	6	93
	%	70,2	60,0	69,4
Toplam	N	124	10	134
	%	100	100	100

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan 124 öğretmenin %29,8 kadın, %70,2'si erkeklerden ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan 10 öğretmenden %40,0 kadın, %60'ı erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Yukarıda da açıklandığı gibi Malatya il merkezinde özel okul sayısının az olmasından dolayı öğretmen sayısı on kişiyle sınırlı olmuştur.

4.1.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Dağılımları

Araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yaş dağılımları tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Dağılımı

Yaş Grupları	f	%
20-25	9	6,7
26-30	21	15,7
31-35	47	35
36-40	34	25,4
41-45	15	11,2
46-50	8	6,0
Toplam	134	100

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, %6,7'si 20-25 yaş aralığında, %15,7'si 26-30 yaş aralığında, %35,1'i 31-35 yaş aralığında, %25,4'ü 36-40 yaş aralığında, %11,2'si 41-45 yaş aralığında ve %6,0'ı 46-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin %60,5 oranıyla 31- 40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu yaş aralığı eğitim sisteminin olmazsa olmazı olan öğretmenler için ideal bir düzey olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin büyük bir bölümünün mesleki tecrübeye sahip oldukları sonucuna da varılabilir.

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü Yaş Dağılımı

Yaş Grupları		Okul Türü		Toplam
		Resmî İ.Ö.O	Özel İ.Ö.O	
20-25	N	8	1	9
	%	6,5	10,0	6,7
26-30	N	16	5	21
	%	12,9	50,0	15,7
31-35	N	44	3	47
	%	35,5	30,0	35
36-40	N	33	1	34
	%	26,6	10,0	25,4
41-45	N	15	0	15
	%	12,1	,0	11,2
46-50	N	8	0	8
	%	6,5	,0	6,0
Toplam	N	124	10	134
	%	100	100	100

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, %6,5'i 20-25 yaş aralığında, %12,9'u 26-30 yaş aralığında, %35,5'i 31-35 yaş aralığında, %26,6'i 36-40 yaş aralığında, %12,1'i 41-45 yaş aralığında, %6,5'i 46-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi, Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri %62,1'i 31-40 yaş aralığında toplanmaktadır. Bu yaş aralığı oldukça iyi bir düzeydir.

Araştırmaya katılan Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, %10,0'nu 20-25 yaş aralığında, %50,0'si 26-30 yaş aralığında, %30,0'u 31-35 yaş aralığında, %10,0'nu 36-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu okullarda 41 yaş ve üstü olan öğretmen ise bulunmamaktadır. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin %80,0 oranında 26-35 yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Özel okullardaki öğretmenler daha genç denilebilecek seviyede olmasının sebebi, okul yönetimlerinin kararı olmakla birlikte Resmî Okullara atanamayan öğretmenlerin bu okulları tercih etmelerinin de bu yaş aralığının oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Yaş Dağılımı

Okul Türü	Yaş		Cinsiyet		Toplam
			Kadın	Erkek	
Resmî Okul	20-25	N	2	6	8
		%	5,4	6,9	6,5
	26-30	N	5	11	16
		%	13,5	12,6	12,9
	31-35	N	14	30	44
		%	37,8	34,5	35,5
	36-40	N	12	21	33
		%	32,4	24,1	26,6
	41-45	N	4	11	15
		%	10,8	12,6	12,1
	46-50	N	0	8	8
		%	,0	9,2	6,5
	Toplam	N	37	87	124
		%	100	100	100
Özel Okul	20-25	N	1	0	1
		%	25,0	,0	10,0
	26-30	N	2	3	5
		%	50,0	50,0	50,0
	31-35	N	1	2	3
		%	25,0	33,3	30,0
	36-40	N	0	1	1
		%	,0	16,7	10,0
	Toplam	N	4	6	10
		%	100	100	100

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan Resmî İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden kadınların %5,4'ü 20-25 yaş aralığında, %13,5'i 26-30 yaş aralığında, %37,8'i 31-35 yaş aralığında, %32,4'ü 36-40 yaş aralığında, %10,8'i 41-45 yaş aralığında, erkeklerin ise %6,9'u 20-25 yaş aralığında, %12,6'i 26-30 yaş aralığında, %34,5'i 31-35 yaş aralığında, %24,1'i 36-40 yaş aralığında, %12,6'i 41-45 yaş aralığında ve %9,2'i 46-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi kadın öğretmenler en fazla %37,8 oranıyla 31-35 yaş aralığında olduğu görülürken 46 yaş ve üstünde kadın öğretmen görev yapmamaktadır. Erkek öğretmenlerde ise %34,5 oranında 31-35 yaş aralığı en fazla olmakla birlikte 41-50 yaş aralığında çalışan öğretmenin de olduğu görülmektedir.

Özel Okullarda görev yapan kadın öğretmenlerin %25,1'i 20-25 yaş aralığında, %50'i 26-30 yaş aralığında, %25'i 31-35 yaş aralığında, 36 yaş üstünde görev yapanın olmadığı görülmektedir. Erkeklerin ise %50'i 26-30 yaş aralığında, %33,3'ü 31-35 yaş aralığında, %16,7'i 36-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Özel Okullardaki kadın ve erkek öğretmenlerin %50'i 26-30 yaş aralığındadır.

4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Dağılımları

Araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin öğrenim durumu dağılımları tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Dağılımları

Öğrenim Durumu	f	%
Lisans Mezunu	127	94,8
Yüksek Lisans Mezunu	7	5,2
Toplam	134	100

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan Resmî İlköğretim Okullarında ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmeninin %94,8'i lisans mezunu, %5,2'si yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Her iki tür okulda görev yapan öğretmenlerden ön lisans ve doktora mezunu bulunmamaktadır.

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumunun Okul Türüne Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu		Okul Türü		Toplam
		Resmî İ.Ö.O	Özel İ.Ö.O	
Lisans	N	117	10	127
	%	94,4	100,0	94,8
Yüksek Lisans	N	7	0	7
	%	5,6	,0	5,2
Toplam	N	124	10	134
	%	100	100	100

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin %94,4'u Lisans mezunu %5,6'si yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim yapan öğretmen sayısı tabloda görüldüğü gibi oldukça düşüktür. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarının çeşitli sebepleri olmakla birlikte uygulama sırasında görüştüğüm öğretmenler buna sebep olarak büyük bir bölümü yabancı dil barajını geçememeleri, ALES (Akademik Lisans Üstü Eğitim Sınavı) sınavında sayısal soruları yeterince yapamadıkları için istenilen notu alamadıklarını, bazıları da bir takım kişisel nedenlerden dolayı yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin %100,0 lisans mezunu olduğu görülmektedir. Aslında Özel Okullarda görev yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitimi daha önemseyeceklerini düşünmekteydim. Eğitim kalitesinin artmasında bu sürecin olmazsa olmazı olan öğretmenlerin eğitim alanındaki yeni gelişme ve değişimlerden haberdar olmaları kendilerini yenileyip geliştirmeleri için lisansüstü eğitim yapmaları yönünde çabalar harcanmalı bunu için gerekli kolaylıklar sağlanmalı bu yönde güdülenmelidirler. Öneri olarak lisansüstü sınavlardaki puanları düşürmek, öğretmenler için üniversitelerde Milli Eğitim Bakanlığının yapacağı anlaşmalarla belirli kontenjanlar ayırmak ve bütün öğretmenlerin dile getirdiği ekonomik yönden iyileştirmeler yapmak sunulabilir.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumunun Cinsiyet Dağılımları

Öğrenim Durumu		Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Lisans	N	39	88	127
	%	95,1	94,6	94,8
Yüksek Lisans	N	2	5	7
	%	4,9	5,4	5,2
Toplam	N	41	93	134
	%	100	100	100

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden kadın olanların %95,1'i lisans mezunu, %4,9'u yüksek lisans mezunu, erkek öğretmenlerin ise %94,6'si lisans mezunu, %5,4'ü yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin Lisans Üstü eğitim seviyelerinde cinsiyete göre büyük bir farklılık görülmemektedir. Yukarıda Tablo 11'de görüldüğü gibi Özel Okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamı lisans mezunu olduğundan burada tekrar ele alınmamıştır.

4.1.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Kıdem Dağılımları

Araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin meslek kıdem dağılımları tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Kıdem Dağılımı

Kıdem Yılı	f	%
1-5 yıl	15	11,2
6-10 yıl	37	27,6
11-15 yıl	39	29,1
16-20 yıl	24	17,9
21 yıl ve üstü	19	14,2
Toplam	134	100

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan Resmî İlköğretim Okullarında ve Özel İlköğretim Okullarında ki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin %11,2'si 1-5 yıl, %27,6'sı 6-10 yıl, %29,1'i 11-15 yıl, %17,9'u 16-20 yıl ve %14,2'si 21 yıl ve üstü hizmet yılıyla görev yaptıkları görülmektedir. Tablodanda anlaşılacağı üzere öğretmenlerin %56,7'si 6-15 yıl arasında eğitim sisteminde görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu oranın Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin daha verimli, üretken ve idealist olmalarını sağlayacaktır.

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü Meslek Kıdem Dağılımı

Meslek Kıdemi		Okul Türü		Toplam
		Resmî İ.Ö.O	Özel İ.Ö.O	
1-5 yıl	N	11	4	15
	%	8,9	40,0	11,2
6-10 yıl	N	33	4	37
	%	26,6	40,0	27,6
11-15 yıl	N	37	2	39
	%	29,8	20,0	29,1
16-20 yıl	N	24	0	24
	%	19,4	,0	17,9
21 yıl ve üstü	N	19	0	19
	%	15,3	,0	14,2
Toplam	N	124	10	134
	%	100	100	100

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin, %8,9'u 1-5 yıl aralığında, %26,6'si 6-10 yıl aralığında, %29,8'i 11-15 yıl aralığında, %19,4'ü 16-20 yıl aralığında, %15,3'ü 21yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Tablodan da anlaşılabacağı gibi Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri %56,4'ü 6-15 yıl aralığında toplanmaktadır. Bu meslek kıdem aralığı bu öğretmenlerin gerekli tecrübe ve deneyime sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin, %40,0'ı 1-5 yıl aralığında, %40,0'ı 6-10 yıl aralığında, %20,0'si 11-15 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Tablodan da anlaşılabacağı gibi Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri %80,0'i 1-10 yıl aralığında toplanmaktadır. Bu okullarda 16-20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmen bulunmamaktadır. Özel Okullardaki öğretmenler Resmî Okullardaki öğretmenlere göre meslek kıdemi/hizmet yılına göre daha tecrübesiz ve deneyimsiz oldukları söylenebilir.

4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören 7. sınıf öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililik Düzeylerine İlişkin görüşleri değerlendirilmiştir.

4.2.1. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören 7. sınıf öğrencilerin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin görüşleri aşağıda tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15: Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Anket Maddeleri	$\bar{X}$	SS
1. Problem çözme yöntemiyle öğretim yaparız	3,62	1,00
2. Tartışma yöntemiyle öğretim yaparız	3,95	1,03
3. Proje yöntemiyle öğretim yaparız	3,35	1,10
4. Gezi-gözlem yoluyla öğretim yaparız	1,75	0,89
5. Buluş / Keşfetme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yaparız	2,63	1,14
6. Sözlü tarih/kaynak kişi tekniğiyle öğretim yaparız	1,74	0,83
7. Düz anlatım yöntemiyle öğretim yaparız	4,09	0,86
8. Örnek olay yöntemiyle öğretim yaparız	3,46	1,08
9. Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yaparız	3,95	0,87
10. Grup öğretim yöntemiyle öğretim yaparız	3,41	1,24
11. Soru-cevap tekniğiyle öğretim yaparız	4,17	0,99
12. Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yaparız	2,57	1,14
13. Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yaparız	3,34	1,20
14. Gösteri yöntemiyle öğretim yaparız	2,61	1,06
15. Benzeşim tekniğiyle öğretim yaparız	2,68	0,98
16. Araştırma – İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yaparız	3,49	1,08

Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri Tablo 15'te topluca görülmektedir. Bu boyutta en yüksek düzeyde, 4,17 ortalama ile görüş bildirilen ifade "soru-cevap tekniğiyle öğretim yaparız" ifadesi olmuştur. Aşağıda Tablo 16'da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan Resmî ilköğretim okulu öğrencileri bu maddede (%49,3) "her zaman" ve (%27,2) "sık sık" seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel ilköğretim okulu öğrencileri bu maddede (%45) "her zaman" ve (%34,6) "sık sık" seçeneğini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi Resmî ve Özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu madde için belirtmiş oldukları görüşleri örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin en fazla soru-cevap tekniği ile ders işlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinde görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Öğretmenleri soru- cevap tekniğinin yanında ikinci sırada 4,09 ortalama ile Düz Anlatım/Takrir Yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin en düşük 1,74 ortalama ile görüş bildirilen ifade "Sözlü Tarih/Kaynak Kişi tekniğiyle öğretim yaparız" ifadesi olmuştur. Aşağıda Tablo 16'da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan Resmî İlköğretim Okulu öğrencileri bu maddede (%52,2) "hiçbir zaman", (%29,2) "nadiren" ve (%17,4) "bazen" seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel İlköğretim Okulu öğrencileri bu maddede (%20,4) "hiçbir zaman", (%25,6) "nadiren" ve (%54) "bazen" seçeneğini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu madde için belirtmiş oldukları görüşleri örtüşmemektedir. Özel İlköğretim Okullarında Sözlü Tarih/Kaynak Kişi tekniğinin yeri geldiği zaman kullanıldığını göstermektedir.

Ders işlerken strateji olarak, 3,95 ortalama düzeyi ile "Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi ile öğretim yaparız" ifadesi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu görüşleri öğrenim gördükleri okul türlerine göre de örtüşmektedirler. Tablo 16'da görüldüğü üzere Resmî İlköğretim Okulu Öğrencileri bu maddede (%27,9) "her zaman" ve (%43,2) "sık sık" seçeneğini işaretlerken, Özel İlköğretim Okulu öğrencileri ise (%39,3) "her zaman" ve (%37,4) "sık sık" diye görüş belirtmişlerdir. Bu madde için belirtilen görüşler okul

türleri açısından örtüştüğü görülmektedir. Bu sonuçta en çok kullanılan stratejinin “Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi” olduğu görülmektedir.

Tablo 16: Öğrencilerin Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılım

Anket Maddeleri	Okul Türleri	N	Seçenekler					Toplam
			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
1. Problem çözme yöntemiyle öğretim yaparız	Resmî Okul	N	54	195	769	602	474	2094
		%	2,6	9,3	36,7	28,7	22,6	100,0
	Özel Okul	N	0	4	68	94	45	211
		%	,0	1,9	32,2	44,5	21,3	100,0
2. Tartışma yöntemiyle öğretim yaparız	Resmî Okul	N	43	156	470	630	795	2094
		%	2,1	7,4	22,4	30,1	38,0	100,0
	Özel Okul	N	0	13	49	71	78	211
		%	,0	6,2	23,2	33,6	37,0	100,0
3. Proje yöntemiyle öğretim yapabilme	Resmî Okul	N	120	371	714	517	372	2094
		%	5,7	17,7	34,1	24,7	17,8	100,0
	Özel Okul	N	1	11	72	95	32	211
		%	,5	5,2	34,1	45,0	15,2	100,0
4. Gezi-gözlem yoluyla öğretim yaparız	Resmî Okul	N	1173	473	386	60	2	2094
		%	56,0	22,6	18,4	2,9	,1	100,0
	Özel Okul	N	27	68	112	4	0	211
		%	12,8	32,2	53,1	1,9	,0	100,0
5. Buluş / Keşfetme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yaparız	Resmî Okul	N	411	539	672	325	147	2094
		%	19,6	25,7	32,1	15,5	7,0	100,0
	Özel Okul	N	28	83	80	13	7	211
		%	13,3	39,3	37,9	6,2	3,3	100,0
6. Sözlü tarih/Kaynak kişi tekniğiyle öğretim yaparız	Resmî Okul	N	1093	612	365	19	5	2094
		%	52,2	29,2	17,4	,9	,2	100,0
	Özel Okul	N	43	54	114	0	0	211
		%	20,4	25,6	54,0	,0	,0	100,0
7. Düz anlatım yöntemiyle öğretim yaparız	Resmî Okul	N	10	69	443	794	778	2094
		%	,5	3,3	21,2	37,9	37,2	100,0
	Özel Okul	N	0	4	45	70	92	211
		%	,0	1,9	21,3	33,2	43,6	100,0
8. Örnek olay yöntemiyle öğretim yaparız	Resmî Okul	N	54	378	743	447	472	2094
		%	2,6	18,1	35,5	21,3	22,5	100,0
	Özel Okul	N	1	19	70	74	47	211
		%	,5	9,0	33,2	35,1	22,3	100,0
9. Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yaparız	Resmî Okul	N	16	99	490	905	584	2094
		%	,8	4,7	23,4	43,2	27,9	100,0
	Özel Okul	N	0	4	45	79	83	211
		%	,0	1,9	21,3	37,4	39,3	100,0

Tablo 16'nın Devamı

Anket Maddeleri	Okul Türleri	N	Seçenekler					Toplam
			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
10. Grup ğretim yöntemiyle ğretim yaparız	Resmî Okul	N	198	298	599	485	514	2094
		%	9,5	14,2	28,6	23,2	24,5	100,0
	Özel Okul	N	5	23	69	67	47	211
		%	2,4	10,9	32,7	31,8	22,3	100,0
11. Soru-cevap tekniğıyle ğretim yaparız	Resmî Okul	N	35	124	333	569	1033	2094
		%	1,7	5,9	15,9	27,2	49,3	100,0
	Özel Okul	N	0	8	35	73	95	211
		%	,0	3,8	16,6	34,6	45,0	100,0
12. Rol oynama/Drama tekniğıyle ğretim yaparız	Resmî Okul	N	448	618	640	252	136	2094
		%	21,4	29,5	30,6	12,0	6,5	100,0
	Özel Okul	N	17	42	91	42	19	211
		%	8,1	19,9	43,1	19,9	9,0	100,0
13. Beyin fırtınası tekniğıyle ğretim yaparız	Resmî Okul	N	210	330	589	565	400	2094
		%	10,0	15,8	28,1	27,0	19,1	100,0
	Özel Okul	N	3	6	58	116	28	211
		%	1,4	2,8	27,5	55,0	13,3	100,0
14. Gösteri yöntemiyle ğretim yaparız	Resmî Okul	N	360	646	725	262	101	2094
		%	17,2	30,9	34,6	12,5	4,8	100,0
	Özel Okul	N	14	41	95	48	13	211
		%	6,6	19,4	45,0	22,7	6,2	100,0
15. Benzeşim tekniğıyle ğretim yaparız	Resmî Okul	N	255	651	842	255	91	2094
		%	12,2	31,1	40,2	12,2	4,3	100,0
	Özel Okul	N	12	44	95	56	4	211
		%	5,7	20,9	45,0	26,5	1,9	100,0
16. Araştırma – İnceleme yoluyla ğretim stratejisiyle ğretim yaparız	Resmî Okul	N	88	332	623	643	408	2094
		%	4,2	15,9	29,8	30,7	19,5	100,0
	Özel Okul	N	1	9	58	95	48	211
		%	,5	4,3	27,5	45,0	22,7	100,0

4.2.2. Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören 7. sınıf öğrencilerin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin görüşleri tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17: Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Anket Maddeleri	$\bar{X}$	SS
17. Öğretmenimiz dersin amacını bildirir	4,57	0,83
18. Dersler ilgi ve dikkatimi çeker	4,27	0,90
19. Öğretmenimiz amaçlara ulaşma yollarını bildirir	4,16	0,98
20. Öğretim etkinliğine katılırız	3,92	1,11
21. Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurarız	3,95	1,08
22. Derslerde ihtiyaçlarım ve günlük hayatla ilgili bağ kurabilirim	3,82	1,08
23. Dersi özetleriz	4,05	1,08
24. Dersi değerlendiririz	4,08	1,05
25. Öğretmenimiz bir sonraki dersten bizi haberdar eder	4,03	1,16
26. Ödev alırız	4,41	0,86
27. Öğretmenimiz eksiklerimizi ve yanlışlıklarımızı giderir	4,14	1,05

Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin öğrenci görüşleri Tablo 17’de topluca görülmektedir. Bu boyutta en yüksek düzeyde 4,57 ortalama ile görüş bildirilen ifade “ öğretmenimiz dersin amacını bildirir” ifadesi olmuştur. Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan Resmî İlköğretim öğrencilerin (%72,9) bu maddede “her zaman” ve (%16,6) “sık sık” ifadesini işaretlemişlerdir. Özel ilköğretim öğrencileri ise bu maddede (%71,6) “her zaman” ve (%17,5) “sık sık” ifadesini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşleri örtüşmektedir.

Öğrenme ortamına giren ve öğrenme ihtiyacı olan öğrenci ne öğreneceğini ve öğrendiklerinin hangi ihtiyacını karşılayacağını yani ne işine

yarayacağını bilmesi öğrenciye motivasyon/güdüleme sağlayacak ve derse daha aktif katılacaktır.

Öğrenmek için motive edilmiş öğrenciler, derse aktif olarak katılır ve bilgiyi tekrar etme, onu daha önceden bilinen bir bilgi ile ilişkilendirme ve soru sorma gibi faaliyetlerde bulunur. Motivasyon, öğrencilerin öğrenmeyi teşvik eden faaliyetlerde bulunmaları olasılığını artırır. Öğretmede motivasyonun önemini bilen öğretmenler, öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için bir dizi etkinlikler yaparlar (Schunk, 2009: 453).

Öğrenci, öğrenme amacını bilmek ihtiyacındadır. Diğer bir ifadeyle öğrenci, bu konuyu öğrendiğinde, neler yapabilecek, nerede nasıl işine yarayacak gibi sorular zihninde açıklığa kavuştuğunda öğrenmeye istek ve gereksinim duyar. Bunu için öğrenciye öğrenme amacı hakkında bilgi vermek ve bu amacı da ona benimsetmek, onun için anlamlı hale getirmek gerekmektedir (Senemoğlu, 2009: 486).

Dersin başında, o derste ulaşılması beklenen hedeflerin açıklanması, öğrenciye ders sırasında hedeflerle ilgili olan ve olmayan bilgiyi ayırt etmesine yardım eder. Bu sebeple, dersin amacı ne kadar kesin ve açık olarak belirlenir ve öğrenciye duyurulursa, öğrencinin de amaçlanan bilgiyi seçmesi ve onun üstünde odaklanması da o derece mümkün olur (Hannafin ve Hughes, 1986: 239-255).

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmak ve aynı zamanda derste öğrendiklerini pekiştirerek daha kalıcı hale getirmek amacıyla ders dışı zamanlarda bireysel veya grup içinde yaptıkları çalışmalarla meydana getirdikleri ödevlerde eğitim-öğretimde önemli yer tutmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilere ödev verirken onların öğretime hazırlanması veya sahip oldukları bilgi ve becerileri yeni şartlar içinde kullanmaları amacı güdülmelidir. Yani eğitsel amaç kaybolmamalı, zaman ve emek israfına yol açıp öğrencide bitkinlik yaratmamalıdır. Araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim öğrencileri anket maddelerinden “ödev alırsız” maddesine ilişkin olarak 4,41 ortalama ile görüş belirtmişlerdir.

Tablo 18: Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımı

Anket Maddeleri	Okullar Türleri	N %	Seçenekler					
			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	Toplam
17.Öğretmenimiz dersin amacını bildirir	Resmî Okul	N %	31 1,5	41 2,0	148 7,1	347 16,6	1527 72,9	2094 100,0
	Özel Okul	N %	2 ,9	9 4,3	12 5,7	37 17,5	151 71,6	211 100,0
	Özel Okul	N %	2 ,9	9 4,3	12 5,7	37 17,5	151 71,6	211 100,0
18.Dersler ilgi ve dikkatimi çeker	Resmî Okul	N %	37 1,8	61 2,9	255 12,2	705 33,7	1036 49,5	2094 100,0
	Özel Okul	N %	3 1,4	4 1,9	11 5,2	88 41,7	105 49,8	211 100,0
	Özel Okul	N %	3 1,4	4 1,9	11 5,2	88 41,7	105 49,8	211 100,0
19.Öğretmenimiz amaçlara ulaşma yollarını bildirir	Resmî Okul	N %	48 2,3	94 4,5	330 15,8	664 31,7	958 45,7	2094 100,0
	Özel Okul	N %	3 1,4	2 ,9	18 8,5	88 41,7	100 47,4	211 100,0
	Özel Okul	N %	3 1,4	2 ,9	18 8,5	88 41,7	100 47,4	211 100,0
20.Öğretim etkinliğine katılırız	Resmî Okul	N %	89 4,3	177 8,5	407 19,4	664 31,7	757 36,2	2094 100,0
	Özel Okul	N %	1 ,5	7 3,3	21 10,0	68 32,2	114 54,0	211 100,0
	Özel Okul	N %	1 ,5	7 3,3	21 10,0	68 32,2	114 54,0	211 100,0
21.Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurarız	Resmî Okul	N %	75 3,6	155 7,4	415 19,8	650 31,0	799 38,2	2094 100,0
	Özel Okul	N %	4 1,9	8 3,8	35 16,6	74 35,1	90 42,7	211 100,0
	Özel Okul	N %	4 1,9	8 3,8	35 16,6	74 35,1	90 42,7	211 100,0
22.Derslerde ihtiyacım ve günlük hayatla ilgili bağ kurabilirim	Resmî Okul	N %	70 3,3	190 9,1	455 21,7	725 34,6	654 31,2	2094 100,0
	Özel Okul	N %	8 3,8	11 5,2	53 25,1	65 30,8	74 35,1	211 100,0
	Özel Okul	N %	8 3,8	11 5,2	53 25,1	65 30,8	74 35,1	211 100,0
23.Dersi özetleriz	Resmî Okul	N %	67 3,2	145 6,9	353 16,9	593 28,3	936 44,7	2094 100,0
	Özel Okul	N %	1 ,5	17 8,1	33 15,6	70 33,2	90 42,7	211 100,0
	Özel Okul	N %	1 ,5	17 8,1	33 15,6	70 33,2	90 42,7	211 100,0
24.Dersi değerlendiririz	Resmî Okul	N %	62 3,0	141 6,7	331 15,8	633 30,2	927 44,3	2094 100,0
	Özel Okul	N %	2 ,9	11 5,2	22 10,4	72 34,1	104 49,3	211 100,0
	Özel Okul	N %	2 ,9	11 5,2	22 10,4	72 34,1	104 49,3	211 100,0

Tablo 18'in Devamı

Anket Maddeleri	Okullar Türleri	N %	Seçenekler					Toplam
			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
25. Öğretmenimiz bir sonraki dersten bizi haberdar eder	Resmî	N	117	145	286	580	966	2094
	Okul	%	5,6	6,9	13,7	27,7	46,1	100,0
	Özel	N	7	9	23	75	97	211
	Okul	%	3,3	4,3	10,9	35,5	46,0	100,0
26. Ödev alırsız	Resmî	N	26	62	217	556	1233	2094
	Okul	%	1,2	3,0	10,4	26,6	58,9	100,0
	Özel	N	0	0	14	49	148	211
	Okul	%	,0	,0	6,6	23,2	70,1	100,0
27. Öğretmenimiz eksiklerimizi ve yanlışlıklarımızı giderir	Resmî	N	65	119	326	585	999	2094
	Okul	%	3,1	5,7	15,6	27,9	47,7	100,0
	Özel	N	5	4	19	51	132	211
	Okul	%	2,4	1,9	9,0	24,2	62,6	100,0

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan Resmî İlköğretim öğrencilerin (%58,9) bu maddede “her zaman” ve (%26,6) “sık sık” ifadesini işaretlemişlerdir. Özel ilköğretim öğrencileri ise bu maddede (%70,1) “her zaman” ve (%23,2) “sık sık” ifadesini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşleri örtüşmektedir.

Bu boyutta en düşük düzeyde, 3,82 ortalama ile görüş bildirilen ifade “Derslerde ihtiyaçlarım ve günlük hayatla ilgili bağ kurabilirim” ifadesi olmuştur. Bununla birlikte genel olarak ortalamalara bakıldığında da Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, öğrenciyi derse motive etmeye yönelik etkinlikleri etkili bir şekilde uyguladığını söyleyebiliriz.

4.2.2. Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören 7. sınıf öğrencilerin, materyal kullanabilmeye yönelik etkililik düzeyine ilişkin görüşleri tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19: Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Anket Maddeleri	$\bar{X}$	SS
28. Yazı tahtası ile öğretim yaparız	4,54	0,71
29. Şema, şekil, grafik ile öğretim yaparız	3,66	1,11
30. Basılı materyalle öğretim yaparız	3,03	1,28
31. Harita ve Küre ile öğretim yaparız	3,76	1,10
32. Modellerle öğretim yaparız	3,26	1,21
33. Slayt projektörü ile öğretim yaparız	2,28	1,40
34. Gerçek eşyalar ile öğretim yaparız	3,13	1,23
35. İnternet yardımıyla öğretim yaparız	2,14	1,14
36. Televizyon ve Video ile öğretim yaparız	1,80	0,98
37. Deneysel öğretim yaparız	2,17	0,89
38. Episkop ile öğretim yaparız	1,00	0,00
39. Tepegöz saydamlarıyla öğretim yaparız	2,12	1,05
40. Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yaparız	3,51	1,06

Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin öğrenci görüşleri Tablo 19’de topluca görülmektedir. Bu boyutta en yüksek düzeyde 4,54 ortalama ile görüş bildirilen ifade “Yazı tahtası ile öğretim yaparız” ifadesi olmuştur. İkinci sırada 3,76 ortalama ile “Harita ve Küre ile öğretim yaparız” ifadesi gelmektedir. Kıy Can’ın yaptığı araştırmada da Sosyal Bilgiler öğretiminde en çok Harita’yı kullandıkları görülmüştür (Kıy Can, 2009: 44).

Sosyal Bilgiler dersinde harita kullanımı, öğrencinin keşfetme ve bütüncül algılama becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda haritalar öğrencide kuşbakışı algılama yeteneğini de geliştirmektedir (Yaşar ve Gültekin, 2009: 319).

Aşağıda, Tablo 20’de görüldüğü gibi Resmî İlköğretim öğrencileri “Yazı tahtası ile öğretim yaparız” maddesinde (%62,9) “her zaman” ve (%26,3) “sık sık” ifadesini işaretlemişlerdir. Özel ilköğretim öğrencileri ise bu maddede (%84,4) “her zaman” ve (%10,4) “sık sık” ifadesini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi Resmî ve Özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşleri örtüşmektedir.

Bu boyutta en düşük düzeyde, 1,00 ortalama ile görüş bildirilen ifade “Episkop ile öğretim yaparız” ifadesi olmuştur. Araştırmaya katılan 68 ilköğretim okulunun hiçbirinde episkop aracı bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenciler Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ders işlerken eğitim araç-gereçlerinden yazı tahtasını yoğun olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Yazı tahtası; Ders esnasında öğrencilerin yeni gördükleri bir kavramın, tanımını, bir konunun temel öğelerini yazmaya, acil durumlarda şekil, şema, grafik ve tablo oluşturmaya veya işlem yapmaya yarayan ve sınıfta sabit olarak sürekli bulunana bir öğretim materyalidir. Klasik ve basit olmasına rağmen öğretmenler tarafından en sık kullanılan bir öğretim aracıdır (Sezer, 2005: 200).

Uzmanlara göre yazı tahtasını daha çok sözel ifadelerle anlatmakta yetersiz kalındığı durumlarda kullanmayı önermektedirler. Çünkü yazı tahtası kullanımının pek çok dezavantajları vardır. Bunlardan en önemlisi öğretmen yazı tahtasını kullanırken öğrenciye arkasını döndüğünden sınıfla olan göz temasını yitirdiği gibi sınıf disiplini de bozulmaktadır. Yazı tahtasını sık olmamak üzere kullanmakla birlikte her bir öğrenciyi derse aktif katılımını ve üst öğrenmeyi sağlamak için çoklu öğrenme ortamı yaratmak yani birden fazla duyu organına hitap eden araç-gereç kullanmak gerekir. Çünkü her bireyin öğrenme stili farklıdır. Bundan dolayı çoklu öğrenme ortamı yaratarak her bir bireyin kendine uygun bir öğrenme kanalı yakalamasını sağlamak gerekmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği ve kalıcılığı artırma bakımından öğretim ortamı ve materyallerin önemi büyüktür. Öğretilmek istenen bilginin öğretici tarafından öğrenmesi istenen bireye daha iyi ve kolay aktarılabilmesi aynı zamanda kalıcı olmasında, sunulmuş biçiminin büyük önemi vardır. Bilginin sunulmasında ne kadar çok duyu organına hitap ediliyorsa, öğrenme ortamı o

derece zenginleşecek, öğrenme süresi kılalacak ve öğrenmede o oranda artacaktır (Sezer, 2005: 193).

Öğretimin etkili olabilmesi için sınıfta çoklu öğrenme ortamının (multi-media) oluşturulması hem öğretmen-öğrenci etkileşimi hem de iletişim açısından önemli görölmektedir. Bu nedenle öğretim hizmetlerinde hem göze hem de kulağa hitap eden teknolojik araçların kullanılması önemli olmaktadır (Demirel, 2009: 59).

Bu bağlamda Tablo 19 incelendiğinde Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerin çoklu öğrenme ortamına yönelik düzenlene maddelerden “Slayt Projektörü ile öğretim yaparız” ifadesine ilişkin olarak, 2,28 ortalama düzeyinde görüş belirtirken, “Televizyon ve Video ile öğretim yaparız” maddesine ilişkin olarak 1,80 ortalama ile görüş belirtmişlerdir.

Tablo 20: Öğrencilerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılım

Anket Maddeleri	Okullar Türleri	N %	Seçenekler					Toplam
			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
28. Yazı tahtası ile öğretim yaparız	Resmî	N	2	19	204	551	1318	2094
	Okul	%	,1	,9	9,7	26,3	62,9	100,0
	Özel	N	0	2	9	22	178	211
	Okul	%	,0	,9	4,3	10,4	84,4	100,0
29. Şema, şekil, grafik ile öğretim yaparız	Resmî	N	107	212	561	688	526	2094
	Okul	%	5,1	10,1	26,8	32,9	25,1	100,0
	Özel	N	3	9	48	71	80	211
	Okul	%	1,4	4,3	22,7	33,6	37,9	100,0
30. Basılı materyalle öğretim yaparız	Resmî	N	333	425	631	408	297	2094
	Okul	%	15,9	20,3	30,1	19,5	14,2	100,0
	Özel	N	15	15	50	67	64	211
	Okul	%	7,1	7,1	23,7	31,8	30,3	100,0
31. Harita ve Küre ile öğretim yaparız	Resmî	N	66	215	536	584	693	2094
	Okul	%	3,2	10,3	25,6	27,9	33,1	100,0
	Özel	N	9	16	63	83	40	211
	Okul	%	4,3	7,6	29,9	39,3	19,0	100,0
32. Modellerle öğretim yaparız	Resmî	N	222	343	636	531	362	2094
	Okul	%	10,6	16,4	30,4	25,4	17,3	100,0
	Özel	N	8	22	59	81	41	211
	Okul	%	3,8	10,4	28,0	38,4	19,4	100,0
33. Slayt projektörü ile öğretim yaparız	Resmî	N	1002	389	326	239	138	2094
	Okul	%	47,9	18,6	15,6	11,4	6,6	100,0
	Özel	N	11	13	36	54	97	211
	Okul	%	5,2	6,2	17,1	25,6	46,0	100,0

Tablo 20'nin Devamı

Anket Maddeleri	Okullar Türleri	N %	Seçenekler					Toplam
			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
34. Gerçek eşyalar ile öğretim yaparız	Resmî	N	257	379	692	419	347	2094
	Okul	%	12,3	18,1	33,0	20,0	16,6	100,0
	Özel	N	15	30	68	50	48	211
35. İnternet yardımıyla öğretim yaparız	Okul	%	7,1	14,2	32,2	23,7	22,7	100,0
	Resmî	N	839	512	483	175	85	2094
	Okul	%	40,1	24,5	23,1	8,4	4,1	100,0
36. Televizyon ve Video ile öğretim yaparız	Özel	N	52	64	69	19	7	211
	Okul	%	24,6	30,3	32,7	9,0	3,3	100,0
	Resmî	N	1108	508	355	95	28	2094
37. Deneysel öğretim yaparız	Okul	%	52,9	24,3	17,0	4,5	1,3	100,0
	Özel	N	70	67	60	13	1	211
	Okul	%	33,2	31,8	28,4	6,2	,5	100,0
38. Episkop ile öğretim yaparız	Resmî	N	599	660	763	57	15	2094
	Okul	%	28,6	31,5	36,4	2,7	,7	100,0
	Özel	N	37	68	102	4	0	211
39. Tepegöz saydamlarıyla öğretim yaparız	Okul	%	17,5	32,2	48,3	1,9	,0	100,0
	Resmî	N	0	0	0	0	2094	2094
	Okul	%	,0	,0	,0	,0	100,0	100,0
40. Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yaparız	Özel	N	0	0	0	0	211	211
	Okul	%	,0	,0	,0	,0	100,0	100,0
	Resmî	N	795	494	540	265	0	2094
41. Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yaparız	Okul	%	38,0	23,6	25,8	12,7	,0	100,0
	Özel	N	78	54	75	4	0	211
	Okul	%	37,0	25,6	35,5	1,9	,0	100,0
42. Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yaparız	Resmî	N	0	415	783	400	496	2094
	Okul	%	,0	19,8	37,4	19,1	23,7	100,0
	Özel	N	0	27	50	54	80	211
43. Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yaparız	Okul	%	,0	12,8	23,7	25,6	37,9	100,0

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan Resmî İlköğretim öğrencileri “Slayt Projektörü ile öğretim yaparız” maddesinde (%47,9) “hiçbir zaman”, (%18,6) “nadiren”, (%15,6) “bazen”, (%11,4) “sık sık” ve (%6,6) “her zaman” ifadesini işaretlemişlerdir. Özel İlköğretim öğrencileri ise bu maddede

(%5,2) “hiçbir zaman”, (%6,2) “nadiren”, (%17,1) “bazen”, (%25,6) “sık sık” ve (%46,0) “her zaman” ifadesini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi Resmî ve Özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşleri örtüşmemektedir. Yani Özel İlköğretim Okullarında öğretim ortamında öğrencilere çoklu öğrenme ortamı sağlanırken, Resmî İlköğretim Okullarında bu ortamın sağlanamadığı görülmektedir. Araştırma esnasında yapılan gözlemlerde de örnekleme oluşturan Özel İlköğretim Okullarının tamamında Slayt Projektörün bulunduğu görülmüştür. Buna karşın Resmî İlköğretim Okullarının bu araca sahip olmadıkları, sahip olanlarının ise yetersiz olduğu görülmüştür.

“Televizyon ve Video ile öğretim yaparız” maddesine ilişkin olarak belirtilen görüşler ise örtüşmektedir. Tablo 20’de görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında Televizyon ve Video nadiren kullanılmaktadır. Gelişim ve dönüşümün hızlı bir şekilde yaşandığı çağımızda, eğitime de bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazandırma gereği ortadadır. Çağdaş eğitim politikası/sistemi, plan ve programları, örgütsel yapısı ile bilimsel esaslara dayanmadığı, uygulamalarında teknolojik olanaklardan yararlanmadığı sürece bugünkü toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara gerekli şekilde cevap veremez (Alkan, 2005: 9).

Eğitim ortamında bulunana araç-gereçlerin etkin kullanımının da önemli olduğu da unutulmamalıdır. Öğretmenlerin kullandıkları araç-gereçler öğrenenlerin öğrenmesini kolaylaştırmıyor, kalıcılığı arttırmıyorsa kullanmanın bir anlamı yoktur. Eğitim araç-gereçlerinin öğrenen üzerindeki etkiliği onu kullanan öğretmenlerle doğru orantılıdır.

Araştırmacıların çoğu, öğretmenlerin, eğitim ortamlarını daha etkili kullanabilmeleri için, belirli temel bilgi ve becerilere gereksinimleri olduğu görüşündedirler (Walter ve Schuller, 1967: 28).

Sosyal Bilgiler öğretim programına yön veren yapılandırmacılıkta temel vurgu, bilginin öğrenci tarafından alınıp kabul edilmesi değil, öğrencinin sunulan bu bilgiden nasıl anlam çıkardığıdır. Böyle bir öğrenme sürecinde öğrenci, öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Çünkü her bir öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur. Öğretmen ise bu sürecin rehberi konumundadır (Yaşar, 1998: 68-75).

Yapılandırmacı öğrenme ortamında, öğrencinin anlamlı yapılandırmasının temel olması sebebiyle, düzenlenecek öğrenme ortamı, öğrencilerin çevreleriyle daha çok etkileşimde bulunmalarına, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine imkan verecek şekilde olmaktadır (Tezci ve Gürol, 2001:151-156).

Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenecek Sosyal Bilgiler dersinde, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi için öğrenme ortamlarının, öğrenciyi aktif kılmaya, düşünmeye, muhakeme etmeye, araştırmaya, sunulan bilgileri yapılandırmaya, kendi bilgisini oluşturmaya, sorun çözmeye, işbirliği yapmaya ve öğrenciyi sorumluluk üstlenmeye yönlendirecek araç-gereçlerle desteklenmesi gerekmektedir (Karaduman, 2005: 49).

Bu bağlamda, öğretmenlere eğitim ortamlarında daha etkili olabilmeleri ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak, anlamlandırmak ve kalıcı kılmak için mümkün olduğunca çoklu öğrenme ortamı yaratmaları yönünde telkinde bulunmak, öğretmenlerin eğitim araç-gereçlerine karşı olan olumsuz tutum ve ön yargılarını yıkmak gerekir. Bunun yolu da öğretmen yetiştiren kurumlarda bu yöndeki derslere ağırlık vermek ve hizmet içi eğitim kursları ile gelişen ve değişen eğitim teknolojilerini anlatmaktan ve tanıtmaktan geçer.

4.3.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililik Düzeylerine İlişkin görüşleri değerlendirilmiştir.

4.3.1. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, yöntem, teknik ve stratejileri uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak ulaşılan bulgular ve bunlara dayalı olarak yapılan yorumlar tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Dağılım

Anket Maddeleri	$\bar{X}$	SS
1. Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme	3,51	0,83
2. Tartışma yöntemiyle öğretim yapabilme	4,02	0,80
3. Proje yöntemiyle öğretim yapabilme	2,99	0,91
4. Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapabilme	2,04	0,85
5. Buluş / Keşfetme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme	2,89	1,05
6. Sözlü tarih/Kaynak kişi tekniğiyle öğretim yapabilme	1,96	1,06
7. Düz anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme	3,75	0,89
8. Örnek olay yöntemiyle öğretim yapabilme	3,81	0,74
9. Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme	3,71	0,75
10. Grup öğretim yöntemiyle öğretim yapabilme	3,31	0,87
11. Soru-cevap tekniği ile öğretim yapabilme	4,35	0,70
12. Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilme	3,01	1,03
13. Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yapabilme	3,79	0,87
14. Gösteri yöntemiyle öğretim yapabilme	2,85	0,94
15. Benzeşim tekniğiyle öğretim yapabilme	2,92	1
16. Araştırma – İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme	3,43	0,94

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin görüşleri Tablo 21’de topluca görülmektedir. Bu boyutta en yüksek düzeyde 4,35 ortalama ile görüş bildirilen ifade “soru-cevap tekniğiyle öğretim yapabilme” ifadesi olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşü ile öğrencilerin bu boyuttaki görüşleri örtüşmektedir. Öğrencilerde Tablo 15’de görüldüğü gibi en yüksek 4,17 ortalama düzeyi ile soru- cevap tekniği ile öğretim yaparız ifadesini belirtmişlerdir.

Öztürk’ün yaptığı bir çalışmada da öğretmenlerin en fazla “soru-cevap” tekniğini kullandıkları görülmektedir (Öztürk, 2004: 80).

Bu yöntem ile doğru kullanıldığı sürece sınıfta bulunan öğrencilerin tümünün derse aktif katılımının sağlanabileceği söylenebilir. Bu tekniği belirli öğrencilerle yapmak ise diğer öğrencilerin dersten soğumasına ve hazırlıksız gelmesine neden olabilir. Bunun önüne geçmek için öğretmen-öğrenci, öğrenci-

öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini sınıf ortamında sağlamak gerekmektedir. Sağlıklı ve verimli bir etkileşimin olması içinde iyi bir iletişimin olması gerekir. Yapılan pek çok araştırmada da genel olarak öğretmenlerin en fazla soru-cevap tekniği ile derslerini işledikleri sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi soru-cevap tekniğinin kullanılması için fazla bir materyal gereksiniminin olmaması ve kullanımının kolay olması olabilir.

Soru-cevap tekniği, sözel etkileşim tekniğidir. Bu yöntem öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını ölçmeye yardım eder. Öğrencilerin eleştirel düşünme yetilerini geliştirir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 2000: 57).

Bu yöntem ile öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini, dinleme becerilerini ve öğrenme düzeylerini değerlendirebilir. Bu yöntem yaratıcı düşünme etkinliklerinde kullanılabilir, öğretene ve öğrenene geri bildirim sağlar. Öğrencinin anlamakta zorlandığı konular belirlenir. Soru-cevap tekniği ile öğrenci derse karşı güdülenir, konuşma alışkanlığı kazanır, öğrendiklerini hatırlar ve olayları sorgular (Tok, 2008: 165).

Soru-cevap tekniği kullanan öğretmen neyi ne zaman soracağını bilmeli ve konuyu dağıtmamalıdır. Sorulan sorular öğrenciyi düşünmeye yönleltmeli ve bilişsel yeteneklerini kullanmalarına olanak sağlamalıdır (Küçükahmet, 2000: 74).

Öğretmenlerin, sınıf içi etkinliklerinde çok sık kullandıkları Soru-cevap tekniğinden istenilen faydanın sağlanması, öğretmenin soracağı sorulara bağlıdır. Diğer bir ifadeyle, sorular açık ve anlaşılır, amacı gerçekleştirici, öğrencinin gelişim düzeyine uygun ve belirli bir konuya odaklanmış olmalıdır. Aynı zamanda öğrencide konuya karşı ilgi ve merak uyandırmalı, öğrenciyi düşünmeye yönleltmeli ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olmalıdır (Yaşar ve Gültekin, 2009: 91).

Geleneksel Anlatım/Takrir Tekniğinden sonra daha doğrusu bu tekniğin monotonluğundan kurtulmak için geliştirilen soru-cevap tekniği hala önemini korumakta olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 21’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ders işlerken strateji olarak 3,71 ortalama düzeyi ile Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisini kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç Tablo 15’te

görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 3,95 ortalama düzeyi ile “Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi ile öğretim yaparız” görüşüyle örtüşmektedir.

Tablo 16’da görüldüğü gibi Resmî İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrenciler (%27,9) “her zaman” ve (%43,2) “sık sık” oranında, Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrenciler ise (%39,3) “her zaman” ve (%37,4) “sık sık” oranının ile en sık kullanılan stratejinin, Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen bu stratejiyi kullanarak sadece bilgi düzeyinde öğrenme sağlamaktadır. Ayrıca bu stratejide yoğun olarak sözel öğrenmeler sağlandığından öğretmenler daha aktif öğrenci ise pasif alıcı durumundadır. Öğrencileri öğrenme ortamına aktif olarak katmak için mutlaka diğer stratejilere de yer vermek gerekir. Bunu sağlamak içinde öncelikle öğretmenlerin her öğrenme durumuna uygun stratejiyi kullanmaları gerektiği bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

Senemoğlu (2009: 558), strateji kullanımında dikkat edilecek en önemli noktanın, uygun durumda uygun öğrenme stratejisini seçip kullanmak olduğunu ve öğrenme stratejisi öğretiminin temel amacının öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmek olduğunu belirtmektedir. Öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılması, kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır.

Öğrencilerin, öğrenme stratejilerini etkin bir biçimde kullanabilmeleri için onlara doğru zamanda doğru öğrenme stratejisini nasıl kullanabilecekleri öğretilmelidir. Çünkü Erden ve Akman (1997:154)’ın da vurguladığı gibi, öğrenme ile ilgili sorunların birçoğu, öğrencilerin etkili öğrenme stratejileri geliştirip kullanamamalarından kaynaklanmaktadır.

Tablo 22: Öğretmenlerin Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımı

Anket Maddeleri	Okul Türleri	N %	Seçenekler					Toplam
			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
1. Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme	Resmî Okul	N 1 % ,8	14 11,3	43 34,7	54 43,5	12 9,7	124 100,0	
	Özel Okul	N 0 % ,0	0 ,0	3 30,0	7 70,0	0 ,0	10 100,0	
2. Tartışma yöntemiyle öğretim yapabilme	Resmî Okul	N 1 % ,8	4 3,2	22 17,7	62 50,0	35 28,2	124 100,0	
	Özel Okul	N 0 % ,0	0 ,0	1 10,0	7 70,0	2 20,0	10 100,0	
3. Proje yöntemiyle öğretim yapabilme	Resmî Okul	N 7 % 5,6	26 21,0	66 53,2	16 12,9	9 7,3	124 100,0	
	Özel Okul	N 0 % ,0	0 ,0	6 60,0	4 40,0	0 ,0	10 100,0	
4. Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapabilme	Resmî Okul	N 36 % 29,0	64 51,6	20 16,1	2 1,6	2 1,6	124 100,0	
	Özel Okul	N 0 % ,0	1 10,0	7 70,0	2 20,0	0 ,0	10 100,0	
5. Buluş / Keşfetme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme	Resmî Okul	N 12 % 9,7	35 28,2	47 37,9	22 17,7	8 6,5	124 100,0	
	Özel Okul	N 0 % ,0	1 10,0	3 30,0	5 50,0	1 10,0	10 100,0	
6. Sözlü tarih/Kaynak kişi tekniğiyle öğretim yapabilme	Resmî Okul	N 58 % 46,8	30 24,2	23 18,5	11 8,9	2 1,6	124 100,0	
	Özel Okul	N 2 % 20,0	5 50,0	2 20,0	1 10,0	0 ,0	10 100,0	
7. Düz anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme	Resmî Okul	N 0 % ,0	10 8,1	39 31,5	46 37,1	29 23,4	124 100,0	
	Özel Okul	N 0 % ,0	0 ,0	4 40,0	5 50,0	1 10,0	10 100,0	
8. Örnek olay yöntemiyle öğretim yapabilme	Resmî Okul	N 0 % ,0	3 2,4	35 28,2	66 53,2	20 16,1	124 100,0	
	Özel Okul	N 0 % ,0	1 10,0	4 40,0	3 30,0	2 20,0	10 100,0	

Tablo 22'nin Devamı

Anket Maddeleri	Okul Türleri	N %	Seçenekler					Toplam
			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
9. Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapılabilme	Resmî Okul	N %	0 ,0	6 4,8	41 33,1	61 49,2	16 12,9	124 100,0
	Özel Okul	N %	0 ,0	0 ,0	4 40,0	4 40,0	2 20,0	10 100,0
10. Grup öğretim yöntemiyle öğretim yapılabilme	Resmî Okul	N %	1 ,8	21 16,9	53 42,7	37 29,8	12 9,7	124 100,0
	Özel Okul	N %	0 ,0	0 ,0	7 70,0	3 30,0	0 ,0	10 100,0
11. Soru-cevap tekniğiyle öğretim yapılabilme	Resmî Okul	N %	0 ,0	2 1,6	10 8,1	55 44,4	57 46,0	124 100,0
	Özel Okul	N %	0 ,0	0 ,0	1 10,0	4 40,0	5 50,0	10 100,0
12. Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapılabilme	Resmî Okul	N %	11 8,9	23 18,5	61 49,2	19 15,3	10 8,1	124 100,0
	Özel Okul	N %	0 ,0	0 ,0	5 50,0	2 20,0	3 30,0	10 100,0
13. Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yapılabilme	Resmî Okul	N %	1 ,8	9 7,3	31 25,0	58 46,8	25 20,2	124 100,0
	Özel Okul	N %	0 ,0	0 ,0	3 30,0	5 50,0	2 20,0	10 100,0
14. Gösteri yöntemiyle öğretim yapılabilme	Resmî Okul	N %	8 6,5	37 29,8	55 44,4	17 13,7	7 5,6	124 100,0
	Özel Okul	N %	0 ,0	1 10,0	7 70,0	1 10,0	1 10,0	10 100,0
15. Benzeşim tekniğiyle öğretim yapılabilme	Resmî Okul	N %	10 8,1	33 26,6	47 37,9	30 24,2	4 3,2	124 100,0
	Özel Okul	N %	1 10,0	0 ,0	6 60,0	0 ,0	3 30,0	10 100,0
16. Araştırma – İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapılabilme	Resmî Okul	N %	3 2,4	18 14,5	42 33,9	47 37,9	14 11,3	124 100,0
	Özel Okul	N %	0 ,0	0 ,0	4 40,0	5 50,0	1 10,0	10 100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Tablo 21’de görülen en yüksek düzeydeki 4,35 ortalama ile “soru-cevap tekniğiyle öğretim yapabilme” ifadesi okul türlerine göre de paralellik göstermektedir. Tablo 22’de görüldüğü gibi Resmî Okullarda çalışan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin %90,4 oranında Özel Okullarda çalışan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ise %90 oranında “soru-cevap tekniğiyle” öğretim yaptıkları görülmektedir.

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre kullandıkları stratejiler farklılık göstermektedir. Resmî Okullarda görev yapan öğretmenler Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisini (%49,6) “sık sık” ve (%12,9) “her zaman” kullandıklarını yönünde görüş belirtirken, Özel Okullarda görev yapan öğretmenler ise Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisini (%50) “sık sık” kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevap örtüşmemektedir. Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara Tablo 15 göre “Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisiyle öğretim yaparız” maddesine ilişkin olarak (%6,2) oranında “sık sık” diye görüş belirtmişlerdir. Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrenciler (%39,3) “her zaman” ve (%37,4) “sık sık” oranının ile en sık kullanılan stratejinin, Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi olduğunu belirtmişlerdir.

4.3.2. Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, öğrenciyi derse motive edebilmeye yönelik etkililik düzeyine ilişkin olarak ulaşılan bulgular ve bunlara dayalı olarak yapılan yorumlar tablo 23’te görülmektedir.

Tablo 23: Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Dağılım

Anket Maddeleri	$\bar{X}$	SS
17.Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilme	4,45	,58
18.Öğrenciye dersin amacını bildirebilme	4,49	,63
19.Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirebilme	4,31	,65
20.Öğrenme eksiklerini, yanlışlarını giderebilme	4,27	,66
21.Dersi özetleyebilme	4,51	,67
22.Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme	4,49	,58
23.Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme	4,25	,67
24.Dersi değerlendirebilme	4,37	,66
25. Ödev verebilme	4,19	,82
26. Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilme	4,11	,72
27.Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme	4,23	,71

Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin öğretmen görüşleri Tablo 23'te topluca görülmektedir. Bu boyutta en yüksek düzeyde 4,51 ortalama ile görüş bildirilen ifade “Dersi özetleyebilme” ifadesi olmuştur. Yine bu değere yakın olan 4,49 ortalama ile “ öğrenciye dersin amacını bildirebilme” ve 4,49 ortalama ile “önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme” ifadeleri gelmektedir. Öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşleri öğrencilerin görüşleriyle örtüşmektedir.

Genel olarak ortalamalara bakıldığında da Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, öğrenciyi derse motive etmeye yönelik etkinlikleri etkili bir şekilde uyguladığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşleri Tablo 18’de görüldüğü gibi öğrenci görüşleri ile de örtüşmektedir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımı

Anket Maddeleri	Okullar Türleri	N %	Seçenekler					Toplam
			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
17.Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilme	Resmî Okul	N	0	0	6	57	61	124
		%	,0	,0	4,8	46,0	49,2	100,0
	Özel Okul	N	0	0	0	5	5	10
		%	,0	,0	,0	50,0	50,0	100,0
18.Öğrenciyi dersin amacını bildirebilme	Resmî Okul	N	0	0	10	46	68	124
		%	,0	,0	8,1	37,1	54,8	100,0
	Özel Okul	N	0	0	0	3	7	10
		%	,0	,0	,0	30,0	70,0	100,0
19.Öğrenciyi amaçlara ulaşma yollarını bildirebilme	Resmî Okul	N	0	0	14	60	50	124
		%	,0	,0	11,3	48,4	40,3	100,0
	Özel Okul	N	0	0	0	5	5	10
		%	,0	,0	,0	50,0	50,0	100,0
20.Öğrenme eksiklerini, yanlışlarını giderebilme	Resmî Okul	N	0	1	13	64	46	124
		%	,0	,8	10,5	51,6	37,1	100,0
	Özel Okul	N	0	0	0	5	5	10
		%	,0	,0	,0	50,0	50,0	100,0
21.Dersi özetleyebilme	Resmî Okul	N	0	0	13	39	72	124
		%	,0	,0	10,5	31,5	58,1	100,0
	Özel Okul	N	0	0	0	1	9	10
		%	,0	,0	,0	10,0	90,0	100,0
22.Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme	Resmî Okul	N	0	0	6	52	66	124
		%	,0	,0	4,8	41,9	53,2	100,0
	Özel Okul	N	0	0	0	4	6	10
		%	,0	,0	,0	40,0	60,0	100,0
23.Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme	Resmî Okul	N	0	1	14	64	45	124
		%	,0	,8	11,3	51,6	36,3	100,0
	Özel Okul	N	0	0	0	6	4	10
		%	,0	,0	,0	60,0	40,0	100,0

Tablo 24'ün Devamı

Anket Maddeleri	Okullar Türleri	N %	Seçenekler					Toplam
			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
24.Dersi değerlendirebilme	Resmî Okul	N	0	0	13	56	55	124
		%	,0	,0	10,5	45,2	44,4	100,0
	Özel Okul	N	0	0	0	2	8	10
		%	,0	,0	,0	20,0	80,0	100,0
25. Ödev verebilme	Resmî Okul	N	0	2	29	41	52	124
		%	,0	1,6	23,4	33,1	41,9	100,0
	Özel Okul	N	0	0	0	4	6	10
		%	,0	,0	,0	40,0	60,0	100,0
26. Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilme	Resmî Okul	N	0	5	13	73	33	124
		%	,0	4,0	10,5	58,9	26,6	100,0
	Özel Okul	N	0	0	0	5	5	10
		%	,0	,0	,0	50,0	50,0	100,0
27.Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme	Resmî Okul	N	0	2	15	60	47	124
		%	,0	1,6	12,1	48,4	37,9	100,0
	Özel Okul	N	0	0	1	5	4	10
		%	,0	,0	10,0	50,0	40,0	100,0

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan Resmî İlköğretim Öğretmenleri “Dersi özetleyebilme” maddesinde ” (%58,1) “her zaman” ve (%31,5) “sık sık” ifadesini işaretlemişlerdir. Özel İlköğretim Öğretmenleri ise bu maddede (%90) “her zaman” ve (%10) “sık sık” ifadesini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin bu maddeye ilişkin görüşleri örtüşmektedir.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri “ öğrenciye dersin amacını bildirebilme” ifadesine (%54,8) “her zaman” (%37,1) “sık sık” ve “önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme” ifadesine (%70) “her zaman” (%30) “sık sık” diye görüş

belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu maddeler ile ilgili görüşleri birbirleri ve öğrenci görüşleri ile örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, öğrencilerini, yüksek düzeyde düşünme becerilerini kullanmaları, işbirliği yapmaları, Sosyal Bilgiler kavramlarına ilişkin kendi bilgilerini yapılandırmaları ve sınıf dersleri ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurmaları konusunda yüreklendirmelidir (Rice ve Wilson, 1999: 32).

Sosyal Bilgiler dersinde anlamlı öğrenmeyi sağlamak için öğrenme-öğretme ortamının yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine göre oluşturulması gerekir. Bu yaklaşımın temel ilkesi öğrenmenin bireyin önceki öğrenmeleri ile yeni bilgilerin etkileşimli bir ortamda kendine sağlanan deneyimler ile ilişkilendirerek yapılandığıdır. Öğrenci kendine sağlanan bu ortamda, yaşamla ilgili deneyimlerini sınıf ortamına taşımakta, deneyimleri arasında ilişki kurmakta, edindiği yeni bilgi ve beceriler ile deneyimlerini farklı bakış açısıyla görmekte ve deneyimleri ile yaşamı arasında bağ kurmaktadır (Sunal ve Haas, 2002: 7).

Her yeni konu öğretimine başlamadan önce yeni eğitim anlayışına da uygun olarak öğrencilere dersin amacını söyleyerek onları derse aktif katılımını sağlamak gerekmektedir. Yine eğitimcilerinde belirttiği gibi bilgiler üst üste birike birike öğrenilir. Bunu için ön öğrenmelerle ilişki kurularak yeni davranışlar öğrencilere kazandırmak gerekir.

4.3.3. Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ders işlerken materyal kullanabilmeye yönelik etkililik düzeyine ilişkin olarak ulaşılan bulgulara ve bu bulgular doğrultusunda yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Dağılım

Anket Maddeleri	$\bar{X}$	SS
28. Yazı tahtası ile öğretim yapabilme	4,15	0,91
29. Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme	3,75	0,86
30. Basılı materyalle öğretim yapabilme	3,69	0,99
31. Harita ve Küre ile öğretim yapabilme	4,07	0,87
32. Modellerle öğretim yapabilme	3,23	0,89
33. Slayt projektörü ile öğretim yapabilme	2,75	1,28
34. Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme	2,72	0,91
35. İnternet yardımıyla öğretim yapabilme	2,20	1,02
36. Televizyon ve Video ile öğretim yapabilme	2,28	1,04
37. Deneyssel öğretim yapabilme	1,94	0,85
38. Episkop ile öğretim yapabilme	1,00	0,00
39. Tepegöz saydamlarıyla öğretim yapabilme	2,29	0,99
40. Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yapabilme	3,72	0,81

Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmen görüşleri Tablo 25’de topluca görülmektedir. Bu boyutta en yüksek düzeyde 4,15 ortalama ile görüş bildirilen ifade “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme” ifadesi olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşleri öğrencilerin görüşleri ile Tablo 19’da görüldüğü gibi örtüşmektedir.

Tablo 25 incelendiğinde Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin çoklu öğrenme ortamına yönelik düzenlenen maddelerden “Slayt Projektörü ile öğretim yapabilme” ifadesine ilişkin olarak 2,75 ortalama düzeyinde görüş belirtirken, “Televizyon ve Video ile öğretim yapabilme” maddesine ilişkin olarak 2,28 ortalama düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Karaduman (2004: 72) yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenilenleri hatırlama düzeylerini artırmada, yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin uygulandığı öğrenme ortamlarının, geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ortaya ve öğrenci başarısını arttırdığını ortaya koymaktadır. Bunun için öğrencilerin

öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğrenme düzeylerini artırmak için mümkün olduğunca çoklu öğrenme ortamı sunan materyaller kullanmak gerekmektedir.

Tablo 26: Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılım

Anket Maddeleri	Okullar Türleri	N %	Seçenekler					Toplam
			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
28. Yazı tahtası ile öğretim yapabilme	Resmî	N	2	3	23	45	51	124
	Okul	%	1,6	2,4	18,5	36,3	41,1	100,0
	Özel	N	0	0	2	2	6	10
	Okul	%	,0	,0	20,0	20,0	60,0	100,0
29. Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme	Resmî	N	0	11	36	56	21	124
	Okul	%	,0	8,9	29,0	45,2	16,9	100,0
	Özel	N	0	0	1	4	5	10
	Okul	%	,0	,0	10,0	40,0	50,0	100,0
30. Basılı materyalle öğretim yapabilme	Resmî	N	1	15	39	38	31	124
	Okul	%	,8	12,1	31,5	30,6	25,0	100,0
	Özel	N	0	0	2	6	2	10
	Okul	%	,0	,0	20,0	60,0	20,0	100,0
31. Harita ve Küre ile öğretim yapabilme	Resmî	N	1	7	19	55	42	124
	Okul	%	,8	5,6	15,3	44,4	33,9	100,0
	Özel	N	0	0	0	6	4	10
	Okul	%	,0	,0	,0	60,0	40,0	100,0
32. Modellerle öğretim yapabilme	Resmî	N	4	21	52	42	5	124
	Okul	%	3,2	16,9	41,9	33,9	4,0	100,0
	Özel	N	0	0	5	2	3	10
	Okul	%	,0	,0	50,0	20,0	30,0	100,0
33. Slayt projektörü ile öğretim yapabilme	Resmî	N	32	24	33	28	7	124
	Okul	%	25,8	19,4	26,6	22,6	5,6	100,0
	Özel	N	0	0	0	7	3	10
	Okul	%	,0	,0	,0	70,0	30,0	100,0

Tablo 26'nın Devamı

Anket Maddeleri	Okullar Türleri	N %	Seçenekler					Toplam
			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	
34. Gerçek eşyalar ile ğretim yapabilme	Resmî	N	10	44	53	14	3	124
	Okul	%	8,1	35,5	42,7	11,3	2,4	100,0
	Özel	N	0	1	4	3	2	10
	Okul	%	,0	10,0	40,0	30,0	20,0	100,0
35. İnternet yardımıyla ğretim yapabilme	Resmî	N	35	50	32	0	7	124
	Okul	%	28,2	40,3	25,8	,0	5,6	100,0
	Özel	N	0	3	6	0	1	10
	Okul	%	,0	30,0	60,0	,0	10,0	100,0
36. Televizyon ve Video ile ğretim yapabilme	Resmî	N	33	41	36	12	2	124
	Okul	%	26,6	33,1	29,0	9,7	1,6	100,0
	Özel	N	3	3	2	1	1	10
	Okul	%	30,0	30,0	20,0	10,0	10,0	100,0
37. Deneysel ğretim yapabilme	Resmî	N	41	54	25	3	1	124
	Okul	%	33,1	43,5	20,2	2,4	,8	100,0
	Özel	N	4	4	1	1	0	10
	Okul	%	40,0	40,0	10,0	10,0	,0	100,0
38. Episkop ile ğretim yapabilme	Resmî	N	124	0	0	0	0	124
	Okul	%	100,0	,0	,0	,0	,0	100,0
	Özel	N	10	0	0	0	0	10
	Okul	%	100,0	,0	,0	,0	,0	100,0
39. Tepegöz saydamlarıyla ğretim yapabilme	Resmî	N	33	36	39	16	0	124
	Okul	%	26,6	29,0	31,5	12,9	,0	100,0
	Özel	N	3	3	4	0	0	10
	Okul	%	30,0	30,0	40,0	,0	,0	100,0
40. Zaman ve Tarih şeritleri ile ğretim yapabilme	Resmî	N	1	7	35	65	16	124
	Okul	%	,8	5,6	28,2	52,4	12,9	100,0
	Özel	N	0	2	0	6	2	10
	Okul	%	,0	20,0	,0	60,0	20,0	100,0

Tablo 26’da görüldüğü gibi Resmî İlköğretim Okulunda görev yapan öğretmenler “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme” maddesinde (%41,1) “her zaman” ve (%36,3) “sık sık” ifadesini işaretlemişlerdir. Özel ilköğretim Okulunda görev yapan öğretmenler ise bu maddede (%60) “her zaman” ve (%20) “sık sık” ifadesini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi Resmî ve Özel ilköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin bu maddeye ilişkin görüşleri örtüşmektedir.

Tablo 26 incelendiğinde araştırmaya katılan Resmî İlköğretim Öğretmenleri “Slayt Projektörü ile öğretim yapabilme” maddesinde (%22,6) “sık sık” ve (%5,6) “her zaman” ifadesini işaretlemişlerdir. Özel İlköğretim Öğretmenleri ise bu maddede (%70) “sık sık” ve (%30) “her zaman” ifadesini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi öğrencinin birden fazla duyu organına hitap eden çoklu öğrenme ortamı yaratan eğitim araç-gereçlerde olan slayt projektörü kullanımına ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri örtüşmemektedir. Öğrencilerinde belirttiği gibi Tablo 20 çoklu öğrenme ortamı yaratan araç kullanımı Özel İlköğretim Okullarında sık sık kullanılmasına rağmen Resmî İlköğretim Okullarında bu aracın kullanımı çok sınırlıdır. Bu sonuç, Resmî İlköğretim Okullarında eğitim araç-gereçlerinin ne kadar yetersiz olduğunu bize göstermektedir.

Resmî İlköğretim Okullarında ki bu araç-gereç eksikliğini giderebilmek için mutlaka okul yönetimleri ile aileler arasında sağlıklı bir iletişim kurularak birlikte bu sorunların giderilmesi yoluna gidilmelidir. Bunun sağlanabilmesi için de öncelikler eğitimde araç-gereç kullanımının faydaları ailelere anlatılması ve onların ikna edilmesi gerekir.

4.4.Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililik Düzeylerine İlişkin görüşleri cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, meslek kıdemi ve çalıştığı kurum değişkenlerine göre anlamlılık düzeyleri değerlendirilmiştir.

4.4.1. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlılık düzeyleri değerlendirilmiştir.

Tablo 27: Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
1	Kadın	41	3,68	0,85	1,57	0,12	0	0,99
	Erkek	93	3,45	0,81				
2	Kadın	41	4,07	0,79	0,49	0,63	0	0,97
	Erkek	93	4	0,81				
3	Kadın	41	2,88	0,98	0,9	0,37	2,56	0,11
	Erkek	93	3,03	0,88				
4	Kadın	41	2,07	0,82	0,32	0,75	0,32	0,57
	Erkek	93	2,02	0,87				
5	Kadın	41	2,93	0,96	0,28	0,78	0,87	0,35
	Erkek	93	2,87	1,09				
6	Kadın	41	1,83	0,95	0,96	0,34	0,5	0,48
	Erkek	93	2,02	1,11				
7	Kadın	41	3,56	1,03	1,68	0,1	6,61	0,01*
	Erkek	93	3,84	0,81				
8	Kadın	41	4	0,74	1,97	0,05*	1,72	0,19
	Erkek	93	3,73	0,72				
9	Kadın	41	3,56	0,92	1,52	0,13	11,07	0,00*
	Erkek	93	3,77	0,66				
10	Kadın	41	3,32	0,91	0,1	0,92	0,02	0,9
	Erkek	93	3,3	0,86				

Tablo 28'nin Devamı

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
11	Kadın	41	4,44	0,63	0,97	0,33	1,31	0,26
	Erkek	93	4,31	0,72				
12	Kadın	41	3,34	1,11	2,49	0,01*	4,29	0,04*
	Erkek	93	2,87	0,96				
13	Kadın	41	3,9	0,83	0,99	0,33	0,62	0,43
	Erkek	93	3,74	0,88				
14	Kadın	41	3,07	0,96	1,84	0,07	0,08	0,78
	Erkek	93	2,75	0,92				
15	Kadın	41	3,05	0,97	1	0,32	0,73	0,4
	Erkek	93	2,86	1,02				
16	Kadın	41	3,49	1,03	0,45	0,65	1,37	0,24
	Erkek	93	3,41	0,9				

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 27’de topluca görülmektedir. Tablo 27’de incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik “Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Tartışma yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Proje yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapabilme”, “Buluş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, “Sözlü tarih/Kaynak kişi tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Düz anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, “Grup öğretim yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Soru-cevap yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Gösteri yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Benzeşim tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Araştırma - İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme” maddelerle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulardan anlamlı olan, Örnek Olay yöntemiyle öğretim yapabilme ve Rol Oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilme değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 29: Öğretmenlerin Örnek Olay Yöntemiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							f	p
8	Kadın	41	4	0,74	1,97	0,05*	1,72	0,19
	Erkek	93	3,73	0,72				
	Toplam	134						

Tablo 28’de görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden “Örnek Olay yöntemiyle öğretim yapabilmeye” ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=1,97$, $p<,05$]. Kadın öğretmenlerin Örnek Olay yöntemiyle öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi 0,74 ortalama ile erkek öğretmenlere (0,72 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Örnek olay yöntemiyle öğretim yapabilme etkililiğiyle öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 30: Öğretmenlerin Rol Oynama/Drama Tekniğiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
12	Kadın	41	3,34	1,11	2,49	0,01*	4,29	0,04*
	Erkek	93	2,87	0,96				
	Toplam	134						

Tablo 29’da görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Rol Oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilmeye” ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=2,49$, $p<,05$]. Kadın öğretmenlerin Rol Oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi 3,34 ortalama ile erkek öğretmenlere (2,87 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Rol Oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilme etkililiğiyle öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 27’de görüldüğü gibi anket maddelerinde, Düz anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme ve Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisiyle öğretim yapabilme, normal / homojen dağılım göstermemektedir. Ayrıca, “Rol Oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilme” cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekle birlikte, normal / homojen dağılım göstermemektedir. Bu maddeler için aşağıda Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 31: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U- testi

Madde No	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
7	Kadın	41	60,44	2478	1617	0,14
	Erkek	93	70,61	6567		
	Toplam	134				
9	Kadın	41	61,15	2507	1646	0,17
	Erkek	93	70,30	6538		
	Toplam	134				
12	Kadın	41	78,90	3235	1439	0,02*
	Erkek	93	62,47	5810		
	Toplam	134				

Tablo 30’da görüldüğü gibi araştırmaya Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, “Düz Anlatım Yöntemiyle öğretim yapabilme” ve “Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisiyle öğretim yapabilme” maddelerine ilişkin etkililik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında $p>,05$ olduğunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin Düz Anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme ve Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisiyle öğretim yapabilmeye ilişkin etkililik düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilmeye ilişkin etkililik düzeyi ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. $U=1439$, $p<0,05$. Sıra ortalaması 78,90 kadın öğretmenler, sıra ortalaması

62,47 olan erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Bu bulgu Tablo 29'da görüldüğü gibi [$t=2,49$, $p<,05$]. Kadın öğretmenlerin Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (3,34 ortalama), erkek öğretmenlere (2,87 ortalama) göre olumlu olmasıyla örtüşmektedir.

4.4.2. Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Bu bölümde Resmî ve Özel ilköğretim Okullarında görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Tablo 32: Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
17	Kadın	41	4,51	0,60	0,85	0,39	0,06	0,79
	Erkek	93	4,41	0,58				
18	Kadın	41	4,63	0,58	1,82	0,07	2,89	0,09
	Erkek	93	4,42	0,65				
19	Kadın	41	4,41	0,67	1,29	0,20	0,90	0,35
	Erkek	93	4,26	0,64				
20	Kadın	41	4,29	0,72	0,28	0,78	0,43	0,51
	Erkek	93	4,26	0,64				
21	Kadın	41	4,54	0,60	0,33	0,74	1,90	0,17
	Erkek	93	4,49	0,70				
22	Kadın	41	4,61	0,59	1,55	0,12	0,41	0,52
	Erkek	93	4,44	0,58				

Tablo 33'in Devamı

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
23	Kadın	41	5,34	5,57	2,00	0,04*	4,54	0,04*
	Erkek	93	4,17	0,65				
24	Kadın	41	4,49	0,71	1,35	0,18	1,57	0,21
	Erkek	93	4,32	0,63				
25	Kadın	41	4,24	0,77	0,89	0,38	1,18	0,28
	Erkek	93	4,98	5,28				
26	Kadın	41	4,29	0,75	1,94	0,05*	2,36	0,13
	Erkek	93	4,03	0,70				
27	Kadın	41	4,32	0,76	0,92	0,35	1,02	0,31
	Erkek	93	4,19	0,70				

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 31'de topluca görülmektedir. Tablo 31 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin, Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilme, Öğrenciye dersin amacını bildirebilme, Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirebilme, Öğrenme eksiklerini, yanlışlarını giderebilme, Dersi özetleyebilme, Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme, Dersi değerlendirebilme, Ödev verebilme ve Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bu durum öğrencileri derse karşı motive edebilme etkililik düzeyi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulardan anlamlı olan, “Öğrencilerin İhtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme ve “Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilme, aşağıda Tablo 32 ve 34’de değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 34: Öğretmenlerin Öğrencinin İhtiyaçları, Günlük Hayatı ile Konu Alanı Arasında Bağ Kurabilme Etkililik Düzeyi ile Cinsiyete Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							f	p
23	Kadın	41	5,34	5,57	2,00	0,04*	4,54	0,03*
	Erkek	93	4,17	0,65				
	Toplam	134						

Tablo 32’de görüldüğü gibi öğretmenlerin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden “Öğrencinin İhtiyaçları, Günlük Hayatı ile Konu Alanı Arasında Bağ Kurabilme” ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=2,00$, $p<,05$]. Kadın öğretmenlerin Öğrencinin İhtiyaçları, Günlük Hayatı ile Konu Alanı Arasında Bağ Kurabilmeye yönelik etkililik düzeyi (5,34 ortalama), erkek öğretmenlere (4,17 ortalama) göre daha olumludur. Bu madde aynı zamanda normal/homojen dağılım göstermediği için Mann Whitney U- Testi yapılmıştır.

Tablo 35: Öğrencinin İhtiyaçları, Günlük Hayatı ile Konu Alanı Arasında Bağ Kurabilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U- testi

Madde No	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
23	Kadın	41	77,29	3169	1505	0,03*
	Erkek	93	63,18	5876		
	Toplam	134				

Tablo 33’de görüldüğü gibi, Öğrencinin İhtiyaçları, Günlük Hayatı ile Konu Alanı Arasında Bağ Kurabilmeye ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığı Tablo 33’de görüldüğü gibi $U=1505$, $p<0,05$. Sıra ortalaması 77,29 ile kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Bu bulgu, Öğrencinin İhtiyaçları, Günlük Hayatı ile Konu Alanı Arasında Bağ Kurabilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 36: Öğretmenlerin, Öğrencileri Bir Sonraki Derse Hazırlayabilme Etkililik Düzeyinin Cinsiyete Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							f	p
26	Kadın	41	4,29	0,75	1,94	0,05*	2,36	0,13
	Erkek	93	4,03	0,70				
	Toplam	134						

Tablo 34’de görüldüğü gibi, “Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilmeye” ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=1,94$, $p<,05$]. Kadın öğretmenlerin, “Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilmeye” yönelik etkililik düzeyi (4,29 ortalama), erkek öğretmenlere (4,03 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilmeye etkililik düzeyi ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitimcilerle göre de, öğrencinin biri konuya karşı ilgi duyması için bu konunun onun ihtiyaçlarını karşılaması ve günlük hayatında hangi problemlerinin çözümüne yardımcı olacağını bilmesi durumuna bağlıdır. Yani öğrencinin bir konuya karşı ilgisi konunun öğrenci ihtiyacını giderme ve günlük hayatla olan ilgisi düzeyindedir. Bunu için konuları işlerken olabildiğince çok günlük hayatla ilişki kurulmalı ve örnekler verilmelidir.

4.4.3. Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Tablo 37: Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
28	Kadın	41	4,15	1,09	0,02	0,98	2,43	0,12
	Erkek	93	4,15	0,82				
29	Kadın	41	3,95	0,89	1,77	0,08	0,24	0,63
	Erkek	93	3,67	0,84				
30	Kadın	41	3,78	1,06	0,67	0,50	0,00	0,99
	Erkek	93	3,66	0,96				
31	Kadın	41	3,93	1,06	1,31	0,19	6,10	0,01*
	Erkek	93	4,14	0,77				
32	Kadın	41	3,29	0,98	0,53	0,60	0,95	0,33
	Erkek	93	3,20	0,85				
33	Kadın	41	2,71	1,19	0,28	0,78	0,51	0,48
	Erkek	93	2,77	1,33				
34	Kadın	41	2,88	0,93	1,36	0,18	0,09	0,77
	Erkek	93	2,65	0,90				
35	Kadın	41	2,22	0,82	0,13	0,89	3,47	0,06
	Erkek	93	2,19	1,11				
36	Kadın	41	2,41	0,97	1,03	0,31	0,28	0,60
	Erkek	93	2,22	1,06				

Tablo 35'in Devamı

Madde No	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
37	Kadın	41	1,90	0,83	0,34	0,73	0,16	0,69
	Erkek	93	1,96	0,86				
38	Kadın	41	1,00	,00				
	Erkek	93	1,00	,00				
39	Kadın	41	2,44	0,95	1,14	0,25	0,30	0,59
	Erkek	93	2,23	1,01				
40	Kadın	41	3,73	0,92	0,14	0,89	0,99	0,32
	Erkek	93	3,71	0,76				

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 35'de topluca görülmektedir. Tablo 35 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin, "Yazı tahtası ile öğretim yapabilme", "Şema, Şekil ve Grafik ile Öğretim Yapabilme", "Basılı materyalle öğretim yapabilme", "Haritalar ve Küre ile öğretim yapabilme", "Modellerle öğretim yapabilme", "Slayt Projektörü ile öğretim yapabilme", "Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme", "İnternet yardımıyla öğretim yapabilme", "Televizyon ve Video ile öğretim yapabilme", "Deneyssel öğretim yapabilme", "Episkop ile öğretim yapabilme", "Tepegöz saydamlarıyla öğretim yapabilme" ve "Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yapabilme" ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin materyal kullanabilmeye yönelik etkililik düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

"Haritalar ve Küre ile öğretim yapabilme", normal/homojen dağılım göstermediğinden Tablo 36'da Mann-Whitney U- testi yapılmıştır.

Tablo 38: Haritalar ve Küre ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U- testi

Madde No	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
31	Kadın	41	63,52	2605	1744	0,40
	Erkek	93	69,25	6441		
	Toplam	134				

Tablo 36’da görüldüğü gibi araştırmaya Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Harita ve Küre ile Öğretim Yapabilme” ilişkin etkililik düzeyi ile cinsiyet arasında $p>,05$ olduğunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin Harita ve Küre ile Öğretim Yapabilmeye ilişkin etkililik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4.4.Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyinin, Yaş Değişkenine Göre Anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Tablo 39: Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar
			F	p	Levene	p	
1	3,51	0,83	1,57	0,17	4,54	0,00*	
2	4,02	0,80	1,31	0,26	0,97	0,44	
3	2,99	0,91	1,77	0,13	2,09	0,07	
4	2,04	0,85	2,37	0,04*	2,74	0,02*	3 - 4,5 LSD
5	2,89	1,05	0,81	0,54	0,54	0,74	
6	1,96	1,06	0,93	0,46	1,36	0,24	

Tablo 40'nin Devamı

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar
			F	p	Levene	p	
7	3,75	0,89	1,58	0,17	0,57	0,72	
8	3,81	0,74	0,95	0,45	1,37	0,24	
9	3,71	0,75	1,70	0,14	1,26	0,29	
10	3,31	0,87	0,87	0,50	2,27	0,05	
11	4,35	0,70	0,86	0,51	0,69	0,63	
12	3,01	1,03	0,25	0,94	1,66	0,15	
13	3,79	0,87	0,82	0,54	1,65	0,15	
14	2,85	0,94	0,63	0,68	3,90	0,00*	
15	2,92	1,00	0,82	0,54	3,36	0,00*	
16	3,43	0,94	0,96	0,45	2,93	0,01*	

Araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 37’de topluca görülmektedir. Tablo 37 incelendiğinde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, “Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Tartışma yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Proje yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Buluş / Keşfetme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, “Sözlü Tarih/Kaynak Kişi tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Düz anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Örnek olay yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, “Grup öğretim yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Soru-cevap tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Gösteri yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Benzeşim tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Araştırma – İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme” ile yaş değişkeni arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bu durum Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyi ile yaşları arasında bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulardan anlamlı olan “Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme” değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 41: Öğretmenlerin Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Yaş Değişkeninin Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar
			F	p	Levene	p	
4	2,04	0,85	2,36	0,04*	2,74	0,02*	3 - 4,5 LSD

Analiz sonuçları, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile yaşları arasında $p < 0,05$ anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yaşlar arası farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan yaşlar 31-35(3) – 36-40(4), 41-45(5) olduğu görülmektedir.

LSD

(I) yas	(J) yas	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
31-35 (3)	20-25 (1)	-0,12293	0,30275	0,685
	26-30 (2)	-0,32928	0,2184	0,134
	36-40 (4)	-,38110*	0,18734	0,044
	41-45 (5)	-,76738*	0,24676	0,002
	46-50 (6)	-0,48404	0,31824	0,131

Tablo 37’de görüldüğü gibi anket maddelerinde, Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme, Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme, Grup öğretim yöntemiyle öğretim yapabilme, Gösteri yöntemiyle öğretim yapabilme, Benzeşim tekniğiyle öğretim yapabilme ve Araştırma – İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme normal / homojen dağılım göstermemektedir. Bu maddeler için aşağıda Kruskal Wallis H- Testi yapılmıştır.

Tablo 42: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal Wallis H- testi

Madde	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark Olan Gruplar LSD
Problem Çözme Yöntemi ile Öğretim Yapılma	(1)20-25	9	90,11	5	7,92	0,16	
	(2)26-30	21	58,52				
	(3)31-35	47	64,37				
	(4)36-40	34	63,68				
	(5)41-45	15	80,17				
	(6)46-50	8	76,50				
	Toplam	134					
Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapılma	(1)20-25	9	63,39	5	11,29	0,05*	1- 5; 3- 4,5
	(2)26-30	21	65,26				
	(3)31-35	47	56,41				
	(4)36-40	34	74,07				
	(5)41-45	15	88,33				
	(6)46-50	8	76,13				
	Toplam	134					
Grup Öğretim Yöntemi ile Öğretim Yapılma	(1)20-25	9	86,06	5	5,08	0,41	
	(2)26-30	21	67,95				
	(3)31-35	47	63,81				
	(4)36-40	34	63,49				
	(5)41-45	15	67,10				
	(6)46-50	8	84,94				
	Toplam	134					
Gösteri Yöntemi ile Öğretim Yapılma	(1)20-25	9	66,39	5	4,63	0,46	
	(2)26-30	21	61,31				
	(3)31-35	47	61,27				
	(4)36-40	34	75,74				
	(5)41-45	15	72,37				
	(6)46-50	8	77,50				
	Toplam	134					

Tablo 43'un Devamı

Madde	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark Olan Gruplar LSD
Benzeşim Tekniği ile Öğretim Yapabilme	(1)20-25	9	66,22	5	5,75	0,33	
	(2)26-30	21	55,81				
	(3)31-35	47	69,78				
	(4)36-40	34	66,15				
	(5)41-45	15	67,63				
	(6)46-50	8	91,75				
	Toplam	134					
Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Öğretim Yapabilme	(1)20-25	9	71,72	5	4,02	0,55	
	(2)26-30	21	63,86				
	(3)31-35	47	61,30				
	(4)36-40	34	69,63				
	(5)41-45	15	80,60				
	(6)46-50	8	75,13				
	Toplam	134					

Tablo 39’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin; “Problem Çözme Yöntemiyle Öğretim Yapabilme”, “Grup Öğretim Yöntemiyle Öğretim Yapabilme”, “Gösteri Yöntemiyle Öğretim Yapabilme”, “Benzetişim Tekniğiyle Öğretim Yapabilme” ve “Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Öğretim Yapabilme” maddelerine ilişkin etkililik düzeyleri ile öğretmenlerin yaşları arasında $p>,05$ olduğunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin Problem Çözme yöntemiyle Öğretim Yapabilme, Gösteri Yöntemiyle Öğretim Yapabilme, Benzetişim Tekniğiyle Öğretim Yapabilme ve Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Öğretim Yapabilmeye ilişkin etkililik düzeyleri ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 39 incelendiğinde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Gezi-gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme etkililik düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplara bağlı olarak ortaya

çıktığını bulmak için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Anlamlı olanlar aşağıda Tablo 40'da değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 44: Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann Whitney U-testi

Madde No	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapabile	20-25(1)	9	9,06	82	37	0,03*
	41-45(5)	15	14,57	219		
	Toplam	24				
	31-35(3)	47	36,45	1713	585	0,03*
	36-40(4)	34	47,29	1608		
	Toplam	81				
	31-35(3)	31-35	27,99	1316	188	0,00*
	41-45(5)	41-45	42,50	638		
	Toplam	62				

Tablo 40'da görüldüğü Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin materyal kullanabilme etkililik düzeyine ilişkin sorulan, Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapabilme etkililik düzeyi ile yaşları arasında farkı yaratan gruplar 1(20-25)- 5(41-54); 3(31-35)- 4(36-40), 5(41-54), olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yaş değişkeninin, öğretmenlerin Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapabilme etkililik düzeylerinde farklı etkilere sahip olduğunu gösterir.

4.4.5. Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Yaş Değişkenine göre anlamlılık düzeyi değerlendirilmiştir.

Tablo 45: Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar LSD
			F	p	Levene	p	
17	4,45	0,58	1,67	0,15	1,57	0,18	
18	4,49	0,63	2,22	0,06	6,04	0,00*	
19	4,31	0,65	1,45	0,21	1,44	0,22	
20	4,27	0,66	0,83	0,53	0,32	0,90	
21	4,51	0,67	2,74	0,02*	3,38	0,00*	5- 1, 2, 3, 4
22	4,49	0,58	0,32	0,90	0,94	0,46	
23	4,25	0,67	0,41	0,84	0,65	0,66	
24	4,37	0,66	0,95	0,45	2,30	0,04*	
25	4,19	0,82	0,97	0,44	3,61	0,00*	
26	4,11	0,72	0,98	0,43	1,11	0,36	
27	4,23	0,71	1,97	0,09	1,17	0,33	

Araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin görüşleri Tablo 41’de topluca görülmektedir. Tablo 41 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, öğrenciyi derse motive edebilme etkililik düzeyini ölçmeye yönelik olarak sorulan, Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilme, “Öğrenciye dersin amacını bildirebilme”, “Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirebilme”, “Öğrenme eksiklerini, yanlışlarını giderebilme”, “Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Dersi değerlendirebilme”, “Ödev verebilme”, “Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilme”, “Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme” ile yaş değişkeni arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyi ile yaşları arasında bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin bulgulardan anlamlı olan “Dersi özetleyebilme”, değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 46: Öğretmenlerin Dersi Özetleyebilme Etkililik Düzeyi ile Yaş Değişkeninin Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar LSD
			F	p	Levene	p	
21	4,51	0,67	2,74	0,02*	3,38	0,00*	5- 1, 2, 3, 4

Analiz sonuçları, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Dersi Özetleyebilme” etkililik düzeyi ile yaşları arasında $p < 0,05$ anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yaşlar arası farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan yaşlar 41-45(5) - 20-25 (1), 26-30 (2), 31-35(3), 36-40(4), olduğu görülmektedir.

LSD

(I) yas	(J) yas	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
(5)41-45	(1)20-25	-,88889*	0,27318	0,001
	(2)26-30	-,52381*	0,21904	0,018
	(3)31-35	-,53191*	0,19214	0,006
	(4)36-40	-,61765*	0,20083	0,003
	(6)46-50	-0,375	0,28366	0,189

Tablo 41’de görüldüğü gibi anket maddelerinden, “Öğrenciyi dersin amacını bildirebilme”, “Dersi özetleyebilme”, “Dersi değerlendirebilme” ve “Ödev verebilme”, normal / homojen dağılım göstermemektedir. Bu maddeler için aşağıda Kruskal Wallis H- Testi yapılmıştır.

Tablo 47: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal Wallis H- testi

Madde No	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Fark Olan Gruplar
Öğrenciye Dersin Amacını Bildirebilme	(1)20-25	9	90,11	5	9,61	0,09	
	(2)26-30	21	66,07				
	(3)31-35	47	58,94				
	(4)36-40	34	73,29				
	(5)46-50	15	62,17				
	(6)46-50	8	81,50				
	Toplam	134					
Dersi Özetleyebilme	(1)20-25	9	87,28	5	12,49	0,03*	1-5;2-5;3-5;4-5
	(2)26-30	21	65,19				
	(3)31-35	47	69,30				
	(4)36-40	34	72,87				
	(5)46-50	15	42,57				
	(6)46-50	8	64,69				
	Toplam	134					
Dersi Değerlendirebilme	(1)20-25	9	78,89	5	5,63	0,34	
	(2)26-30	21	65,05				
	(3)31-35	47	69,62				
	(4)36-40	34	72,44				
	(5)46-50	15	55,57				
	(6)46-50	8	50,06				
	Toplam	134					
Ödev Verebilme	(1)20-25	9	70,78	5	3,82	0,58	
	(2)26-30	21	69,14				
	(3)31-35	47	71,21				
	(4)36-40	34	59,1				
	(5)46-50	15	63,23				
	(6)46-50	8	81,38				
	Toplam	134					

Tablo 43’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin; “Öğrenciye

Dersin Amacını Bildirebilme”, “Dersi Değerlendirebilme” ve “Ödev Verebilme” maddelerine ilişkin etkililik düzeyleri ile öğretmenlerin yaşları arasında $p>,05$ olduğunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin; Öğrenciye Dersin Amacını Bildirebilme, Dersi Değerlendirebilme ve Ödev Verebilmeye ilişkin etkililik düzeyleri ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

“Dersi özetleyebilme’ye”, ilişkin etkililik düzeyleri ile Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplara bağlı olarak ortaya çıktığını bulmak için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Anlamlı olanlar aşağıda Tablo 44’de değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 48: Dersi Özetleyebilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann Whitney U- testi

Madde No	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dersi Özetleyebilme	(1)20-25	9	17,39	157	24	0,00*
	(5)41-45	15	9,57	144		
	Toplam	24				
	(2)26-30	21	21,38	449	97	0,03*
	(5)41-45	15	14,47	217		
	Toplam	36				
	(3)31-35	47	34,43	1618	215	0,01*
	(5)41-45	15	22,33	335		
	Toplam	62				
	(4)36-40	34	28,40	966	140	0,01*
	(5)41-45	15	17,30	260		
	Toplam	49				

Tablo 44’de görüldüğü Resmî ve Özel ilköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenciyi derse motive edebilmeye yönelik etkililik düzeyine ilişkin sorulan, “Dersi özetleyebilme” etkililik düzeyi ile yaşları arasında farkı yaratan gruplar 1(20-25)- 5(41-54); 2(26-30)- 5(41-54); 3(31-35)- 5(41-54); 4(36-40), 5(41-54), olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yaş değişkeninin,

öğretmenlerin dersi özetleyebilme etkililik düzeylerinde farklı etkilere sahip olduğunu gösterir.

4.4.6.Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Yaş Değişkenine göre anlamlılık düzeyi değerlendirilmiştir.

Tablo 49: Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar LSD
			F	p	Levene	p	
28	4,54	0,71	0,76	0,58	1,14	0,34	
29	3,66	1,11	0,53	0,75	0,84	0,53	
30	3,03	1,28	2,00	0,08	1,22	0,30	
31	3,76	1,1	0,53	0,75	1,84	0,11	
32	3,26	1,21	2,14	0,07	2,27	0,05*	
33	2,28	1,4	3,47	0,00*	1,78	0,12	1- 2,3,4,5,6
34	3,13	1,23	0,64	0,67	2,21	0,06	
35	2,14	1,14	1,24	0,29	2,58	0,03*	
36	1,8	0,98	2,70	0,02*	2,55	0,03*	1- 2,3,4,5,6
37	2,17	0,89	3,60	0,00*	1,22	0,30	6- 1,2,3,4,5
38	1	0					
39	2,12	1,05	2,44	0,04*	2,04	0,08	1- 3,4,6
40	3,51	1,06	1,46	0,21	0,86	0,51	

Araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin görüşleri Tablo 45’de topluca görülmektedir. Tablo 45 incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, materyal kullanabilmeye yönelik etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme”, “Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme”, “Basılı materyalle öğretim yapabilme”, “Haritalar ve Küre ile

“öğretim yapabilme”, “Modellerle öğretim yapabilme”, “Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme”, “İnternet yardımıyla öğretim yapabilme”, “Episkop ile öğretim yapabilme” ve “Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yapabilme”, maddelerle yaş değişkeni arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Bu durum Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyi ile yaşları arasında bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin bulgulardan anlamlı olan, “Slayt Projektörü ile öğretim yapabilme”, “Televizyon ve Video ile öğretim yapabilme”, “Deneysel öğretim yapabilme”, ve “Tepegöz saydamlarıyla öğretim yapabilme” değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır

Tablo 50: Öğretmenlerin Slayt Projektörü ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Yaş Değişkeninin Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar LSD
			F	p	Levene	p	
33	2,28	1,4	3,46	0,00*	1,78	0,12	1- 2,3,4,5,6

Tablo 46 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Slayt Projektörü ile Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile yaşları arasında $p<0,05$ anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yaşlar arası farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan yaşlar **20-25(1)** - 26-30 (2), 31-35(3), 36-40(4), 41-45(5) olduğu görülmektedir. Yani 20-25 yaş grubunda olan öğretmenler diğer yaş gruplarına göre “Slayt Projektörü ile Öğretim Yapabilme” etkinliğini daha sık kullandığını söyleyebiliriz.

LSD

(I) yas	(J) yas	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
(1)20-25	(2)26-30	-1,41270*	0,48893	0,005
	(3)31-35	-1,17258*	0,44652	0,01
	(4)36-40	-1,52614*	0,46003	0,001
	(5)41-45	-1,35556*	0,51743	0,01
	(6)46-50	-2,30556*	0,59631	0

Tablo 51: Öğretmenlerin Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Yaş Değişkeninin Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar LSD
			F	p	Levene	p	
36	1,8	0,98	2,70	0,02*	2,55	0,03*	1- 2,3,4,5,6

Tablo 47’de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile yaşları arasında $p < 0,05$ anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yaşlar arası farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan yaşlar **20-25 (1) - 26-30 (2), 31-35(3), 36-40(4), 41-45(5)** olduğu görülmektedir.

LSD

(I) yas	(J) yas	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
(1)20-25	(2)26-30	-,96825*	0,40022	0,017
	(3)31-35	-1,01182*	0,3655	0,006
	(4)36-40	-1,30719*	0,37657	0,001
	(5)41-45	-1,17778*	0,42355	0,006
	(6)46-50	-1,40278*	0,48812	0,005

Tablo 52: Öğretmenlerin Deneysel Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Yaş Değişkeninin Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar LSD
			F	p	Levene	p	
37	2,17	0,89	3,60	0,00*	1,22	0,30	6- 1,2,3,4,5

Tablo 48’de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Deneysel Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile yaşları arasında $p < 0,05$ anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yaşlar arası farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan yaşlar **46-50(6)- 20-25(1), 26-30(2), 31-35(3), 36-40(4), 41-45(5)** olduğu görülmektedir.

Yani 46-50 yaş grubunda olan öğretmenler diğer yaş gruplarına göre “Deneyisel Öğretim Yapabilme” etkinliğini daha sık kullandığını söyleyebiliriz.

LSD

(I) yaş	(J) yaş	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
(6)46-50	(1)20-25	1,44444*	0,39301	0
	(2)26-30	1,23810*	0,33604	0
	(3)31-35	1,12766*	0,30934	0
	(4)36-40	1,08824*	0,31782	0
	(5)41-45	,86667*	0,3541	0,02

Tablo 53: Öğretmenlerin Tepegöz Saydamlarıyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Yaş Değişkeninin Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar LSD
			F	p	Levene	p	
39	2,12	1,05	2,44	0,03*	2,04	0,08	1- 3,4,6

Tablo 49’da görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tepegöz Saydamlarıyla Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile yaşları arasında $p < 0,05$ anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yaşlar arası farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan yaşlar **20-25(1)** - 31-35(3), 36-40(4), 46-50(6) olduğu görülmektedir. Yani 20-25 yaş grubunda olan öğretmenler diğer yaş gruplarına göre “Tepegöz Saydamlarıyla Öğretim Yapabilme” etkinliğini daha sık kullandığını söyleyebiliriz.

LSD

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
(1)20-25	(2)26-30	-0,28571	0,38604	0,461
	(3)31-35	-,71631*	0,35255	0,044
	(4)36-40	-,77451*	0,36322	0,035
	(5)41-45	-0,46667	0,40854	0,255
	(6)46-50	-1,33333*	0,47082	0,005

Tablo 54: Modellerle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyine İlişkin Kruskal Wallis H- testi

Madde No	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark Olan Gruplar
Modellerle Öğretim Yapabilme	(1)20-25	9	56,56	5	10,95	0,05*	2-3;2-4
	(2)26-30	21	48,26				
	(3)31-35	47	66,47				
	(4)36-40	34	79,16				
	(5)46-50	15	74,90				
	(6)46-50	8	72,94				
Toplam		134					

Tablo 50'deki analiz sonuçları incelendiğinde Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, materyal kullanabilmeye yönelik etkililik düzeyine ilişkin sorulan, "Modellerle Öğretim Yapabilme" ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplara bağlı olarak ortaya çıktığını bulmak için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Anlamlı olanlar aşağıda Tablo 51'de değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 55: Modellerle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann Whitney U- testi

Madde No	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Modellerle Öğretim Yapabilme	(2)26-30	21	27,83	585	354	0,05
	(3)31-35	47	37,48	1762		
	Toplam	68				
	(2)26-30	21	20,26	426	195	0,03
	(4)36-40	34	32,78	1115		
	Toplam	55				

Tablo 51 incelendiğinde farkı yaratan gruplar 2(26-30)-3(31-35), 2(26-30)-4(36-40) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yaş değişkeninin, öğretmenlerin

“Modellerle Öğretim Yapabilme” etkililik düzeylerinde farklı etkilere sahip olduğunu gösterir.

Tablo 56: İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme İlişkin Kruskal Wallis H- testi

Madde No	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme	(1)20-25	9	47,67	5	7,25	0,20
	(2)26-30	21	62,60			
	(3)31-35	47	63,78			
	(4)36-40	34	76,34			
	(5)46-50	15	68,60			
	(6)46-50	8	84,94			
Toplam		134				

Tablo 52’de görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, materyal kullanabilmeye yönelik etkililik düzeyine ilişkin sorulan, “İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme” ile yaş değişkeni arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme etkililik düzeyi ile yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 57: Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme İlişkin Kruskal Wallis H- testi

Madde No	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark Olan Gruplar
Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme	(1)20-25	9	27,39	5	15,53	0,01*	1- 2, 3, 4, 5, 6
	(2)26-30	21	61,33				
	(3)31-35	47	65,98				
	(4)36-40	34	77,68				
	(5)46-50	15	73,03				
	(6)46-50	8	84,13				
Toplam		134					

Tablo 53 incelendiğinde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplara bağlı olarak ortaya çıktığını bulmak için grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Anlamlı olanlar aşağıda Tablo 54’de değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 58: Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann Whitney U- testi

Madde No	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Televizyon ve Video ile öğretim yapabilme	(1)20-25	9	10,56	95,00	50	0,03*
	(2)26-30	21	17,62	370,00		
	Toplam	30				
	(1)20-25	9	13,94	125,50	81	0,00*
	(3)31-35	47	31,29	1470,50		
	Toplam	56				
	(1)20-25	9	10,17	91,50	47	0,00*
	(4)36-40	34	25,13	854,50		
	Toplam	43				
	(1)20-25	9	7,39	66,50	22	0,00*
	(5)41-45	15	15,57	233,50		
	Toplam	24				
	(1)20-25	9	5,33	48,00	3	0,00*
	(6)46-50	8	13,13	105,00		
	Toplam	17				

Tablo 54’de görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin materyal kullanabilme etkililik düzeyine ilişkin sorulan, “Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile yaşları arasında farkı yaratan gruplar 1(20-25)- 2(26-30), 3(31-35), 4(36-40), 5(41-54), 6(46-50) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yaş değişkeninin, öğretmenlerin

“Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme” etkililik düzeylerinde farklı etkilere sahip olduğunu gösterir.

4.4.7.Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkenine göre anlamlılık düzeyi değerlendirilmiştir.

Tablo 59: Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
1	Lisans	127	3,48	0,82	2,08	0,04*	1,73	0,19
	Y. Lisans	7	4,14	0,69				
2	Lisans	127	4,03	0,76	1,05	0,30	4,23	0,04*
	Y. Lisans	7	3,71	1,38				
3	Lisans	127	2,98	0,91	0,47	0,64	0,07	0,79
	Y. Lisans	7	3,140	0,90				
4	Lisans	127	2,01	0,85	1,25	0,21	0,01	0,93
	Y. Lisans	7	2,43	0,79				
5	Lisans	127	2,87	1,05	0,66	0,51	0,03	0,85
	Y. Lisans	7	3,14	1,07				
6	Lisans	127	1,93	1,06	1,56	0,12	0,11	0,75
	Y. Lisans	7	2,57	1,13				
7	Lisans	127	3,73	0,89	1,19	0,24	2,14	0,15
	Y. Lisans	7	4,14	0,69				
8	Lisans	127	3,80	0,74	1,22	0,23	0,33	0,56
	Y. Lisans	7	4,14	0,69				

Tablo 60'in Devamı

Madde No	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
9	Lisans	127	3,69	0,75	1,57	0,12	0,84	0,36
	Y. Lisans	7	4,14	0,69				
10	Lisans	127	3,29	0,86	0,83	0,41	0,12	0,73
	Y. Lisans	7	3,57	0,98				
11	Lisans	127	4,33	0,70	1,42	0,16	1,97	0,16
	Y. Lisans	7	4,71	0,49				
12	Lisans	127	2,99	1,02	1,10	0,27	0,53	0,47
	Y. Lisans	7	3,43	1,13				
13	Lisans	127	3,76	0,87	2,02	0,05*	1,11	0,29
	Y. Lisans	7	4,43	0,53				
14	Lisans	127	2,83	0,93	1,26	0,21	0,72	0,40
	Y. Lisans	7	3,29	1,11				
15	Lisans	127	2,89	0,99	1,39	0,17	0,26	0,61
	Y. Lisans	7	3,43	1,13				
16	Lisans	127	3,39	0,92	2,08	0,04*	0,03	0,85
	Y. Lisans	7	4,14	1,07				

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 55’de topluca görülmektedir. Tablo 55 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, “Tartışma yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Proje yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Buluş / Keşfetme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, “Sözlü Tarih/Kaynak Kişi tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Düz anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Örnek olay yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, “Grup öğretim yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Soru-cevap tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Gösteri yöntemiyle öğretim yapabilme”, ve

“Benzeşim tekniğiyle öğretim yapabilme”, maddelerle öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulardan anlamlı olan, “Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yapabilme”, ve “Araştırma – İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 61: Öğretmenlerin Problem Çözme Yöntemiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
1	Lisans	127	3,48	0,82	2,08	0,04*	1,73	0,19
	Y. Lisans	7	4,14	0,69				

Tablo 56’da görüldüğü gibi öğretmenlerin yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Problem Çözme Yöntemiyle Öğretim Yapabilme” ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=2,08$, $p<,05$]. Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin Problem Çözme Yöntemiyle Öğretim Yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (4,14 ortalama), lisans mezunu öğretmenlere (3,48 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Problem Çözme Yöntemiyle öğretim yapabilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 62: Öğretmenlerin Beyin Fırtınası Tekniğiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi İle Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
13	Lisans	127	3,76	0,87	2,02	0,05*	1,11	0,29
	Y. Lisans	7	4,43	0,53				

Tablo 57’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Beyin Fırtınası Tekniğiyle Öğretim Yapabilme” ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=2,02$, $p<,05$]. Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin, Beyin Fırtınası Tekniğiyle Öğretim Yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (4,43 ortalama), lisans mezunu öğretmenlere (3,76 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Beyin Fırtınası Tekniğiyle öğretim yapabilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 63: Araştırma - İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi İle Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
16	Lisans	127	3,39	0,92	2,08	0,04*	0,03	0,85
	Y. Lisans	7	4,14	1,07				

Tablo 58’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Araştırma - İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Öğretim Yapabilme” ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=2,08$, $p<,05$]. Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin, Araştırma - İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Öğretim Yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (4,14 ortalama), lisans mezunu öğretmenlere (3,39 ortalama) göre daha olumludur. Bu bulgu, Araştırma - İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisiyle öğretim yapabilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 55’de görüldüğü gibi “Tartışma yöntemiyle öğretim yapabilme”, normal / homojen dağılım göstermemektedir. Bu madde için aşağıda Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 64: Tartışma Yöntemiyle Öğretim Yapabilmeye İlişkin Mann-Whitney U-testi

Madde No	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2	Lisans	127	67,76	8606	411	0,71
	Y. Lisans	7	62,71	439		

Tablo 59'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Tartışma Yöntemiyle Öğretim Yapabilme” ilişkin etkililik düzeyi $p > ,05$ olduğunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin Tartışma Yöntemiyle öğretim yapabilmeye ilişkin etkililik düzeyleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4.8. Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkenine göre anlamlılık düzeyi değerlendirilmiştir.

Tablo 65: Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Madde No	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
17	Lisans	127	4,43	0,58	1,93	0,06	12,95	0,00*
	Y. Lisans	7	4,86	0,38				
18	Lisans	127	4,46	0,64	2,24	0,03*	34,78	0,00*
	Y. Lisans	7	5,00	-				
19	Lisans	127	4,29	0,66	1,11	0,27	0,42	0,52
	Y. Lisans	7	4,57	0,53				

Tablo 66'ın Devamı

Madde No	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
20	Lisans	127	4,25	0,67	1,25	0,22	0,21	0,65
	Y. Lisans	7	4,57	0,53				
21	Lisans	127	4,50	0,67	0,26	0,80	0,02	0,87
	Y. Lisans	7	4,57	0,79				
22	Lisans	127	4,48	0,59	1,03	0,30	2,98	0,09
	Y. Lisans	7	4,71	0,49				
23	Lisans	127	4,25	0,65	0,42	0,67	1,84	0,18
	Y. Lisans	7	4,14	0,90				
24	Lisans	127	4,35	0,66	1,42	0,16	2,59	0,11
	Y. Lisans	7	4,71	0,49				
25	Lisans	127	4,17	0,82	0,80	0,43	0,56	0,45
	Y. Lisans	7	4,43	0,98				
26	Lisans	127	4,09	0,73	1,19	0,23	0,00	0,96
	Y. Lisans	7	4,43	0,53				
27	Lisans	127	4,20	0,72	1,85	0,07	1,08	0,30
	Y. Lisans	7	4,71	0,49				

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Uygulamadaki Etkililik Düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 60'da topluca görülmektedir. Tablo incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, "Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilme", "Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirebilme", "Öğrenme eksiklerini, yanlışlarını giderebilme", "Dersi özetleyebilme", "Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme", "Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme", "Dersi değerlendirebilme", "Ödev verebilme", "Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilme", ve "Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme" ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulardan anlamlı olan, "Öğrenciye dersin amacını bildirebilme", aşağıda Tablo 61'de değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 67: Öğretmenlerin, Öğrenciye Dersin Amacını Bildirebilme Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Madde No	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
18	Lisans	127	4,46	0,64	2,24	0,03*	34,78	0,00*
	Y. Lisans	7	5,00	-				

Tablo 61’de görüldüğü gibi öğretmenlerin Öğrenciye Derse Motive Edebilmeye Yönelik etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan Madde 18. “Öğrenciye Dersin Amacını Bildirebilme” ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=2,24$, $p<,05$]. Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin, Öğrenciye Dersin Amacını Bildirebilmeye yönelik etkililik düzeyi (5,00 ortalama), lisans mezunu öğretmenlere (4,46 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Öğrenciye Dersin Amacını Bildirebilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 60’da görüldüğü gibi anket maddelerinde, “Öğrencinin İlgi ve Dikkatini Çekebilme” normal / homojen dağılım göstermemektedir. Bu madde için aşağıda Mann-Whitney U- Testi yapılmıştır.

Tablo 68: Öğrencinin İlgi ve Dikkatini Çekebilme Etkililik Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U- testi

Madde No	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
17	Lisans	127	66,13	8398	271	0,04
	Y. Lisans	7	92,36	646		

Tablo 62’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin, “Öğrencinin İlgi ve Dikkatini Çekebilme” ilişkin etkililik düzeyi $p<,05$ olduğunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre, $U= 271$, $p<,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin, “Öğrencinin İlgi

ve Dikkatini Çekebilmeye” ilişkin etkililik düzeyi, 92,36 sıra ortalaması ile lisans mezunu öğretmenlerin 66,13 sıra ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgu, öğretmenlerin Öğrencinin İlgi ve Dikkatini Çekebilmeye ilişkin etkililik düzeyleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.9.Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkenine göre anlamlılık düzeyi değerlendirilmiştir.

Tablo 69: Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Madde No	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
28	Lisans	127	4,16	0,87	0,45	0,66	4,59	0,03*
	Y. Lisans	7	4,00	1,53				
29	Lisans	127	3,72	0,86	1,69	0,09	0,27	0,60
	Y. Lisans	7	4,29	0,76				
30	Lisans	127	3,66	0,99	1,63	0,10	1,50	0,22
	Y. Lisans	7	4,29	0,76				
31	Lisans	127	4,08	0,86	0,23	0,82	1,02	0,31
	Y. Lisans	7	4,00	1,15				
32	Lisans	127	3,21	0,91	1,04	0,30	1,26	0,26
	Y. Lisans	7	3,57	0,53				
33	Lisans	127	2,73	1,28	0,82	0,41	0,13	0,72
	Y. Lisans	7	3,14	1,35				

Tablo 70'ün Devamı

Madde No	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
34	Lisans	127	2,70	0,93	0,84	0,40	5,05	0,03*
	Y. Lisans	7	3,00	0,58				
35	Lisans	127	2,14	0,98	2,96	0,00*	0,91	0,34
	Y. Lisans	7	3,29	1,25				
36	Lisans	127	2,25	1,03	1,15	0,25	0,04	0,85
	Y. Lisans	7	2,71	1,11				
37	Lisans	127	1,94	0,83	0,19	0,85	1,19	0,28
	Y. Lisans	7	2,00	1,15				
38	Lisans	127	1,00	0				
	Y. Lisans	7	1,00	0				
39	Lisans	127	2,29	0,98	0,01	0,99	3,22	0,07
	Y. Lisans	7	2,29	1,38				
40	Lisans	127	3,70	0,82	0,95	0,34	3,94	0,05*
	Y. Lisans	7	4,00	0,58				

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Uygulamadaki Etkililik Düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 55'de görülmektedir. Tablo incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme”, “Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme”, “Basılı materyalle öğretim yapabilme”, “Haritalar ve Küre ile öğretim yapabilme”, “Modellerle öğretim yapabilme”, “Slayt Projektörü ile öğretim yapabilme”, “Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme”, “Televizyon ve Video ile öğretim yapabilme”, “Deneysel Öğretim yapabilme”, “Episkop ile öğretim yapabilme”, “Tepegöz saydamlarıyla öğretim yapabilme” ve “Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yapabilme”, maddelerle öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulardan anlamlı olan, “İnternet yardımıyla öğretim yapabilme”, Tablo 64'de değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 71: Öğretmenlerin, İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Madde No	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme	Lisans	127	2,14	0,98	2,96	0,00*	0,91	0,34
	Y. Lisans	7	3,29	1,25				
	Toplam	134						

Tablo 64’de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme” ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=2,96$, $p<,05$]. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (3,29 ortalama), lisans mezunu öğretmenlere (2,14 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 63’de görüldüğü, “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme”, “Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme”, ve “Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yapabilme”, normal / homojen dağılım göstermemektedir. Bu maddeler için aşağıda Mann-Whitney U- Testi yapılmıştır.

Aşağıda Tablo 65’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Yazı Tahtası ile Öğretim Yapabilme”, “Gerçek Eşyalarla Öğretim Yapabilme” ve “Zaman ve Tarih Şeritleriyle Öğretim Yapabilme” ilişkin etkililik düzeyi ile öğrenim durumları arasında $p>,05$ olduğunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 72: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U- testi

Madde No	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yazı Tahtası ile Öğretim Yapabilme	Lisans	127	67,30	8548	420	0,79
	Y. Lisans	7	71,07	498		
	Toplam	134				
Gerçek Eşyalarla Öğretim Yapabilme	Lisans	127	66,70	8471	343	0,28
	Y. Lisans	7	82,00	574		
	Toplam	134				
Zaman ve Tarih Şeritleriyle Öğretim Yapabilme	Lisans	127	66,82	8487	359	0,35
	Y. Lisans	7	79,79	559		
	Toplam	134				

4.4.10. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkenine göre anlamlılık düzeyi değerlendirilmiştir.

Tablo 73: Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar LSD
			F	p	Levene	p	
1	3,51	0,83	1,71	0,15	2,60	0,04*	
2	4,02	0,80	1,96	0,10	1,07	0,37	
3	2,99	0,91	1,23	0,30	3,00	0,02*	
4	2,04	0,85	3,20	0,02*	0,63	0,64	5- 2, 3, 4
5	2,89	1,05	2,52	0,04*	1,00	0,41	5- 3, 4
6	1,96	1,06	0,75	0,56	1,55	0,19	

Tablo 74'nin Devamı

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar LSD
			F	p	Levene	p	
7	3,75	0,89	3,99	0,00*	0,82	0,51	5- 2, 3, 4
8	3,81	0,74	0,76	0,55	2,28	0,06	
9	3,71	0,75	1,42	0,23	0,09	0,99	
10	3,31	0,87	0,22	0,93	0,98	0,42	
11	4,35	0,70	0,79	0,53	0,95	0,44	
12	3,01	1,03	0,30	0,88	1,63	0,17	
13	3,79	0,87	0,28	0,89	0,81	0,52	
14	2,85	0,94	1,00	0,41	1,96	0,10	
15	2,92	1,00	1,53	0,20	1,76	0,14	
16	3,43	0,94	1,00	0,41	1,49	0,21	

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 66'da topluca görülmektedir. Tablo incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, "Tartışma yöntemiyle öğretim yapabilme", "Sözlü Tarih/Kaynak Kişi tekniğiyle öğretim yapabilme", "Örnek olay yöntemiyle öğretim yapabilme", "Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme", "Grup öğretim yöntemiyle öğretim yapabilme", "Soru-cevap tekniğiyle öğretim yapabilme", "Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilme", "Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yapabilme", "Gösteri yöntemiyle öğretim yapabilme", "Benzeşim tekniğiyle öğretim yapabilme" ve "Araştırma – İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme", maddelerle öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulardan anlamlı olan, "Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapabilme", "Buluş / Keşfetme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme", ve "Düz anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme", değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 75: Öğretmenlerin Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Mesleki Kıdem Değişkeninin Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar
			F	p	Levene	p	
4	2,04	0,85	3,20	0,02*	0,63	0,64	5- 2, 3, 4

Tablo 67 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p < 0,05$ anlamlı bir farklılık görülmektedir. Mesleki kıdem arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan meslek kıdemi 21 yıl ve üstü(5) – 6-10 yıl(2), 11-15 yıl(3), 16-20 yıl(4) olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme etkililik düzeyinin arttığı söylenebilir.

LSD

(I) mesleki kıdem	(J) mesleki kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
(5)21 yıl ve üstü	(1)1-5 yıl	0,49825	0,28539	0,083
	(2)6-10 yıl	,76671*	0,2332	0,001
	(3)11-15 yıl	,73414*	0,23116	0,002
	(4)16-20 yıl	,63158*	0,25373	0,014

Tablo 76: Öğretmenlerin Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Mesleki Kıdem Değişkeninin Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar
			F	p	Levene	p	
5	2,89	1,05	2,52	0,04*	1,00	0,41	5- 3, 4

Tablo 68’de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p < 0,05$ anlamlı bir farklılık görülmektedir. Mesleki kıdem arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan meslek kıdemi 21 yıl ve üstü(5) –11-15 yıl(3), 16-20 yıl(4) olduğu görülmektedir.

LSD

(I) mesleki kıdem	(J) mesleki kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
(5)21 yıl ve üstü	(1)1-5 yıl	0,35439	0,35308	0,317
	(2)6-10 yıl	0,44808	0,28852	0,123
	(3)11-15 yıl	,72874*	0,286	0,012
	(4)16-20 yıl	,87939*	0,31391	0,006

Tablo 77: Öğretmenlerin Düz Anlatım Yöntemiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Mesleki Kıdem Değişkeninin Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar
			F	p	Levene	p	
7	3,75	0,89	3,99	0,00*	0,82	0,51	5- 2, 3, 4

Tablo 69’da görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Düz Anlatım Yöntemiyle Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p < 0,05$ anlamlı bir farklılık görülmektedir. Mesleki kıdem arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan meslek kıdemi 21 yıl ve üstü(5) – 6-10 yıl(2), 11-15 yıl(3), 16-20 yıl(4) olduğu görülmektedir.

LSD

(I) mesleki kıdem	(J) mesleki kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
(5)21 yıl ve üstü	(1)1-5 yıl	-0,30877	0,29378	0,295
	(2)6-10 yıl	-,86913*	0,24006	0
	(3)11-15 yıl	-,73954*	0,23796	0,002
	(4)16-20 yıl	-,59211*	0,26119	0,025

Tablo 78: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal Wallis H-testi

Madde	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Problem Çözme Yöntemiyle Öğretim Yapabilme	1-5 yıl	15	77,67	4	7,76	0,10
	6-10 yıl	37	66,04			
	11-15 yıl	39	59,85			
	16-20 yıl	24	62,31			
	21 yıl ve üstü	19	84,58			
	Toplam	134				
Proje Yöntemiyle Öğretim Yapabilme	1-5 yıl	15	81,03	4	6,87	0,14
	6-10 yıl	37	70,64			
	11-15 yıl	39	59,46			
	16-20 yıl	24	59,94			
	21 yıl ve üstü	19	76,76			
	Toplam	134				

Tablo 70’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin, “Problem Çözme Yöntemiyle Öğretim Yapabilme”, ve “Proje Yöntemiyle Öğretim Yapabilme” ilişkin etkililik düzeyi ile mesleki kıdemleri arasında $p>,05$ olduğunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.4.11. Öğretmenlerin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin, Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkenine göre anlamlılık düzeyi değerlendirilmiştir.

Tablo 79: Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi	
			F	p	Levene	p
17	4,45	0,58	0,38	0,82	0,15	0,96
18	4,49	0,63	0,16	0,96	0,10	0,98
19	4,31	0,65	1,26	0,29	0,21	0,93
20	4,27	0,66	1,76	0,14	0,68	0,61
21	4,51	0,67	0,85	0,50	2,58	0,04*
22	4,49	0,58	1,07	0,37	1,11	0,35
23	4,25	0,67	0,73	0,57	2,68	0,03*
24	4,37	0,66	1,26	0,29	1,27	0,29
25	4,19	0,82	1,16	0,33	2,38	0,05*
26	4,11	0,72	1,04	0,39	1,08	0,37
27	4,23	0,71	0,09	0,99	2,41	0,05*

Tablo 71 incelendiğinde, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin olarak sorulan, “Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilme”, “Öğrenciye dersin amacını bildirebilme”, “Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirebilme”, “Öğrenme eksiklerini, yanlışlarını giderebilme”, “Dersi özetleyebilme”, “ Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Dersi değerlendirebilme”, “Ödev verebilme”, “Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilme”, ve “Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme” etkinlikleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin olarak sorulan, “Dersi özetleyebilme”, “Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Ödev verebilme”, ve “Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme” normal/homojen dağılım göstermedikleri için, Kruskal Wallis H- Testi yapılmıştır.

Tablo 80: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal Wallis H- testi

Madde	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dersi Özetleyebilme	1-5 yıl	15	77,87	4	2,75	0,6
	6-10 yıl	37	69,88			
	11-15 yıl	39	65,59			
	16-20 yıl	24	66,58			
	21 yıl ve üstü	19	59,76			
	Toplam	134				
Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme	1-5 yıl	15	68,7	4	3,66	0,45
	6-10 yıl	37	67,53			
	11-15 yıl	39	74,54			
	16-20 yıl	24	57,65			
	21 yıl ve üstü	19	64,5			
	Toplam	134				
Ödev Verebilme	1-5 yıl	15	79	4	4,34	0,36
	6-10 yıl	37	67,64			
	11-15 yıl	39	69,44			
	16-20 yıl	24	55,44			
	21 yıl ve üstü	19	69,42			
	Toplam	134				
Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme	1-5 yıl	15	70,53	4	0,33	0,99
	6-10 yıl	37	65,28			
	11-15 yıl	39	67,44			
	16-20 yıl	24	69,38			
	21 yıl ve üstü	19	67,18			
	Toplam	134				

Tablo 72’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin, “ Dersi Özetleyebilme”, “Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Ödev Verebilme” ve “Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil

edebilme” ilişkin etkililik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p>,05$ olduğunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.4.12. Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin Öğrenim Durumu Değişkenine göre anlamlılık düzeyi değerlendirilmiştir.

Tablo 81: Öğretmenlerin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin, Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar LSD
			F	p	Levene	p	
28	4,15	0,91	0,74	0,57	0,48	0,75	
29	3,75	0,86	2,13	0,08	2,49	0,05*	
30	3,69	0,99	0,44	0,78	1,73	0,15	
31	4,07	0,87	0,76	0,56	3,02	0,02*	
32	3,23	0,89	0,95	0,44	1,07	0,37	
33	2,75	1,28	1,78	0,14	1,05	0,39	
34	2,72	0,91	1,61	0,18	2,43	0,05*	
35	2,2	1,02	0,54	0,7	0,73	0,57	
36	2,28	1,04	2,77	0,03*	0,48	0,75	1- 2, 3, 4, 5
37	1,94	0,85	4,3	0,00*	0,57	0,69	5- 1, 2, 3, 4
38	1	-	,	,	,	,	
39	2,29	0,99	1,33	0,26	0,97	0,43	
40	3,72	0,81	0,72	0,58	1,09	0,36	

Tablo 73 incelendiğinde, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin olarak sorulan, “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme”, “Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme”, “Basılı materyalle öğretim yapabilme”, “

Harita ve küre ile öğretim yapabilme”, “Modellerle öğretim yapabilme”, “ Slayt projektörü ile öğretim yapabilme”, “Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme”, “İnternet yardımıyla öğretim yapabilme”, “Episkop ile öğretim yapabilme”, “Tepegöz ile öğretim yapabilme” ve “Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yapabilme” etkinlikleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak mesleki kıdeme göre anlamlı bulunan, “Televizyon ve Video ile öğretim yapabilme” ve “Deneyisel öğretim yapabilme”, ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 74 ve 75’de incelemeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 82: Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Mesleki Kıdem Değişkeninin Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar LSD
			F	p	Levene	p	
36	2,28	1,04	2,77	0,03*	0,48	0,75	1- 2, 3, 4, 5

Tablo 74’de görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p<0,05$ anlamlı bir farklılık görülmektedir. Mesleki kıdem arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan meslek kıdemi **1-5 yıl (1)** – 6-10 yıl(2), 11-15 yıl(3), 16-20 yıl(4), 21 yıl ve üstü(5) olduğu görülmektedir.

LSD

(I) mesleki kıdem	(J) mesleki kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
(1)1-5 yıl	(2)6-10 yıl	-,70991*	0,30903	0,023
	(3)11-15 yıl	-,77436*	0,30673	0,013
	(4)16-20 yıl	-,96667*	0,33229	0,004
	(5)21 yıl ve üstü	-1,04561*	0,3487	0,003

Tablo 83: Öğretmenlerin, Deneysel Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyi ile Mesleki Kıdem Değişkeninin Karşılaştırılması

Madde No	$\bar{X}$	SS	Varyans		Homojenlik Testi		Fark Olan Gruplar LSD
			F	p	Levene	p	
37	1,94	0,85	4,30	0,00*	0,57	0,69	5- 1, 2, 3, 4

Tablo 75’de görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Deneysel Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p < 0,05$ anlamlı bir farklılık görülmektedir. Mesleki kıdem arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan meslek kıdemi 21 yıl ve üstü(5) - 1-5 yıl (1),6-10 yıl(2), 11-15 yıl(3), 16-20 yıl(4) olduğu görülmektedir.

LSD

(I) mesleki kıdem	(J) mesleki kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
(5)21 yıl ve üstü	(1)1-5 yıl	1,00702*	0,2792	0
	(2)6-10 yıl	,58179*	0,22815	0,012
	(3)11-15 yıl	,70445*	0,22616	0,002
	(4)16-20 yıl	0,30702	0,24823	0,218

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin olarak sorulan, “Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme”, “Haritalar ve küre ile öğretim yapabilme” ve “Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme” homojen dağılım göstermedikleri için, Kruskal Wallis H- Testi yapılmıştır.

Tablo 84: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Kruskal Wallis H-testi

Madde	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme	1-5 yıl	15	73,8	4	7,52	0,11
	6-10 yıl	37	64,15			
	11-15 yıl	39	63,59			
	16-20 yıl	24	59,9			
	21 yıl ve üstü	19	86,68			
	Toplam	134				
Haritalar ve küre ile öğretim yapabilme	1-5 yıl	15	70,5	4	1,62	0,81
	6-10 yıl	37	68,86			
	11-15 yıl	39	61,76			
	16-20 yıl	24	72,56			
	21 yıl ve üstü	19	67,87			
	Toplam	134				
Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme	1-5 yıl	15	67,03	4	5,42	0,25
	6-10 yıl	37	65,2			
	11-15 yıl	39	60,35			
	16-20 yıl	24	70,35			
	21 yıl ve üstü	19	83,42			
	Toplam	134				

Tablo 76’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Dersi Özetleyebilme”, “Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme”, “Haritalar ve küre ile öğretim yapabilme” ve “Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme” ilişkin etkililik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p>0,05$ olduğunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.4.13. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlılık düzeyi değerlendirilmiştir.

Tablo 85: Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
1	Resmî Okul	124	3,50	0,85	0,73	0,47	4,76	0,03*
	Özel Okul	10	3,70	0,48				
2	Resmî Okul	124	4,02	0,82	0,32	0,75	1,03	0,31
	Özel Okul	10	4,10	0,57				
3	Resmî Okul	124	2,95	0,93	1,51	0,13	0,41	0,52
	Özel Okul	10	3,40	0,52				
4	Resmî Okul	124	1,95	0,82	4,36	0,00*	1,00	0,32
	Özel Okul	10	3,10	0,57				
5	Resmî Okul	124	2,83	1,04	2,27	0,03*	0,49	0,49
	Özel Okul	10	3,60	0,84				
6	Resmî Okul	124	1,94	1,08	0,73	0,47	1,03	0,31
	Özel Okul	10	2,20	0,92				
7	Resmî Okul	124	3,76	0,91	0,20	0,84	1,64	0,20
	Özel Okul	10	3,70	0,67				
8	Resmî Okul	124	3,83	0,72	0,95	0,34	2,67	0,11
	Özel Okul	10	3,60	0,97				
9	Resmî Okul	124	3,70	0,75	0,40	0,69	0,00	0,93
	Özel Okul	10	3,80	0,79				

Tablo 77'nin Devamı

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
10	Resmî Okul	124	3,31	0,89	0,02	0,98	4,15	0,04*
	Özel Okul	10	3,30	0,48				
11	Resmî Okul	124	4,35	0,70	0,23	0,82	0,00	1,00
	Özel Okul	10	4,40	0,70				
12	Resmî Okul	124	2,95	1,01	2,57	0,01*	0,19	0,67
	Özel Okul	10	3,80	0,92				
13	Resmî Okul	124	3,78	0,88	0,41	0,68	0,79	0,38
	Özel Okul	10	3,90	0,74				
14	Resmî Okul	124	2,82	0,95	1,23	0,22	1,09	0,30
	Özel Okul	10	3,20	0,79				
15	Resmî Okul	124	2,88	0,98	1,59	0,12	0,90	0,35
	Özel Okul	10	3,40	1,26				
16	Resmî Okul	124	3,41	0,95	0,94	0,35	2,25	0,14
	Özel Okul	10	3,70	0,67				

Araştırmaya katılan, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 77'de görülmektedir. Tablo incelendiğinde, Öğretmenlerin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, "Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme", "Tartışma yöntemiyle öğretim yapabilme", "Proje yöntemiyle öğretim yapabilme", "Sözlü tarih/Kaynak kişi tekniğiyle öğretim yapabilme", "Düz anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme", "Örnek olay yöntemiyle öğretim yapabilme", "Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme", "Grup öğretim yöntemiyle öğretim yapabilme", "Soru-cevap yöntemiyle öğretim yapabilme", "Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yapabilme", "Gösteri yöntemiyle öğretim yapabilme", "Benzeşim tekniğiyle öğretim yapabilme", ve "Araştırma - İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme" maddeleri ilişkin öğretmen görüşleri ile çalıştıkları kurum değişkeni arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulardan anlamlı olan, “Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapabilme”, “Buluş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme” ve “Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilme”, değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 86: Öğretmenlerin Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							f	p
4	Resmî Okul	124	1,95	0,82	4,36	0,00*	1,00	0,32
	Özel Okul	10	3,10	0,57				
	Toplam	134						

Tablo 78’de görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Gezi-Gözlem Yoluyla öğretim yapabilmeye” ilişkin görüşleri çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=4,36$, $p<,05$]. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin Gezi-Gözlem Yoluyla öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (3,10 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (1,95 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Gezi-Gözlem Yoluyla öğretim yapabilme etkililiğiyle öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 87: Öğretmenlerin Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							f	p
5	Resmî Okul	124	2,83	1,04	2,274	0,03*	0,49	0,49
	Özel Okul	10	3,60	0,84				
	Toplam	134						

Tablo 79’da görüldüğü gibi, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Buluş Yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilmeye” ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=2,27$, $p<,05$]. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, Buluş Yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (3,60 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (2,83 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Buluş Yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilmeye etkililik düzeyi ile öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 88: Öğretmenlerin Rol oynama/Drama Tekniğiyle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							f	p
12	Resmî Okul	124	2,95	1,01	2,57	0,01	0,19	0,67
	Özel Okul	10	3,80	0,92				
	Toplam	134						

Tablo 80’de görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Rol oynama/Drama Tekniğiyle öğretim yapabilmeye” ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=2,56$, $p<,05$]. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, Rol oynama/Drama Tekniğiyle öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (3,80 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (2,95 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Rol oynama/Drama Tekniğiyle öğretim yapabilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 77’de görüldüğü gibi anket maddelerinde, “Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme” ve “Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, normal / homojen dağılım göstermemektedir. Bu maddeler için aşağıda Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 89: Homojen Dağılım Göstermeyen Maddeler İçin Mann-Whitney U- testi

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	Resmî Okul	124	66,82	8286	536	0,44
	Özel Okul	10	75,95	760		
	Toplam	134				
10	Resmî Okul	124	67,50	8370	620	1,00
	Özel Okul	10	67,50	675		
	Toplam	134				

Tablo 81’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme” ve “Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme” ilişkin etkililik düzeyi ile görev yaptıkları kurum arasında $p>,05$ olduğunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu, Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme ve Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme maddelerine ilişkin etkililik düzeyleri ile görev yaptıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4.14. Öğretmenlerin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilme Etkililik Düzeyinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, öğrenciyi derse motive edebilmeye yönelik etkililik düzeyinin, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda tablo halinde incelenecektir.

Tablo 90: Öğretmenlerin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
17	Resmî Okul	124	4,44	0,59	0,29	0,77	0,51	0,48
	Özel Okul	10	4,50	0,53				
18	Resmî Okul	124	4,47	0,64	1,12	0,27	3,66	0,06
	Özel Okul	10	4,70	0,48				
19	Resmî Okul	124	4,29	0,66	0,98	0,33	0,49	0,48
	Özel Okul	10	4,50	0,53				
20	Resmî Okul	124	4,25	0,67	1,15	0,25	0,23	0,63
	Özel Okul	10	4,50	0,53				
21	Resmî Okul	124	4,48	0,68	1,95	0,05*	19,43	0,00*
	Özel Okul	10	4,90	0,32				
22	Resmî Okul	124	4,48	0,59	0,60	0,55	1,05	0,31
	Özel Okul	10	4,60	0,52				
23	Resmî Okul	124	4,23	0,68	0,76	0,45	0,39	0,53
	Özel Okul	10	4,40	0,52				
24	Resmî Okul	124	4,34	0,66	2,17	0,03*	7,44	0,01*
	Özel Okul	10	4,80	0,42				
25	Resmî Okul	124	4,15	0,84	1,66	0,10	2,74	0,10
	Özel Okul	10	4,60	0,52				
26	Resmî Okul	124	4,08	0,73	1,78	0,08	0,00	0,95
	Özel Okul	10	4,50	0,53				
27	Resmî Okul	124	4,23	0,72	0,31	0,75	0,04	0,84
	Özel Okul	10	4,30	0,67				

Araştırmaya katılan, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Uygulamadaki Etkililik Düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 82’de görülmektedir. Tablo incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye

yönelik, “Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilme”, “Öğrenciye dersin amacını bildirebilme”, “Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirebilme”, “Öğrenme eksiklerini, yanlışlarını giderebilme”, “Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Ödev verebilme”, “Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilme” ve “Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme ile öğrenim durumu değişkeni arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulardan anlamlı olan, “Dersi özetleyebilme” ve “Dersi değerlendirebilme”, değerlendirmeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 91: Öğretmenlerin Dersi Özetleyebilme Etkililik Düzeyinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							f	p
21	Resmî Okul	124	4,48	0,68	1,95	0,05*	19,43	0,00*
	Özel Okul	10	4,90	0,32				
	Toplam	134						

Tablo 83’de görüldüğü gibi, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Dersi Özetleyebilme” ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=1,95$, $p<,05$]. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, Dersi Özetleyebilme yönelik etkililik düzeyi (4,90 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (4,48 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Dersi Özetleyebilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Dersi Özetleyebilme” ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermekle birlikte, normal /homojen dağılım göstermediği için Mann Whitney U- testi yapılmıştır.

Tablo 92: Dersi Özetleye Bilmeye İlişkin Mann-Whitney U- testi

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
21	Resmî Okul	124	65,85	8166	416	0,05
	Özel Okul	10	87,95	880		
	Toplam	134				

Tablo 84 incelendiğinde Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Dersi Özetleyebilme” ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, $U=416$, $p<0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 87,95 ile Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere göre dersi özetleyebilme etkililik düzeyinde daha etkili oldukları söylenebilir.

Tablo 93: Öğretmenlerin Dersi Değerlendirebilme Etkililik Düzeyinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							f	p
24	Resmî Okul	124	4,34	0,66	2,17	0,03*	7,44	0,01
	Özel Okul	10	4,80	0,42				
	Toplam	134						

Tablo 85’de görüldüğü gibi, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Dersi Değerlendirebilme” ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=2,17$, $p<0,05$]. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, Dersi Değerlendirebilme yönelik etkililik düzeyi (4,80 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (4,34 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Dersi Değerlendirebilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Dersi Değerlendirebilme” ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermekle birlikte, normal /homojen dağılım göstermediği için Mann Whitney U- testi yapılmıştır.

Tablo 94: Dersi Değerlendirebilmeye İlişkin Mann-Whitney U- testi

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
24	Resmî Okul	124	65,61	8136	386	0,03
	Özel Okul	10	90,90	909		
	Toplam	134				

Tablo 86 incelendiğinde Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Dersi Değerlendirebilme” ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, $U=386$, $p<0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 90,90 ile Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere göre “Dersi Değerlendirebilme” etkililik düzeyinde daha etkili oldukları söylenebilir.

4.4.15. Öğretmenlerin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin, Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Anlamlılık Düzeyi

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik etkililik düzeyinin, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda tablo halinde incelenecektir.

Tablo 95: Öğretmenlerin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							F	p
28	Resmî Okul	124	4,13	0,91	0,91	0,36	0,00	0,98
	Özel Okul	10	4,40	0,84				
29	Resmî Okul	124	3,70	0,86	2,51	0,01*	0,51	0,47
	Özel Okul	10	4,40	0,70				
30	Resmî Okul	124	3,67	1,01	1,02	0,31	7,77	0,01*
	Özel Okul	10	4,00	0,67				
31	Resmî Okul	124	4,05	0,89	1,23	0,22	0,72	0,40
	Özel Okul	10	4,40	0,52				
32	Resmî Okul	124	3,19	0,88	2,12	0,04*	0,36	0,55
	Özel Okul	10	3,80	0,92				
33	Resmî Okul	124	2,63	1,25	4,20	0,00*	11,85	0,00
	Özel Okul	10	4,30	0,48				
34	Resmî Okul	124	2,65	0,88	3,29	0,00*	0,23	0,63
	Özel Okul	10	3,60	0,97				
35	Resmî Okul	124	2,15	1,02	2,28	0,02*	1,03	0,31
	Özel Okul	10	2,90	0,88				
36	Resmî Okul	124	2,27	1,01	0,39	0,70	1,56	0,21
	Özel Okul	10	2,40	1,35				
37	Resmî Okul	124	1,94	0,84	0,16	0,88	0,27	0,61
	Özel Okul	10	1,90	0,99				
38	Resmî Okul	124	1,00	-	-	-	-	-
	Özel Okul	10	1,00	-				
39	Resmî Okul	124	2,31	1,01	0,63	0,53	0,91	0,34
	Özel Okul	10	2,10	0,88				
40	Resmî Okul	124	3,71	0,79	0,34	0,74	0,26	0,61
	Özel Okul	10	3,80	1,03				

Tablo 87 incelendiğinde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik

Düzeyine ilişkin olarak sorulan, “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme”, “Basılı materyalle öğretim yapabilme”, “ Harita ve küre ile öğretim yapabilme”, “Episkop ile öğretim yapabilme”, “Tepegöz ile öğretim yapabilme” ve “Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yapabilme” etkinlikleri ile öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak çalıştıkları kurumlara göre anlamlı bulunan, “Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme”, “Modellerle öğretim yapabilme”, “ Slayt projektörü ile öğretim yapabilme”, “Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme”, ve “İnternet yardımıyla öğretim yapabilme”, incelemeye alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 96: Öğretmenlerin, Şema, Şekil, Grafik ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							f	p
29	Resmî Okul	124	3,70	0,86	2,51	0,01*	0,51	0,47
	Özel Okul	10	4,40	0,70				
	Toplam	134						

Tablo 88’de görüldüğü gibi, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme”, ilişkin görüşleri çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=2,51$, $p<,05$]. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, “Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilmeye” yönelik etkililik düzeyi (4,40), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (3,70 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme etkililiğiyle öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 97: Öğretmenlerin, Modellerle Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							f	p
32	Resmî Okul	124	3,19	0,88	2,12	0,04*	0,36	0,55
	Özel Okul	10	3,80	0,92				
	Toplam	134						

Tablo 89’da görüldüğü gibi, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Modellerle öğretim yapabilme”, ilişkin görüşleri çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=2,12$, $p<,05$]. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, modellerle öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (3,80 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (3,19 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, modellerle öğretim yapabilme etkililiğiyle öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 98: Öğretmenlerin, Slayt Projektörü ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							f	p
33	Resmî Okul	124	2,63	1,25	4,20	0,00*	11,85	0,00
	Özel Okul	10	4,30	0,48				
	Toplam	134						

Tablo 90’de görüldüğü gibi, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Slayt Projektörü ile öğretim yapabilme”, ilişkin görüşleri çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=4,20$, $p<,05$]. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, Slayt Projektörü ile öğretim yapabilmeye yönelik etkililik

düzeyi (4,30 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (2,63 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Slayt Projektörü ile öğretim yapabilme etkililiğiyle öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Slayt Projektörü ile Öğretim Yapabilme” ilişkin görüşleri, çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermekle birlikte, normal /homojen dağılım göstermediği için Mann Whitney U- testi yapılmıştır.

Tablo 99: Slayt Projektörü ile öğretim Yapabilme İlişkin Mann- Whitney U- testi

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
33	Resmî Okul	124	63,77	7908	158	0,00
	Özel Okul	10	113,75	1138		
	Toplam	134				

Tablo 91 incelendiğinde Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Slayt Projektörü ile Öğretim Yapabilme” ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, $U=158$, $p<0,05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, 113,75 ile Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere göre, “Slayt Projektörü ile Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyinde daha etkili oldukları söylenebilir.

Tablo 100: Öğretmenlerin, Gerçek Eşyalar ile Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							f	p
34	Resmî Okul	124	2,65	0,88	3,29	0,00*	0,23	0,63
	Özel Okul	10	3,60	0,97				
	Toplam	134						

Tablo 92’de görüldüğü gibi, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Gerçek Eşyalar ile Öğretim Yapabilme”, ilişkin görüşleri çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=3,29$, $p<,05$]. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, “Gerçek Eşyalar ile Öğretim Yapabilme” yönelik etkililik düzeyi (3,60 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (2,65 ortalama) göre daha olumludur.

Bu bulgu, Gerçek Eşyalar ile öğretim yapabilme etkililiğiyle öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 101: Öğretmenlerin, İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme Etkililik Düzeyinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Levene Testi	
							f	p
35	Resmî Okul	124	2,15	1,02	2,28	0,02*	1,03	0,31
	Özel Okul	10	2,90	0,88				
	Toplam	134						

Tablo 93’de görüldüğü gibi, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme”, ilişkin görüşleri çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=2,28$, $p<,05$]. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme”, yönelik etkililik düzeyi (2,90 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine (2,15 ortalama) göre daha olumludur. Bu bulgu, “İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme”, etkililiğiyle öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 87’de görüldüğü gibi anket maddelerinde, “Basılı Materyalle Öğretim Yapabilme”, normal / homojen dağılım göstermemektedir. Bu madde için aşağıda Mann-Whitney U- Testi yapılmıştır.

Tablo 102: Basılı Materyalle Öğretim Yapabilmeye Etkililik Düzeyine İlişkin Mann- Whitney U- testi

Madde No	Çalıştığı Kurum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
30	Resmî Okul	124	66,60	8258	508	,323
	Özel Okul	10	78,70	787		
Toplam		134				

Tablo 94’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Basılı Materyalle Öğretim Yapabilme” ilişkin etkililik düzeyi ile görev yaptıkları kurum arasında $p>,05$ olduğunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu, “Basılı Materyalle Öğretim Yapabilme” maddesine ilişkin etkililik düzeyi ile görev yaptıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin materyal kullanabilmeye yönelik etkililik düzeyine, genel olarak bakıldığında, Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine göre daha etkili kullandıkları görülmektedir. Bu sonuçta, Özel İlköğretim Okullarının materyal yönünden daha zengin olmasının etkili olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçların tartışması yapılmıştır. Ayrıca, araştırmanın sonuçları doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan bulgulara dayalı olarak sonuçlar geliştirilmiş ve geliştirilen sonuçlar yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir. Bu bağlamda veri toplama aracıyla elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.1.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracından elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenler ilişkin kişisel sonuçlara, yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyine, öğrenciyi derse motive edebilmeye yönelik etkililik düzeyine ve materyal kullanabilmeye yönelik etkililik düzeyine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1.1. Öğrencilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan Resmî ve Özel İlköğretim Okulları 7. sınıfta öğrenim gören 2305 öğrencinin, 2094'u %90,8'i Resmî İlköğretim Okullarında, 211'i %9,2'si Özel İlköğretim Okullarında öğrenim görmektedirler. Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören ve araştırmanın örneklemini oluşturan 2305 öğrencinin, 1219'u %52,9'u kız ve 1086'sı %47,1'i erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Görüldüğü gibi kız ve erkek öğrenci sayıları dengeli

görülmektedir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımında tesadüfı olarak bir homojenliğin sağlandığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre cinsiyet dağılımı ise; kız öğrencilerin 1139'u %54,4'u Resmî İlköğretim Okullarında, 80'ni %37,9'u Özel İlköğretim Okullarında öğrenim görmektedirler. Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören kız öğrenci sayısı, Resmî İlköğretim Okullarında öğrenim gören kız öğrenci sayısında düşük görülmektedir. Bunun sebebi, araştırmanın yapıldığı Malatya ilinde bulunan Özel İlköğretim Okulu sayısının az (5 adet) ve öğrenci sayısının az olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre cinsiyet dağılımı ise; 955'i %45,6'sı Resmî İlköğretim Okullarında, 131'ni %62,1'i Özel İlköğretim Okullarında öğrenim görmektedirler.

5.1.1.2. Öğretmenlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan 134 Sosyal Bilgiler Öğretmeninin, 10'nu Özel İlköğretim Okullarında, 124'u Resmî İlköğretim Okullarında görev yapmaktadır. Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı ise; 41'i %30,6'sı kadın, 93'ü %69,4'ü erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Çalıştıkları okul türüne göre cinsiyet dağılımına bakıldığında; kadın öğretmenlerin 37'si %29,8'i Resmî İlköğretim Okullarında, 4'ü %40'ı Özel İlköğretim Okullarında görev yapmaktadırlar. Erkek öğretmenlerin ise; 87'si %70,2'si Resmî İlköğretim Okullarında, 6'sı %60'ı Özel İlköğretim Okullarında görev yapmaktadırlar.

Araştırmaya katılan 134 Sosyal Bilgiler Öğretmeninin yaş dağılımına bakıldığında, 20-25 yaş arası %6,7 ile 9 kişi, 26-30 yaş arası %15,7 ile 21 kişi, **31-35 yaş arası %35,1 ile 47 kişi, 36-40 yaş arası %25,4 ile 34 kişi**, 41-45 yaş arası %11,2 ile 15 kişi ve 46-45 yaş arası %6 ile 8 kişi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu yaş dağılımı incelendiğinde yığılmanın, 81 kişi %60,5 ile 31-40 yaş arasında olduğu görülmektedir. Bu yaş aralığı öğretmenlerin gerekli mesleki tecrübeye sahip olduklarını göstermekle birlikte eğitimdeki yeni gelişme

ve yaklaşımlara uyum sağlama konusunda oluşabilecek sıkıntıları ortadan kaldırmak için bu öğretmenlerin gelişen yeni teknoloji, strateji, yöntem ve teknikler konusunda hizmet içi eğitimden geçirilmesinde yarar vardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okul türüne göre yaş dağılımı ise; Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin %6,5'i 8 kişi 20-25 yaş aralığında, %12,9'u 16 kişi 26-30 yaş aralığında, **%35,5'i 44 kişi 31-35 yaş aralığında, %26,6'i 33 kişi 36-40 yaş aralığında**, %12,1'i 15 kişi 41-45 yaş aralığında ve %6,5'i 8 kişi 46-50 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar incelendiğinde, Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, %62,1'i 77 kişi 31-40 yaş aralığında oldukları görülmektedir.

Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin %10'nu 1 kişi 20-25 yaş aralığında, **%50'si 5 kişi 26-30 yaş aralığında, %30'u 3 kişi 31-35 yaş aralığında**, %10'nu 1 kişi 36-40 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Özel Okullarda 41 yaş ve üstü olan öğretmen ise bulunmamaktadır. Bu sonuçlar incelendiğinde, Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, %80'ni 8 kişi 26-35 yaş aralığında oldukları görülmektedir. Bu yaş aralığı Resmî Okullardaki yaş aralığına göre daha genç olduğu görülmektedir. Bu durum, Özel Okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmelere ve yeni sisteme daha yatkın olabileceklerini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre cinsiyetin yaş dağılımına bakıldığında, Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin %70,2'si 26 kişi ve erkek öğretmenlerin %58,6'sı 51 kişi, 31-40 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Özel ilköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin %75'i 3 kişi ve erkek öğretmenlerin %83,3'ü 6 kişi, 26-35 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuç Özel İlköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çalışma yaşları arasında bir dengenin olduğu görülmektedir. Her iki cinsiyette de aynı yaş aralığının gözetlendiği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu dağılımına ilişkin sonuçlara bakıldığında 134 öğretmenin, 127'si lisans mezunu, 7'si yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Bu dağılımın öğretmenlerin görev yaptıkları okul

türüne göre bakıldığında, Resmî İlköğretim Okullarında çalışan öğretmenlerin %94,4'ü 117 kişi lisans mezunu, %5,6'sı 7 kişi yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Özel İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ise tamamı %100'ü lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin Lisans Üstü eğitime ilişkin görüşleri alındığında, Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin Lisans Üstü eğitim yapmama nedeni olarak okuldaki programlarının yoğunluğundan zaman bulamadıklarını söylerken. Resmî İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ise Lisans Üstü eğitim yapmak istediklerini ancak yabancı dil barajın geçemedikleri ve ALES (Akademik Lisans Üstü Eğitim Sınavı) sınavında sayısal soruları yeterince yapamadıklarından dolayı başlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Lisans Üstü eğitim yapma düzeylerinin cinsiyete göre dağılım sonuçlarına bakıldığında Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin %4,9'u, erkek öğretmenlerin ise %5,4'ü yüksek lisans yaptıkları görülmüştür. Bu sonuç, kadın öğretmenlerinde en az erkek öğretmenler kadar Lisans Üstü eğitim yapma çabasında olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek kıdemi dağılımına ilişkin sonuçlara bakıldığında, Resmî İlköğretim Okullarında ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin %11,2'si 1-5 yıl, %27,6'sı 6-10 yıl, %29,1'i 11-15 yıl, %17,9'u 16-20 yıl ve %14,2'si 21 yıl ve üstü hizmet yılıyla görev yaptıkları görülmektedir. Bu sonuçlardan anlaşılabileceği üzere öğretmenlerin %56,7'si 6-15 yıl arasında eğitim sisteminde görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, genel olarak Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin genç denilebilecek yaşta ve meslekte yeni denilecek bir düzeyde olmaları öğretmenlerin daha idealist ve verimli olacaklarını göstermekle birlikte, bu sonuçta Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alanının 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla birlikte oluştuğunu da söylemek gerekir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre meslek kıdemi dağılımına ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında; Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, %8,9'u 1-5 yıl aralığında, %26,6'si 6-10

yıl aralığında, %29,8'i 11-15 yıl aralığında, %19,4'ü 16-20 yıl aralığında, %15,3'ü 21yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri %56,4'ü 6-15 yıl aralığında toplandığını göstermektedir. Bu meslek kıdem aralığına göre, öğretmenlerin gerekli tecrübe ve deneyime sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin, %40,0'ı 1-5 yıl aralığında, %40,0'ı 6-10 yıl aralığında, %20,0'si 11-15 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçta da anlaşılabileceği gibi Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri %80,0'i 1-10 yıl aralığında toplanmaktadır. Bu okullarda 16-20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmen bulunmamaktadır. Özel okullardaki öğretmenler Resmî Okullardaki öğretmenlere göre meslek kıdemi/hizmet yılına göre daha tecrübesiz ve deneyimsiz oldukları söylenebilir.

5.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililik Düzeylerine İlişkin elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

5.1.2.1.Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyi İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, bu boyutta en yüksek düzeyde (4,17 ortalama) görüş bildirilen ifade “soru-cevap tekniğiyle öğretim yaparız” ifadesi olmuştur. Resmî İlköğretim Okulu öğrencileri bu maddede (%49,3) “her zaman” ve (%27,2) “sık sık” seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel İlköğretim Okulu öğrencileri bu maddede (%45) “her zaman” ve (%34,6) “sık sık” seçeneğini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu madde için belirtmiş oldukları görüşleri örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenci görüşlerine göre, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri en fazla soru-cevap tekniği ile ders işlediklerini görülmüştür. İkinci sırada (4,09 ortalama) Düz anlatım/Takrir yöntemini kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin en düşük (1,74 ortalama) düzeyde görüş bildirilen ifade “Sözlü Tarih/Kaynak Kişi tekniğiyle öğretim yaparız” ifadesi olmuştur. Örnekleme oluşturan Resmî İlköğretim Okulu öğrencileri bu maddede (%52,2) “hiçbir zaman”, (%29,2) “nadiren” ve (%17,4) “bazen” seçeneğini işaretlemişlerdir. Özel İlköğretim Okulu öğrencileri bu maddede (%20,4) “hiçbir zaman”, (%25,6) “nadiren” ve (%54) “bazen” seçeneğini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu madde için belirtmiş oldukları görüşleri örtüşmemektedir. Özel İlköğretim Okullarında Sözlü Tarih/Kaynak Kişi tekniğinin yeri geldiği zaman kullanıldığını göstermektedir.

Ders işlerken strateji olarak, 3,95 ortalama ile “Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi ile öğretim yaparız” ifadesi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu görüşleri öğrenim gördükleri okul türlerine göre de örtüşmektedirler. Resmî İlköğretim Okulu Öğrencileri bu maddede (%27,9) “her zaman” ve (%43,2) “sık sık” seçeneğini işaretlerken, Özel İlköğretim Okulu öğrencileri ise (%39,3) “her zaman” ve (%37,4) “sık sık” diye görüş belirtmişlerdir. Bu madde için belirtilen görüşler okul türleri açısından örtüştüğü görülmektedir. Bu sonuçta en çok kullanılan stratejinin “Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi” olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında Resmî ve Özel İlköğretim Okullarındaki eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin Sosyal Bilgiler Öğretimine yön veren özellikle 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan Yapılandırmacılık Yaklaşımının, Sosyal Yapılandırmacılık anlayışına uygun olmadığı görülmektedir. Çünkü bu yaklaşım öğrencinin merkezde olduğu ve diğer tüm öğrenme etkinlikleri onun öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde düzenlendiği bir sınıf ortamının öngörmektedir. Öğrenciyi araştırmaya sevk eden işbirlikçi öğrenmeyi ön gören, bireyin problem çözme ve karar verme yeteneğini geliştirmeyi amaçlayan bir anlayış savunmaktadır.

Ancak elde edilen sonuçlara bakıldığında geleneksel anlayışın hala devam ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

5.1.2.2. Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, bu boyutta en yüksek düzeyde (4,57 ortalama) görüş bildirilen ifade “ öğretmenimiz dersin amacını bildirir” ifadesi olmuştur. Araştırmaya katılan Resmî İlköğretim öğrencilerin (%72,9) bu maddede “her zaman” ve (%16,6) “sık sık”, Özel İlköğretim öğrencileri ise bu maddede (%71,6) “her zaman” ve (%17,5) “sık sık” diye görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca göre Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerin görüşleri örtüşmektedir.

Öğrenme ortamına giren ve öğrenme ihtiyacı olan öğrenci ne öğreneceğini ve öğrendiklerinin hangi ihtiyacını karşılayacağını yani ne işine yarayacağını bilmesi öğrenciye motivasyon/güdüleme sağlayacak ve derse daha aktif katılacaktır.

Senemoğlu'nun da belirttiği gibi öğrenme ortamına giren öğrenci, öğrenme amacını bilmek ihtiyacındadır. Diğer bir ifadeyle öğrenci, bu konuyu öğrendiğinde, neler yapabilecek, nerede nasıl işine yarayacak gibi sorular zihninde açıklığa kavuştuğunda öğrenmeye istek ve gereksinim duyar. Bunu için öğrenciye öğrenme amacı hakkında bilgi vermek ve bu amacı da ona benimsetmek, onun için anlamlı hale getirmek gerekmektedir.

Öğrencinin öğrenme ortamına aktif katılımını önemseyen yeni Sosyal Bilgiler öğretimi, öğrencinin derse karşı motive etmek, bireyde öğrenme istek ve hevesi yaratmak için öğrenme etkinliklerine olabildiğince öğrenciyi katmayı ve bu düzenlemeleri onlarla birlikte yapmayı öngörmektedir. Bu sebeple öğretmen, öğrenciye dersin amacını ve bu amaçlara ulaşma yollarını bildirmeli, önceki konularla yeni konu arasında bağ kurdurmalı, dersi özetlemeli ve öğrenciyi yaratıcılığa yönlendirecek hayal dünyasını genişletecek proje çalışmalarını içeren ödev etkinlikleri vermelidir. Bununla birlikte genel olarak ortalamalara bakıldığında da Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler

Öğretmenlerinin, öğrenciyi derse motive etmeye yönelik etkinlikleri etkili bir şekilde uyguladığını söyleyebiliriz.

5.1.2.3. Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eğitim bilimciler diğer derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de materyal kullanımını önermektedirler. Çünkü araştırmalar insanların farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bunun için sınıfta çoklu öğrenme ortamı yaratarak yani birden fazla duyu organına hitap eden eğitim araç-gereç ve materyalleri kullanılarak her bir öğrencinin kendine uygun bir öğrenme kanalı yakalamasını istemektedir. Bu bağlamda Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, bu boyutta en yüksek düzeyde (4,54 ortalama) görüş bildirilen ifade “Yazı tahtası ile öğretim yaparız” ifadesi olmuştur. İkinci sırada (3,76 ortalama) düzeyi ile “Harita ve Küre ile öğretim yaparız” ifadesi gelmektedir. Yapılan araştırmalarda da Sosyal Bilgiler öğretiminde en çok Harita’yı kullandıkları görülmüştür.

Resmî İlköğretim öğrencileri “Yazı tahtası ile öğretim yaparız” maddesinde (%62,9) “her zaman” ve (%26,3) “sık sık” ifadesini işaretlemişlerdir. Özel ilköğretim öğrencileri ise bu maddede (%84,4) “her zaman” ve (%10,4) “sık sık” ifadesini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşleri örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ders işlerken eğitim araç-gereçlerinden yazı tahtasını yoğun olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Yazı tahtası; Ders esnasında öğrencilerin yeni gördükleri bir kavramın, tanımını, bir konunun temel öğelerini yazmaya ve/veya acil durumlarda şekil, şema, grafik ve tablo oluşturmaya veya işlem yapmaya yarayan ve sınıfta sabit olarak sürekli bulunana bir öğretim materyalidir. Klasik ve basit olmasına rağmen öğretmenler tarafından en sık kullanılan bir öğretim aracıdır.

Uzmanlara göre yazı tahtasını daha çok sözel ifadelerle anlatmakta yetersiz kalındığı durumlarda kullanmayı önermektedirler. Çünkü yazı tahtası

kullanımının pek çok dezavantajları vardır. Bunlardan en önemlisi, öğretmen yazı tahtasını kullanırken öğrenciye arkasını döndüğünden sınıfla olan göz temasını yitirmesi ve sınıf disiplininin bozulmasıdır. Yazı tahtasını sık olmamak üzere kullanmakla birlikte her bir öğrencinin derse aktif katılımını ve üst öğrenmeyi sağlamak için çoklu öğrenme ortamı yaratmak yani birden fazla duyu organına hitap eden araç-gereç kullanmak gerekir.

Öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği ve kalıcılığı artırma bakımından öğretim ortamı ve materyallerin önemi büyüktür. Öğretilmek istenen bilginin öğretici tarafından, öğrenmesi istenen bireye daha iyi ve kolay aktarılabilmesi aynı zamanda kalıcı olmasında, sunuluş biçiminin büyük önemi vardır. Bilginin sunulmasında ne kadar çok duyu organına hitap ediliyorsa, öğrenme ortamı o derece zenginleşecek, öğrenme süresi kısalacak ve öğrenmede o oranda artacaktır.

Bu bağlamda elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerin çoklu öğrenme ortamına yönelik düzenlene maddelerden “Slayt Projektörü ile öğretim yaparız” ifadesine ilişkin olarak, 2,28 ortalama düzeyinde görüş belirtirken, “Televizyon ve Video ile öğretim yaparız” maddesine ilişkin olarak, 1,80 ortalama düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan Resmî İlköğretim öğrencileri “Slayt Projektörü ile öğretim yaparız” maddesinde (%47,9) “hiçbir zaman”, (%18,6) “nadiren”, (%15,6) “bazen”, (%11,4) “sık sık” ve (%6,6) “her zaman” ifadesini işaretlemişlerdir. Özel ilköğretim öğrencileri ise bu maddede (%5,2) “hiçbir zaman”, (%6,2) “nadiren”, (%17,1) “bazen”, (%25,6) “sık sık” ve (%46,0) “her zaman” ifadesini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi Resmî ve Özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşleri örtüşmemektedir. Özel İlköğretim Okullarında öğretim ortamında öğrencilere çoklu öğrenme ortamı sağlanırken, Resmî İlköğretim Okullarında bu ortamın sağlanamadığı görülmektedir. Araştırma esnasında yapılan gözlemlerde de örnekleme oluşturan Özel İlköğretim Okullarının tamamında Slayt Projektörün bulunduğu görülmüştür. Buna karşın Resmî İlköğretim Okullarının bu araca sahip olmadıkları, sahip olanlarının ise yetersiz olduğu görülmüştür.

Öğretimde Televizyon ve Video kullanımının ise Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında nadiren kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde, Resmî İlköğretim okullarının araç-gereç ve materyal bakımında çok zayıf olduğu özellikle kenar mahallelerde bulunan okulların bu bakımdan daha da eksik olduğu görülmüştür. Bu eksikliklerin giderilmesinde sivil toplum örgütlerine ve okul aile birliklerine çok iş düşmektedir.

5.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililik Düzeylerine İlişkin elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

5.1.3.1. Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyi İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde Resmî ve Özel İlköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyi İlişkin olarak belirttikleri görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalıştıkları kurum değişkenlerine ilişkin sonuç ve tartışma yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyine İlişkin olarak 4,35 ortalama ile görüş bildirilen ifade “soru-cevap tekniğiyle öğretim yapabilme” ifadesi olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşü ile öğrencilerin bu boyuttaki görüşleri örtüşmektedir. Öğrencilerde, en yüksek, 4,17 ortalama düzeyi ile soru- cevap tekniği ile öğretim yaparız ifadesini belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ders işlerken strateji olarak, 3,71 ortalama düzeyi ile Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisini kullandıkları görülmektedir. Bu

sonuç, araştırmaya katılan öğrencilerin, 3,95 ortalama düzeyi ile “Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi ile öğretim yaparız” görüşüyle örtüşmektedir.

Öğretmen bu stratejiyi kullanarak sadece bilgi düzeyinde öğrenme sağlamaktadır. Ayrıca bu stratejide yoğun olarak sözel öğrenmeler sağlandığından öğretmenler daha aktif öğrenci ise pasif alıcı durumundadır. Öğrencileri öğrenme ortamına aktif olarak katmak için mutlaka diğer stratejilere de yer vermek gerekir. Bunu sağlamak içinde öncelikle öğretmenlerin her öğrenme durumuna uygun stratejiyi kullanmaları gerektiği bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Sosyal Bilgiler öğretim programı etkinlikleri düzenlenirken, bu yaklaşımın öngördüğü problem çözme yöntemi, proje yöntemi, sözlü tarih tekniği, drama tekniği ve araştırma-inceleme stratejisinin yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Bu durum bize Sosyal Bilgiler öğretiminde öğretmenlerin uygulamada hala yoğun olarak geleneksel yaklaşımı kullandıklarını göstermektedir. Bunun önüne geçmek ve etkinliklerin yapılandırmacı anlayışa uygun olarak düzenlenmesi için bu yaklaşımın ne ifade ettiği öğretmenlere anlatılmalıdır. Bunu da sağlamak için hizmet içi eğitim kurslarına yoğun olarak başvurmak gerekmektedir.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyini ölçmeye yönelik, “Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Tartışma yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Proje yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapabilme”, “Buluş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, “Sözlü tarih/Kaynak kişi tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Düz anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, “Grup öğretim yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Soru-cevap yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Gösteri yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Benzeşim tekniğiyle öğretim yapabilme”, ve “Araştırma - İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme” maddelerle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Sadece, “Örnek olay yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim

yapabilmeye" ilişkin olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha etkin oldukları görülmüştür.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, "Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme", "Tartışma yöntemiyle öğretim yapabilme", "Proje yöntemiyle öğretim yapabilme", "Buluş / Keşfetme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme", "Sözlü Tarih/Kaynak Kişi tekniğiyle öğretim yapabilme", "Düz anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme", "Örnek olay yöntemiyle öğretim yapabilme", "Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme", "Grup öğretim yöntemiyle öğretim yapabilme", "Soru-cevap tekniğiyle öğretim yapabilme", "Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilme", "Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yapabilme", "Gösteri yöntemiyle öğretim yapabilme", "Benzeşim tekniğiyle öğretim yapabilme" ve "Araştırma – İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme" ile yaş değişkeni arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu durum Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Uygulamadaki Etkililik Düzeyi ile yaşları arasında bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, "Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme" etkililik düzeyi ile yaşları arasında $p<0,05$ anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yaşlar arası farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan yaşlar 31-35(3) – 36-40(4), 41-45(5) olduğu sonucuna varılmıştır.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik olarak oluşturulan maddeler ile öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Anlamlı bulunan "Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme", "Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yapabilme", "Araştırma – İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme", maddelerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, yüksek lisans mezunu

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, lisans mezunu öğretmenlere göre etkililik düzeylerinin daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçta öğretmenlerin öğrenim durumu düzeyi yükseldikçe öğretim etkinliklerinin daha etkili olarak düzenlendiğini göstermektedir. Bu sebeple öğretmenlerin Lisans Üstü eğitim yapmaları konusunda cesaretlendirilmeli ve bir takım kolaylıklar sağlanmalıdır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, “Tartışma yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Sözlü Tarih/Kaynak Kişi tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Örnek olay yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, “Grup öğretim yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Soru-cevap tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Gösteri yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Benzeşim tekniğiyle öğretim yapabilme” ve “Araştırma – İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, maddelerle öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlardan anlamlı olan, “Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapabilme”, “Buluş / Keşfetme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, “Düz anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme”, değerlendirildiğinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p<0,05$ anlamlı bir farklılık görülmüştür. Mesleki kıdem arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan meslek kıdemi 21 yıl ve üstü(5) – 6-10 yıl(2), 11-15 yıl(3), 16-20 yıl(4) olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, Gezi-Gözlem Yoluyla Öğretim Yapabilme etkililik düzeyinin arttığı söyleyebiliriz.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p<0,05$ anlamlı bir farklılık görülmüştür. Mesleki kıdem arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına

göre farkı yaratan meslek kıdemi 21 yıl ve üstü(5) –11-15 yıl(3), 16-20 yıl(4) olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Düz Anlatım Yöntemiyle Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p<0,05$ anlamlı bir farklılık görülmüştür. Mesleki kıdem arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan meslek kıdemi 21 yıl ve üstü(5) – 6-10 yıl(2), 11-15 yıl(3), 16-20 yıl(4) olduğu sonucuna varılmıştır.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Yöntem, Teknik ve Stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, “Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Tartışma yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Proje yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Sözlü tarih/Kaynak kişi tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Düz anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Örnek olay yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme”, “Grup öğretim yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Soru-cevap yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yapabilme”, “Gösteri yöntemiyle öğretim yapabilme”, “Benzeşim tekniğiyle öğretim yapabilme” ve “Araştırma - İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme” maddeleri ilişkin öğretmen görüşleri ile çalıştıkları kurum değişkeni arasında $p>,05$ olduğundan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlardan anlamlı olan, “Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapabilme”, “Buluş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme” ve “Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilme”, incelendiğinde; Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, Gezi-Gözlem Yoluyla öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (3,10 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (1,95 ortalama) göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Gezi-Gözlem Yoluyla öğretim yapabilme etkililiğiyle öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu tür etkinlikleri düzenlerken öncelikle yakından uzağa ilkesine göre davranmak gerekir. Bunun için öğretmenin çevreyi çok iyi bilmesi gerekir. Bunu yanı sıra il dışı yapılacak gezi-gözlem etkinliklerine mümkün oldukça velileri de katarak görev dağılımı yapılarak daha güveli ve etkili olması sağlanır.

Özel Okullarda bu etkinliğin daha etkili olarak uygulanmasında bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin genel olarak sosyo-ekonomik düzeylerinin, Resmî Okullarda öğrenim görenlere göre daha iyi olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü gezi-gözlem etkinliklerinin ekonomik boyutunu karşılamada öğretmenler güçlük çekmektedir. Resmî Okullarda da bu etkinliği yapabilmeleri konusunda özellikle ekonomik boyutunun devlet tarafından düzenli olarak her bir okula destek verilmesi gerekir. Bunun yanında okul aile birlikleriyle öğretmenlerin sağlıklı bir iletişim kurarak bir takım sponsor firmalar bulunarak da bu etkinlik düzenlenebilir. Tüm bunlarında ötesinde öğretmenlerin böyle bir etkinliğin yararlı olup olmadığı konusundaki tutumu da önemlidir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Buluş Yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilmeye” ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, Buluş Yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (3,60 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (2,83 ortalama) göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu sonuç, Buluş Yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilmeye etkililik düzeyi ile öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, yöntem, teknik ve stratejilerin uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Rol oynama/Drama Tekniğiyle öğretim yapabilmeye” ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, Rol Oynama/Drama Tekniğiyle öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (3,80 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (2,95 ortalama) göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu sonuç, Rol Oynama/Drama Tekniğiyle öğretim yapabilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu

şeklinde yorumlanmıştır. Özel İlköğretim Okullarının fiziki koşullarının bu tür etkinlikleri düzenlemeye uygun olması bu sonuçta etkili olduğunu düşündürmektedir.

5.1.3.2. Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyi İlişkin olarak belirttikleri görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalıştıkları kurum değişkenlerine ilişkin sonuç ve tartışma yer almaktadır.

Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin öğretmen görüşleri en yüksek düzeyde (4,51 ortalama) görüş bildirilen ifade “Dersi özetleyebilme” ifadesi olmuştur. Yine bu değere yakın olan (4,49 ortalama) “ Öğrenciye dersin amacını bildirebilme” ve (4,49 ortalama) ile “Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme” ifadeleri gelmektedir. Öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşleri öğrencilerin görüşleriyle örtüştüğü görülmüştür.

Genel olarak ortalamalara bakıldığında da Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, öğrenciyi derse motive etmeye yönelik etkinlikleri etkili bir şekilde uyguladığı sonucuna varılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, öğrenciyi derse motive edebilme etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, “Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilme”, “Öğrenciye dersin amacını bildirebilme”, “Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirebilme”, “Öğrenme eksiklerini, yanlışlarını giderebilme”, “Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Dersi değerlendirebilme”, “Ödev verebilme”, “Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilme” ve “Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme” ile yaş değişkeni arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, Sosyal Bilgiler

Öğretmenlerinin Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyi ile yaşları arasında bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak sorulan, “Dersi özetleyebilme”, etkililik düzeyi ile Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin yaşları arasında $p < 0,05$ anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yaşlar arası farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan yaşlar 41-45(5) - 20-25 (1), 26-30 (2), 31-35(3), 36-40(4), olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin yaşları arttıkça tecrübeyle birlikte Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyinin olumlu olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, “Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilme”, “Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirebilme”, “Öğrenme eksiklerini, yanlışlarını giderebilme”, “Dersi özetleyebilme”, Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Dersi değerlendirebilme”, “Ödev verebilme”, “Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilme” ve Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme” ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu sonuç göre öğretmenlerin öğrenim durumları, öğrenciyi derse motive edebilme etkililik düzeylerini etkilemediğini söyleyebiliriz.

Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan, “Öğrenciye Dersin Amacını Bildirebilme” ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, “Öğrenciye Dersin Amacını Bildirebilme” yönelik etkililik düzeyi (5,00 ortalama), lisans mezunu öğretmenlere (4,46 ortalama) göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu durumda, Öğrenciye Dersin Amacını Bildirebilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söyleyebiliriz.

Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin olarak sorulan, “Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilme”, “Öğrenciye dersin

amacını bildirebilme”, “Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirebilme”, “Öğrenme eksiklerini, yanlışlarını giderebilme”, “Dersi özetleyebilme”, “Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Dersi değerlendirebilme”, “Ödev verebilme”, “Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilme”, ve “Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme” etkinlikleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kısaca öğrenciyi derse motive edebilmeye yönelik etkililik düzeyi ile öğretmenlerin kıdemlerinin etkili olmadığını söyleyebiliriz.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik Uygulamadaki Etkililik Düzeyine ilişkin görüşleri incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, “Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilme”, “Öğrenciye dersin amacını bildirebilme”, “Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirebilme”, “Öğrenme eksiklerini, yanlışlarını giderebilme”, “Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme”, “Ödev verebilme”, “Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilme”, ve “Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme ile öğrenim durumu değişkeni arasında $p>,05$ olduğundan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Dersi Özetleyebilme” ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, Dersi Özetleyebilme yönelik etkililik düzeyi (4,90 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (4,48 ortalama) göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, Dersi Özetleyebilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu söyleyebiliriz. Yani Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenler “Dersi Özetleyebilme” etkinliğini daha etkili olarak kullandıkları görülmektedir.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğrenciyi Derse Motive Edebilmeye Yönelik uygulamadaki etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Dersi Değerlendirebilme” ilişkin görüşleri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, Dersi Değerlendirebilmeye yönelik etkililik düzeyi (4,80 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (4,34 ortalama) göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, Dersi Değerlendirebilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu söyleyebiliriz.

5.1.3.3. Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, Resmî ve Özel İlköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyi İlişkin olarak belirttikleri görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalıştıkları kurum değişkenlerine ilişkin sonuç ve tartışma yer almaktadır.

Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, bu boyutta en yüksek düzeyde (4,15 ortalama) görüş bildirilen ifade “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme” ifadesi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu görüşleri öğrencilerin görüşleri ile örtüşmektedir.

Resmî ve Özel İlköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoklu öğrenme ortamı kullanma etkililik düzeylerine yönelik düzenlenen maddelerden “Slayt Projektörü ile öğretim yapabilme” ifadesine ilişkin olarak, 2,75 ortalama düzeyinde görüş belirtirken, “Televizyon ve Video ile öğretim yapabilme” maddesine ilişkin olarak 2,28 ortalama düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin hale kara tahtayı yoğun olarak kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç yeni eğitim anlayışıyla çelişmektedir. Çünkü yeni anlayış öğrenciyi merkeze alan onların öğrenme ortamına aktif katılımını ve çoklu öğrenme ortamı yaratılmasını önermektedir. Öğretmenlerin bu anlayışın aksine bir öğrenme ortamı yaratmalarında kanımca okulların eğitim

araç-gereçleri bakımından yetersiz olmaları yatmaktadır. Bu sebeple tüm okullarda öğrencinin birden fazla duyu organını uyaran, sınıfta farklılık yaratarak öğrencinin dikkatini çeken araç-gereçlerle donatılması gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin görüşleri incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin, “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme”, “Şema, Şekil ve Grafik ile Öğretim Yapabilme”, “Basılı materyalle öğretim yapabilme”, “Haritalar ve Küre ile öğretim yapabilme”, “Modellerle öğretim yapabilme”, “Slayt Projektörü ile öğretim yapabilme”, “Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme”, “İnternet yardımıyla öğretim yapabilme”, “Televizyon ve Video ile öğretim yapabilme”, “Deneysel öğretim yapabilme”, “Episkop ile öğretim yapabilme”, “Tepegöz saydamlarıyla öğretim yapabilme” ve “Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yapabilme”, ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin materyal kullanabilmeye yönelik etkililik düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Resmî ve Özel İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin görüşleri incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, materyal kullanabilme etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme”, “Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme”, “Basılı materyalle öğretim yapabilme”, “Haritalar ve Küre ile öğretim yapabilme”, “Modellerle öğretim yapabilme”, “Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme”, “İnternet yardımıyla öğretim yapabilme”, “Episkop ile öğretim yapabilme” ve “Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yapabilme”, maddelerle yaş değişkeni arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyi ile yaşları arasında bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Slayt Projektörü ile Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile yaşları arasında $p<0,05$ anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yaşlar arası farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak

amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan yaşlar **20-25(1)** - 26-30 (2), 31-35(3), 36-40(4), 41-45(5) olduğu görülmüştür.

Resmî ve Özel İlköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile yaşları arasında $p<0,05$ anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yaşlar arası farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan yaşlar **20-25 (1)** - 26-30 (2), 31-35(3), 36-40(4), 41-45(5) olduğu görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Deneysel Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile yaşları arasında $p<0,05$ anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yaşlar arası farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan yaşlar **46-50(6)**- 20-25(1), 26-30(2), 31-35(3), 36-40(4), 41-45(5) olduğu görülmüştür. Yani 46-50 yaş grubunda olan öğretmenler diğer yaş gruplarına göre “Deneysel Öğretim Yapabilme” etkinliğini daha sık kullandığını söyleyebiliriz.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Tepegöz Saydamlarıyla Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile yaşları arasında $p<0,05$ anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yaşlar arası farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan yaşlar **20-25(1)** - 31-35(3), 36-40(4), 46-50(6) olduğu görülmektedir. Yani 20-25 yaş grubunda olan öğretmenler diğer yaş gruplarına göre “Tepegöz Saydamlarıyla Öğretim Yapabilme” etkinliğini daha sık kullandığını söyleyebiliriz.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Uygulamadaki Etkililik Düzeyine ilişkin görüşleri incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik uygulamadaki etkililik düzeyini ölçmeye yönelik, “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme”, “Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme”, “Basılı materyalle öğretim yapabilme”, “Haritalar ve Küre ile öğretim yapabilme”, “Modellerle öğretim yapabilme”, “Slayt Projektörü ile öğretim yapabilme”, “Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme”, “Televizyon ve Video ile öğretim yapabilme”, “Deneysel Öğretim yapabilme”, “Episkop ile öğretim yapabilme”, “Tepegöz saydamlarıyla öğretim yapabilme”

ve “Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yapabilme”, maddelerle öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik etkililik düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme” ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (3,29 ortalama), lisans mezunu öğretmenlere (2,14 ortalama) göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuç, İnternet Yardımıyla Öğretim Yapabilme etkililik düzeyi ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin olarak sorulan, “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme”, “Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme”, “Basılı materyalle öğretim yapabilme”, “ Harita ve küre ile öğretim yapabilme”, “Modellerle öğretim yapabilme”, “ Slayt projektörü ile öğretim yapabilme”, “Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme”, “İnternet yardımıyla öğretim yapabilme”, “Episkop ile öğretim yapabilme”, “Tepegöz ile öğretim yapabilme” ve “Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yapabilme” etkinlikleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Televizyon ve Video ile Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p<0,05$ anlamlı bir farklılık görülmüştür. Mesleki kıdem arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan meslek kıdemi **1-5 yıl (1)** – 6-10 yıl(2), 11-15 yıl(3), 16-20 yıl(4), 21 yıl ve üstü(5) olduğu görülmüştür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin etkinlikleri planlarken, materyal kullanımı ile yaratılan çoklu öğrenme ortamı “televizyon ve video ile öğretim yapabilme” etkinliğini daha etkili kullandığını söyleyebiliriz.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “Deneysel Öğretim Yapabilme” etkililik düzeyi ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında $p<0,05$ anlamlı bir farklılık görülmüştür. Mesleki

kıdem arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkı yaratan meslek kıdemi **21 yıl ve üstü(5)** - 1-5 yıl (1), 6-10 yıl(2), 11-15 yıl(3), 16-20 yıl(4) olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, deneysel öğretim yapabilme etkililik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin olarak sorulan, “Yazı tahtası ile öğretim yapabilme”, “Basılı materyalle öğretim yapabilme”, “ Harita ve küre ile öğretim yapabilme”, “Episkop ile öğretim yapabilme”, “Tepegöz ile öğretim yapabilme” ve “Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yapabilme” etkinlikleri ile öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar arasında $p>0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine İlişkin olarak sorulan, “Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme”, “Modellerle öğretim yapabilme”, “ Slayt projektörü ile öğretim yapabilme”, “Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme”, ve “İnternet yardımıyla öğretim yapabilme”, etkililik düzeyi ile çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme”, ilişkin görüşleri çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre, Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (4,40 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (3,70 ortalama) göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme etkililiğiyle öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu sonuçta Özel İlköğretim Okullarında, söz konusu olan materyallerin bulunuyor olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Modellerle öğretim yapabilme”, ilişkin

görüşleri çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre, Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, modellerle öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (3,80 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (3,19 ortalama) göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Modellerle öğretim yapabilme etkililiğiyle öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olmasında, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılması gereken modellerin bulunuyor olması yani Özel İlköğretim Okullarının söz konusu materyaller yönünden zengin olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Slayt Projektörü ile öğretim yapabilme”, ilişkin görüşleri çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farklılık, Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, “Slayt Projektörü ile öğretim yapabilmeye” yönelik etkililik düzeyi (4,30 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (2,63 ortalama) göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuçta Özel İlköğretim Okullarında slayt projektör aracının tüm sınıflarda bulunması etkili olduğu düşünülmektedir. Resmî İlköğretim Okullarında bu cihazın bulunmaması ve/veya sınırlı olması öğretmenlerin bu cihazı kullanarak ders işleminde engel teşkil etmektedir. Çoklu öğrenme ortamının oluşturulmasında önemli bir yer teşkil eden slayt projektör cihazının Resmî İlköğretim Okullarında ki eksikliğinde bir an önce giderilmesi ve öğretmenlerin bu cihazı kullanabilmeleri için gerekli bilgilerle donatılması gerekmektedir.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “Gerçek Eşyalar ile öğretim yapabilme”, ilişkin görüşleri çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre, Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin, Gerçek Eşyalar ile öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (3,60 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (2,65 ortalama) göre daha olumludur. Bu durum, Gerçek Eşyalar ile öğretim yapabilme etkililiğiyle

öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak sorulan anket maddelerinden, “İnternet Yardımıyla öğretim yapabilme”, ilişkin görüşleri çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre, Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, İnternet Yardımıyla öğretim yapabilmeye yönelik etkililik düzeyi (2,90 ortalama), Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine (2,15 ortalama) göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum, İnternet Yardımıyla öğretim yapabilme etkililiğiyle öğretmenlerin çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Özel İlköğretim Okullarında bu etkinliğin daha yoğun kullanılmasında, bu okullarda öğretmen ve öğrencilere internetten yararlanabilmeleri için gerekli araç-gereç ve ortamın hizmete sunulmasından kaynaklanmaktadır. Resmî İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin bu etkinliği etkili bir şekilde kullanamamasında gerekli olan araç-gereç ve ortamın istendik düzeyde olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında, Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Materyal Kullanabilmeye Yönelik Etkililik Düzeyine ilişkin olarak belirlenen etkinlikleri kullanmada, Özel Okullarda Görev yapan öğretmenlerin daha etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçta bir yerde birer ticari kurumda olan özel okullarının öğrenci, veli memnuniyetini ve başarıyı üst düzeyde gerçekleştirmek için gerekli olan araç-gereç ve materyal konusunda yeterli alt yapıyı da sağlamış olmaları yatmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucundan elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenler;

1. Her konuya uygun yöntem, teknik ve strateji kullanmaya özen göstermeli. Bunun içinde, tüm yöntem, teknik ve stratejileri bilmeli ve yerli yerinde kullanmaya çaba göstermeli.

2. Ders İşlerken Yöntem tekniklerden özellikle Sözlü Tarih Tekniği / Kaynak Kişiden Yararlanma ve Gezi-Gözlem Yöntemini kullanmaya çaba göstermeli.

3. Alanıyla ilgili öğretim programını tanımaya özen göstermeli.

4. Ders sunumunda, öğrencilerin bireysel farklılığına dikkat etmeli.

5. Ders sunumunda, dersler ve konular arası ilişki kurmaya dikkat etmeli.

6. Öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağlamaya çalışmalı, bunun için öğrencilere, ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme vermeli.

7. Öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirici projeler vermeli.

8. Etkinlikleri düzenlerken olabildiğince öğrencileri de katmaya çaba harcamalı.

9. Her konuya uygun araç-gereç ve materyal kullanmalı.

10. Öğrencilerin, öğrenme stilleri farklı olduğundan, her bireyin kendine uygun bir öğrenme kanalı yakalayabilmesi için çoklu öğrenme ortamı yaratmaya çalışmalı.

11. Farklı öğretim araç-gereçleri kullanarak sınıfta göreceli yenilik yaratarak öğrencinin dikkatini çekmeye çalışmalı.

12. En iyi sonucu almak öğretim araç-gereçlerini etkili kullanmaya çaba harcamalı.

13. Öğretim araç-gereç ve materyallerinin kullanmanın faydalı ve gerekli olduğuna karşı olumlu tutum içerisinde olmalı.

14. Kendilerini yetersiz gördükleri konulardaki eksikliklerini giderme yoluna gitmeye daha fazla özen göstermeli ve önem verilmelidir.

15. Lisans üstü eğitim yapabilmenin yollarını aramalı. Merkezi otoritede öğretmenlerin bu yöndeki çabalarını desteklemeli ve onlara pozitif ayrımcılık yapmalı.

16. Resmi İlköğretim Okullarındaki araç-gereç eksikliğinin giderilmesi yönünde gerekli girişimlerde bulunmalı.

17. Öğretmenlerin mevcut tutumlarını değiştirmek ve olumlu tutumlarını geliştirmek için her yıl hizmet içi eğitim kursları gerektiği şekilde yapılmalı ve seminer programları alan uzmanı akademisyen desteğiyle düzenlenmelidir. Hatta düzenlenecek olan hizmet içi eğitim kurslarına, öğretmenleri eşleri ve on yaşına kadar olan çocukları da dahil edilmelidir. Öğretmenlerimiz hem ailesiyle birlikte tatil yapma, dinlenme olanağı bulacak hem de bilgi, beceri ve tutumunu değiştirmiş ve geliştirmiş olacaktır. Bu tür bir etkinlik devlete fazla bir külfet getireceğini de düşünmemekteyiz. Zira bütün tatil beldelerinde öğretmen evleri mevcuttur. Buralardan öğretmenler dışında herkes yararlanmaktadır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (1993). “İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırd Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri”, **I. Eğitim Bilimleri Kongresi**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Açıkgöz, K. (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- _____. (2007). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Biliş Yayınları
- _____. (2009). **Aktif Öğrenme**. 11. Baskı. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Açıkgöz, M. (2006). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi-Gözlem ve İnceleme Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi**, Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ağır, Ö. (2003). **İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar**, Erzurum: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü,
- Ağlagül, D. (2009). **Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Akpınar, B. (2009). **Eğitim ve Program**. Elazığ: Data Yayınları
- Aksu, M. (1997). “**Nasıl Bir İnsan? Nasıl Bir Öğretim?**”, Yeni Türkiye, 55
- Alesandrini, K. and Larson, L. (2002). “**Teacher Bridge to Constructivism**”, Clearing House, 75:3
- Alıcıgüzel, İ. (1979). **İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim**. Ankara: İnkılap ve Aka Kitapevleri
- Alkan, C. (1978). **Eğitim Ortamları**. Ankara: A. Ü. Basımevi, Eğitim Fakültesi Yayınları.
- _____. (1984). **Eğitim Teknolojisi**. 3. Baskı. Ankara: Aşama Matbaacılık
- _____. (2005). **Eğitim Teknolojisi**. 8. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık

- Alkan, C. ve Hacıoğlu, F. (1995), **Öğretmenlik Uygulamaları (Öğretim Teknolojisi)**. Ankara: Önder Matbaacılık
- Altınışik, S. (2001). **Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atay, D.Y. (2003). **Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Ausubel, D. P.ve Robinson, F. G. (1969), **School Learning: An introduction to educational psychology**. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston Inc
- Ayar, R. (2006). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Hepimizin Dünyası Ünitesi İçin Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğretim Etkinliklerinin Geliştirilmesi**. Yüksek Lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, B. (2002). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. (Edt: Binnur Yeşliyaprak). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Aydın, E. İ. (2002). **“Yapıcı Görüşe Göre Ders Kitaplarının Tasarımı: AÖF Uzaktan Öğretim Ders Kitapları Örneği”**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir
- Aydın, H. (2007). **Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık**. Ankara: NOBEL Yayın Dağıtım
- Ata, B. (2007), **Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Edt: Cemil Öztürk). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme**. 6. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (1993), **Etkili Okul; Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Yavuz Dağıtım

- _____. (2009). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri.** Ankara: Pegem Akademi
- Barr, R., Barth, L. J and Shermis, S. S. (1978) **The Nature of the Social Studies. California:** ETC Publications.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi /Kaynak Üniteler.** Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
- Başaran, İ.E.(1994). **Eğitime Giriş.** Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Berkin, C. T. (1974). **Öğrenci Problemleri,** Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları
- Bilen, M. (1990). **Plandan Uygulamaya Öğretim.** 2. Baskı. Ankara: Sistem Ofset
- Bilen, M.(1999). **Plandan Uygulamaya Öğretim.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşioğlu, C. (1983). **Genel Öğretim Bilgisi.** Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi
- Bloom, B. S. (1995). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme,** Çev: D. Ali Özçelik, İstanbul: MEB Yayınları-174.
- Bozdaş, E. O. (2008). **İlköğretim Öğrenci ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkili Öğretmen Özellikleri.** Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Brooks, J. and Brooks, M. (1993). **The Case for Constructivist Classrooms.** Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development,
- Brophy, J. ve Good, T.L. (1986). **Teacher Behaviour and Student Achievement.** In M.G. Wittrock (ed.), Handbook of Research on Teaching, London: Macmillan.
- Büyükkaragöz, Ş. (1999), **Genel Öğretim Metotları.** 9. Baskı İstanbul: Öz Eğitim Yayınları
- Büyükkaragöz, Ş. ve Kesici, Ş. (1998), "Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi." **Milli Eğitim Dergisi,** 137, Ankara MEB Yayınları

- Büyüköztürk, Şener (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 3. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, N. (1998), "Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü." **Eğitim Yönetimi Dergisi**, 13. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, S. K. (2009). İlkokul 4.ve 5. Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde (Araç-Gereç)Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cin, M. (2005), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Ed. Abdurrahman Tanrıöğen).İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Clark, L. H. And Starr, I. (1968). **Secondary School Teaching Method**. New York: The Macmillan Company
- Cole, P. G. and Chan, L.k.s. (1994). **Teaching Principles and Practice**. Prentice Hall.
- Çatak, K. (2008). **6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Öğretimi Programındaki Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri**. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çeçen, A.R. (2000). "Vygotsky'nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilişsel Gelişime Katkıları", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2:19, Adana.
- Çelenk, S. Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). **İlköğretim Programları ve Gelişmeler**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelikkaya, H. (2010). **Eğitim Bilimlerine Giriş Eğitimcilik ve Öğretmenlik**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Çiftçi, S. (2001). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Ün., Sosyal Bilimler Enst..
- _____. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme. **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Pegem Akademi

- Daunt, B. (1997). **Öğreticinin El Kitabı**. Çev. A. Hayrettin Kalkandelen. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Davies, I. K. (1981). **Instructional Technique**. New York: Mc Graw-Hill.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve Coğrafya Öğretmenlerinin Sosyal Bilimler Öğretiminin Amaçlarına yönelik Görüşleri. **Bilgi**. Sayı 31. Ahmet Yesevi Üniversitesi Dergisi
- Demirel, Ö. (1996). **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Usem Yayınları
- _____. (1999). Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____. (2002), **Öğretme Sanatı**. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- _____. (2006). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____. (2009), **Öğretme Sanatı**. 15. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- _____. (2010). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 12. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- _____. (2010). **Eğitim Sözlüğü**. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). **Eğitim Terimleri**. Ankara: Şafak Matbaacılık
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2009). **Eğitim Bilimine Giriş**. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2001). “Öğretimde Yeni Yaklaşımlar”, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. (Edt. Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları,
- Deryakulu, D.(2001). “Yapıcı Öğrenme”, **Sınıfta Demokrasi**. (Edt. Ali Simsek). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Doğanay, A. (2002). “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Editörler: Cemil Öztürk ve Dursun Dilek). Ankara: Pegem Yayıncılık
- _____. (2008). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi

- Dönmez, C.(2003). “ Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler” **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu.** (Edt. Cemalettin Sahin). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Drucker, P.F. (1994). **Gelecek İçin Yönetim 1990’lar ve Sonrası,** (Çev: Fikret Üçcan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, No:327.
- Duffy, G. (1979). “A Study of Teacher Conceptions of Reading.” **Paper Presented at the National Reading Conference.** New Orleans.
- Ekinci, A. (2007). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi,** Eskişehir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Ekiz, D. (2001). **İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi ve Öğrenimi.** Trabzon: Derya Kitabevi.
- _____. (2006). **Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Erden, M. (1993), **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** İstanbul: Alkım Yayınevi
- _____. (1995), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine yönelik Tutumları.” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 11. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- _____. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- _____. (2009). **Eğitim Bilimlerine Giriş.** 4. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Arkadaş Yayınları
- _____. (1997). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme.** Ankara: Arkadaş Yayınları
- Erdem, E. (2001). “Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. ve Alemdar, K. (1990). **İletişim ve Toplum.** Ankara: Bilgi Yayınevi

- Ergin, A. (1987), **Eğitim Bilimleri, Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Açık Öğretim Yayınları
- _____. (2008), **Eğitimde Etkili İletişim**. Ankara: Anı Yayıncılık
- Erkan, S. (1996), “Geleceğin Eğitim Sisteminde Sınıf Öğretmenliği”, **Sempozyum 96, Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerleme**. Ankara.
- Ersoy, F. ve Kaya, E. (2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt 17, No:1, Kastamonu
- Ertuğrul, H. (1999). **Öğretmenin Başarı Kılavuzu**. İstanbul: Nesil Yayınları
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- _____. (1982). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Meteksan Lmt. Şti.
- _____. (1986). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Yelkentepe Yayınları
- Fidan, N. (1986), **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- _____. (1996), **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi
- Fidan, N. ve Erden, M. (1988). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Alkım Yayınevi
- Gagne, N.L. ve Berliner, D. C. (1984). **Educational Psychology**. Boston: Houghton-Mifflin
- Gagne, R. M. ve Driscoll, M. P. (1988). Essentials of learning for instruction. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Gökkaya, A. K. ve Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanımının akademik Başarıya Etkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Ankara
- Göksel, İ. (2007). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Harita ve Grafik Kullanımının Eğitimi Destekleme Düzeyi**. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni Sosyal Bilgiler Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi** (47) Ankara:
- Gözütok, D. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. 2. Baskı. Ankara: Ekinoks
- Gray, A.(1997). “Constructivist Teaching and Learning”, (1997) , İnternet adresi: <http://www.ssta.sk.ca/research/instruction/97-07.htm>,> Erisim Tarihi: 10.03.2011.
- Gültekin, M. (2004). “Öğretme Öğrenme Sürecinde Yeni Yaklaşım”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14,1: Eskişehir.
- Güneş, L. (1993). **İlkokul Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Eğitim Teknolojisine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi**. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Günlü, R. (2005), “Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.” **IV. Demokratik Eğitim Kurultayı**, Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- Gürkan, T. (2003). “Programın Yapısal Boyutları ve Program Geliştirme Süreci”, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. (Edt. Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Gürşimşek, I. (1994), “Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar.”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Güven, İ. (2004). “Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler”. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı.164. Güz. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1998), **Öğretmenlik Uygulamaları – Öğretim Teknolojisi**. Ankara: Alkım Yayınevi
- Halis, İ. (2001), **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Konya: Mikro Basım
- Hannafin, M. J. ve Hughes, C. (1986). A Framework for Incorporating Orienting Activities in Computer-Based Interactive Video, **Instructional Science**, 15.

- Helvacı, M.A. (2009), **Eğitim Bilimine Giriş**. Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü. (Edt: Nevin Saylan), Ankara: Anı Yayıncılık
- _____. (2005). **Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayınları
- İlhan, A., Ç. (2004). “21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri”. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Aralık, Yıl 5, Sayı 58. Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı
- Johnson,D. (1970). **The Social Psychology of Education**, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Jonassen, D. (1991). “Objectivism vs. Constructivism”, **Educational Technology Research and Development**, 39: 3,
- Kamber, T. (2007). “**2005–2006 Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi**”, Uşak: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü,
- Kan, Ç. (2006). Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi Arayışı. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 12(2), Kastamonu.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). “Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20:
- Karaduman, H. (2005). **Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Başarılarına ve Hatırlama Düzeyine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karagözoğlu, G. ve Diğerleri. (1995). Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri: **Avrupa Konseyi Ülkeleri’nde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri**. 21-26 Eylül 1992. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Karagözoğlu, G. (1993). "Teacher Training for Twenty First Century", **The Policies And Models of Teacher Training in the Council of Europe Countries.** pp 1-12, İzmir 9 Eylül University Buca Faculty of Education.
- Karakuş, F. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Oluşturmacı Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci Algıları. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** Cilt 18. Sayı 2. Adana.
- Karasar, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** 19. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kaya. Z.. (2005). **Öğretimi Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.** Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Kaya, K. (1984). **İnsan Yetiştirme Düzenimiz.** 4. Baskı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Kıldan, O. Ve Ünüver, N. (2008). **Öğretim İlke ve Yöntemleri.** 2. Baskı. (Edt: Ahmet Doğanay). Ankara: Pegem Akademi
- Kılıç, B. (2001). "Oluşturmacı Fen Öğretimi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,** Ankara
- Kırkaya, D. (2006). **İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkililiğini Etkileyen Etkenlerin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi.** Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü
- Kıroğlu, K. (2009). **Eğitim Bilimine Giriş.** 4. Baskı. (Edt. Özcan Demirel-Zeki Kaya). Ankara: Pegem Akademi
- Kısakürek, M. A. (1985). **Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi.** Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim bilimleri Fakültesi Yayınları.
- _____. (1989). **Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 97, 1989.
- Kıy Can, S. (2009). **Sosyal Bilgiler Dersinde (Araç-Gereç) Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

- Köken, N. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde “Soru Sorma Metodu”nun Önemi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. **Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt IV. Sayı 2. Afyon.
- Kulaksızoğlu, A. (1991), “Ortaöğretimde Niteliğin Arttırılması İçin Öğretmen Yetiştirilmesi Konusunda Bir Model Önerisi.”, **Eğitimde Nitelik Geliştirme (Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri)**. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları
- Küçükahmet, L. (1975). **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları 55
- _____. (1983). **Öğretimi İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- _____. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Ed: Leyla Küçükahmet). Ankara: Alkım Yayınevi.
- _____. (2009). **Eğitim Bilimine Giriş**. 7. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- _____. (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. 11. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- _____. (2001). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mahiroğlu, A. (2009). **Eğitim Bilimine Giriş**. 4. Baskı. (Edt. Özcan Demirel-Zeki Kaya). Ankara: Pegem Akademi
- Marlowe, B. A. and Page, M. L. (1998). **Creating and Sustaining the Constructivist Classroom**. California: Corwin Press Inc.
- Means, B. ve Olson, K. (1996). Suporting School Reform With Educational Techology. **Restructuring Schools With Tecnology**, Boston.
- M.E.B. (1970). Talim Terbiye Daire Başkanlığı. Ankara
- _____. (2002). **Öğretmen Yeterlikleri**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

- _____. (2008). “ Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”. **Öğretmen Yeterlikleri**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- _____. (2008). **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- _____. (2004). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1., 2., 3. Sınıflar Öğretim Programı**. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası
- _____. (1998). “İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı,” **Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi**, 2487, Ankara.
- M.E.B. TTKB (2005). **Sosyal Bilgiler 6-7. Sınıf Programı**. Ankara: MEB Yayınları
- Memişoğlu, H. (2008). **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Namlu, G. A. (1999). **Bilgisayar Destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- NCSS. (1994) Sunal, S. C. and Haas, M.E. **Social Studies for the Elementary and Middle Grades**. A Constructivist Approach.
- _____. (1992) “A Vision of Powerful Teaching and Learning in the Social Studies: Building Social Understanding and Civic Efficacy”, <http://www.socialstudies.org/positions/powerful>. Erişim Tarihi: 15.05.2011
- Oğuzkan, F. (1993). **Orta Dereceli Okullarda Öğretim. (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)**. Ankara: Emel Matbaacılık
- Ornstein, A. and Lasley, T. (2000). **Strategies for Effective Teaching**, Mc.Graw Hill, Boston.
- Ozankaya, Ö. (1985). **Toplum Bilimine Giriş**. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Özçelik, D. A. (2010). **Eğitim Programları ve Öğretimi (Genel Öğretim Yöntemi)**. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi

- Özdaş, K. ve Ekem, N. (1993), “Üniversitelerimizin Fizik ve Fizik Öğretmenliği Programlarına Yerleştirilen Öğrencilerin Bu Programları Tercih Etme Durumları.”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,9 Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- _____. (2009). **Öğrenme ve Öğretme**. 9. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztaş, S. (2000). “İlköğretim 6. Sınıflar Sosyal Bilgiler Tarih Ünitelerinin İslenışinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ”. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Öztürk, C. ve Diğerleri (2009), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Dilek, D.(2002). “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları” **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Edt. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Öztürk, C. (2009), “Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış” **Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi**. (Edt. Cemil Öztürk) Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Diğerleri (2006), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Edt. Cemil Öztürk)Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, Ç. (2004). “Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Yeterlilikleri”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi**. Cilt 5, Sayı 2. Kırşehir.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2003). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Parmaksız, R. Ş. Ve Yanpar, T. (2006). Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 6, sayı 2. Elazığ

- Pirinçdane, M. (1997). “**İlköğretim 1. Kademe sosyal bilgiler Ders Programının Değerlendirilmesi**”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Polat, F. (2006). “**İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Parker, W. C. Ve Jarolimek, J. (1997), **Social Studies in Elementary Education**. New Jersey: Prentice Hall.
- Rıza, E. T. (2000), **Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme**. İzmir: Anadolu Matbaa
- Rice, M. L. ve Wilsion, E. K. (1999). “How Technology Aid Constructivism in the Social Studies Classroom”, **The Social Studies**, 90, 28-34,
- Posenshine, B. ve Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M.G. Wittrock (ed.), **Handbook of Recsearch on Teaching**, London: Macmillan.
- Saban, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sabers, D., Cushing, K.S. and Berliner, D. C. (1991). “Differences Among Teachers in a Task Characterized by Simultaneity, Multidimensionality and Immediacy”. **American Educational Research Journal**.
- Sarı, İ. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Etkinliklerinin Öğrenci Başarı, Beceri ve Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savage, T. V. ve Armstrong, D. (1996), **Effective Teaching in Elementary Social Studies**. New Jersey: Prentice Hall.
- Schunk, D. H. (2009), **Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla**. (Çev: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Seferoğlu, S. S. (2004). “Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim”. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Aralık yıl 5, sayı.58. Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı
- Senemoğlu, N. (2009), **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya**, 15. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Selçuk, Z. (2000). **Gelişim ve Öğrenme**. 7. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Sezer, A. (2005). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Edt. Abdurrahman Tanrıöğen). İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Shea, P. (2000). “ A study of Captioned Interactive Video”. **Journal of Educational Computing Research** . 22: 243-263
- Sığan, C. (1997). **İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinin Etkililiğini Azaltan Faktörlerin Araştırılması**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sillars, S. (1997). **İletişim**. (Çev. Nüzhet Akın). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Slavin, R. E. (1991). **Educational Psychology**. Theorginto Practice, Prentice Hall Int. Inc.
- Smeets,E., Mooij,T. (2000), “Time on Task., Interaction and Information Handling in Multimedia Learning Environments”. **Journal of Educational Computing Research**,21: 487-502
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım. A. (2000). “ Öğrenme Stratejileri Kullanımının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**. C.25, S.115 Ankara: TED Yayınları
- Sönmez, Ö. F. (2006). **İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Karadeniz Bölgesi Konusunun Görsel Araç-Gereçlerle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Sönmez, V. (1998), **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık

- _____. (2003), **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık
- _____. (2005), **Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sözer, E. (1998). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde İlke, Strateji, Yöntem ve Teknikler". **Sosyal Bilgiler Öğretimi**.(Ed. Gürhan Can). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- _____. (1991). "Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme programlarının Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği." **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- _____. (1998). **Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- _____. (1998). "Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri." **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Edt. Gürhan Can). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sunal, S. C. ve Haas, M. E. (2002). **Social Studies for the Elementary and Middle Grades. A Constructivist Approach**. Boston: Allyn and Bacon.
- Şahin, A. E. (2009). **Eğitim Bilimine Giriş**. 6. Baskı (Edt. Veysel Sönmez), Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahin, Y. T. (2000). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamların Etkililiği. **Eğitim Araştırmaları**, 1:68-73. Ankara.
- Şen, H. Ş.(2002). "Yapısalcı Öğrenme Ortamları ve Öğretmenin Rolü", **Çağdaş Eğitim**, 284. Ankara.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2001). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık
- Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. Konya.

- Taşpınar, M. ve Diğerleri (2002), **Öğretmenlik Mesleği**. Elazığ: Elazığ Üniversite Kitapevi
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2001). “Oluşturmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü”, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3. Sakarya
- _____. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. **The Turkish Online Journal Of Educational Technology-TOJET**, Volume 2, Issue 1, Article 8.
- Tok, Ş. (2008). “Öğretme-Öğrenme Strateji ve Modelleri”, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. 2. Baskı. (Edt: Ahmet Doğanay). Ankara: Pegem Akademi
- Tok, T. N. (2008). “ Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler”. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. 2. Baskı. (Edt: Ahmet Doğanay). Ankara: Pegem Akademi
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2007). **Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırd Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi**. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt IV. Sayı II. Van.
- Turner, T. N. (1994). **Essentials of Elementary Social Studies**. Boston: Allyn and Bacon.
- Uluğ, F. (1998), “Eğitim Sisteminde Değişme Yapısal Uyum Sorunları.”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi**, 14. Ankara
- Ültanır, G. (2003). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirmede Kuram ve Teknikler**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Variş, F. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri**. Ankara: Alkım Yayıncılık
- Walter, A. W. ve Schuller, C.F. (1967). **Audiovisual Materials**. New York: Harpe and Row Pub.

- Weinstein, G.E. ve Mayer, R. E. (1986) The Teaching of Learning Strategies, **Handbook of Research on Teaching**. Ed: M. C. Wittrock. Londra: McMillan
- Wittrock, C. M. (1986), Students Thought Processes. **Handbook of Research on Teaching**. New York: McMillan
- Yalın, H. İ. (2003), **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. 8. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- _____. (1997), **Eğitim Teknolojisi Öğretim Tasarımı**. Ankara:
- _____. (1998). “Sosyal Bilgilerde Öğretim Etkinliklerinin Planlanması”. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Ed. Gürhan Can). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- _____. (2006). “Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Yol Haritası Oluşturma: Öğretimi Planlama”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Ed. Cemil Öztürk). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____. (1998). “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8(1-2), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2006). “Anlamlı Öğrenme İçin Etkili Öğretim Stratejileri”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Ed. Cemil Öztürk). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____. (2006). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı”, **Sosyal Bilgiler Öğretimi (Demokratik Vatandaşlık Eğitimi)**. (Ed. Cemil Öztürk). Ankara: Pegem Akademi.
- _____. (2009). “Anlamlı Öğrenme İçin Etkili Öğretim Stratejileri”, **Sosyal Bilgiler Öğretimi (Demokratik Vatandaşlık Eğitimi)**. (Ed. Cemil Öztürk). Ankara: Pegem Akademi.

- Yıldırım, A. (2009). **İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Yönteminin Kullanımına İlişkin Sosyal Bilgiler/Sınıf Öğretmenlerinin Tutumları**. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılman, M. (2006). **Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri**. 2.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

EKLER

Ek 1: Öğrenci Anketi

Sevgili Öğrenci,

Bu anket “İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi” konusunda yapılan araştırmaya gerekli olacak verileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi siz sevgili öğrencilerin anket sorularına vereceği yanıtların tarafsız ve doğru olmasına bağlıdır. Bunun için her anket sorusunu dikkatle okuyarak yanıtlamanız büyük önem taşımaktadır. *Anket toplu değerlendirileceği için isminizi yazmanıza gerek bulunmamaktadır. Ankete vereceğiniz yanıtlar araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.* Lütfen size göre doğru olan seçeneğin olduğu bölüme (X) işareti koyunuz.

Anketi yanıtlayarak bu bilimsel araştırmaya yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hasan AYDEMİR

İnönü Üniversitesi

Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı

MALATYA

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI ETKİNLİKLERİNİN UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ANKETİ (ÖĞRENCİLER İÇİN)

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Halen Devam Ettiğiniz Okul:.....

ANKET SORULARI İÇİN LÜTFEN ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ.

AÇIKLAMA						
Aşağıda ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin ifadeler verilmiştir. Lütfen bu ifadelerden size uygun olanına (X) işareti koyunuz.						
A. YÖNTEM, TEKNİK VE STRATEJİLERİN UYGULAMADAKİ ETKİLİLİK DÜZEYİ						
		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Problem çözme yöntemiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
2.	Tartışma yöntemiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
3.	Proje yöntemiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
4.	Gezi-gözlem yoluyla öğretim yaparız	()	()	()	()	()
5.	Buluş / Keşfetme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
6.	Sözlü tarih/kaynak kişi tekniğiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
7.	Düz anlatım yöntemiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
8.	Örnek olay yöntemiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
9.	Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
10.	Grup öğretim yöntemiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
11.	Soru-cevap tekniğiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
12.	Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
13.	Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
14.	Gösteri yöntemiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
15.	Benzeşim tekniğiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
16.	Araştırma – İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
B. ÖĞRENCİYİ DERSE MOTİVE EDEBİLMEMEYE YÖNELİK ETKİLİLİK DÜZEYİ						
		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
17.	Öğretmenimiz dersin amacını bildirir	()	()	()	()	()
18.	Dersler ilgi ve dikkatimi çeker	()	()	()	()	()
19.	Öğretmenimiz amaçlara ulaşma yollarını bildirir	()	()	()	()	()
20.	Öğretim etkinliğine katılırsınız	()	()	()	()	()
21.	Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurarız	()	()	()	()	()
22.	Derslerde ihtiyaçlarım ve günlük hayatla ilgili bağ kurabilirim	()	()	()	()	()
23.	Dersi özetleriz	()	()	()	()	()
24.	Dersi değerlendiririz	()	()	()	()	()
25.	Öğretmenimiz bir sonraki dersten bizi haberdar eder	()	()	()	()	()
26.	Ödev alırsınız	()	()	()	()	()
27.	Öğretmenimiz eksiklerimizi ve yanlışlıklarımızı giderir	()	()	()	()	()

C. MATERYAL KULLANABİLMEME YÖNELİK ETKİLİLİK DÜZEYİ						
		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
28.	Yazı tahtası ile öğretim yaparız	()	()	()	()	()
29.	Şema, şekil, grafik ile öğretim yaparız	()	()	()	()	()
30.	Basılı materyalle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
31.	Haritalar ve Küre ile öğretim yaparız	()	()	()	()	()
32.	Modellerle öğretim yaparız	()	()	()	()	()
33.	Slayt Projektörü ile öğretim yaparız	()	()	()	()	()
34.	Gerçek eşyalar ile öğretim yaparız	()	()	()	()	()
35.	İnternet yardımıyla öğretim yaparız	()	()	()	()	()
36.	Televizyon ve Video ile öğretim yaparız	()	()	()	()	()
37.	Deneysel öğretim yaparız	()	()	()	()	()
38.	Episkop ile öğretim yaparız	()	()	()	()	()
39.	Tepegöz saydamlarıyla öğretim yaparız	()	()	()	()	()
40.	Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yaparız	()	()	()	()	()

Ek 2: Öğretmen Anketi

Değerli Meslektaşım,

Bu anket “İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi” konusunda yapılan araştırmaya gerekli olacak verileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi siz değerli meslektaşımın anket sorularına vereceği yanıtların tarafsız ve doğru olmasına bağlıdır. Bunun için her anket sorusunu dikkatle okuyarak yanıtlamanız büyük önem taşımaktadır. **Anket toplu değerlendirileceği için isminizi yazmanıza gerek bulunmamaktadır. Ankete vereceğiniz yanıtlar araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.** Lütfen size göre doğru olan seçeneğin olduğu bölüme (X) işareti koyunuz.

Anketi yanıtlayarak bu bilimsel araştırmaya yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hasan AYDEMİR

İnönü Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı

MALATYA

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI ETKİNLİKLERİNİN UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ANKETİ (ÖĞRETMENLER İÇİN)

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Yaş : () 20-25 () 26-30 () 31-35

Meslek Kıdeminiz : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl

Çalıştığınız Kurum : () Resmî Okul () Özel Okul

AÇIKLAMA						
Aşağıda ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin ifadeler verilmiştir. Lütfen bu ifadelerden size uygun olanına (X) işareti koyunuz.						
A. YÖNTEM, TEKNİK VE STRATEJİLERİN UYGULAMADAKİ ETKİLİLİK DÜZEYİ						
		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Problem çözme yöntemiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
2.	Tartışma yöntemiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
3.	Proje yöntemiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
4.	Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
5.	Buluş / Keşfetme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
6.	Sözlü tarih/kaynak kişi tekniğiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
7.	Düz anlatım yöntemiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
8.	Örnek olay yöntemiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
9.	Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
10.	Grup öğretim yöntemiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
11.	Soru-cevap tekniğiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
12.	Rol oynama/Drama tekniğiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
13.	Beyin fırtınası tekniğiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
14.	Gösteri yöntemiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
15.	Benzeşim tekniğiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
16.	Araştırma – İnceleme yoluyla öğretim stratejisiyle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
B. ÖĞRENCİYİ DERSE MOTİVE EDEBİLMEME YÖNELİK ETKİLİLİK DÜZEYİ						
		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
17.	Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilme	()	()	()	()	()
18.	Öğrenciye dersin amacını bildirebilme	()	()	()	()	()
19.	Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirebilme	()	()	()	()	()
20.	Öğrenme eksiklerini, yanlışlarını giderebilme	()	()	()	()	()
21.	Dersi özetleyebilme	()	()	()	()	()
22.	Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurabilme	()	()	()	()	()
23.	Öğrencinin ihtiyaçları, günlük hayatı ile konu alanı arasında bağ kurabilme	()	()	()	()	()
24.	Dersi değerlendirebilme	()	()	()	()	()
25.	Ödev verebilme	()	()	()	()	()
26.	Öğrencileri bir sonraki derse hazırlayabilme	()	()	()	()	()
27.	Öğrencileri öğretim etkinliğine dahil edebilme	()	()	()	()	()

C. MATERYAL KULLANABİLMEYE YÖNELİK ETKİLİLİK DÜZEYİ						
		Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
28.	Yazı tahtası ile öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
29.	Şema, şekil, grafik ile öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
30.	Basılı materyalle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
31.	Haritalar ve Küre ile öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
32.	Modellerle öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
33.	Slayt Projektörü ile öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
34.	Gerçek eşyalar ile öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
35.	İnternet yardımıyla öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
36.	Televizyon ve Video ile öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
37.	Deneysel öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
38.	Episkop ile öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
39.	Tepegöz saydamlarıyla öğretim yapabilme	()	()	()	()	()
40.	Zaman ve Tarih şeritleri ile öğretim yapabilme	()	()	()	()	()

Ek 3: Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzin Yazısı

FORM: 2

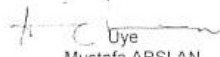
T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hasan AYDEMİR
Kurumu / Üniversitesi	T.C. FIRAT ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ, EĞİTİMİ PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
Araştırma yapılacak iller	. Malatya
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	. Malatya İlköğretim Okulları
Araştırmanın konusu	. İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum onayı	. Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	.Var
Veri toplama araçları	. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve 7.Sınıf Öğrencileri
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 20.10.2009 tarih ve 39942 sayılı yazısı gereğince 27.10.2009 tarihinde toplanan komisyonumuzca; T.C Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Hasan AYDEMİR, ilimizdeki tüm ilköğretim okullarında Anket uygulaması isteğine dair yazısı ve ekindeki dosya, "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Y. yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 5. maddesindeki esaslara göre incelenmiş olup, başvuru dosyasının belirtilen esaslara göre uygun olduğu değerlendirilmiştir. Komisyonumuzun görüşü, söz konusu anket uygulaması yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesinin uygun olacağı yönündedir.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı :	Gerekçesi :

KOMİSYON


28/10/2009
Komisyon Başkanı
Ahmet KARAPINAR
Şube Müdürü


Uye
Mustafa ARSLAN
Ticaret Meslek Lisesi


Uye
Ram Psk. Danışmanı

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/41065
Konu :Anket Uygulama İzin Onayı

28.10.2009

T.C FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 07/10/2009 tarih ve 910-11242 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereğince, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Hasan AYDEMİR bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında anket uygulaması yapabilmesi için gerekli izinin verildiğine dair onay yazısı ve eki yazınız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Mehmet BULUT
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:
EK-1 Onay Yazısı (1 Sayfa)
EK-2 Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/ 41066
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

28.10.2009

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) T.C.Fırat Üniversitesinin 07/10/2009 tarih ve 910-11242 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüzün 05/01/2009 tarih ve 137 sayılı Valilik Onay yazısı
c) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi

T.C. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Hasan AYDEMİR'in bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Müdürlüğümüze bağlı tüm ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve 7. sınıf öğrencilerine Anket Uygulaması için, ilgi (a) yazı ve ekindeki dosya, ilgi (b) Valilik onayı ile oluşturulmuş olan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından, ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenerek ekte bulunan Araştırma Değerlendirme Formu (Ek-2) ile Uygulama Çalışmasının yapılabilmesi için izin verilmesinin uygun olacağı görüşü bildirilmiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde ilgi (a) yazıda adı geçen araştırma sahibi Hazan AYDEMİR ilgi (b) yönergesinin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhünameyi önceden imzalamak kaydıyla, ilimizdeki tüm ilköğretim okullarında Anket Uygulaması yapılmasına izin verilmesi hususunu; tensiplerinize arz ederim.

Ahmet KARAYENAR
Şube Müdürü

EKİ :Değerlendirme Formu (1 Adet-1 Sayfa)

OLUR
28.10.2009
Mehmet Umut
İl Millî Eğitim Müdürü



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :B.30.2.FIR.0.70.00.00-510-910 -12867
Konu :Hasan AYDEMİR

05/11/2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Malatya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Hasan AYDEMİR'in bilimsel çalışmalarda kullanmak üzere hazırlanmış olduğu anket uygulamasını yapabilmesine ilişkin 28/10/2009 tarih ve 41065 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

Prof. Dr. A. Feyzi BİNGÖL
 Rektör

EKLER:

- 1- Yazı (1 Sayfa)
- 2- Onay yazısı (1 sayfa)
- 3- Değerlendirme formu (1 sayfa)

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ
Telefon (0424) 2370000- (3081-3082)
Fax (0424) 241 55 35

www.firat.edu.tr

ÖZGEÇMİŞ

Ağrı ili merkez Özbaşı Köyünde 1971 yılında dünyaya geldi. İlkokul öğrenimini Özbaşı Köyü, orta ve lise öğrenimini Ağrı'da tamamladı. 1991 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümünü kazandı ve 1995 yılında lisans öğrenimini tamamladı. Aynı yıl İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümünde Yüksek Lisans öğrenimine başladı ve 1998 yılında “ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar” konulu tez çalışmasını sunarak Yüksek Lisans Öğrenimini tamamladı. 2001 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında doktora öğrenimine başladı. 1995 yılında İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe Tarihi Ana Bilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. 2001 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programına araştırama görevlisi olarak geçiş yaptı, halen bu görevini sürdürmektedir. Evli ve iki erkek çocuk babasıdır.

Hasan AYDEMİR

Elazığ- Haziran 2011