



**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETİM PROGRAMININ HAMMOND KÜP MODELİ
DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Nida EMİNOĞLU

Eskişehir 2025

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ
HAMMOND KÜP MODELİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Nida EMİNOĞLU

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Danışman: Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2025

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nida EMİNOĞLU'nun ‘‘İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Hammond Küp Modeli Doğrultusunda Değerlendirilmesi’’ başlıklı tezi 23.06.2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman) :	Doç.Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ	
Üye :	Prof.Dr. Meral GÜVEN	
Üye :	Prof.Dr. Handan DEVECİ	
Üye :	Prof. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN	
Üye :	Doç. Dr. Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU	

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ HAMMOND KÜP MODELİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

NİDA EMİNOĞLU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran, 2025

Danışman: Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Bu araştırma, 2018 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programını Hammond Küp Modeli çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Yakınsayan paralel karma desen kullanılarak Gaziantep'teki düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulda gerçekleştirilen çalışmada hem nicel hem nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler demografik bilgi formu, başarı testi ve tutum ölçeğiyle elde edilirken; nitel veriler gözlem formları, video kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 22 ve NVivo 9 programları kullanılmıştır. Davranışsal boyut sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal bilgiler akademik başarıları ve tutumları yüksektir. Öğrencilerin başarı durumları cinsiyetelerine göre farklılaşmazken, anne-baba eğitim durumu ve gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı puanları daha yüksektir. Sınıf öğretmenin uygulamalarının öğrencilerin ders başarıları ve tutumları üzerinde anlamlı etkisi vardır. Program bilişsel alana ağırlık verirken, duyuşsal ve devinimsel alanlar geri planda kalmaktadır. Öğretim boyutunda, öğretmenler içeriğe olumlu yaklaşırken öğrenciler olumsuz görüş bildirmişlerdir. Düz anlatım yönteminin yaygın kullanıldığı, ek kaynaklara ihtiyaç duyulduğu ve ders dışı etkinliklerin uygulanmasında zorluklar yaşandığı belirlenmiştir. İkili öğretim, kısa teneffüs süreleri ve kalabalık sınıflar gibi faktörler eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Kurum boyutunda, öğretmenlerin programa ilişkin ön bilgilerinin yetersizliği, öğrencilerin hazırbulunusluk ve motivasyon eksikliği, bölgenin sosyo-ekonomik özellikleri ve eğitime verilen önemin düşüklüğü gibi faktörler programın uygulanmasında engeller oluşturmaktadır. Bulgulara dayanarak, programı ve uygulamasını iyileştirmek için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Program Değerlendirme, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Hammond Küp Modeli

ABSTRACT

EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE SOCIAL STUDIES CURRICULUM IN LINE WITH HAMMOND CUBE MODEL

NİDA EMİNOĞLU

Department of Educational Sciences

Education Programs and Teaching

Anadolu University, Graduate School, June, 2025

Supervisor: Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

This study aims to evaluate the 2018 4th grade social studies curriculum within the framework of the Hammond Cube Model. Both quantitative and qualitative data were collected in the study, which was conducted in a low socio-economic primary school in Gaziantep using a convergent parallel mixed design. Quantitative data were collected through a demographic information form, achievement test and attitude scale, while qualitative data were collected through observation forms, video recordings and semi-structured interviews. IBM SPSS 22 and NVivo9 programs were used to analyze the data. According to the behavioral dimension results, students' achievement and attitudes towards social studies course were high. While there was no significant difference in terms of gender, the achievement scores of students with higher parental education and income levels were higher. The classroom teacher's practices have a significant effect on students' achievement and attitudes. While the program emphasizes cognitive domains, affective and kinesthetic domains remain in the background. In the teaching dimension, teachers were positive about the content while students were negative. It was determined that the lecture method is widely used, additional resources are needed and there are difficulties in the implementation of extracurricular activities. In the institutional dimension, factors such as teachers' insufficient prior knowledge of the program, students' lack of readiness and motivation, socio-economic characteristics of the region and low importance given to education constitute obstacles in the implementation of the program. Based on the findings, recommendations are presented to improve the program and its implementation.

Keywords: Curriculum Evaluation, 4th Grade Social Studies Curriculum, Hammond Cube Mode

23/06/2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

NİDA EMİNOĞLU

23/06/2025

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis/dissertation is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “Scientific Plagiarism Detection Program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

NİDA EMİNOĞLU

TEŞEKKÜR

Doktora yolculuğumun ilk adımından bu yana yanımda olan, engin bilgisi ve hakkaniyetli duruşuyla bana yol gösteren, sevgili danışmanım Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ'a teşekkür ediyorum. Sizin rehberliğinizde bu yolu yürümek benim için paha biçilemez bir deneyimdi.

Öğrenim hayatımın lisans döneminde de yollarımızın kesiştiği; doktora sürecinde araştırmamın her aşamasında değerli görüşleriyle ufkumu genişleten, sabırla çalışmamı zenginleştiren tez izleme komitesi üyelerim Prof. Dr. Meral GÜVEN ve Prof. Dr. Handan DEVECİ hocalarıma içtenlikle teşekkür ediyorum. Savunma sürecinde değerli ve yapıcı önerileriyle tezime değer katan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN ve Doç. Dr. Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU' na minnettarım.

Veri toplama sürecinde gösterdikleri olağanüstü sabır ve içtenlikle yanımda olan sevgili öğretmen arkadaşlarıma, öğrencilerime, velilerime ve yöneticilerime sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız!

Ve elbette, bu uzun yolculuğun her anında benimle olan, yorulduğumda sırtımı yasladığım canım aileme... Doktora sürecinde kaybettiğim babam, eğitim hayatımın her aşamasında desteğini esirgemeyen annem. Çekirdek ailem; sevgili eşim, canım kızım ve oğlum... Sizin sevginiz ve desteğiniz olmadan bu başarıya ulaşamazdım. Burada adını anamadığım, ama kalbimde taşıdığım tüm dostlarıma...

Bu yolculukta sabrınız, emeğiniz, sevginiz ve cesaretlendirmeleriniz için hepinize yürekten teşekkür ederim.

Son olarak, sosyal ve ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde, güç koşullarda görev yapan fakat tüm bu engellere karşın mesleklerine özveriyle bağlı kalan değerli öğretmenlerimize en içten selamlarımı ve sevgilerimi iletiyorum. Varlığınız eğitim dünyası için büyük bir zenginliktir. İyi ki varsınız!

NİDA EMİNOĞLU

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken herhangi bir (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

NİDA EMİNOĞLU



İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES.....	vi
TEŞEKKÜR	vii
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİN.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
GÖRSELLER DİZİNİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xix
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	4
1.2 Araştırmanın Amacı.....	9
1.3 Araştırmanın Önemi	10
1.4 Sınırlılıklar	12
1.5 Tanımlar.....	12
2 ALAN YAZIN	14
2.1 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Genel Özellikleri.....	14
2.1.1 Programın amaçları	14
2.1.2 Programın içeriği ve kazanımları	16
2.1.3 Programın öğrenme öğretme yaklaşımı.....	17
2.2 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	18
2.3 Program Değerlendirme Model ve Yaklaşımları	20
2.3.1 Yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımları.....	22

2.3.1.1 Alkin'in program değerlendirme modeli	22
2.3.1.2 Stufflebeam'in program değerlendirme modeli	23
2.3.2 Uzmanlık odaklı değerlendirme yaklaşımları.....	25
2.3.2.1 Eğitsel Eleştirel değerlendirme modeli.....	25
2.3.3 Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımları	27
2.3.3.1 Aydınlatıcı değerlendirme modeli.....	28
2.3.3.2 Stake uygunluk-olasılık modeli	29
2.3.4 Hedef odaklı program değerlendirme yaklaşımları	29
2.3.4.1 Tyler'in hedefe dayalı program değerlendirme modeli.....	30
2.3.4.2 Provous'un farklar modeli	30
2.3.4.3 Metfessel-Michael program değerlendirme modeli.....	32
2.3.4.4 Hammond küp modeli.....	33
2.3.4.4.1 Davranışsal boyut	35
2.3.4.4.2 Öğretim boyutu.....	36
2.3.4.4.3 Kurum boyutu.....	38
2.3.4.4.4 Hammond Küp Modeli'nin seçilmesinin gerekçeleri.....	41
2.4 İlgili Araştırmalar.....	41
2.4.1 Dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ile ilgili çalışmalar.....	41
2.4.2 Hammond küp modeli ile ilgili araştırmalar.....	46
3 YÖNTEM.....	52
3.1 Araştırma Modeli	52
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	54
3.2.1 Öğrencilerden oluşan çalışma grubu 1.....	54
3.2.2 Öğrencilerden oluşan çalışma grubu 2.....	58
3.2.3 Öğretmenlerden oluşan çalışma grubu.....	60
3.2.4 Velilerden oluşan çalışma grubu.....	61
3.2.5 Yöneticilerden oluşan çalışma grubu.....	61
3.3 Veri Toplama Araçları	62
3.3.1 Başarı testi.....	62
3.3.2 İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler tutum ölçeği.....	68
3.3.3 Gözlem formu	69
3.3.4 Yarı yapılandırılmış görüşme formları.....	70
3.4 Verilerin Toplaması ve Analizi	71

3.4.1 Başarı testi ve tutum ölçeği.....	71
3.4.2 Gözlem ve video kayıtları	73
3.4.3 Yarı yapılandırılmış görüşmeler.....	76
3.5 Geçerlik ve Güvenirlik.....	77
3.6 Araştırmacının Rolü.....	79
3.7 Etik Süreçler.....	80
4 BULGULAR.....	81
4.1 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Başarı Durumları.....	81
4.2 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Düzeyleri.....	82
4.3 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Başarılarının ve Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre Durumları.....	83
4.3.1 Başarı testine ilişkin bulgular.....	83
4.3.2 Tutum ölçeğine ilişkin bulgular.....	88
4.4 Program Uygulandıktan Sonra Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Durumları ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri	93
4.4.1 Başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	93
4.4.2 Tutum ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	94
4.5 Öğretmenin Sınıf İçi Uygulamalarının Davranışsal Boyuta Katkısı.....	95
4.5.1 Bilişsel alana ilişkin bulgular.....	95
4.5.2 Duyuşsal alana ilişkin bulgular	103
4.5.3 Devinimsel alana ilişkin bulgular	109
4.6 Öğretim Boyutu.....	112
4.6.1 Okul düzeninin katkısı.....	113
4.6.2 İçerik teması.....	124
4.6.3 Yöntem teması.....	133
4.6.4 İmkân ve maliyet teması.....	157
4.7 Kurum Boyutu	166
4.7.1 Öğretmen, öğrenci ve yönetici özellikleri.....	166
4.7.2 Aile ve toplum yapısının özellikleri	173
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	178
5.1 Sonuç	178
5.2 Tartışma	182
5.3 Öneriler	204

5.3.1 Uygulamaya yönelik öneriler.....	204
5.3.2 Araştırmacılara yönelik öneriler	205
KAYNAKÇA	207
EKLER	237
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1	Öğrenme Alanları, Kazanım ve Süreleri.....	16
Tablo 2.2	Öğrenme Alanları, Öğrenme Çıktıları ve Ders Saati.....	20
Tablo 2.3	Hammond Küp Modeli Genel Özellikleri.....	40
Tablo 3.1	Araştırmanın Yöntemsel Özellikleri.....	53
Tablo 3.2	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Özellikleri.....	55
Tablo 3.3	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	59
Tablo 3.4	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	60
Tablo 3.5	Araştırmaya Katılan Velilerin Demografik Özellikleri.....	61
Tablo 3.6	Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Demografik Özellikleri	62
Tablo 3.7	Uzmanlara İlişkin Demografik Bilgiler.....	64
Tablo 3.8	Başarı Testi Madde Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	65
Tablo 3.9	Başarı Testi Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 3.10	Görüşleri Alınan Uzmanlara İlişkin Demografik Bilgiler.....	69
Tablo 3.11	Başarı Testi ve Tutum Ölçeği Ön Test Son Test Puan Dağılımı.....	72
Tablo 3.12	Video Kaydı Tarih ve Süreleri	75
Tablo 4.1	Başarı Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	81
Tablo 4.2	Tutum Ölçeği Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	82
Tablo 4.3	Öğrencilerin Başarı Testi Puanları- Cinsiyet t Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.4	Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Başarı Testi Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri.....	83
Tablo 4.5	Başarı Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	84
Tablo 4.6	Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Başarı Testi Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri.....	84
Tablo 4.7	Başarı Testi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	85
Tablo 4.8	Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Başarı Testi Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikler	85
Tablo 4.9	Başarı Testi Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması	86
Tablo 4.10	Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Başarı Testi Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri.....	86

Tablo 4.11	Başarı Testi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması	87
Tablo 4.12	Başarı Testi ve İlk Yarıyıl Ders Notu Sonucuna İlişkin Bulgular.....	87
Tablo 4.13	Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanları – Cinsiyet t Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.14	Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri.....	88
Tablo 4.15	Tutum Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	89
Tablo 4.16	Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri	89
Tablo 4.17	Tutum Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	90
Tablo 4.18	Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri.....	90
Tablo 4.19	Tutum Ölçeği Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	91
Tablo 4.20	Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri.....	91
Tablo 4.21	Tutum Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	92
Tablo 4.22	Öğrencilerin İlk Yarıyıl Ders Notuna Göre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri.....	92
Tablo 4.23	Tutum Ölçeği Puanlarının İlk Yarıyıl Karne Notuna Göre Karşılaştırılması	93
Tablo 4.24	Başarı Testi Ön Test-Son Test Sonucuna İlişkin Bulgular.....	94
Tablo 4.25	Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Sonucuna İlişkin Bulgular.....	94
Tablo 4.26	Öğrencilerin Bilişsel Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalara Ait Alt Temalar ve Frekansları.....	95
Tablo 4.27	Bilişsel Alana Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	102
Tablo 4.28	Bilişsel Alana Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	102
Tablo 4.29	Bilişsel Alana Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	103
Tablo 4.30	Öğrencilerin Duyuşsal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalara Ait Alt Temalar ve Frekansları.....	104
Tablo 4.31	Duyuşsal Alana Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	107

Tablo 4.32	Duyuşsal Alana Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	108
Tablo 4.33	Duyuşsal Alana Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	109
Tablo 4.34	Öğrencilerin Devinimsel Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalara Ait Alt Temalar ve Frekansları.....	109
Tablo 4.35	Devinimsel Alana Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	111
Tablo 4.36	Devinimsel Alana Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	111
Tablo 4.37	Devinimsel Alana Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	112
Tablo 4.38	Haftalık Ders Programı	116
Tablo 4.39	Okul Düzenine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	116
Tablo 4.40	Okul Düzenine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	118
Tablo 4.41	Okul Düzenine Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular	119
Tablo 4.42	Okul Düzenine Yönelik Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular	121
Tablo 4.43	Dersin İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	124
Tablo 4.44	Dersin İçeriğine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	131
Tablo 4.45	Dersin İçeriğine Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	132
Tablo 4.46	Dersin İçeriğine Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular	133
Tablo 4.47	Giriş Bölümü Tema ve Frekansları	134
Tablo 4.48	Gelişme Bölümü Tema ve Frekansları	138
Tablo 4.49	Sonuç Bölümü Tema ve Frekansları.....	151
Tablo 4.50	Öğretim Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.	153
Tablo 4.51	Öğretim Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular...	154
Tablo 4.52	Öğretim Etkinliklerine Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	155
Tablo 4.53	Öğretmenlere Göre Programın Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular.....	155
Tablo 4.54	İmkânlar ve Maliyet Teması ve Frekansları.....	157
Tablo 4.55	İmkânlara Ulaşma ve Dersin Maliyetine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	161
Tablo 4.56	İmkânlara Ulaşma ve Dersin Maliyetine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	163
Tablo 4.57	İmkânlara Ulaşma ve Dersin Maliyetine Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	164
Tablo 4.58	İmkânlara Ulaşma ve Dersin Maliyetine Yönelik Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular	164

Tablo 4.59	Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Özelliklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	167
Tablo 4.60	Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Özelliklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	168
Tablo 4.61	Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Özelliklerine Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	170
Tablo 4.62	Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Özelliklerine Yönelik Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	171
Tablo 4.63	Aile ve Toplum Yapısına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	173
Tablo 4.64	İmkânlara Ulaşma ve Dersin Maliyetine Yönelik Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	174
Tablo 4.65	Aile ve Toplum Yapısına Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	175
Tablo 4.66	Aile ve Toplum Yapısına Yönelik Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	176

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1 Program Değerlendirme Yaklaşımları Sınıflaması.....	21
Şekil 2.2 Provus Farklar Modeli	31
Şekil 2.3 Hammond'un Program Değerlendirme Küpü	35
Şekil 3.1 Yakınsayan Paralel Desen Tasarımı	52
Şekil 3.2 Başarı Testi Geliştirme Süreci.....	63
Şekil 3.3 Araştırmanın Veri Toplama Süreci	72
Şekil 4.1 Araştırma Yapılan Sınıfın Bulunduğu Katın Krokisi	113
Şekil 4.2 Uygulama Yapılan Sınıfın Oturma Planı ve Fiziksel Düzeni	114

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 4.1 Aile Tarihi ve Sözlü Tarih Çalışması Etkinliği.....	140
Görsel 4.2 Geleneksel Çocuk Oyunları Okul Bahçesi Etkinliği.....	148



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD:	Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
PISA:	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SBOP:	Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
SPSS:	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi
NCSS:	National Council for the Social Studies

1 GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin temel yapı taşlarından biri olan öğretim programları, toplumların geleceğini şekillendiren kritik bir role sahiptir. Özellikle ilkokul düzeyindeki öğretim programları, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin temellerini atarken aynı zamanda toplumsal değerlerin, kültürel mirasın ve vatandaşlık bilincinin oluşturulmasında da büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin toplumsal yaşama hazırlanmasında, demokratik değerleri benimsemesinde ve etkin bir vatandaş olarak yetişmesinde kilit bir konumda bulunmaktadır (Öztürk, 2019).

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varlığını 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 tema veya ünite altında birleştirilmesini içeren; insanın fiziki ve sosyal çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği bir derstir (MEB, 2018).

İlkokul 2018 dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı, öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını, temel sosyal becerileri kazanmalarını ve demokratik değerleri benimsemelerini hedeflemektedir. Program, *"Birey ve Toplum"*, *"Kültür ve Miras"*, *"İnsanlar, Yerler ve Çevreler"*, *"Bilim, Teknoloji ve Toplum"*, *"Üretim, Dağıtım ve Tüketim"*, *"Etkin Vatandaşlık"* ve *"Küresel Bağlantılar"* olmak üzere yedi öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır (Yancı & Evcı, 2021).

Sosyal Bilgiler öğretim programı, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını temele alan yapılandırmacı yaklaşımı benimsemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme etkinliklerine yer veren, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir biçimde yapılandırılmıştır (Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2018). Böylece program, bilgiyi yapılandırabilen, günlük hayata aktarabilen ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

2018 Sosyal Bilgiler öğretim programı, bilgi, beceri ve değer boyutlarını bütünleştiren bir yaklaşım sergilemektedir. Bu çerçevede öğrencilerin hem temel sosyal bilgiler kavramlarını öğrenmeleri hem de bu bilgileri kullanabilecekleri becerileri kazanmaları ve belirli değerleri benimsemeleri amaçlanmaktadır (Can, 2019). Değerler eğitimi boyutu kapsamında adalet,

dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi kök değerlerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. İnsan yetiştirmenin temelini oluşturan sosyal bilgiler dersinin değerlendirilmesi ve çağın gereklerine göre güncellenmesi büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi, toplumsal ihtiyaçlar ve eğitim yaklaşımlarındaki değişimler doğrultusunda sürekli gelişim göstermektedir. 2024 yılında geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile öğretim programları güncellenmiştir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanan bir eğitim programıdır. Uygulanmaya anaokulu, birinci sınıf, beşinci sınıf ve dokuzuncu sınıf düzeylerinden başlanmıştır (MEB, 2024).

Program değerlendirme, eğitim programlarının etkililiğini, verimliliğini ve işlevselliğini belirlemek amacıyla sistematik veri toplama ve analiz sürecidir. Bu süreç, programın güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesini, gerekli düzeltme ve geliştirmelerin yapılmasını sağlar (Erden, 2020). Program değerlendirme çalışmaları, eğitim sisteminin kalitesini artırmada ve eğitim politikalarının şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitim sisteminin dinamik bir yapıya sahip olması öğretim programlarının da sürekli olarak geliştirilmesini ve yenilenmesini gerektirmektedir. Bu değişim ve gelişim süreci, bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, toplumsal ihtiyaçlar ve küresel eğilimler doğrultusunda şekillenmektedir. Nitekim Sosyal Bilgiler öğretim programı da bu doğrultuda zaman içerisinde çeşitli güncellemelerden ve değişimlerden geçmiştir (Tay, 2017). Yenilenen programların etkililiğinin ve verimliliğinin belirlenmesi, sistemli bir program değerlendirme sürecini zorunlu kılmaktadır.

Program değerlendirme sürecinde çeşitli modeller kullanılmaktadır. Bu modellerden biri de 1973 yılında Robert E. Hammond tarafından geliştirilen ve üç boyutlu küp modeliyle kapsamlı ve farklı bir bakış açısı getiren Hammond Küp Modeli’ dir (Hammond, 1973). Hammond Küp Modeli, program değerlendirmesini kapsamlı ve sistematik bir şekilde ele alan, farklı boyutları birleştiren bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.

Hammond Küp Modeli davranış, öğretim ve kurum olmak üzere program değerlendirme sürecini üç temel boyut üzerinden ele almaktadır (Barrett, 1998). Davranış boyutu; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan gibi öğrenci kazanımlarına odaklanmaktadır Öğretim boyutu; program, öğretim yöntemleri, araç-gereçler ve öğretim organizasyonu gibi unsurları

içermektedir. Kurum boyutu ise; öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı, aile ve toplum gibi programla ilişkili paydaşları kapsamaktadır. (Erden, 2020).

Hammond Küp Modelinin en önemli özelliklerinden biri, program değerlendirmeyi çok boyutlu bir yaklaşımla ele alması ve programın farklı bileşenlerini birbiriyle ilişkili bir şekilde değerlendirmeyi sağlamasıdır (Küçükayhan ve Adıgüzel, 2021). Bu model, programın farklı unsurlarının nasıl etkileşim içinde olduğunu ve bu etkileşimin öğrenci başarısını nasıl etkilediğini ortaya koymaya olanak tanımaktadır. Ayrıca model, program değerlendirme sürecinde hangi verilerin toplanacağı, hangi ölçme araçlarının kullanılacağı ve sonuçların nasıl yorumlanacağı konularında da sistematik bir çerçeve sunmaktadır (Barrett, 1998).

Hammond Küp Modeli, özellikle karmaşık eğitim programlarının değerlendirilmesinde etkili bir araç olarak kabul edilmektedir. Model, programın farklı boyutlarını ve bu boyutlar arasındaki ilişkileri derinlemesine incelemeye olanak tanımaktadır. Bu sayede programın güçlü ve zayıf yönleri daha net bir şekilde ortaya konulabilmekte ve gerekli iyileştirmeler daha isabetli bir şekilde planlanabilmektedir (Karagöl & Adıgüzel, 2023).

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programı Hammond Küp Modeli çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, programın davranış boyutu, öğretim boyutu ve kurumsal düzenleme boyutu açısından incelenmesini içermektedir. Böylece programın farklı bileşenlerinin nasıl etkileşim içinde olduğu ve bu etkileşimin öğrenci başarısını nasıl etkilediği kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Toplumsal değişimlere ve ihtiyaçlara cevap verebilirliğini sağlamak açısından Sosyal Bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi kritik öneme sahiptir. Özellikle dijitalleşen dünyada, vatandaşlık becerilerinin ve değerlerinin güncellenmesi, küresel sorunlara duyarlı bireylerin yetiştirilmesi için programın etkililiğinin sistematik olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme sürecinde, programın hedeflerine ulaşma düzeyi, kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu, içeriğin güncelliği ve kullanılan yöntemlerin etkililiği gibi unsurlar ele alınmalıdır. Ayrıca, programın uygulanma sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri de değerlendirmenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçlarının, Sosyal Bilgiler öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine, programın geliştirilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1 Problem Durumu

Toplum yapılandırmasında ve yurttaşlık bilinci geliştirmede eğitim kurumlarının üstlendiği görev tartışmasız bir önem taşımaktadır. Bu kurumlar, bireylerin toplumsallaşma sürecini yönlendirerek, üyesi oldukları toplumun kültürel birikimini, tarihsel gelişimini ve kurumsal yapılarını anlamalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda toplumsal düzen içerisindeki görevlerin gerektirdiği davranış örüntülerini, ortak yaşamın sunduğu olanakları ve bu olanaklardan etkili biçimde yararlanma yollarını kazandırmaktadır. Bu işlev hem toplumsal sürekliliği sağlamakta hem de bireylerin üretken ve doyurucu bir yaşam sürmelerine ortam hazırlamaktadır. Türkiye eğitim düzeninde, ilkokul düzeyinden başlayarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri aracılığıyla öğrencilere bu önemli bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programındaki en temel öğrenme alanlarından biri olduğu düşünülmektedir (Erden, 1998). Bu ders, öğrencilere ait oldukları toplumu tanıtmakta, toplumsal değerleri aktarmakta ve ortak sorunlara ilişkin bilinç oluşturmaktadır. Böylece, sorumluluk duygusu gelişmiş, değerlerine bağlı yurttaşların yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Sosyal bilgiler dersi bu bağlamda özellikle ilkokul programlarında öğrencilerin toplumsal yaşama hazırlanması, demokratik değerleri benimsemesi ve etkin yurttaşlık bilinci kazanması açısından kritik bir rol oynamaktadır (Öztürk, 2019). Kabapınar (2020), Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Türkiye'de 2018 yılında güncellenen 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, disiplinler arası bir anlayışla yapılandırılmış olup bireylerin hem ulusal hem de evrensel değerleri benimsemesini hedeflemektedir (MEB, 2018). Sosyal bilgiler, bireylerin toplumsal varlık olarak yaşamlarını düzenlemeleri, toplumsal sorunlara duyarlı olmaları ve bu sorunların çözümüne katkı sunmaları amacıyla oluşturulmuş disiplinlerarası bir çalışma alanıdır (Öztürk, 2015). İlkokul düzeyinde sosyal bilgiler öğretimi, öğrencilerin yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmak, onları vatandaşlık yeterlilikleriyle donatmak ve değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilecek bireyler olarak yetiştirmek amacını taşımaktadır (Keskin & Coşkun Keskin, 2019).

Türkiye'de 2018 yılında yapılandırmacı yaklaşım temelinde güncellenen sosyal bilgiler öğretim programı, öğrenci merkezli bir anlayışla tasarlanmıştır. Program, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına olanak tanıyan, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştiren ve öğrencilerin aktif katılımını destekleyen bir çerçeve sunmaktadır (MEB, 2018). Özellikle ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler programı, öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine

geçiş aşamasında olduğu kritik bir evrede uygulanmaktadır (Karakuş vd., 2025). Bu dönemde öğrencilerin soyut kavramları anlamlandırabilmeleri, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri ve toplumsal değerleri içselleştirebilmeleri için programın etkin bir şekilde tasarlanması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarını içeren bütüncül bir yapıya sahiptir. Ancak programın hedeflerine ulaşabilmesi için bu boyutların birbiriyle uyumlu ve dengeli olması gerekmektedir (Tay & Akyürek Tay, 2019). Bu noktada, program değerlendirme çalışmaları, mevcut durumun analiz edilmesi ve programın etkililiğinin artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programları, değişen toplumsal ihtiyaçlar ve eğitim anlayışındaki yenilikler doğrultusunda belirli aralıklarla güncellenmektedir. 2018 yılında güncellenen ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını hedefleyen, değer ve yetkinlik temelli bir yaklaşımla hazırlanmıştır (MEB, 2018).

2024 yılında geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile öğretim programları güncellenmiştir. Program erdem-değer-eylem üçlüsü üzerine kurulmuş olup, adalet, saygı ve sorumluluk ilkelerini merkeze alan bir değerler sistemine vurgu yapmaktadır. Programın uygulanma sürecinde her öğrenme alanının sonunda “*öğretmen yansıtmaları*” başlığı altında verilen geri bildirim kodları (qr kod) ile takip ve analiz çalışmaları yürütülmekte, öğretmenlerden görüş ve öneriler toplanmaktadır. Eğitim dünyasında model hakkında farklı bakış açıları ortaya çıkmış; olumlu yaklaşımlar kadar eleştirel bakış açıları da sunulmuştur. Uzmanlar ve eğitim paydaşları, modelin çeşitli yönlerini incelemeye ve değerlendirmeye sürdürmektedir. Bu programının gerçek etkisi ve sonuçları, uygulama sürecinin ilk yıllarından elde edilecek somut veriler ve sahadan gelen dönüşlerle netlik kazanacaktır. Bu programın etkililiğinin değerlendirilmesi, eğitim sistemimizin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi açısından gereklidir (Ülçay, (2024).

Eğitimde program değerlendirme, çeşitli ölçme araçları ve gözlem ile eğitim programlarının etkililiğine ilişkin veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve son olarak programın etkililiği konusunda karar verme sürecidir (Erden, 1998, s.10). Chelimsky (1987) benzer şekilde program değerlendirmeyi, programın tasarımını, gerçekleşme düzeyini ve etkililiğini değerlendirebilmek için sistematik araştırma yöntemlerinin uygulanması şeklinde tanımlamaktadır. Alan yazındaki tanımlamalardan yola çıkarak eğitimde program

değerlendirme, bir eğitim programının amaca ne ölçüde hizmet ettiğini, aksayan taraflarının neler olduğunu, nelerin değiştirilmesi gerektiğini tespit etmeye ve programın etkililiğine ilişkin bir yargıda bulunmaya yönelik bilimsel ve sistematik etkinlikleri kapsayan süreç olarak ifade edilebilir. Bir program değerlendirme çalışmasının etkili bir şekilde yürütülmesi için, program değerlendirmenin öncelikle bilimsel, sistematik, geniş kapsamlı, bütüncül ve paydaş görüşlerini de barındıran bir yapıda olması gerekir. Sistematik bir süreçte değerlendirmenin yapılması, bir yandan çalışmanın yapılandırılmasını sağlarken, diğer yandan daha kapsamlı hale getirilmesini sağlamaktadır (Kaya, 1997).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na ilişkin ulusal alan yazında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır (Arslan & Demirel, 2007; Ayten, 2006; Doğanay, 2008; Doğanay & Sarı, 2008; Gömleksiz & Bulut, 2006; Yapıcı & Demirdelen, 2007). Bu çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde, Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programının gelişiminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği, ancak teorik çerçeve ile uygulama arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle materyal eksikliği, kalabalık sınıflar, değerlendirme süreçlerindeki zorluklar ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ortak sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, programın öğrenci merkezli yaklaşımı, aktif vatandaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik içeriği ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden yapısı olumlu yönler olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmaların yanında öğretmen ve uzman görüşleri alınarak Sosyal bilgiler programının çeşitli öğelerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar yapılmıştır (Algan, 2008; Çoban & Akşit, 2018; Kabapınar & Ataman, 2010; Koçoğlu & Aydın, 2017; Oğuz Haçat & Demir, 2018). Bu araştırmalar bir arada değerlendirildiğinde, Sosyal Bilgiler öğretim programının sürekli bir gelişim içinde olduğu, ancak teorik çerçeve ile sınıf içi uygulamalar arasında hala önemli farklar bulunduğu görülmektedir. Programın uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar genellikle materyal eksikliği, fiziki altyapı yetersizlikleri, zaman yönetimi sorunları ve hizmet içi eğitime duyulan ihtiyaçlar vurgulanmaktadır. Uzmanlar ise programın teorik altyapısını ve bütünsel yapısını daha olumlu değerlendirmektedir. Bu durum, program geliştirme süreçlerinde uygulayıcıların deneyimlerinin daha fazla dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, dijital yetkinlikler, medya okuryazarlığı ve finansal okuryazarlık gibi çağdaş becerilerin öğretimi konusunda hem program içeriğinin hem de öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Program değişikliklerinin sıklığı ve bu değişikliklere uyum sağlamadaki zorluklar da dikkat çeken bir diğer husustur. Alan yazında programın

değerlendirilmesinde öğrenci görüşlerine başvurularak yürütülen çalışmalar da yer almaktadır (Akdağ, 2009; Ersoy & Kaya, 2009). Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler öğretim programının değerlendirilmesine yönelik alan yazındaki çalışmalar önemli bulgular ortaya koymuştur. Ancak programın çok boyutlu yapısı ve hızla değişen toplumsal ihtiyaçlar göz önüne alındığında, daha kapsamlı ve derinlemesine araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretim programını değerlendirme, eğitim programının etkililiği, verimliliği ve uygunluğu hakkında yargıya varmak amacıyla programın tüm öğelerine ilişkin bilgi toplama ve anlamlandırma sürecidir (Erden, 2020). Program değerlendirme çalışmaları, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye, programın amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığını tespit etmeye ve gerekli iyileştirmeleri yapmaya olanak tanır (Demirel, 2017). Program değerlendirme çalışmalarında farklı model ve yaklaşımlar kullanılmaktadır.

Program değerlendirme modelleri deneyimlere, bilimsel temellere, dünya görüşlerine, felsefelere ve değerlere dayalı olarak çeşitli değerlendirme süreçleri ve boyutları sunmaktadırlar (Fitzpatrick vd., 2010). Eğitimin zaman içerisinde gelişmelere bağlı olarak doğası değiştikçe, değerlendirme işlem ve uygulamalarının da değiştirilmesi gerekmektedir (Gata & Wardhani, 2014). Bu değişime bağlı olarak da yapılan program değerlendirme çalışmalarında izlenmesi gereken süreçte, verilerin toplanması ve yorumlanmasında çeşitli program değerlendirme model ve yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Bu modellerden biri de Hammond Küp Modeli'dir.

Hammond Küp Modeli'ne ilişkin ulusal alan yazında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde lisansüstü düzeyde (Altay, 2018; Eser, 2011; Küçükkayhan, 2020; Ünal, 2019) çalışmalar bulunmaktadır. Bu model doğrultusunda program değerlendirmesi yapılan sınırlı sayıda araştırma makalesi bulunmaktadır (Hıdıroğlu, Kandemir ve Tuncel, 2019). Bu durum, modelin Türkiye'deki program değerlendirme çalışmalarında henüz yeterince yaygınlaşmadığını göstermektedir. Mevcut çalışmalar genellikle modelin teorik çerçevesini açıklamakla birlikte, programa özgü uygulamaları ve sonuçları açısından derinlemesine analizler sunma konusunda sınırlı kalmaktadır. Uluslararası alan yazında ise farklı ülkelerde çeşitli eğitim kademelerinde Hammond Küp Modeli'nin kullanıldığı program değerlendirme çalışmaları bulunmaktadır (Adejoh, 2006; Ayuningtyas vd., 2017; Hussin vd., 2016; İsmail, 2015; Tenedero & Pacadaljen, 2021). Uluslararası alan yazındaki araştırmalar, modelin farklı eğitim kademelerinde ve farklı kültürel bağlamlarda uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, modelin

kültürel duyarlılık gösterecek şekilde uyarlanması ve yerel eğitim sistemlerinin özellikleri dikkate alınarak kullanılması önem taşımaktadır.

Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından yürütülmektedir. Bunun yanında çeşitli akademisyenler ve araştırmacılar tarafından hazırlanan tez, makale ve bildiri gibi bilimsel incelemeler ve çalışmalar üzerine kurulmuştur (Özdemir, 2009). Türkiye’de yürütülen öğretim programı değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, bu çalışmaların bilimsel yaklaşım ve sistematik yapıdan yoksun olması, kapsamlı ve değişime duyarlı bir perspektifin benimsenmemesi ile ilgili paydaşların görüşlerine yeterli düzeyde yer verilmemesi temel sorunlar olarak öne çıkmaktadır (Yüksel, 2010). Bununla birlikte öğretim programı değerlendirme çalışmalarının genellikle belirli bir değerlendirme modeli doğrultusunda yürütülmediği; çoğunlukla öğretmen ve öğrenci düşüncelerinden yararlanıldığı gözlemlenmektedir. Öğretim programı değerlendirme sürecinde ulaşılan bulguların daha düzenli biçimde sunulmasını sağlayan değerlendirme modellerinin sınırlı sayıda kullanılması dikkat çekicidir (Kurt & Erdoğan, 2015). Bu durum, eğitim programların etkililiğinin ortaya çıkarılmasında vazgeçilmez ve son derece önemli bir yeri olan program değerlendirmenin, ülkemiz açısından göz ardı edilmiş olan alanlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır (Yüksel, 2010). Bu nedenle Hammond Küp Modeli ile Türkiye bağlamında Sosyal Bilgiler ve diğer derslerin öğretim programlarının değerlendirilmesinde kullanımına ilişkin araştırmaların yapılması, ulusal program değerlendirme alanyazınına katkı sağlayacaktır.

İncelenen alan yazın içinde ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin birçok araştırma yapılmış olmasına karşın programı bütüncül bir şekilde ele alan kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum programın tüm boyutlarını kapsayan bir program değerlendirme çalışmasının yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada 2018 ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programının Hammond Küp Modeli doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, sosyal bilgiler öğretim programının geliştirilmesine katkı sağlaması ve eğitim politikalarının şekillenmesinde yol gösterici olması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma, Hammond Küp Modeli’nin Türkiye’deki öğretim programlarının değerlendirilmesinde kullanılabilirliğini göstererek program değerlendirme alanındaki metodolojik çeşitliliğe de katkıda bulunacaktır.

Tüm bu açıklamalara dayanarak 2018 İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Hammond Küp Modeli gibi bütüncül ve sistematik bir değerlendirme yaklaşımı sunan bir model doğrultusunda değerlendirilmesine gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu araştırma bu gereksinim göz önüne alınarak şekillendirilmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 2018 ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programının Hammond Küp Modeli doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, öğretim programının Hammond Küp Modeli'nin davranışsal boyutta yer alan bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanın; öğretim boyutunda yer alan organizasyon, içerik, yöntem, imkân ve maliyet değişkenlerinin, kurum boyutunda yer alan öğrenci, öğretmen, yönetici, aile ve toplum değişkenlerinin sistematik ve bütüncül olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amaçlarına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Davranışsal boyutun öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışlarına katkısı nasıldır?
 - a. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı durumları nedir?
 - b. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum düzeyleri nedir?
 - c. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı durumları ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları demografik (cinsiyet, anne ve baba sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, ders notu) değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
 - d. Program uygulandıktan sonra öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı durumları ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
 - e. Öğretmenin sınıf içi uygulamaları davranışsal boyuta (bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alana) nasıl katkı sağlamaktadır?
2. Öğretim boyutu (okul düzeni, içerik, yöntem, imkân ve maliyet) öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan becerilerinin geliştirilmesinde nasıl katkı sağlamaktadır?
3. Kurum boyutu (öğretmen, öğrenci, yönetici özellikleri ve aile ve toplum yapısı) öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan becerilerinin geliştirilmesinde nasıl katkı sağlamaktadır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler dersi öğrencilere, hayatın her alanına katılım sağlamaları, toplumun bir bireyi olarak doğru kararlar alabilmeleri, başlarına gelen herhangi bir problem karşısında çözüm yolları bulabilmeleri bakımından yarar sağlayan önemli bir derstir. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı eğitim programları hedefe dayalı bir yaklaşım olan Taba-Tyler Program geliştirme yaklaşımı ile geliştirilmiştir. Hammond Küp Modeli'nin davranışsal boyutta yer alan bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanı; öğretim boyutunda yer alan okul düzeni (organizasyon), içerik, yöntem, imkân ve maliyet değişkenlerinin, kurum boyutunda yer alan öğrenci ve öğretmen değişkenlerini içinde barındırmakta dolayısıyla bütüncül bir değerlendirme yaklaşımı sunmaktadır. Bunun yanında hedefe dayalı olarak geliştirilen programların değerlendirilmesinde yine hedefe dayalı bir değerlendirme yaklaşımının kullanılmasının ve ülkemiz vatandaşlarını yetiştirmede önemli bir rolü olan sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesinin bütüncül bir şekilde yapılmasına olanak vermesi açısından önemlidir. Bu yönleriyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitimin iyi olarak nitelendirilmesi için gerekli olan dört kriter vardır. Eğitim, hedeflere yönelik olmalıdır. Bu süreçte kullanılan öğretim stratejileri uygulamaya iyi yansımali, ulaşılabilir kaynaklardan en üst düzeyde yarar sağlamaya imkân tanımalı ve işlevsel olmalıdır. Eğitim, uygulamada verimli bir biçimde sürdürülmeli, değişen durumlara ve ortaya çıkan sorunlara cevap verebilmelidir. Değerlendirme kararları, eğitimi sonlandırma, sürdürme, genişletme gibi eğitimin etkisine ilişkin bilgiye, eğitim kazanımlarının kapsamına ve eğitimin değerine dayanmalıdır (Brinkerhoff vd., 2012). İfade edilen bu kriterler birbirinden bağımsız gibi görünmekle beraber, her biri bir diğeri için ön koşul niteliğindedir ve önemlidir. Program değerlendirme, programlar ve bu programların bileşenlerine ilişkin paydaşların belirli sorulara yanıt bulmaları ve programın bileşenlerine ilişkin kararlar vermeleri için yardım eder (Yarbrough vd., 2010). Görüldüğü gibi, değerlendirme, eğitimin sürdürülebilmesi ve niteliğinin sağlanması için temel kriterler arasındadır. Kazanımlara ulaştırmada en üst düzeyde etkililiğe sahip olması beklenen öğretim programlarının değerlendirilmesi, programın hedeflere ulaştırmadaki rolünün, zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesi, programı geliştirme ve iyileştirme çalışmaları için büyük önem arz etmektedir. Program değerlendirme çalışmalarında değerlendirmenin etkililiğini arttırmak ve araştırma sorusunu en iyi biçimde ele alınabilmek için, çalışma konusunun niteliği de göz önüne alınarak uygun bir değerlendirme modeli seçilmelidir. Bu araştırmada, araştırma problemleri çerçevesinde davranış, kurum ve öğretim

boyutları ve alt değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişkilerinin derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan ve bu sayede programın uygulanması sonrasında ulaşılan kazanımların yanında ulaşılamayan kazanımların nedenlerinin de somut olarak tespit edilmesine olanak sağlayan Hammond Küp Modeli tercih edilmiştir.

Bu araştırma, Hammond Küp Modeli'ni kullanan öncü değerlendirme çalışmalarından biri olması nedeniyle özel bir yere sahiptir. Bu özelliği sayesinde, aynı modeli kullanacak gelecekteki araştırmalar için çalışmada kullanılan yöntemlerinin, veri toplama tekniklerinin ve analiz yaklaşımlarının önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca yeni program geliştirme çalışmalarında da bu bulgulardan yararlanılabilir.

Çalışmanın değeri, çok geniş bir perspektiften sosyal bilgiler programını ele almasında yatmaktadır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimlerini incelerken, aynı zamanda kurumsal ve toplumsal boyutları da göz önünde bulundurmaktadır. Bu kapsamlı yaklaşım, programın hangi noktalarda sorun yaşadığını, nerelerde aksadığını veya hangi alanların eksik kaldığını net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Araştırmanın güçlü yanlarından biri de incelediği değişkenlerin zenginliğidir. Demografik özellikler (cinsiyet, anne ve baba sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, ders notu), öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları yöntemler, öğrencilerin tutumları ve başarı seviyeleri, mevcut imkanlar ve maliyetler, aile-okul-toplum iş birliği gibi pek çok farklı faktör bir arada değerlendirilmiştir. Bu çeşitlilik, programı gerçekten bütüncül bir gözle inceleme olanağı sunmaktadır.

Demografik faktörlerin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerinin araştırılması, eğitim politikalarının daha adil ve kapsayıcı hale getirilmesine katkı sağlamaktadır. Her öğrencinin farklı koşullardan geldiği gerçeği göz önüne alındığında, bu tür analizler özellikle önemli hale gelmektedir.

İmkân ve maliyet analizleri ise kaynakların daha akıllıca kullanılmasına; hangi alanlara yatırım yapıldığında daha iyi sonuçlar alınacağı, öğretim ortamlarının nasıl geliştirilebileceği gibi pratik sorulara yanıt bulmak mümkün olmaktadır.

Bilimsel araştırmalarda araştırmacılar yaptıkları çalışmalardan bir fayda sağlarlar ancak katılımcılar için bu durum çok sınırlıdır. Katılımcıların da süreçten elde ettikleri faydalar; sosyal deneyimlerinin artması ve ilgilerini çekebilecek bilgilerin verilmesi, görüşlerine değer

verildiğini hissetmeleri ile benlik saygılarının artması olarak sıralanabilir (Oliver, 2010). Bu araştırma ile katılımcılara yukarıda belirtilen faydaların yanında katılımcıların sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin düşüncelerini netleştireceği ve program uygulayıcılarının ve yöneticilerin bakış açısına dolayısıyla da öğrencilerin eğitim yaşantısına olumlu yansımalarının olacağı düşünülmektedir.

Özetle, bu araştırmanın, mevcut durumun değerlendirilmesi ile sınırlı kalmayarak, son yıllarda diğer ülkelerdeki öğretim programları ile karşılaştırma yapma imkânı vermesi açısından alana ve karar vericilere katkı sağlayarak; gelecekte tasarlanacak eğitim programlarının niteliğinin artırılması ve eğitim politikalarının daha etkin bir biçimde yapılandırılması açısından önemli bir referans kaynağı teşkil edeceği öngörülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 öğretim yılı yılının güz döneminde MEB'nın ilköğretim kademesindeki bir devlet okulundaki sınıf öğretmenleri, öğrenciler, veliler ve yöneticiler ile yapılan görüşmeler ve aynı okulda bulunan bir dördüncü sınıfta gerçekleştirilen gözlemler, gözlem yapılan sınıftaki öğrencilerin başarı testi ve tutum ölçeği verileri ile sınırlıdır.

Gözlem verileri ise 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Birey ve Toplum” öğrenme alanının beş kazanımı ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanının dört kazanımı ve 27 ders saati sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Kavram olarak ilk defa 1916 yılında kullanılan; kurum, insan ve toplumu konu alan ve iyi yurttaş yetiştirmeyi amaç edinen bir ders (Dewey, 1916), bireylerin toplum içindeki konumunu analiz eden ve onlara çeşitli bilgi, beceri ve değerler kazandırarak yaşamlarında mutluluk, huzur, güvenlik bulmaları ile diğer canlıların haklarına duyarlı olmalarını sağlayan bir disiplin alanı (Deveci ve Bayram, 2022).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı: 1968 yılı itibarıyla ilköğretim, 1975 yılından sonra ortaokulların eğitim programlarında yerini alan (Günden, 1995), tarih, coğrafya, ekonomi, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, siyaset bilimi ve felsefe gibi sosyal bilim disiplinlerini bütünleştirerek öğrencilere etkili vatandaşlık becerileri kazandırmayı amaçlayan disiplinlerarası bir öğretim programı (National Council for the Social Studies [NCSS], 2023).

Hammond K p Modeli: 1973 yılında R. Hammond tarafından geliştirilen üç boyutlu k p yardımıyla bir eēitim  ēretim sürecinin baēarısını ya da baēarısızlıēını etkileyen deēerlendirme araētırması yürütmekte kullanılabilecek hedefe dayalı olarak deēerlendirmeyi amaçlayan bir eēitim programı deēerlendirme modeli (Hammond, 1967).



2 ALAN YAZIN

Çocukların yaşadığı toplumsal çevreyle doğrudan bağlantı kuran sosyal bilgiler dersi, öğrencilere hem yakın hem de uzak çevrelerini keşfetme olanağı sunar. Bu eğitim süreci boyunca öğrenciler, geçmişten günümüze uzanan zaman dilimini kavrayarak geleceğe yönelik perspektif geliştirir. Dersin temel misyonu, toplumun ideallerini ve değer yargılarını genç nesillere aktarmaktır. Toplumsal yaşama hazırlık sürecinde kritik bir rol üstlenen sosyal bilgiler, öğrencilerin sosyal becerilerini şekillendiren ana unsurlardan biridir. Vatandaşlık görev ve sorumluluklarını benimsetme, dayanışma ruhunu güçlendirme, ortak çıkarları ve değerleri gözetten bir bakış açısı kazandırma ve eleştirel düşünme becerisini geliştirme gibi hayati hedefleri içinde barındıran bu ders, eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırırken, onları demokratik değerlerle buluşturur. Bu süreçte öğrenciler, farklı kültürleri tanıyarak çokkültürlü bir bakış açısı geliştirirler ve toplumsal sorunlara çözüm önerileri sunabilecek yetkinliğe ulaşırlar. Ayrıca, küreselleşen dünyada bireysel kimlik ile toplumsal kimlik arasındaki dengeyi kurabilme becerisi kazanırlar (Öztürk ve Kafadar, 2018).

Bu bölümde ilgili alan yazın incelenerek, sosyal bilgiler öğretim programının genel özellikleri ve program değerlendirme model ve yaklaşımlarına değinilmiş; bununla birlikte sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesine yönelik ulusal ve uluslararası alan yazında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Genel Özellikleri

2018-2019 öğretim yılında ilkököl 4. sınıf ve ortaoköl 5.,6. ve 7. sınıflarında uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBÖP) yürürlüğe girmiştir (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme bileşenlerine ayrılarak aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1 Programın amaçları

Ülkemizde 2018-2024 yılları arası uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretim programında amaçlar; perspektif, amaçlar ve özel amaçlar alt başlıklarıyla ele alınmıştır. Programın kazanımları öğrenme alanları ile bir arada verilmiştir. Öztürk ve Kafadar (2020), 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirdikleri çalışmalarında öğretim programının

sosyal bilgiler dersine ait ayrı bir perspektife sahip olmadığını, programda yer alan perspektif kavramının tüm dersler için geçerli olan genel bir bakış açısı olduğunu ifade etmişlerdir.

Genel olarak sosyal bilgiler öğretim programının perspektif kavramı ele alındığında; yetkinlikler ve değerler temeline oturtularak, bilgi, beceri ve davranış kazandırmanın hedeflendiği görülmektedir.

Öğretim programının amaçları genel olarak tüm dersleri kapsayarak okul öncesi dönemden lise dönemine kadar birbirini tamamlayıcı bir biçimde ele alınmıştır. Programın amaçları incelendiğinde ilkökul düzeyini bitiren öğrencilerin öz farkındalık, ahlaki bütünlük, öz disiplin, özgüven, sosyal beceri, estetik duyarlılığa sahip, sağlıklı hayat yönelimli ve sözel, sayısal, bilimsel akıl yürütme becerilerine edinmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Ortaokul düzeyini bitiren öğrencilerin ise; programda ifade edilen beceri ve yetkinlikleri kazanmış, millî manevi değerlerini benimseyen, sorumluluk sahibi olan, haklarını bilen ve kullanabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin 18 özel amaca ulaşmaları hedeflenmektedir. Bu amaçlar “*vatanını ve milletini seven, cumhuriyet ve demokrasi kavramlarını anlayan, sorumluluk sahibi, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, laik, çağdaş ve millî değerleri yaşatmayı; kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesini önemseyen, çevreci, iletişim becerilerini kullanabilen, erdemli, millî bilince sahip, manevi ve millî değerleri benimseyen, , eleştirel düşünme becerisine sahip, demokratik, özgür bir birey olarak kendini tanıyan, haklarını bilen ve kullanan, millî ekonominin önemini kavrayan, çalışmanın önemini bilen, her mesleğin saygın ve gerekli olduğuna inanan, değişimi ve sürekliliği algılayan, sosyal bilimlerin temel kavram bilen ve yöntemlerini kullanabilen, tüm kuruluş ve kişilerin yasalar önünde eşit olduğunu bilen, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen, bilimsel ahlaka uyan, evrensel değerlere sahip, dünya ve ülkesi ile ilgili konulara duyarlı, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkında olan*” bireyler yetiştirmek olarak özetlenebilir (MEB, 2018).

SBÖP’de temel beceriler olarak ise; “*araştırma, dijital vatandaşlık, eleştirel düşünme, sosyal katılım, , konum analizi, harita okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, gözlem, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, işbirliği, iletişim, karar verme, kanıt kullanma, yenilikçi düşünme, medya okuryazarlığı, kronolojiyi ve zamanı algılama, çevre okuryazarlığı, empati kurma, politik okuryazarlık, problem çözme, önyargı ve kalıp yargıyı fark etme, özdenetim, hukuk*

okuryazarlığı, grafik, tablo ve diyagram çizme ve yorumlama, mekanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, girişimcilik” becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018).

2.1.2 Programının içeriği ve kazanımları

Öğretim programının içeriği öğrenme alanları, beceriler ve değerlerden oluşmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında birey ve toplum, insanlar, yerler ve çevreler, üretim, dağıtım ve tüketim, bilim, teknoloji ve toplum, kültür ve miras, etkin vatandaşlık, küresel bağlantılar olarak adlandırılan yedi öğrenme alanı yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı öğrenme alanlarının kazanım sayıları ve süreleri Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1

Öğrenme Alanları, Kazanım ve Süreleri

Sınıflar	4.Sınıf		5.Sınıf		6.Sınıf		7.Sınıf	
Öğrenme Alanı	Kazanım	Ders Saati	Kazanım	Ders Saati	Kazanım	Ders Saati	Kazanım	Ders Saati
Birey ve Toplum	5	12	4	14	5	12	4	12
Kültür ve Miras	4	14	5	18	5	22	5	30
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	6	20	5	18	4	14	4	15
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	16	5	14	4	12	4	12
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	18	6	18	6	18	6	15
Etkin Vatandaşlık	4	14	4	12	6	16	4	12
Küresel Bağlantılar	4	14	4	14	4	14	4	12
Toplam	33	108	33	108	34	108	31	108

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi öğretim programında kazanımlar tüm sınıf düzeylerinde birbirine yakın sayıdadır. Programda 4. sınıf; birey ve toplum öğrenme alanında 5 kazanım; kültür ve miras alanında 4 kazanım; insanlar, yerler ve çevreler alanında 6 kazanım; bilim, teknoloji ve toplum ve üretim, dağıtım ve tüketim alanında 5’er kazanım; etkin vatandaşlık ve küresel bağlantılar alanlarında 4’er kazanım olmak üzere toplamda 33 kazanım yer almaktadır.

Öğretim programlarının perspektifini oluşturan ve ilkeler toplamı olarak ifade edilen “Değerlerimiz” programda yer almaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda perspektif, değerler ve yetkinlikler arasındaki ilişki “Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır...Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların

arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir.” cümleleriyle açıklanmıştır (MEB, 2018).

MEB öğretim programlarında yer alan “kök değerler” adalet, dürüstlük, dostluk, sabır, öz denetim, saygı, sevgi, vatanseverlik, sorumluluk, yardımseverlik olarak sıralanabilir. Bu değerlerin yanında sosyal bilgiler dersi öğretim programında “*adalet, dürüstlük, bağımsızlık, sorumluluk, vatanseverlik, dayanışma, bilimsellik, estetik, eşitlik, barış, saygı, sevgi, duyarlılık, yardımseverlik, tasarruf, özgürlük, çalışkanlık ve aile birliğine önem verme*” değerlerin kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu değerlerin diğer değerlerle birlikte öğretim programın öğrenme öğretme sürecinde hayat bulması planlanmaktadır (MEB, 2018).

2.1.3 Programın öğrenme-öğretme yaklaşımı

Genel olarak öğretim programlarının geliştirilmesinde programın bileşenlerinin arasında “*harmonik*” bir yaklaşım benimsendiği ifade edilmiştir (MEB, 2018). Programın bileşenleri arasında uyum ve ahenk sağlamaya yönelik bir anlayış benimsenerek yapılandırılmaya çalışıldığı bu nedenle müzik terimi olarak kullanılan harmonik kavramının kullanıldığı söylenebilir. Kazanımlarla ilgili tartışmalı ve güncel konuların, eleştirel düşünme, problem çözme, kanıt kullanma, araştırma ve karar verme becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabileceği ve bu süreçte farklı tartışma teknikleri kullanılabileceği belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan (pazaryeri, resmî daire, fabrika, sergi, arkeolojik kazı alanları, atölye, müze) ve tarihî mekânlardan (tarihî yapı, müze-kent, anıt, sanal müze gezisi, savaş alanı vb.) faydalanılması tavsiye edilmiştir. Gelişimin hayat boyu sürmesi ilkesi ile her yaş grubunun gelişim özelliklerini destekleyen, ardışık, somuttan soyuta, genelden özele, basitten karmaşığa, çok disiplinli bir yaklaşım benimsenmiştir.

2.1.4 Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı

Öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ayrılan başlık altında insanların birebir aynı olamayacağı ve bu nedenle ölçme değerlendirme sürecinin de herkes için geçerli olamayacağı; dolayısıyla bireyselleştirilmiş ölçme-değerlendirme anlayışının olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretim programın ölçme değerlendirmeye ilişkin bütün unsurları içinde barındıramayacağı ancak programın bu konuda uygulayıcılara rehber olacağı; ölçme ve değerlendirme sürecinde esneklik ve azami çeşitlilik anlayışıyla hareket edilmesi gerektiği; bu noktada programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin özgünlüklerini ve yaratıcılıklarını kullanmalarının beklendiği ifade edilmiştir. Programda genel olarak öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön verecek olan yedi temel ilkeye yer verilmiştir. Bu

ilkeler; ölçme değerlendirme çalışmalarının programın tüm öğeleri ile uyumlu olması ve kazanımlarla sınırlandırılması, programın yol gösterici olması, teknik ve akademik standartlara uyulması, sürece yayılarak bütünlük içinde yapılması, kapsayıcı olması, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanların dâhil edilerek aktif katılım ve çok odaklı değerlendirme yapılması olarak ifade edilebilir (MEB, 2018).

Programın ölçme değerlendirme bölümünde hangi araçlardan nasıl yararlanılacağı, kaç kere değerlendirme yapılacağına dair açıklamalar ve ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgiler bulunmamaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde, ölçme-değerlendirme boyutunun oldukça sınırlı bir kapsamda ele alındığı görülmektedir. Program dokümanında değerlendirme unsurlarına ilişkin yalnızca yarım sayfalık bir açıklamaya yer verilmiş olması, bu önemli bileşenin detaylandırılmasında belirgin bir eksikliğe işaret etmektedir. Söz konusu kısıtlı açıklamalarda, öğrencilerin bireysel farklılıklarının değerlendirme süreçlerinde göz önünde bulundurulması gerektiği ve tek tip bir değerlendirme yaklaşımının tüm öğrencilere uygulanmasının uygun olmayacağı vurgulanmıştır. Bu bağlamda, programda esnek bir ölçme-değerlendirme anlayışının benimsenmesi gerektiğine dair teorik bir çerçeve sunulmuştur (Filiz & Baysal, 2019).

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşımı temel almıştır. Yedi öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Her öğrenme alanında ortalama üç ile altı arasında kazanım bulunmaktadır. Kazanımlar genellikle gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla ifade edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretim programı gibi öğrencileri gerçek hayata hazırlayan bir programın güncelliğini koruması için değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre değiştirilmesi gerekmektedir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında okul öncesi, 1, 5 ve 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak hayata geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile yeni öğretim programları hazırlanmıştır. Aşağıda 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

2.2 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya konulan yeni bir eğitim programıdır. Modelin uygulanması aşamalı olarak gerçekleştirilmektedir. İlk etapta okul öncesi

eğitim, ilkokul birinci sınıf, ortaokul beşinci sınıf ve lise dokuzuncu sınıf düzeylerinde başlatılan uygulama, sonraki yıllarda diğer sınıf düzeylerine genişletilecektir.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde öncelikle sosyal bilgilerin temel amaçlarının ve özel amaçlarının açıklandığı görülmektedir. Programın bu bölümünde "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" çerçevesinde bütüncül eğitim yaklaşımını benimsendiği, toplumsal becerilerin kazandırılmasının ön planda olduğu, disiplinler arası yaklaşımın benimsendiği ifade edilmiştir. Bunun yanında öğretim programının yapısına ilişkin olarak programın yatay ve dikey ilişkileri içerdiği; 4-7. sınıflar arasında içerik bütünlüğü sağlarken, ilkokul Hayat Bilgisi dersinden ortaöğretim derslerine kadar devamlılık sunduğu belirtilmiştir. Programın, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre tasarlandığı ve becerilerin birbirini destekleyici nitelikte olduğu vurgulanmaktadır. Programın bu bölümünde “*erdem-değer-eylem*” kavramları bir arada kullanılarak değerler eğitiminin ön planda olduğu bir program vurgusu yapılmıştır. (MEB, 2024). Benzer açıklamalar ve değerler vurgusu 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da görülmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında ilişkin esaslar başlığında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli rehberliğinde olumlu sınıf ortamlarının oluşturulması, disiplinler arası yaklaşımla etkinliklerin planlanması, sosyal-duygusal becerilerin entegre edilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış materyaller hazırlanması gibi unsurlar açıklanmıştır. Programın uygulanmasına ilişkin esaslar başlığının yanında program yürütülürken göz önüne alınması gereken unsurlar ayrı başlıklar altında belirtilmiştir. Bunlar; programlar arası bileşenler (sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri), içerik çerçevesi, öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme,) öğrenme-öğretme yaşantıları ve farklılaştırma başlıklarıdır (MEB, 2024). Yukarıda ele alınan başlıklar ve açıklamalar çerçevesinde, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile karşılaştırıldığında, program uygulama sürecinde öğretmenlere rehberlik edecek açıklamalara ve yönlendirmelere daha geniş yer ayırdığı söylenebilir. Bu kapsamda incelenen başlık ve açıklamalar ışığında, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın 2018 programına kıyasla, öğretim sürecinin yürütülmesinde öğretmenlere rehberlik sağlayacak açıklama ve yönlendirmelere daha fazla ağırlık verdiği ifade edilebilir. Programda dikkat çeken bir diğer nokta ise kazanım ifadesi yerine öğrenme çıktısı ifadesinin kullanılmasıdır. 4.sınıf Sosyal bilgiler dersi öğrenme alanları, öğrenme çıktıları ve ders saati Tablo 2.2' de gösterilmiştir.

Tablo 2.2*Öğrenme Alanları, Öğrenme Çıktıları ve Ders Saati*

Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktıları Sayısı	Ders Saati
1. Birlikte Yaşamak	3	18
2. Evimiz Dünya	3	19
3. Ortak Mirasımız	3	19
4. Yaşayan Demokrasimiz	3	18
5. Hayatımızdaki Ekonomi	3	17
6. Teknoloji ve Sosyal Bilimler	2	12
Okul Temelli Planlama	-	5
Toplam	17	108

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi programda altı öğrenme alanı sıralanmıştır. Programda birlikte yaşamak, evimiz dünya, ortak mirasımız, yaşayan demokrasimiz, hayatımızdaki ekonomi öğrenme alanında 3’er öğrenme çıktısı; teknoloji ve sosyal bilimler öğrenme alanında ise 2 öğrenme çıktısı toplamda 17 öğrenme çıktısı yer almaktadır (MEB, 2024). 2018 4.sınıf Sosyal Bilgiler Programında ise toplamda yedi öğrenme alanı ve 33 kazanım yer almaktadır. Her iki programda da toplam ders saati 108 ders saati olarak belirtilmiştir (MEB, 2018). 2024 yılında değişen sosyal bilgiler öğretim programının öğrenme alanlarının 2018 programına benzer kazanım ve içerikte olduğu söylenebilir. Ancak okul temelli planlama başlığı dikkat çekmektedir. Bu başlıkta belirtilen süre, öğretmenlerin birlikte karar aldığı okul dışı etkinlikler için ayrılmıştır. Bu etkinlikler araştırma, gözlem, sosyal aktiviteler, projeler ve okuma çalışmalarını kapsadığı programda ifade edilmiştir. Yeni programda “farklılaştırma” başlığı ile zenginleştirme ve destekleme etkinlikleri için öğretmenlere etkinlik önerileri sunulmaktadır. Programdaki bir diğer yenilik ise uygulanma sürecinde her öğrenme alanının sonunda “öğretmen yansıtmaları” başlığı altında verilen geri bildirim kodları ile (qr kod) öğretmenlerden görüş ve öneriler toplanmasıdır (MEB, 2024). Programların sistematik bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayan program değerlendirme model ve yaklaşımları bulunmaktadır. Aşağıda program değerlendirme model ve yaklaşımları sunulmuştur.

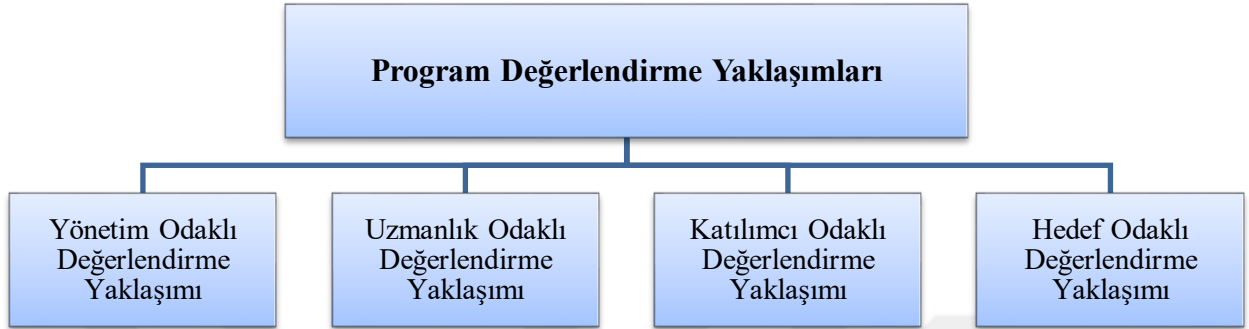
2.3 Program Değerlendirme Model ve Yaklaşımları

Fitzpatrick ve arkadaşları (2004), program değerlendirme yaklaşımlarını; yönetim odaklı (management-oriented), uzmanlık odaklı, katılımcı odaklı ve hedef odaklı olarak

sınıflandırmıştır. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'in (2010) sınıflamasından uyarlanan program değerlendirme yaklaşımları sınıflaması Şekil 2.1'de gösterilmiştir.

Şekil 2.1

Program Değerlendirme Yaklaşımları Sınıflaması



Yönetim odaklı yaklaşım, değerlendirmeyi tüm çalışma alanlarına entegre olan ve devam eden bir faaliyet olarak görür. Bu yaklaşımı benimsemiş olan değerlendirmede temel soru, “Genel olarak kuruluşun, bireylerin ve ekiplerin öğrenme ve bilgi gereksinimleri nelerdir?” sorusudur. Yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda oluşturulmuş modellere Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli ve Stufflebeam'in CIPP Modeli örnek olarak verilebilir (Worthen vd., 1997, s. 97).

Uzmanlık odaklı yaklaşımda ise programların niteliğini belirlemek için uzman görüşü esas alınmaktadır. Bu yaklaşımda hedef, profesyonel olarak kaliteye ilişkin kararları vermektir. Bu yaklaşımı benimsemiş olan değerlendirmede temel soru, “Profesyonel olarak nitelendirilmiş değerlendirmeci rolündekiler programı nasıl değerlendirir?” sorusudur. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli uzman odaklı değerlendirme yaklaşımına örnek gösterilebilir (Ornstein & Hunkins, 2004).

Katılımcı odaklı yaklaşımda ise programın paydaşlarının değerlendirme sürecine dahil edilmesi ön plandadır. Böylece paydaşlar değerlendirilen programı ve değerlendirmeyi daha iyi anlayabilir ve değerlendirme sonucu elde edilen bulgularını programa ilişkin karar verme sürecinde kullanabilirler. Bu yaklaşımı benimsemiş olan değerlendirmede temel soru, “Programa en yakın paydaşların bilgi gereksinimleri nelerdir?” sorusudur. Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda oluşturulmuş modellere Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ve Stake'in Uygunluk Olasılık Modeli ile İhtiyaca Cevap

Verici Değerlendirme Modeli örnek olarak verilebilir (Gredler, 1996; Özüdoğru & Adıgüzel, 2016).

Hedef odaklı yaklaşım, bir programın, sürecin ya da ürünün hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığı konusuna odaklanır. Bu yaklaşımı benimsemiş olan değerlendirmede temel soru, "Program, süreç ya da ürün amaçlarına ulaşıyor mu?" sorusudur. Hedef yönelimli program değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda oluşturulmuş modellere Tyler'ın Program Değerlendirme Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli, Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli ve Hammond Küp Modeli örnek olarak verilebilir (Fitzpatrick vd., 2004; Ornstein & Hunkins, 2004; Stufflebeam vd., 2002).

2.3.1 Yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımları

Yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda oluşturulmuş modellere Alkin'in (UCLA) Program Değerlendirme Modeli ve Stufflebeam'in CIPP Modeli örnek verilebilir. Bu alt bölümde yönetime dayalı bir yaklaşım benimsemiş olan program değerlendirme modelleri açıklanmıştır.

2.3.1.1 Alkin'in program değerlendirme modeli

Programı anlamak Alkin'in program değerlendirme modelinde büyük öneme sahiptir. Programı değerlendiren kişi içinde bulunduğu ortamı ve değerlendirilecek programı bir başka deyişle bağlamı özümsemelidir (Alkin, 1970). Bu paydaşları, politik, sosyal ve örgütsel bağlamı, program uygulamalarının ve bu uygulamaların dayandığı gerekçeleri, programın karakteristiğini, paydaşların endişelerini ve merak edilen soruları içermektedir (Alkin, 2012). Alkin yaptığı değerlendirmenin bulunduğu bağlama duyarlı olmasına ve mantıklı olmasına önem vermekte ve programa ilişkin tüm paydaşlarca kullanılmasını, programda olumlu değişimler sağlayarak programın iyileştirilmesini hedeflemektedir. Alkin'e (1970) göre program değerlendirme bir bilgi toplama sürecidir ve toplanan bilginin ve bu bilgiler doğrultusunda yapılan analizin karar vericiler tarafından uygun olması değerlendirmenin özelliğidir. Üçüncü olarak sunulan değerlendirme bilgisinin karar vericiler için etkili bir şekilde kullanılabilecek biçimde olması gerekir. Son olarak farklı türde kararlar farklı türden değerlendirme aşamaları gerektirir (Alkin, 1970).

Başlangıç olarak, bir teorinin geliştirilmesinde, bir değerlendirme tanımı üzerinde anlaşmaya varmak gerekir. Geçmiş değerlendirme tanımları ölçme ve test etme, performans ve hedefler

arasındaki uyum beyanları veya mesleki yargılarla ilişkili dört işleve dayanmaktadır. Alkin (1969) bu tanımlardan hiçbirinin tek başına gerekli tüm bilgileri sağlamak için yeterli olmadığını ifade etmektedir. Bu sebeple Alkin program değerlendirmenin bahsedilen bu dört işlevini göz önüne alarak bir program değerlendirme tanımı yapmıştır. Program değerlendirme, karar vericilerin mevcut seçenekler arasından en uygun olanı seçebilmelerine yardımcı olan kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç, sorunların tespit edilmesini, ilgili verilerin belirlenmesini, toplanmasını ve analiz edilmesini içerir; sonuçta ise karar mercilerine yol gösterici nitelikte özet raporlar sunulur (Alkin, 1970, s.2). Alkin'e (1970) göre bir değerlendirme teorisi; değerlendirme alanlarının veya sorunlarının olduğu sınırlandırılmış kavramsal bir şema sunmalı; kavramsal şemanın her bir alanına uygun veri türleri, analiz ve raporlama araçları dâhil stratejileri tanımlanmalı ve çeşitli değerlendirmelerin kullanımına ilişkin genelleme sistemleri sağlanmalıdır.

Alkin kendi değerlendirme yöntemini belirlerken temelde şu soruyu sormuştur: "Eğitimde verilmekte veya verilmiş olan ne tür kararlar değerlendirme bilgisine ihtiyaç duymaktadır?". Bu sorudan yola çıkarak Alkin'in değerlendirme sınıflandırması yapma sürecinde verilen kararların çeşitlerini temel aldığı söylenebilir. Alkin program değerlendirme modelinde değerlendirme sürecinin aşamalarını sistemlerin değerlendirilmesi, programın tasarlanması, programın uygulanması, programın gelişimi, programın uygulanması olarak beş başlıkta özetlemiştir. Bu modelde değerlendirme aşamaları bir bütün olarak ve ayrı ayrı da uygulanabilmektedir (Worthen vd., 1997, s.1).

2.3.1.2 *Stufflebeam'in program değerlendirme modeli*

CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Değerlendirme Modeli, 1960'ların sonlarında Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen ve kapsamlı şekilde test edilen eğitim değerlendirme modellerinin en köklü örneklerinden biridir (Stufflebeam, 2000). Model, başlangıçta Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul programlarında hesap verebilirliği geliştirmek ve sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Zaman içerisinde uygulama alanı genişleyerek sosyal programlar, sağlık hizmetleri, mesleki eğitim, ticaret ve hatta askeri alanlarda da yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Stufflebeam, 2000).

Stufflebeam (2001, s. 31) tarafından "programların, projelerin değerlendirmelerine rehberlik etmek için personel, ürünler ve değerlendirme sistemini içine alan kapsamlı bir çerçeve" olarak tanımlanan CIPP Modeli, karar verme süreçlerinde kullanılmak üzere sistematik ve zamanında değerlendirme bilgisi sağlama amacıyla geliştirilmiştir. Bu bağlamda model, eğitim gelişimini

kolaylaştırmayı hedefleyen önleyici önlemleri içeren bir değerlendirme yaklaşımını temsil etmektedir.

Modelin temelleri, Ohio State Üniversitesi Değerlendirme Merkezi'nin yürüttüğü çalışmalara dayanmaktadır (Stufflebeam, 2001). Stufflebeam, modelinin hem proaktif (sistemik bozuklukların öncesi ve sonrasına odaklanan çağdaş) hem de reaktif (sistemik bozuklukların ve aksaklıkların düzenlenmesine odaklanan geleneksel) değerlendirme yaklaşımları için sağlam bir çerçeve sunduğuna inanmaktadır. Bu ikili yaklaşım, modelin hem karar verme süreçlerine hem de hesap verebilirlik mekanizmalarına hizmet etmesini sağlamaktadır.

CIPP Değerlendirme Modeli, değerlendirme kavramını üç temel ilke üzerine inşa etmektedir:

1. Sistemik ve Sürekli Süreç: Değerlendirme, belirli bir zaman diliminde yapılan tek seferlik bir etkinlik değil, süreklilik arz eden sistemik bir süreçtir.
2. Üç Aşamalı Metodoloji: Değerlendirme süreci, yanıtlanacak soruların ve elde edilecek bilgilerin tanımlanması, ilgili bilgilerin metodolojik olarak elde edilmesi, elde edilen bilgilerin karar vericilere, programları iyileştirme amacıyla sunulması olmak üzere birbirleriyle bağlantılı üç temel adımdan oluşmaktadır.
3. Karar Verme Süreci: Değerlendirme, yalnızca bir veri toplama etkinliği olmayıp, nihai olarak karar vermeyi sağlayan bir araçtır.

Bu teorik ve metodolojik temeller, CIPP Modelinin eğitim sistemlerinde ve diğer alanlarda programların değerlendirilmesinde kullanılan kapsamlı ve sistemik bir çerçeve olarak kabul görmesini sağlamıştır. Stufflebeam (2001) tarafından geliştirilen CIPP Değerlendirme Modeli, dikey ve yatay olmak üzere iki temel boyutta yapılandırılmış kapsamlı bir metodolojik çerçeve sunmaktadır. Dikey boyut, değerlendirme sürecinin işlevsel aşamalarını temsil eden "tanımlama", "elde etme" ve "sağlama" adımlarını içermektedir. Buna karşın yatay boyut, değerlendirmenin dört temel türünü kapsamaktadır: bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product). Bu dört değerlendirme türünün baş harflerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan "CIPP" akronimi, modelin terminolojik kimliğini oluşturmaktadır. Bu iki boyutun etkileşimi, değerlendirme süreçlerinin kavramsal ve operasyonel iskeletini meydana getirmektedir.

CIPP Modelinin epistemolojik temelinde, değerlendirmenin nihai amacının karar verme süreçlerine hizmet etmesi ilkesi yatmaktadır. Bu bağlamda model, dört farklı değerlendirme

türünün dört farklı karar türüyle ilişkisini sistematik bir biçimde ortaya koymaktadır: bağlam değerlendirmesi planlama kararlarını, girdi değerlendirmesi yapılandırma kararlarını, süreç değerlendirmesi uygulama kararlarını ve ürün değerlendirmesi aşaması ise geri dönüşüme ilişkin kararlarını desteklemektedir (Stufflebeam, 2000).

Tarihsel perspektiften bakıldığında, CIPP modelinin sürekli güncellenen yapısı, onun çağdaş değerlendirme paradigmalarıyla uyumunu sağlamaktadır. Modelin dört bileşeni gereksinimler doğrultusunda bütünsel veya ayrı şekilde uygulanabilir esnekliğe sahiptir (Popham, 1995). Bu çok yönlü uygulama potansiyeli, modelin çeşitli paydaşlar tarafından benimsenmesini kolaylaştırmaktadır. Stufflebeam'in (2007) ifade ettiği gibi, model değerlendiriciler, program uzmanları, araştırmacılar, politika yapıcılar, liderler ve yöneticiler gibi geniş bir kullanıcı yelpazesine hitap etmektedir.

Anh (2018) CIPP modelinin sunduğu kapsamlı çerçevenin, değerlendiricilere metodolojik bir pusula sunduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda değerlendiriciler, modelin tamamını uygulama veya belirli boyutlarını seçme konusunda özerklik sahibidir. Dolayısıyla CIPP Değerlendirme Modeli, projelerin ve programların sistematik değerlendirilmesinde yöntemsel esneklik, uygulama pratikliği ve kavramsal tutarlılık sunan bütüncül bir yaklaşım olarak ifade edilebilir.

2.3.2 Uzmanlık odaklı değerlendirme yaklaşımları

Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli uzman odaklı değerlendirme yaklaşıma örnek olarak verilebilir. Bu alt bölümde uzmanlığa dayalı bir yaklaşım benimsemiş olan Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli açıklanmıştır.

2.3.2.1 Eğitsel eleştiri modeli

Eliot Eisner, 1970'li yıllarda gerçekleştirdiği kapsamlı araştırmalarla insancıl yaklaşıma dayalı özgün bir program değerlendirme yaklaşımı olarak "Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modeli"ni alanyazına kazandırmıştır. Söz konusu model, eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde derinlikli niteliksel analizlere imkân tanıyan ve eğitim süreçlerinin zengin betimlemelerine dayanan bir metodolojik çerçeve sunmaktadır (Eisner, 1998). Bu modele göre eğitsel eleştiri basamaklarını uygulamak için değerlendirmecilerin aşağıdaki soruları ele almaları gerekir:

- Programın uygulanması sürecinde öğretim yılında neler oldu?
- Öğretim yılında yaşanan anahtar niteliğindeki olaylar nelerdi?
- Yaşanan anahtar niteliğindeki olaylar nasıl ortaya çıktı?

- Öğrenciler ve öğretmenler bu olaylara nasıl dâhil oldu?
- Bu süreçte olaylara katılanların tepkileri nasıldı?
- Yeni bir programı deneme sürecinde öğrenciler neler öğrendiler?" (Eisner, 1998, s.14).

Eisner modelinde, değerlendirme yapan kişi sürecin aktif bir katılımcısı olarak konumlandırılmaktadır. Bu yaklaşımda uzmanlık, bir değer biçme sanatı olarak ele alınmakta ve eğitim uzmanı, eğitim ortamındaki olayları derinlemesine kavrayabilen ve yargılayabilen bir özne olarak tanımlanmaktadır. Marsh ve Willis'in (2007, s.295) belirttiği gibi, eleştiri sanatı; açıklayabilme, ortaya koyma ve özellikle yargıların gerekçelerini şeffaf biçimde ifade edebilme yeteneğini kapsamaktadır. Bu bağlamda eğitsel eleştiri, eğitim ortamındaki unsurları nitel yöntemlerle ustalıkla açıklayabilme becerisi olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Program geliştirme süreci, eğitim programlarının uygulamadaki gelişimini ve eğitim sürecinin tüm bileşenlerine ilişkin araştırmacı bir tutumu içermektedir. Bu perspektiften hareketle, program değerlendirmesinde okul ekosistemindeki süreçlerin bütüncül olarak ele alınması gerekmektedir. Özellikle yeni bir programın öğrenciler ve eğitimciler üzerindeki etkilerinin ve oluşturduğu değişimlerin belirlenmesi kritik önem taşımaktadır. Eisner'ın önerdiği değerlendirme modeli, tam olarak bu tür kapsamlı bir değerlendirmeyi hedeflemektedir (Eisner, 1998).

Eğitim programları ve sanat eğitimi alanlarında uzmanlaşmış olan Eisner, "The Educational Imagination" adlı eserinde eğitime sanatsal bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Onun geliştirdiği Eğitsel Eleştiri Modeli, geleneksel program değerlendirme yaklaşımlarından farklı olarak, nicel ölçümler yerine nitel incelemeye ağırlık vermektedir. Erden'in (1998) ifade ettiği üzere, bu model yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçlarına ilişkin derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlamaktadır.

Dönüt alma niteliğindeki değerlendirme süreçleri paydaşları merkeze alırken, Eisner'ın modelinde değerlendiricinin uzmanlığı ve algıları değerlendirme sürecinin merkezinde konumlandırılmaktadır. Patton'un da (1990, s.120) ifade ettiği gibi, değerlendirme sürecinde araştırmacı, program ya da kurumu incelerken nitel araştırma yöntemini kullanmaktadır ve elde ettiği verilerden yorumlar yaparak programı yansıtan bütüncül bir tablo oluşturmaktadır.

Eisner tarafından geliştirilen Eğitsel Eleştiri Modeli, 1998 yılında yayımlanan "The Enlightened Eye" (Aydınlanmış Göz) adlı eserde nihai formuna kavuşmuştur. Eisner, modelin

boyutlarını bir eğitim uzmanının program değerlendirirken izlemesi gereken süreçler olarak planlayarak, sistematik bir şekilde inşa etmiştir.

Eisner’a göre (1998) bu aşamalar:

1. Betimleme: Modelin bu evresinde temel hedef, eğitimsel süreç veya öğrenme ortamının çok boyutlu nitelikleri hakkında okuyucunun zihninde kapsamlı ve ayrıntılı bir görsel temsil oluşturulmasıdır. Betimleme, okul veya sınıftaki olumlu ya da olumsuz durum veya olayların tanımlanmasını; bu sayede anlaşılmasını kolaylaştırmalıdır.

2. Yorumlama: Bu aşamanın, betimleme aşamasından farkı anlatmakla kalmayıp açıklamak olarak ifade edilebilir.

3. Değerlendirme: Bu evrede uygulanan nitel değerlendirme yöntemi, eğitsel eleştiri çerçevesinde kavramsallaştırılmaktadır. Eğitim sürecinin mevcut ontolojik yapısıyla analitik incelemeye tabi tutulması, metodolojik açıdan kritik bir öneme sahiptir. Söz konusu boyutta, sınıf içi pedagojik uygulamaların veya öğrenci performansının bilimsel parametreler doğrultusunda geçerliliğinin tespit edilememesi, süreç dâhilindeki uygulamaların etkinlik derecesi hakkında yeterli veriler olmaksızın düzenleme girişimlerine neden olmaktadır. Bu durum, değerlendirmenin olgusal bütünlüğüne ve bilimsel müdahalelerin metodolojik sağlamlığına zarar vermektedir.

4. Temalaştırma: Bu modelin son boyutu tema oluşturmaktır. Bir program değerlendirme çalışması olarak eğitsel eleştiri çalışmasında bulunan temaların formüle edilmesi, eleştiri yazısında bulunan ve tekrar eden iletilerin tanımlanması anlamına gelmektedir. Temalar, kişi veya durumun ön plana çıkan kimlik niteliğindeki özelliklerini belirtir. Bu bakımdan bir tema, yaygın olarak sahip olunan bir niteliğe benzetilebilir.

2.3.3 Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımları

Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda oluşturulmuş modellere Parlett ve Hamilton’un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ve Stake’in Uygunluk-Olasılık Modeli örnek olarak verilebilir. Bu alt bölümde katılımcı odaklı bir yaklaşım benimsemiş olan program değerlendirme modelleri açıklanmıştır.

2.3.3.1 Aydınlatıcı değerlendirme modeli

İngiltere'de geliştirilen Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli (Gredler, 1996), program değerlendirme çalışmalarında kullanılan geleneksel yaklaşımların etkililiğini sorgulayan bir yaklaşım sunmaktadır. Parlett ve Hamilton (1977), bu modeli geliştirirken eğitim programını bütüncül bir yaklaşımla ele almışlardır. Onlar, sadece programın sayısal sonuçlarını ölçmek yerine, programın tüm yönleriyle derinlemesine incelenmesini önemseyen bir değerlendirme anlayışı ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşım, eğitim sürecinin karmaşık yapısını anlamak için kapsamlı ve ayrıntılı bir araştırma gerektirmektedir. Parlett ve Dearden (1977), geleneksel değerlendirme yaklaşımlarında, programın başarı ya da başarısızlık nedenlerini ve gelişim olanaklarını derinlemesine incelemediklerini ifade etmektedir.

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, Parlett ve Hamilton'ın (1977) ifade ettikleri üzere, "ölçme ve tahmin" yerine "tanımlama ve yorumlama" üzerine kuruludur. Model, programın öznel ve bütüncül değerlendirmesini esas alır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Modelin kavramsal çerçevesi, Buist (1984) ve Parlett ve Hamilton'a (1977) göre iki temel kavram üzerine inşa edilmiştir. Bu kavramlardan ilki öğretim sistemidir. Öğretim sistemi eğitsel amaçları, öğretim planlarını ve materyallerini içerir. Diğer ise öğrenme ortamıdır. Öğrenme ortamı öğrenci ve öğretmenlerin etkileşimde bulunduğu sosyal-psikolojik ve fiziki çevreyi kapsar. Reilly (2005) ise programın dinamik ilişkiler bütünü olduğunu ve çeşitli değişkenlerden etkilendiğini vurgulamaktadır. Bu değişkenler, programın uygulanma sürecinde karmaşık etkileşimler oluşturmaktadır. Metodolojik açıdan incelendiğinde modelin üç aşamada gerçekleştirildiği görülmektedir (Ornstein & Hunkins, 2009; Parlett & Hamilton, 1977):

1. Gözlem: Araştırmacının değerlendirmeye alınacak programa ilişkin ön bilgi edindiği, anahtar kavram ve konuları belirlediği aşamadır.
2. Sorgulama: Odaklanılmış ve sistematik bir incelemenin yapıldığı aşamadır.
3. Açıklama: Bulguların yorumlandığı ve genel ilkelerin belirlendiği aşamadır.

Harrington'a göre (2008), modeli uygulayan araştırmacıların nitel ve nicel araştırma desenleri konusunda yetkin olmaları gerekmektedir. Değerlendirici, programın mevcut koşullarını olduğu gibi kabul etmeli ve müdahale etmeden objektif bir bakış açısıyla inceleme yapmalıdır. Bu yaklaşımda, programın gerçek durumunu değiştirmeye çalışmaktan ziyade, var olan yapıyı tarafsız biçimde gözlemleyip analiz etmek esastır. Sonuç olarak, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, programı derinlemesine anlama, paydaşların deneyimlerini ortaya çıkarma ve

programın geliştirilmesine yönelik kapsamlı veriler sunma amacıyla hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarını kullanan bütüncül bir değerlendirme yaklaşımı sunmaktadır.

2.3.3.2 Stake uygunluk-olasılık modeli

Robert Stake, 1967 yılında Tyler'ın değerlendirme yaklaşımını temel alarak Uygunluk-Olasılık Modeli'ni geliştirmiştir. Bu model, eğitim programlarının değerlendirilmesinde Tyler'ın çalışmalarından yararlanarak daha kapsamlı bir değerlendirme çerçevesi sunmaktadır. Bu modelin temelinde, eğitim öncesinde tasarlanan/beklenen çıktılar ile eğitim sonrasında gerçekleşen çıktıların uygunluğunun gözlem ve ölçümler yoluyla karşılaştırılması yatar. Model, nicel veya nitel çıktı göstergeleri kullanarak, planlanan ile gerçekleşen sonuçlar arasındaki uyumu değerlendirir ve hedeflenen sonuçların gerçekleşme düzeyini belirlemeye çalışır. Değerlendirme sürecinde üç temel bileşen ele alınmaktadır: Girdiler (genel hedefler, eğitim materyalleri ve öğrencilerin yetenekleri), işlemler (sınıf ortamındaki öğretmen-öğrenci etkileşimleri) ve çıktılar (formal öğrenme kazanımları, tutumlar ve değerler). Marsh ve Willis'in (2007) belirttiği üzere, bu üç bileşenin her biri değerlendirilirken programın amaçları, gözlemlenen olumlu ve olumsuz etkiler ile değer yargıları dikkate alınmalıdır.

Değerlendirme uzmanı, hedeflenen ve program sonunda gözlemlenen çıktılar arasındaki uyum ve benzerliği analiz ederken, bu ikisi arasında denge kurmaya çalışır. Stake modelinde değerlendirme amaçları ve işlemlerinin her ortamda her zaman aynı sonucu vermeyebileceğini vurgulamaktadır. Örneğin, bir kurumda maliyet öncelikli bir faktör iken, başka bir kurumda önemsiz olabilir (Stake, 1967). Kocabatmaz (2011) modelin öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici gibi paydaşların tartışma ve değerlendirme sürecine dahil edilmesinin eğitim alanına en önemli katkısı olduğunu belirtmektedir. Metfessel-Michael modeline benzer şekilde, Stake modelinde de değerlendirmenin sürekliliğini sağlamak esastır. Stake'e (1967) göre, nesnel sonuçlar elde edebilmek için değerlendirme uzmanı, sezgisel yaklaşımlardan ve öznel bakış açılarından uzak, sistematik bir değerlendirme süreci oluşturmalıdır.

2.3.4 Hedef odaklı program değerlendirme yaklaşımları

Hedef odaklı program değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda oluşturulmuş modellere Tyler'ın Program Değerlendirme Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli, Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli ve Hammond Küp Modeli örnek verilebilir. Bu alt bölümde hedefe dayalı bir yaklaşım benimsemiş olan program değerlendirme modelleri açıklanmıştır.

2.3.4.1 Tyler program değerlendirme modeli

Ralph W. Tyler tarafından 1933 ile 1941 yılları arasında geliştirilen ve eğitimsel değerlendirmenin gelişiminde önemli bir rol oynayan hedefe dayalı program değerlendirme modelidir (Madaus & Stufflebeam, 2000). Tyler’ın modelinin temel prensibi davranış öncesi ile gerçek sonucu eşleştirmektir. Değerlendirme amaçların gerçek sonuçlarla karşılaştırılması şeklinde kavramsallaştırılır. Adından da anlaşılacağı gibi Tyler’ın modeli hedef odaklı teori üzerine kuruludur (Tyler, 1949). Bu modele göre eğitim programını değerlendirilmesinde programın uygulanması sonucu ulaşılan ya da ulaşılamayan hedefler belirlenir. Ulaşılamayan hedeflere ulaşılamama nedenleri araştırılarak; programın hedeflerinin uygulandığı hedef kitleye uygunluğu incelenir (Tyler, 1986). Bu modelde genellikle sonuç odaklı düzey belirlemeye yönelik (summative) değerlendirme araçları tercih edilmektedir (Stufflebeam, 2001). Tyler, değerlendirme modelinin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

- “1. Programın genel ve ayrıntılı hedeflerinin belirlenmesi,
2. Hedeflerin sınıflandırılması,
3. Davranışsal hedeflerin belirlenmesi,
4. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumların belirlenmesi,
5. Ölçme araçlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi,
6. Öğrencilerin davranışa ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi,
7. Davranışsal hedeflerle verilerin karşılaştırılması.” (Tyler, 1949).

Tyler’ın program geliştirme modelinden geliştirilen bu yaklaşım, sonuçlarla birlikte süreci de değerlendirerek programı güçlendirir. Tyler (1986) bir eğitim programında eğitim amaçlarını seçme, öğrenme deneyimlerini seçme, öğrenme deneyimleri düzenleme ve değerlendirme olmak üzere dört alana odaklanmıştır (Anh, 2018).

2.3.4.2 Provus’un farklar modeli

Bu değerlendirme modeli Pittsburg Değerlendirme Modeli olarak da adlandırılmaktadır. Bunun nedeni Malcolm Provus’un bu modeli Pittsburgh’ta devlet okullarına ilişkin çalışmalarda bulunan bir araştırma merkezinin yöneticisiyken geliştirmesinden kaynaklanmaktadır. Provus’a (1969) göre program değerlendirme;

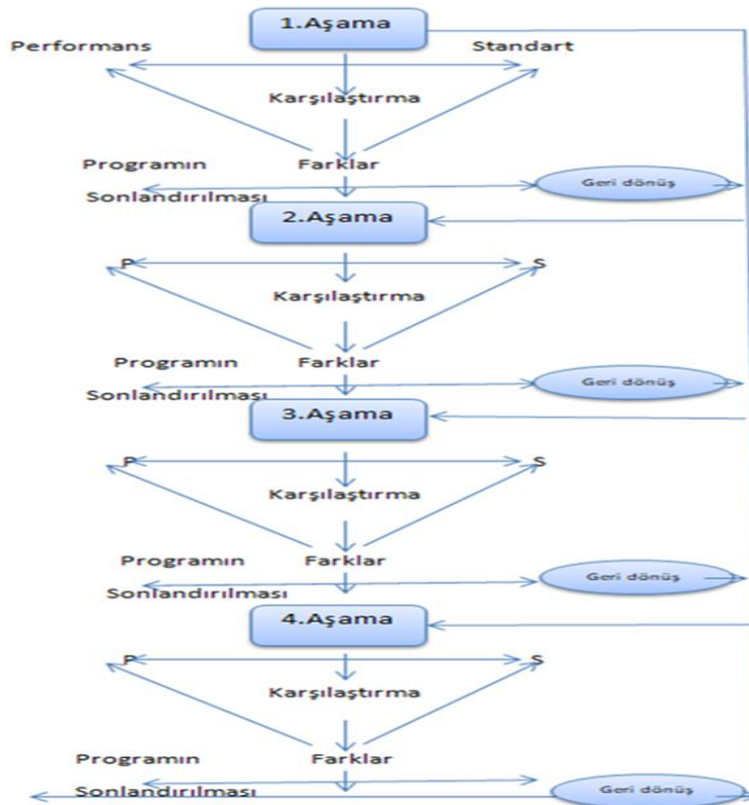
- “Programın standartlarının belirlenmesi, (S)
- Program standartları ile programın uygulaması ya da performansı (P) arasında farkların olup olmadığının belirlenmesi ($D=S-P$), (Fark: D; Discrepancy)
- Standartlar ve performans arasındaki fark yok ise yani ($S-P=0$ ise) programa aynen devam edilir.

- Standartlar ve performans arasındaki fark var ise ($S-P>0$ ise) değişikliğe gidilerek program geliştirilir.
- Standartlar ve performans arasındaki fark varve bu fark çok büyük ise program sonlandırılır.” (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

Provus'un Farklar Modelinde standart ve amaç kelimeleri birbirlerinin yerlerine kullanılmıştır. Dolayısıyla bu değerlendirme modelinde standartlar olarak ifade edilen programın amaçlarıdır (Fitzpatrick vd., 2004; Provus, 1969). Standartların ve performansın farkının alınması sonucunda eğer program sonlandırılacak veya programa aynen devam edilecek ise programda herhangi bir işlem yapılmaz. Ancak ikinci durumdaki gibi standartlar ile program arasında küçük bir fark varsa bu nedenle de programın geliştirilmesine karar verilmişse programın standartlarında farklılığa gidilerek etkinlikler ve amaçlar değiştirilir. Genelde bu gibi durumlarda etkinlikler zenginleştirilir ve amaçlar sadeleştirilerek performansa yaklaşması sağlanır. Bunun yanında programın uygulanmasına yönelik kontroller sıkılaştırılarak performans ile standarttın yakınlaştırılması sağlanır.

Şekil 2.2

Provus Farklar Modeli



Şekli 2.2’de görüldüğü gibi Provus’un program değerlendirme modeli beş aşamadan oluşmaktadır. Değerlendirme sürecinin her aşamasında standartlar, performans ve farklar belirlenerek değerlendirme süreci gerçekleştirilir. Popham (1987) modelin ilk dört aşamasında aşağıdaki sıralamanın takip edildiğini belirtmektedir:

“S= Standartların belirlenmesi,

P= Programın performansının belirlenmesi,

C= Standartlar ile performansların karşılaştırılması (Comparison),

D= Karşılaştırma sonrasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi (Discrepancy),

T=Programın sonlandırılması (Terminate) ya da

A=Programın standartlarının veya performansının değiştirilmesi (Alteration).”

2.3.4.3 Metfessel-Michael program değerlendirme modeli

William B. Michael ve Newton S. Metfessel tarafından 1960’ların sonlarına doğru geliştirilen bu model, Tyler’in program değerlendirme yaklaşımını temel almıştır. (Metfessel & Micheal, 1967). Metfessel – Michael program değerlendirme modelinin bu model aşağıda özetlenen sekiz aşamadan oluşmaktadır: (Ornstein & Hunkins, 2004, s.332).

1. Paydaş Katılımının Sağlanması: Eğitimle ilgili tüm tarafların (yöneticiler, eğitimciler, öğrenciler, aileler ve toplum üyeleri) değerlendirme sürecine dâhil edildiği başlangıç aşamasıdır.
2. Amaçların Sistemik Yapılandırılması: Eğitim hedeflerinin genel çerçeveden özel çerçeveye doğru hiyerarşik olarak düzenlendiği ve tüm hedefler arasında tutarlı bir bağlantı kurulduğu planlama aşamasıdır.
3. Hedeflerin Eğitim Programına Entegrasyonu: Belirlenen özel davranışsal hedeflerin pratik ve anlaşılır biçimde eğitim programının içeriğine ve yaşantılarına dönüştürüldüğü uygulama aşamasıdır.
4. Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi: Program etkililiğini ölçmek için gerekli kriterleri karşılayan testler, envanterler ve kontrol listeleri gibi ölçme araçlarının tasarlandığı hazırlık aşamasıdır.
5. Sistemik Gözlem Yapılması: Programın uygulanma sürecinin düzenli takibi, anekdot kayıtlarının tutulması ve çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı veri toplama aşamasıdır.
6. Veri Analizi Çalışmaları: Toplanan verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle işlendiği ve anlamlandırıldığı teknik aşamadır.

7. Bulguların Yorumlanması: Toplanan verilerin programın felsefesi, standartları ve değer sistemine göre değerlendirildiği, programın etkililiği, öğrenci gelişimi ve kurumsal etki açısından sonuçların çıkarıldığı değerlendirme aşamasıdır.
8. Geliştirme Önerilerinin Sunulması: Tüm değerlendirme bulgularının ışığında programın temel bileşenleri (genel amaçlar, özel hedefler, öğrenme yaşantıları, içerik ve araçlar) üzerinde yapılacak değişikliklerin ve programın yeniden uygulanmasına ilişkin kararların alındığı sonuç aşamasıdır (Ornstein & Hunkins, 2004; Stufflebeam & Shinkfield, 1990).

Metfessel ve Michael (1967) program değerlendirme sürecinde sekiz aşamalı bir paradigma ortaya koymuşlardır. Eğitim programlarının değerlendirilmesinde kolej ve üniversite düzeyindeki programların anlamlı öğrenme deneyimlerine transfer edilebilecek operasyonel olarak belirtilen hedeflerin kullanılmasına vurgu yapılmıştır. Resmi ve gayri resmi eğitim deneyimleriyle bağlantılı olarak ortaya çıkan davranış değişiklikleri daha sonra uygun testler kullanılarak değerlendirilebilir ve aynı hedeflere bağlı olan önlemler alınması sağlanabilir. Yeterince uzun bir zaman aralığında ölçeklenen periyodik gözlem ve testlerle, davranış değişiklikleri analitik olarak belirlenip yorumlanabilir. Dikkatli çalışmalar sonucunda elde edilen veriler gözlenen davranışlar ile eğitim programının hem özel hem de geniş hedefleriyle ilişkisi ile ilgili çıkarımların çizilmesine izin verebilir. Harmanlanmış gözlemler değerler ve anlamlar bütünlüğü üzerine kurulduktan sonra eğitim programının daha fazla uygulanmasına izin verecek amaç ve hedeflerde gerekli değişikliklerin yanı sıra çeşitli önerilerde bulunulabilir.

Bu araştırmada ilkökul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı Hammond Küp Modeli doğrultusunda değerlendirileceği için hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımlarında biri olan bu program değerlendirme modeli ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

2.3.4.4 Hammond küp modeli

Program değerlendirme alanına önemli katkılar sunan Hammond Küp Modeli, 1973 yılında R. Hammond tarafından geliştirilmiştir. Tyler'in hedef odaklı değerlendirme yaklaşımından etkilenmiş olan bu model, öğretim ve kurum boyutlarını da değerlendirme sürecine dâhil ederek daha kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır (Barrett, 1998, s.33). Hammond (1967), eğitimsel yeniliklerin değerlendirilmesinde sistematik bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulayarak, değerlendirme problemlerine çözüm getirmeyi amaçlamıştır. Hammond'ın üç boyutlu küp modeli, eğitimsel yeniliklerin başarı veya başarısızlık nedenlerini analiz etmeye yönelik sezgisel bir araç olarak tasarlanmıştır (Barrett, 1998, s.33). Model, 6 x 5 x 3 birim boyutlarında

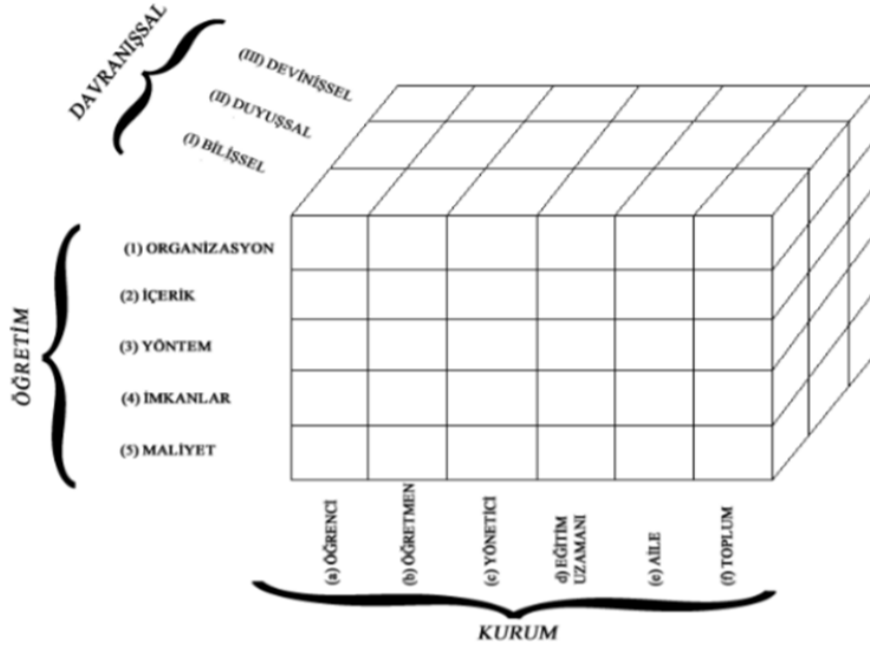
küçük küplerden oluşan bir değerlendirme binası şeklinde yapılandırılmış olup, değerlendirmecilere her hücrenin üç boyuttaki kesişimlerine göre ölçüm yapma imkânı tanımaktadır (Hammond, 1967). Worthen ve Sanders'e (1987, s.68) göre, model altı temel basamaktan oluşmaktadır:

1. Programın tanımlanması
2. Betimsel değişkenlerin tanımlanması
3. Kazanımların belirlenmesi
4. Performansın değerlendirilmesi
5. Sonuçların analizi
6. Kazanımlarla varılan sonuçların karşılaştırılması”

Hammond (1967), değerlendirme sürecinin “*Programın tek bir konu alanı ile başlatılması, Eğitim ve kurumsal boyutlardaki açıklama değişkenlerinin belirlenmesi, Araçların davranış olarak tanımlanması, Hedeflerde tanımlanan davranışların değerlendirilmesi ve Sonuçların analizi*” olarak isimlendirilen beş aşamalı bir yapıda ilerlemesi gerektiğini belirtmektedir. Hammond'ın (1967) belirttiği önemli bir sınırlılık, çoğu yerel okulun tanımlanan değerlendirme işlemlerini yerine getirecek temel araçlara ve eğitim personeline sahip olmamasıdır. Buna rağmen model, eğitimsel yeniliklerin başarı veya başarısızlık nedenlerini sistematik bir şekilde incelemesi ve üç boyutlu küp yapısıyla değerlendirme sürecini görselleştirmesi açısından program değerlendirme alanına özgün katkılar sunmaktadır (Barrett, 1998, s.33). Bu yaklaşımın en önemli özelliği, Tyler'ın modelinden farklı olarak öğretim ve kurum boyutlarını da değerlendirme sürecine dâhil etmesi ve eğitimsel yeniliklerin başarısızlık nedenlerini de inceleme konusu yapmasıdır. Bu kapsamlı ve sistematik yapı, program değerlendirme süreçlerinde daha derinlemesine analiz olanağı sunmaktadır. Davranışsal boyut, öğretim boyutu ve kurum boyutu olmak üzere model üç boyuttan oluşmaktadır. Davranışsal boyut bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan olmak üzere üç bileşene ayrılmaktadır. Öğretim boyutu organizasyon (okul düzeni), içerik, yöntem, imkânlar ve maliyet olmak üzere beş bileşene ayrılır. Kurum boyutu ise öğretmen, öğrenci, yönetici özellikleri ve aile ve toplum yapısından oluşmaktadır. Bu üç bölüm ve alt bölümleri aşağıda açıklanmıştır:

Şekil 2.3

Hammond'un Program Değerlendirme Küpü



2.3.4.4.1 Davranışsal boyut

Etkili bir değerlendirme sürecinin sağlanması davranışsal olarak tanımlanmış hedefler üzerinden yürütülmesi gereklidir. Bu süreçte öğrenme hedefleri bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olmak üzere üç temel alana ayrılır:

Bilişsel alan; hatırlama, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratıcılık gibi zihinsel yetenekleri kapsar. Bu alandaki en yaygın ölçme aracı olan standartlaştırılmış başarı testleri, birçok eğitim programında başarıyı belirleyen temel ölçüttür. Duyuşsal alan; ilgi, tutum, eğilim ve duygusal tepkileri içerirken, devinimsel alan ise fiziksel hareketler ve motor becerilerle ilgilidir.

Hammond'un değerlendirme modeli, yenilikleri etkileyen unsurları belirlemek için kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Modelin üç boyutundaki değişkenlerin etkileşimleri, istenilen derinlikte incelenebilir. Bu modelin başarılı bir şekilde uygulanması için sistematik adımların izlenmesi gerekir.

Bu hususta, hedefleri sınıflandırmak için, değerlendirme yapısının geliştirilmesinde üç değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerden ilki bilişsel davranıştır. Bilişsel Davranış, bilginin hatırlanması, kavranması ve uygulanması ile entelektüel analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin kullanılmasını içerir. Bu alandaki testlerin en iyi örneği, standartlaştırılmış başarı

testleridir. Bu boyuttaki ikinci değişken duygusal davranıştır. Etkili davranış, bireyin ilgisi, tutumu, değerleri, takdirleri ve tavırları olarak tanımlanır.

Psikomotor davranış bu alandaki üçüncü değişkendir. Nöro-kas koordinasyonu içeren eylemleri içerir. Geliştirilen yapı, belirli bir yapı üzerinde doğrudan etkisi olan faktörleri üretmek için bir çerçeve sağlar. Boyutların her birinden bir değişkenin etkileşiminin yarattığı faktörler, bir okul bölgesi tarafından istenen herhangi bir derinlikte incelenebilir (Hammond, 1967).

2.3.4.4.2 Öğretim boyutu

Program değerlendirme sürecinde öğretim boyutu, modelin temel yapıtaşlarından birini oluşturmaktadır. Bu boyut, öğretim sürecini belirli değişkenler açısından sistematik bir şekilde tanımlamayı amaçlamaktadır. Öğretim boyutunun en önemli bileşenlerinden biri okul organizasyon diğer bir deyişle okul düzeni karşımıza çıkmaktadır. Organizasyon öğretim sürecinin gerçekleşmesi için gerekli olan öğretmen ve öğrenci etkileşiminin çerçevesini çizen bir matris olarak tanımlanabilir. Bu tanıma dayanarak bu bileşen okul düzeni olarak ifade edilebilir. Okulun yapısı, okul ikliminin etkililiği, yönetim hiyerarşisi, zaman, kurs düzeni, planlama gibi okulun işleyişini etkileyen unsurlar bu bileşende yer almaktadır. Okul düzeni bileşeni zaman ve uzay olmak üzere iki alt bileşenden oluşmaktadır.

Zaman bileşeni okul düzeni içinde zamansal düzenlemelere ilişkin öğeleri içermektedir. Bu öğeler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretim sürecinin zamansal düzenlemesini ifade eder.
- Konuların öğretilme sırası ve süresini belirler.
- Günlük ve haftalık programlamayı kapsar.

Bu üç öğeye baktığımızda okulun ikili öğretim ya da tam gün olması, teneffüsler, okula giriş çıkış saatleri, derslere ilişkin planlar ve programlar, konuların öğretilmesindeki sıra ve konulara ayrılan zaman gibi eğitim öğretim sürecini etkileyen düzenlemeleri kapsadığı ifade edilebilir. Zaman bileşeninin iki alt boyutu vardır. Bunlar süre ve sıradır. Süre herhangi bir öğretim döneminin zaman dilimini belirtirken, sıra öğretilecek konuların mantıksal ve pedagojik düzenini tanımlar. Bu yapılanma, öğretim sürecinin sistematik bir şekilde planlanmasına ve değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Okul düzeninin zamansal boyutu, öğretim sürecinin etkililiğini doğrudan etkileyebilecek kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Uzay bileşeni program değerlendirme sürecinde öğretim boyutunun ikinci önemli bileşendir. Öğrencilerin sistematik bir şekilde düzenlenmesini ve gruplandırılmasını içermektedir. Uzay bileşeni iki temel eksen üzerinde yapılandırılmıştır. Bu eksenler dikey ve yatay eksenlerdir. Dikey eksene ilişkin öğeler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerin eğitim sistemine giriş noktasından mezuniyet aşamasına kadar olan süreçteki hareketini düzenler.
- Öğrencilerin sınıflandırılması ve ilerlemesini sistematik bir yapıya oturtur.
- Kademeler arası geçişleri ve öğrenci hareketliliğini yönetir.

Yatay eksene ilişkin öğeler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerin öğretmenler arasındaki dağılımını düzenler.
- Homojen veya heterojen gruplandırma seçenekleri sunar.
- Sınıf içi öğrenci dağılımını yapılandırır.

İkinci değişken ise içeriktir. İçerik, belirli bir sınıf düzeyinde bir disiplinin konusuyla tanımlanan ve bilgi birikimi, araştırmalarını kontrol eden yapı olarak ifade edilebilir. İçerik, bilgi, beceri, tutum ve değerleri barındırmasından dolayı eğitim programlarının temel bileşenidir (Ornstein & Hunkins, 2004; Tyler, 1949). Programın içeriği belirlenirken bireysel ve toplumsal faydaların göz önünde bulundurulması kritik önem taşır. Bu doğrultuda belirlenen içeriğin felsefi, çağdaş ve bilimsel bilgilerle donatılmış olması, aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun yapıda olması gerekmektedir (Varış,1994).

Üçüncü değişken yöntemdir. Yöntem öğrenmeyi kolaylaştırmak için tasarlanmış süreçtir. Öğretim etkinlikleri, etkileşim türleri ve kullanılan öğrenme ilkeleri veya teorileri olmak üzere üç seviyeye ayrılır. Eğitim programlarının üçüncü temel değişkeni olan yöntem, öğrenmeyi kolaylaştırmak için tasarlanmış kapsamlı bir süreçtir. Bu boyut, sadece ders anlatımı ve grup tartışması gibi klasik teknikleri değil, beyin fırtınası, rol oynama ve saha gezileri gibi yenilikçi yaklaşımları da bünyesinde barındırır. Yöntem, çeşitli etkileşim düzeylerini (öğretmen-öğrenci, medya-öğrenci vb.) harmanlayarak, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmalarını sağlayan deneyimler sunar. Etkili bir eğitim ortamı oluşturmak için öğrenme etkinlikleri programın kalbinde yer almalı, belirlenen çıktılarla uyum içinde olmalı ve öğrencilerin ilgisini canlı tutacak nitelikte düzenlenmelidir (Hammond, 1967).

Dördüncü ve beşinci değişkenler imkânlar ve maliyettir. İmkânlar, eğitim programının uygulanmasını desteklemeye yönelik kullanılacak alan, yer ve donanım malzemeleri ya da araç

gereçler olarak tanımlanabilir. Maliyet, imkânlar, bakım ve personelin belirli bir görevi yerine getirmesi için gerekli olan finansal nakit akışıdır. Bir eğitim kurumunun teknolojik ekipman açısından fiziksel durumu, sınıflardaki öğrenme materyallerinin çeşitliliği, sayısı ve fiziksel koşulları, öğrenme ortamının etkili öğrenmeye uygunluğu, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin çeşitliliği ve sayısı, olanaklar değişkenine örnek teşkil etmektedir. Bu bileşen, öğrenme deneyiminin kalitesini doğrudan etkileyen somut ve görünür unsurları içermekte, eğitim programının diğer değişkenlerinin etkili biçimde uygulanabilmesi için gerekli altyapıyı oluşturmaktadır.

Eğitim programlarının beşinci temel bileşeni olan maliyet, öğrenim süreçlerindeki tüm finansal gereksinimleri kapsayan kritik bir değişkendir. Bu kavram, eğitimsel faaliyetlerin yürütülmesi için gerekli hizmet alımlarını, donanım ihtiyaçlarını ve insan kaynakları giderlerini içeren mali kaynakları temsil eder. Bilimsel aktiviteler (seminer, panel, sempozyum, çalıştay), kültürel organizasyonlar (konser, sergi, festival), eğitsel geziler, sportif faaliyetler, rekabet odaklı etkinlikler ve öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan materyaller için ayrılan bütçeler, maliyet değişkeninin somut örnekleri arasında yer almaktadır (Hammond,1967).

Maliyet unsuru, eğitim programlarının devamlılığını garantileyen ve diğer tüm program bileşenlerinin verimli şekilde uygulanmasını sağlayan vazgeçilmez bir yapı taşıdır. Kaynakların planlı biçimde dağıtılması ve stratejik yönetimi, eğitim kalitesinin yükseltilmesinde doğrudan etkilidir (Hammond,1967).

Özetle öğretim boyutu a) Okul düzeni: Okulun yapısı, okul ikliminin etkililiği, yönetim hiyerarşisi, zaman, kurs düzeni, planlama; dikey ve yatay organizasyon yapısını içinde barındırır. b) İçerik: Etkinlik konularının kapsamını ifade eder. c) Yöntem: Öğretme/öğrenme teorisi, öğretmen-öğrenci, öğrenci-medya gibi öğretimsel yöntemleri kapsar. İmkânlar: donanım, materyaller, iş için sağlanan yer vb. e) Maliyet: Bütçe, donanım, sağlanan fonlar, hizmet, personel ve bakım giderleri vb. için kullanılacak maddi kaynakları içerir (Hammond,1969).

2.3.4.4.3 Kurum boyutu

Kurum boyutu, değerlendirme modelinin öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı, aile ve toplum değişkenlerinin tanımlandığı boyuttur. Verilen herhangi bir yenilik, dâhil olan bireylerin benzersiz niteliklerinden etkilenecektir. Değerlendirme amacıyla, değişkenlerin her biri, verilen program üzerinde doğrudan etkisi olabilecek alt değişkenler açısından tanımlanır.

Geçmişin değerlendirme programları öncelikle çocuğa ve bunun belirli bir konu alanındaki içeriğe tepkisine odaklanmıştır. Öğretim programlarında meydana gelen değişikliklerle, öğretmenin, yöneticinin, ebeveynin ve topluluğun belirli bir yenilik üzerindeki etkisine dair daha fazla kanıtı ihtiyaç duyulmaktadır (Hammond,1967, s.8).

Eğitim programlarını şekillendiren insan ögesi, programın temel yapı taşlarından biridir. Her eğitim programı, içinde barındırdığı tüm bireylerin kendine özgü niteliklerinden doğrudan etkilenir ve bu etkileşim programın kimliğini oluşturur. Bu bağlamda, eğitim ekosistemindeki her birey, programın yönünü belirleyen kritik bileşenler olarak karşımıza çıkar. Hammond'un (1967) sınıflandırmasına göre; öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, eğitim uzmanları ile aile ve toplum yapısı, bu insan boyutunun temel bileşenlerini oluşturmaktadır:

Öğrenci bileşeni, yaş grupları, cinsiyet dağılımı, bulundukları eğitim kademesi, akademik performans düzeyleri, bireysel yetenek alanları, ilgi duydukları konular ve sosyo-ekonomik arka plan gibi dinamikleri içerir.

Öğretmen bileşeni cinsiyet profili, yaş dağılımı, mesleki tecrübe birikimi, aldıkları eğitimler ve formasyonlar ile karakteristik özellikleri gibi faktörleri kapsar.

Yönetici bileşeni, cinsiyet dağılımı, yaş ortalaması, kurumsal deneyim süresi, eğitim geçmişleri ve liderlik özellikleri gibi unsurları içine alır.

Eğitim uzmanları bileşeni ise cinsiyet kompozisyonu, yaş aralığı, mesleki deneyim zenginliği, uzmanlık alanları ve kişisel yetkinlik profilleri gibi nitelikleri barındırır.

Aile bileşeni hane büyüklüğü, aile yapısı, ekonomik durum, aile bireylerinin eğitim seviyeleri ve sosyal ağları gibi değişkenleri kapsar.

Toplum bileşeni ise kültürel birikim, coğrafi konum özellikleri, ekonomik altyapı, sosyal dinamikler ve politik ortam gibi geniş çaplı etmenleri içerir (Hammond, 1967). Hammond Küp Modeli'nin genel özellikleri Tablo 2.3'te gösterilmiştir.

Tablo 2.3*Hammond Küp Modeli Genel Özellikleri*

Model, Yıl ve Kişi	Modelin Aşamaları	Paradigma	Yaklaşım Boyutu	Değerlendirme	Maliyet	Yöntem
Hammond Küp Modeli (1972)	1- Programın tanımlanması 2- Betimsel değişkenler tanımlanması	Pozitivist	Amaç (hedef odaklı)	Özetleyici Biçimlendirici	İmkân ve maliyet, bütçe	Karma desen
Modele İlişkin Anahtar Sözcükler ve Öne Çıkan Kavramlar						
R. Hammond	3- Kazanımların belirlenmesi 4- Performansın değerlendirilmesi 5- Sonuçların analizi 6- Kazanımlarla varılan sonuçların karşılaştırılması	Hammond Küp Modeli (1972), R. Hammond, Üç boyutlu küp modeli Hedef odaklı program değerlendirme, Amaç odaklı Bütüncül değerlendirme Okul düzeni (organizasyon), içerik, yöntem, imkân ve maliyet değişkenleri, Kurum; öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı, aile, toplum Davranışsal boyut, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan İmkân ve maliyet, bütçe				
Yöneltilecek Sorular		Program Değerlendirme Tanımı:				
- Program organizasyon, içerik, yöntem, hizmet ve maliyet açısından nasıldır? - Kurum boyutunun, programın verimliliğine etkisi nasıldır? - Programın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hedef-davranışlarına etkisi nedir?		Hammond değerlendirmeyi eğitimsel yeniliklerin değerlendirilmesine yönelik sistematik ve çok boyutlu bir yaklaşım olarak ifade etmiştir.				

(*Tablo araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

2.3.4.4.4 Hammond K p Modeli'nin seçilmesinin gerekçeleri

Bu araştırmada Hammond K p Modeli temel alınmıştır. Araştırmacı tarafından dördüncü sınıf sosyal bilgiler  ğretim programının değerlendirilmesi amacıyla bu modelin seçilmesinin gerekçeleri şunlardır:

- Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı eğitim programları Taba-Tyler Program geliştirme yaklaşımı ile geliştirilmiştir. Hedefe dayalı olarak geliştirilen programların değerlendirilmesinde yine hedefe dayalı bir değerlendirme yaklaşımının kullanılmasının uygun olması,
- Hammond K p Modeli'nin  ğretim boyutunda yer alan organizasyon, içerik, yöntem, imkân ve maliyet değişkenlerinin, kurum boyutunda yer alan  ğrenci ve  ğretmen değişkenlerinin ve davranışsal boyutta yer alan bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanı içinde barındıran sistematik ve bütüncül bir yaklaşım sunması,
- Türkiye'de bu modelde odaklanan değerlendirme bileşenlerine vurgu yapan değerlendirme çalışmalarının çok sınırlı olması,
- Hammond K p Modeli'nin programda ulaşılan hedeflerin yanında ulaşılamayan hedeflerin de nedenleriyle betimlemeye olanak vermesi,
- Hammond K p Modelinin, sonuçların ilgili değişkenler açısından detaylı bir şekilde betimlenmesine ayrıca nicel bulguların da belirlenen hücrelerle ilişkilendirilebilmesine ve ele alınan verilerin birlikte ve odaklı olarak değerlendirilmesine olanak sağlaması olarak ifade edilebilir.

2.4  LGİLİ ARAşTIRMALAR

Araştırmada, 2018 ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler  ğretim programının Hammond Hammond K p Modeli doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlandığından bu bölümde öncelikle dördüncü sınıf sosyal bilgiler  ğretim programı ile ilgili yapılmış çalışmalara daha sonra ise Hammond K p Modeli ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir

2.4.1 Dördüncü sınıf sosyal bilgiler  ğretim programı ile ilgili  alışmalar

Bu alt bölümde dördüncü sınıf sosyal bilgiler  ğretim programı ilgili ulusal ve uluslararası alan yazında yapılmış çalışmalar özetlenmiştir.

Çolak (2023) “*Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen değerler eğitimi ilişkin öğretmen görüşleri*” isimli araştırmasında dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerler eğitimi hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Olgu bilim deseniyle tasarlanan araştırma, Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde görev yapan 55 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler, öğrencilerin toplumsal yaşamda özellikle dürüstlük, vatan sevgisi ve adil olma gibi değerlere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Değerler eğitiminde karşılaşılan sorunların başında aileden kaynaklanan faktörler gelmektedir. Bu sonuçlar, değerler eğitiminin etkililiğini artırmak için aile faktörünün önemini ve okul-aile iş birliğinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Medeni (2022) “*4.sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç, ürün (Cipp) modeline göre değerlendirilmesi*” isimli araştırmasında 2018'de güncellenen 4. sınıf Sosyal Bilgiler programını CIPP Modeli çerçevesinde değerlendirmektedir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma 296 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak CIPP Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen görüşlerinin demografik değişkenlere göre farklılaşmadığını göstermiştir. Öğretmenler, programın bağlam ve girdi boyutlarında programın kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. Süreç değerlendirmesinde, programın bireyi tüm yönleriyle kısmen geliştirebileceği ve ders süresinin öğrenci merkezli yaklaşımlar için kısmen yeterli olduğu bulgulanmıştır. Ürün boyutunda, öğrencilerin değerler konusunda olumlu gelişim gösterdiği, ancak dijital teknoloji ve mesleki becerilerde programın kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir.

Boztopraklı (2019) “*Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi 'iyi ki var' ünitesi kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Adıyaman ili örneği*” isimli çalışmasında, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki "İyi ki Var" ünitesinin öğrenciler tarafından kavranma düzeyini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında 236 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin genel akademik başarıları orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Başarı durumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ebeveynleri üniversite ve lise mezunu olan öğrenciler, diğer gruplara göre daha yüksek akademik başarı göstermiştir. Şehirde yaşayan öğrenciler, kırsal kesimde yaşayanlara göre daha başarılı olmuştur. Aile gelir düzeyi 2500 TL ve üzerinde olan öğrenciler, daha düşük gelir gruplarındaki öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur. Bu sonuçlar, sosyo-ekonomik

düzeyin ve anne-baba eğitim düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Faiz ve Avcı (2018) 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan beceri ve değerleri 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında incelemişlerdir. Doküman incelemesi sonucunda, 4. sınıfta 13 beceri belirlenmiştir. Bu becerilerden iş birliği, sosyal katılım, iletişim öne çıkan becerilerdir. Bunun yanında 16 değer belirlenmiştir. Bu değerlerden sorumluluk, bağımsızlık, özgürlük, eşitlik ön plana çıkmıştır. 5. Sınıf ders kitabında ise 11 beceri belirlenmiştir. Bu becerilerden siyaset okuryazarlığı, karar verme öne çıkan becerilerdir. Belirlenen 14 değerden öne çıkanlar ise sorumluluk, yardımseverlik, temizlik ve vatanseverliktir.

Sosyal Bilgiler öğretim programları üzerine yapılan uluslararası araştırmalar, programların etkinliği ve uygulama süreçlerindeki çeşitli boyutları ortaya koymaktadır. Aşağıda uluslararası alan yazında yapılmış olan ilkökul sosyal bilgiler öğretim programları ile ilgili program değerlendirme çalışmaları özetlenmiştir.

Chimbunde ve arkadaşları (2023) tarafından Zimbabwe'de yürütülen araştırma, 2015-2022 Sosyal Bilgiler programının uygulanma sürecini Ubuntu felsefesi çerçevesinde ele almıştır. Yorumlayıcı vaka çalışması deseninde kurgulanan araştırmada, farklı okul türlerinden seçilen 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup tartışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, programın kademeli uygulanmasından kaynaklanan zorlukları, içeriğin Afrika kültürünü yeterince yansıtmamasını ve uygulayıcılar arasındaki iletişim problemlerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda araştırmacılar, program geliştirme süreçlerinde toplum odaklı bir yaklaşımın benimsenmesini ve öğretmenlerin aktif katılımının sağlanmasını önermişlerdir.

Olawumi ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Nijerya'da Sosyal Bilgiler eğitim programının ulusal kalkınmadaki rolünü ve öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları incelemiştir. Araştırma sonuçları eleştirel düşünmei problem çözme, ahlak ve karakter eğitimi gibi becerilerin erken yaşlarda kazandırılmasının ulusal kalkınma açısından önemini vurgulamaktadır. Araştırmacılar, mevcut güvenlik sorunları, toplumsal problemler ve ahlaki konuların güncel gerçekler doğrultusunda program uzmanları tarafından yeniden değerlendirilmesini önermişlerdir.

Kim ve arkadaşları (2018), Japonya'daki sosyal bilgiler programını tartışmalı konuların öğretimi açısından detaylı olarak değerlendirmiş ve programın demokratik vatandaşlık

anlayışını nasıl şekillendirdiğini incelemişlerdir. Japonya'nın savaş sonrası dönemde sosyal bilgiler programının geçirdiği dönüşümü tarihsel bir bakış açısıyla ele alan araştırmacılar, özellikle tartışmalı tarihsel olayların programda nasıl ele alındığını incelemişlerdir. Çalışma, Japonya'daki sosyal bilgiler programının ulusal kimlik inşasındaki rolünü analiz ederken, programın eleştirel düşünmeyi ve farklı bakış açılarını ne ölçüde desteklediğini de değerlendirmektedir. Araştırma, sosyal bilgiler programlarının tartışmalı konuları ele alırken karşılaştığı politik ve kültürel zorlukları ortaya koymakta ve bu zorlukların program uygulamalarını nasıl etkilediğini incelemektedir.

Eurydice (2017) tarafından hazırlanan raporda, Avrupa ülkelerindeki vatandaşlık eğitimi programları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve farklı ülkelerdeki programların güçlü ve zayıf yönleri detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. Kırkın üstünde Avrupa eğitim sistemini kapsayan bu geniş ölçekli araştırma, vatandaşlık eğitimi programlarının temel unsurları karşılaştırmalı bir analiz sunmaktadır. Rapor, vatandaşlık eğitiminin Avrupa ülkelerinde nasıl farklı şekillerde uygulandığını göstermekte ve etkili vatandaşlık eğitimi için programların demokratik okul kültürü, öğrenci katılımı ve topluma hizmet unsurlarını içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışma, vatandaşlık eğitiminin statüsünü güçlendirmek ve programın etkililiğini artırmak için politika önerileri de sunmaktadır.

Thornberg ve Oğuz (2016) çalışmalarında İsveçli ve Türk öğretmen adaylarının ahlaki eğitim ve vatandaşlık eğitimi dersindeki kazanımlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 198 İsveçli ve 190 Türk öğretmen adayı katılmıştır. Türk öğretmen adayları İsveçli öğretmen adaylarına kıyasla ahlaki konulara daha bağlı olduğu bulgulanmıştır. Bu durum İsveçli öğretmen adaylarında cinsiyet göre farklılık göstermektedir. Eleştirel-ilerlemeci hedeflere bağlılıkta bir fark bulunmazken, Türk öğretmen adayları İsveçli öğretmen adaylarına kıyasla geleneksel-muhafazakâr hedeflere daha güçlü bir bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Löfström ve arkadaşları (2010), Finlandiya'daki sosyal bilgiler programını derinlemesine değerlendirmiş ve programın demokratik değerleri geliştirmedeki etkisini araştırmışlardır. Finlandiya'nın uluslararası değerlendirmelerdeki başarısını göz önünde bulundurarak yapılan bu çalışma, sosyal bilgiler programının eleştirel düşünme ve aktif vatandaşlık becerilerini nasıl geliştirdiğini analiz etmektedir. Araştırmacılar, Finlandiya'daki sosyal bilgiler programının hedefleri, içeriği, öğretim yaklaşımları ve değerlendirme yöntemlerini inceleyerek, programın güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemişlerdir. Çalışma, Finlandiya'daki

sosyal bilgiler programının bilgi-temelli yaklaşımdan beceri-temelli yaklaşıma geçiş sürecini ele almakta ve bu geçişin program uygulamalarına nasıl yansıdığını incelemektedir. Araştırma, sosyal bilgiler programlarının demokratik yetkinlikleri geliştirmedeki başarısının, programın yapısından ziyade uygulama süreçlerine ve öğretmen yeterliklerine bağlı olduğu sonucuna varmaktadır.

Brophy ve Alleman (2009) çalışmalarında ilköğretim sosyal bilgiler dersinin amaç ve hedeflerini, öğrencilerin hazır bulunuşluğu ve programın içeriğiyle ilgili tarihsel ve güncel tartışmaları; ders kitapları ve zaman baskısıyla ilgili yaygın olarak bildirilen sorunları vurgulamışlardır. Bu sorunlara ilişkin araştırmacılar tarafından yaklaşım önerilmiştir. Bu yaklaşım, öğretim uygulamalarına dayanarak geliştirilen güçlü fikirler etrafında organize edilmiş kültürel evrenseller üzerine temalar içermektedir. Temaların ortak özellikleri tanımlanmakta ve ardından ülke ile ilgili bir temada gösterilmektedir. Son olarak, örnek bir ilkokul öğretmenin bu temaları sınıfında nasıl uyguladığı, içerik temeli oluşturmak için nasıl bir anlatım tarzı kullandığı ve öğrencilere içerik açısından zengin konuları öğretmenin zorluklarını nasıl ele aldığı anlatılmaktadır.

Arnot ve Pinson (2005), İngiltere'deki vatandaşlık eğitimi programını derinlemesine değerlendirmiş ve programın çokkültürlü toplum yapısına uygunluğunu araştırmışlardır. Araştırmacılar, İngiltere'de 2002 yılında zorunlu hale getirilen vatandaşlık eğitimi programının toplumsal uyum, aktif katılım ve demokratik değerler açısından etkililiğini incelemişlerdir. Çalışma, özellikle göçmen ve azınlık gruplardan gelen öğrencilerin programdaki temsiliyetini ve programın kapsayıcılığını değerlendirmektedir. Arnot ve Pinson, vatandaşlık eğitimi programının çokkültürlü bir toplumda sosyal adalet ve eşitlik ilkelerini desteklemedeki potansiyelini analiz ederken, programın uygulanmasındaki zorlukları da ortaya koymaktadırlar. Araştırma, etkili bir vatandaşlık eğitimi için programların yerel ve küresel kimlikler arasında denge kurması ve farklı kültürel perspektifleri içermesi gerektiği sonucuna varmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin mevcut literatür incelendiğinde, araştırmaların genellikle tek boyutlu yaklaşımlar benimsediği; doküman analizini merkeze alan, paydaş görüşlerini ön plana çıkaran veya nicel ölçme araçlarına dayalı değerlendirmeler yapıldığı gözlemlenmektedir. Dolayısıyla Sosyal bilgiler öğretim programının tek yönü değerlendirilmeye dâhil edilmiş; çalışma yapılırken diğer boyutlar göz ardı edilmiştir. Bu araştırma uzun sistematik gözlemlerin yanı sıra paydaş görüşlerini ve nicel ölçme araçlarını da barındıran zengin verileri ve bulguları ile ayrıca Hammond Küp Modeli gibi sistematik ve

bütüncül bir değerlendirme modeli ile yapılan değerlendirme yoluyla alan yazına katkı sağlayacaktır.

2.4.2 Hammond küp modeli ile ilgili araştırmalar

Bu alt bölümde Hammond Küp Modeli ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazında yapılmış çalışmalar özetlenmiştir. Ulusal alan yazın incelendiğinde Hammond Küp Modeli ile ilgili yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlardan örnekler sunularak özetlenmeye çalışılmıştır.

Karagöl'ün (2020) *“Sınıf öğretmenliği lisans programının duyuşsal özellikler kazandırması bakımından Hammond Değerlendirme Küpü Modeli ile değerlendirilmesi”* başlıklı araştırmasında öğretmenlik mesleğine dönük tutum, değer ve akademik motivasyon bağlamında sınıf öğretmenliği lisans programının duyuşsal özellikleri geliştirmesi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kalabalık ve büyük sınıfların etkili bir eğitim açısından uygun olmadığı, açılan seçmeli ders sayısının yeterli olmadığı, sınıflardaki fiziksel imkanların öğretmen adaylarının duyuşsal gelişimleri açısından yetersiz olduğu; bilişsel hazırbulunuşluklarının düşük olduğu, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ve tutum düzeyleri yüksek olmasına karşın derslerdeki motivasyon ve tutumlarının düşük olduğu; programdaki duyuşsal alana ilişkin kazanımların az ve yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Küçükkayhan (2020) *“Mesleki açık öğretim liseleri programının Hammond Program Değerlendirme Modeli doğrultusunda değerlendirilmesi”* başlıklı araştırmasında, programın etkililiğini, verimliliğini ve sürdürülebilirliğini çeşitli boyutlarda analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma karma yöntem kullanılmış olup hem nicel hem de nitel veri toplama tekniklerinden yararlanmıştır. Program değerlendirmenin temel bileşenleri olarak kurumsal yapı, program içeriği, öğretim süreçleri ve değerlendirme unsurları ele alınmıştır. Değerlendirme modeli doğrultusunda gerçekleştirilen analiz, programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır. Bulgular, mesleki açık öğretim liselerinin özellikle örgün eğitim imkânlarından yararlanamayan bireylere eğitim fırsatı sunma bakımından önemli bir işlev gördüğünü, ancak çeşitli yapısal ve işlevsel sorunlarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir.

Ünal (2019) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin vatandaşlık bilincini Hammond Küp Modeli çerçevesinde kapsamlı olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Vatandaşlık eğitiminin temel amacı olan iyi vatandaş yetiştirme hedefinden hareketle, öğrencilerin hak, sorumluluk ve

katılımcılık boyutlarındaki farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Karma yöntem yaklaşımıyla gerçekleştirilen çalışmada nicel ve nitel veriler toplanmış, Vatandaşlık Bilinci Ölçeği ile görüşme ve olay metinleri kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin genel vatandaşlık bilinci düzeyinin yüksek olduğunu ancak hak arama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler vatandaşlık sorumluluklarını daha iyi kavrayarak katılımcılık boyutunda açıklama gücünü yaşamaktadırlar. Cinsiyet ve yerleşim yeri faktörlerinin vatandaşlık bilinci üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş etkinlik temelli öğrenme yaklaşımlarının vatandaşlık eğitiminde kullanılması gerektiğini önermiştir.

Altay'ın (2018) *“Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının Hammond Küp Modeli ile değerlendirilmesi”* isimli doktora tezinde 9. sınıf İngilizce öğretim programının Hammond Küp Modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, yenilenen İngilizce öğretim programının iletişimsel yeterlik hedeflerine ne ölçüde ulaştığını Hammond Küp Modeli ile değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Program değerlendirmesi öğretim, kurum ve davranışsal boyutlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma yöntem yaklaşımı benimsenmiş, Aydın ili Anadolu liselerinde öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde İngilizce öğrenmeye yönelik öz-bilgi ve öz-yeterlik ölçekleri kullanılmıştır. Nicel ve nitel veriler çeşitli analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Bulgular, programın teorik açıdan kapsamlı ve işlevsel olduğunu ancak uygulamada öğrencilerin hedeflenen iletişimsel becerilere ulaşmalarını engelleyen önemli sorunların bulunduğunu göstermiştir. Çalışma, program tasarımı ile sınıf içi uygulamalar arasındaki tutarsızlığa dikkat çekmektedir.

Hıdıroğlu ve diğerlerinin (2016) *“Hammond'un Değerlendirme Küpü çerçevesinde öğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesi”* başlıklı çalışmalarında karma araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin düzenli ve nitelikli dönüt almada sorun yaşadıkları, grup çalışmalarına alınamadıkları ve dersin önemini farkında oldukları belirlenmiştir. Bulgular, bu dersin teorik içeriğinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri bakımından kritik öneme sahip olduğunu, ancak teorik bilgilerin uygulama boyutuna yeterince aktarılamadığını göstermektedir. Hammond'un küpünün davranış boyutunda, öğretmen adaylarının öğrendikleri ilke ve yöntemleri kendi öğretim pratiklerine transfer etme noktasında zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar, dersin etkililiğini artırmak için teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesini sağlayacak mikro öğretim uygulamalarının artırılması,

dersin güncel öğretim teknolojileri ve yaklaşımlarıyla desteklenmesi, ölçme-değerlendirme süreçlerinin performans odaklı yapılandırılması gibi öneriler geliştirmişlerdir.

Eser'in (2011) "*Bilim Sanat Merkezleri'nin programlarının öğrenci, öğretmen, veli, sınıf öğretmeni ve yönetici görüşlerine göre Hammond Küp Modeliyle değerlendirilmesi*" başlığını taşıyan araştırmasında tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin arzu ettikleri BİLSEM etkinliklerine istedikleri gibi katılmalarında ve BİLSEM 'de öğrencilerin mutlu olmalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yetenekleri kıyaslandığında ise dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin görüşlerinden anlamlı oranda farklılaştığı bulgulanmıştır. Genel olarak incelendiğinde ise araştırmaya katılan katılımcıların kurumdan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu modelin uygulandığı eğitim programı değerlendirme çalışmalarına ilişkin uluslararası alan yazın incelemesi aşağıda sunulmuştur.

Tenedero ve Pacadaljen (2021) Filipinler'de Yükseköğretim Komisyonu 2012 yılında eğitim programlarının kalitesini arttırmak amacıyla hedef odaklı eğitim uygulamalarını ve bu kapsamda programların değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Samar Devlet Üniversitesi kalite iyileştirmesine ulaşmanın yolunun değerlendirmeden geçmekteğini ve Hammond Küp Modeli kapsamında hedef odaklı eğitimin öğrenme deneyimlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada yakınsak paralel desen kullanılmış, araştırma verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretim boyutunda, ders içeriğinin programın misyonuna uyumlu olduğunu göstermektedir. Davranış boyutunda yapılan değerlendirmeler programın etkililiğın hedeflenen düzeyde olmadığını göstermiştir. Kurum boyutunda öğrencilerin kişisel ve aile özellikleri, öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin ve yönetici özelliklerinin gereken düzeyde olmamasının programın başarısını olumsuz etkilediği sonucuna varmışlardır. Programın davranış boyutunun başarılı bir şekilde uygulanması sonucunda, öğrencilerin olumlu öğrenme deneyimlerine sahip olacağına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Jumaeda ve arkadaşları (2018) yatılı bir okulun eğitim programını CIPP program değerlendirme modeli ve Hammond'un üç boyutlu değerlendirme küpü modelini entegre ederek kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada döküman inceleme, görüşme, anket ve gözlem yöntemleri birlikte kullanılarak çok boyutlu bir veri toplama stratejisi benimsenmiştir. Bağlam boyutunda yapılan değerlendirme, programın dini geleneklerin korunması ve dil-din bilimlerinin gelişimi açısından önemli eğitim hizmetleri sunduğunu ve yerel halkın

ihtiyaçlarına uygun olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, derslere ayrılan sürenin yeterli olduğunu, araç-gereç kullanımı, öğretim yöntemi ve öğretim elemanı niteliklerinden memnuniyet duyulduğunu göstermiştir. Ancak kurumun sosyal tesisleri ve altyapısının yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Genel değerlendirme sonucunda programın girdi, süreç ve ürün boyutlarında geliştirilmesi gereken eksiklikler bulunduğu ve bu alanların iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nur (2018) “Ma'had Aly” programının etkinliğini Hammond Kúp Modeli çerçevesinde kapsamlı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel modelde tasarlanan çalışmada anket, görüşme ve döküman analizi yöntemleri birlikte kullanılarak çok boyutlu bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Programın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alandaki kazanımları sistematik olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, program kazanımlarının her üç alanda da yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ancak öğretim süreçlerinde önemli sorunlar tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının kullandığı yöntemlerin öğrenci özelliklerine ve etkili öğretim ilkelerine uygun olmadığı, derslerde kullanılan materyallerin yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretim materyallerinin ders süresiyle uyumsuz olması ve derslere ayrılan zamanın yetersizliği gibi yapısal sorunlar da saptanmıştır. Çalışma, program hedeflerinin uygun olmasına karşın uygulama sürecindeki eksikliklerin giderilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ayuningtyas ve arkadaşları (2017) 2013-2014 eğitim öğretim yılında Salatiga'daki Kurum İçi Eğitim programını Hammond Kúp Modeli aracılığıyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Programın öğretilimsel, kurumsal ve davranışsal boyutlarını değerlendirmeyi amaçlayan çalışmada görüşme, anket ve doküman incelemeleri yoluyla veri toplanmıştır. Toplanan veriler daha sonra betimsel olarak analiz edilmiştir. Verilerin doğrulanmasında kaynak üçgenlemesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şunlardır: içerik/malzeme, yöntem, tesisler ve maliyeti içeren öğretim boyutunda, program hedefleri ile yöntemin uyumu yeterli düzeyde bulunmuştur. Kursiyerler, yöneticiler, eğitim uzmanları, aileler ve toplulukları içeren kurumsal boyutta, iyileştirmeye ihtiyaç duyulduğu bulgulanmıştır. Programının hedefi olan ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara ayrılan davranışsal boyutta neredeyse tüm hedeflere ulaşılmıştır, ancak psikomotor alanda bir hedefe ulaşılmadığı bulgulanmıştır. Programın boyutunda gerekli iyileştirmeler yapılırsa programın sürdürülebilirliğinin sağlanacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Hussin, Darusalam ve Ali (2016) alışmalarında Malezya'da özel bir üniversitede verilen İşlami alışmalar dersini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin öğrenmelerini bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler açısından Hammond Kúp Modeli aracılığıyla incelenmiştir.

Çalışma sonuçları, bilişsel, duyuşsal ve duygusal faktörlerde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca yaş, eğitim düzeyi ve sosyoekonomik duruma bağlı olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönlerinde önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara dayanarak, gelecekte ülkenin tüm yükseköğrenim kurumlarında bu tür derslerin verilmesini koordine etmek için sürekli iyileştirmeye yönelik bir çerçeve oluşturulması gerektiği sonucuna varılmıştır.

İsmail (2015) İslam Eğitimi Çalışma Programının uygulamasını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada görüşme, anket, gözlem ve doküman incelemesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, öğretim görevlilerinin nitelikli olduğunu, ancak kurumsal derslerin, fakülte derslerinin ve çalışma programı derslerinin sunumunda, kodlanmasında, kredilerinde hataların bulunduğunu göstermiştir. Görev çeşitliliği, program yapısı, tesisler ve altyapı konularında eksiklikler tespit edilmiştir. Üniversiteye giriş için başarı testleri uygulanmaktadır ancak yetenek testleri uygulanmamaktadır. Öğrenme başarısı: öğrencilerin öğretim becerileri ve tutumları yeterli bulunmuştur ancak meslek yeterlilikleri düşük bulunmuştur. Bu çalışmada programın gözden geçirilmesi, yeni öğrencileri seçmek için yetenek testinin kullanılması, öğretim görevlilerinin akademik niteliklerinin artırılması ve kapsamlı sınav sisteminin gözden geçirilmesine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Adejoh (2006), Nijerya'nın Benue Eyaleti'ndeki ortaöğretim kurumlarında uygulanan Entegre Bilim ve Giriş Teknolojisi programlarının içerik ve uygulama boyutlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, betimsel tarama modelini benimsemiştir. Araştırmanın örneklemini Benue Eyaleti'ndeki çeşitli ortaöğretim kurumlarında görev yapan fen ve teknoloji öğretmenleri ile bu kurumlarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan anket formları ve program değerlendirme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, incelenen programların içerik yapısında bazı güçlü yönler olmakla birlikte, uygulamada çeşitli sorunların yaşandığını ortaya koymuştur. Özellikle laboratuvar altyapısı ve teknolojik donanım yetersizlikleri, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve programın yerel bağlama uyarlanmasındaki zorluklar, programın etkin uygulanmasını engelleyen faktörler olarak belirlenmiştir. Entegre Bilim programının teorik yapısının nispeten güçlü olduğu, ancak uygulamalı boyutlarda eksiklikler bulunduğu saptanmıştır. Çalışmanın diğer önemli bir bulgusu, Giriş Teknolojisi programının çağdaş

teknolojik gelişmeleri yeterince yansıtmadığı ve öğrencilerin iş hayatına hazırlanmasında eksiklikler içerdıği yönündedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, programın yerel sanayi ve iş dünyasının gereksinimleriyle daha fazla ilişkilendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Hammond Küp Modeli, program değerlendirme alanında çok boyutlu analiz imkânı sunması nedeniyle çeşitli eğitim programlarının değerlendirilmesinde uluslararası araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Hammond Küp Modeli gibi sistematik ve bütüncül bir değerlendirme modeli ile yapılan değerlendirme yoluyla yapılacak olan bu araştırma alan yazına katkı sağlayacaktır.



3 YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizlerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada toplandığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmacıya nicel ve nitel yöntemlerin ikisini de kullanarak verileri toplama, analiz etme, bulguları bütünleştirme ve çıkarımlarda bulunma olanağı veren bir araştırma türüdür (Tashakkori & Creswell, 2007). Karma desenler sosyal bilimlerde ve eğitim bilimleri araştırmalarında derinlemesine bilgiye gereksinim duyulduğunda, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılması amacıyla tercih edilir (Creswell vd., 2012). Bu araştırma da karma desenlerden yakınsayan paralel karma desen (convergent parallel mixed design) kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desenin simgesel gösterimi Şekil 3.1’de gösterilmiştir

Şekil 3.1

Yakınsayan Paralel Desen Tasarımı



Şekil 3.1.’de görüldüğü üzere yakınsayan paralel desen nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplandığı, sonrasında veriler arası karşılaştırma ve ilişkilendirmelerin yapılarak yorumlandığı karma desendir (Creswell vd., 2012, s.541). Bu araştırmada da başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen nicel veriler ve gözlem ve görüşmelerden elde edilen nitel veriler eş zamanlı ve aşamalı olarak toplanmış; sonrasında veriler arası ilişkilendirmeler yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırma soruları, veri toplama araçları ve veri analizi süreçleri ile ilgili detaylı bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1*Araştırmanın Yöntemsel Özellikleri*

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı	Verinin Türü	Uygulanma Zamanı	Verinin Analizi
1. Davranışsal boyutun öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışlarına katkısı nasıldır? a. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı durumları nedir? b. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum düzeyleri nedir? c. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı durumları ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları demografik (cinsiyet, anne ve baba sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, ders notu) değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? d. Program uygulandıktan sonra öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı durumları ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri farklılaşmakta mıdır?	Başarı Testi Tutum Ölçeği Demografik bilgi formu	Nicel	11.09.2023- 23.11.2023	Betimsel istatistik t testi Anova Analizi
e. Öğretmenin sınıf içi uygulamaları davranışsal boyuta (bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alana) nasıl katkı sağlamaktadır?	Gözlem formu, Video kayıtları, Saha notları, Görüşme formu (Öğretmen, Öğrenci)	Nitel	19.09.2023- 23.11.2023 06.11.2023 08.11.2023	Betimsel analiz İçerik analizi
2. Öğretim boyutu (okul düzeni, içerik, yöntem, hizmet ve maliyet) öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan becerilerinin geliştirilmesinde nasıl katkı sağlamaktadır?	Gözlem formu, Video kayıtları, Saha notları, Görüşme formu (Veli)	Nitel	19.09.2023- 22.11.2023 21.11.2023 23.11.2023	Betimsel analiz İçerik Analizi

[Tablo 3.1 (Devam) Araştırmanın Yöntemsel Özellikleri]

3. Kurum boyutu (öğretmen, öğrenci, yönetici özellikleri ve aile ve toplum yapısı) Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan becerilerinin geliştirilmesinde nasıl katkı sağlamaktadır?	Görüşme formu (Yönetici)	Nitel	24.11.2023	İçerik analizi

Araştırmada kullanılan tutum ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile nicel veriler elde edilmiştir. Nitel aşamada ise ders içi ve ders dışı gözlemler yapılmış, video kayıtları alınmış, öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerle görüşmeler yapılmıştır. Yakınsayan paralel karma desene uygun olarak birbirinden bağımsız bir şekilde analiz edilen nitel ve nicel bulgular tartışma ve sonuç bölümünde benzerlik ve farklılıklar bakımından karşılaştırılarak araştırmanın ana amacına uygun olarak bütüncül olarak yorumlanmıştır.

3.2 Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Merkez ilçede zorunlu hizmet bölgesinde bulunan bir ilkokulda yürütülmüştür. Araştırmanın yapıldığı okul uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma araştırmacının görev yaptığı okulda yürütülmüştür. Bu örnekleme yöntemi araştırmacının örnekleme en rahat erişim sağlayabileceği bireylerden seçtiği bir örnekleme yöntemidir. Araştırmada öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerden oluşan çalışma grupları oluşturulmuştur. Bu araştırmada öğrencilerden iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur: birinci grup gözlem verilerinin toplanması, ikinci grup ise görüşme verilerinin elde edilmesi amacıyla belirlenmiştir.

3.2.1 Öğrencilerden oluşan çalışma grubu 1

Gözlem verilerinin toplandığı çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Gaziantep ili Şahinbey ilçesine bağlı zorunlu hizmet bölgesinde yer alan bir ilkokulun dördüncü sınıf düzeyindeki on bir şubesinden yalnızca bir şubesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde evren içinde bulunan rastgele birimler listelenerek, seçilir ve araştırma grubunda seçilen bu birimlere yer verilir (Kılıç, 2013). Aynı şubedeki sınıfların, benzer

özelliklere sahip olduğu göz önüne alınarak, gözlemin gerçekleştirileceği şube, kura yöntemi ile tespit edilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan bu öğrencilerin kodları, cinsiyetleri, öğretmen görüşlerine göre özellikleri Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenci Kodu Ve Cinsiyeti	Öğrencilerin ilk yarıyıl ders notları	Öğrencilerin Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Profili
Ö1 (Kız)	Yeterli	Ailesi orta gelirlidir. Çok sessiz sakin bir öğrencidir. Düzenli ve tertiplidir. Elinden geleni yapmaya çalışır, söylenilenleri iyi dinler. Derste nadiren parmak kaldırır. Bu durum sessizliğinden kaynaklıdır. Okuma yazma ile ilgili bir sıkıntısı yoktur ama matematik dersinde çok sorun yaşamaktadır.
Ö2 (Kız)	İyi	Ailesi orta gelirlidir. Çok içine kapanık bir öğrencidir. Sessiz sakin bir yapısı vardır. Kendini kolay ifade edemeyen, çekingen tavırlıdır. Derste doğru cevabı bilse de parmak kaldırıp söz hakkı almaz. Algısı açıktır ve matematik dersinde başarılıdır.
Ö3 (Erkek)	Çok iyi	Orta gelirli bir ailenin çocuğudur. Çok zeki ve hareketli bir öğrencidir. Dikkatsizlik yüzünden de basit hatalar yapabilen bir öğrencidir. Matematik dersinde çok başarılıdır. Algısı çok açıktır ve meraklıdır. Arkadaş ilişkilerinde agresif özelliği nedeniyle sorun yaşadığı zamanlar olmuştur.
Ö4 (Erkek)	Yeterli	Öğrenmeye açık meraklı bir öğrencidir. Mülteci bir öğrenci olduğu için dil sorunu yaşıyor. Okuduğunu anlama sıkıntısı vardır bu nedenle sözel derslerde sorun yaşamaktadır. Ancak matematik dersinde başarılıdır.
Ö5 (Kız)	İyi	İçine kapanık sessiz bir öğrencidir. Derslerine çok çabalamaktadır. Ancak istenilen başarıyı sağlayamamaktadır. Babası işitme engellidir.
Ö6 (Erkek)	Çok iyi	Çok sessiz ama çok aceleci bir öğrencidir. Konuşmasında hafif bir pelteklik olduğu için çok konuşkan değildir. Matematik dersinde başarılıdır. Arkadaşları arasında çok sevilir, arkadaşları tarafından oyun arkadaşı olarak çok tercih edilir. Spora (atletizm) yeteneği vardır.
Ö7 (Erkek)	İyi	İkiz kardeşi ile aynı sınıfta eğitim görmektedir. Çok konuşkan bir öğrenci değildir. Okumaya ikinci sınıfta geçmiştir. Matematik derslerinde sözel derslere göre daha başarılıdır.
Ö8 (Erkek)	İyi	Sessiz sakin bir yapısı vardır. Kendini kolay ifade edemeyebilir. Çekingen tavırlıdır. Çok düzenli ve planlı bir öğrencidir. Derslerine çalışır, çabalar ancak okuduğunu anlamada sorun yaşamaktadır. Bu nedenle beklenen başarıyı gösterememektedir.

[Tablo 3.2 (Devam) Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Özellikleri]

Ö9 (Kız)	Yeterli	Dördüncü sınıfta okumaya geçen bir öğrencidir. Ailesi orta gelirlidir. Dört çocuklu bir ailenin en küçük çocuğudur. Okula ve derslere karşı ilgisi çok azdır bu nedenle de derslerinde başarılı değildir. Bu konuda da bir çaba göstermemektedir.
Ö10 (Kız)	İyi	Çok hareketli bir çocuktur. Sözel derslerde daha başarılıdır. Matematik dersinde zorlanmaktadır. Ufak tefek yapılıdır ve arkadaşları tarafından çok sevilir.
Ö11 (Kız)	Yeterli	İçine kapanık bir çocuktur. Çok az konuşur. Evi en uzak öğrencim bu nedenle sabahları geç kaldığı oluyor. Okula ve derslere karşı çok ilgisizdir.
Ö12 (Erkek)	Yeterli	Okuma yazmaya geç geçen ve bu konuda halen sorun yaşayan bir öğrenci olmasına karşın matematiği çok iyidir. Annesi böbrek hastasıdır. Ailesinden derslerine ilişkin destek alamamaktadır.
Ö13 (Kız)	Yeterli	Sessiz sakin bir öğrencidir. Mülteci bir öğrenci olduğu için dil sorunu yaşıyor. Okuduğunu anlama sıkıntısı vardır bu nedenle sözel derslerde sorun yaşamaktadır. Ancak matematik dersinde başarılıdır. Arkadaş ilişkileri çok iyidir.
Ö14 (Kız)	İyi	Sınıf içi etkinliklere katılır ancak çok sessiz sakin bir öğrencidir. Çok utangaçtır. Planlı ve düzenlidir. Akademik başarısı iyidir.
Ö15 (Erkek)	Yeterli	Çok sessiz, içine kapanık bir öğrencidir. Aile içi sorunlar yaşamaktadır. Bu da okul hayatına olumsuz yansıyor. Okuma yazmada sorun yaşamıyor ama matematik dersinde çok eksikleri var.
Ö16 (Erkek)	İyi	Orta gelirli bir ailenin çocuğudur. Çok yavaş ve ağırkanlı bir öğrencidir. Görev ve sorumluluklarını getirir. Matematik dersinde başarılıdır. Arkadaşları ile iletişimi iyidir.
Ö17 (Kız)	İyi	Özgüveni olan bir öğrencidir. Kendini çok iyi ifade eder ve derse katılımı yüksektir. Grupla yapılan etkinliklerde daha başarılı iken bireysel etkinliklerde başarısı düşmektedir. Derslerinde orta derecede başarı göstermektedir.
Ö18 (Kız)	Çok iyi	Başarılı ve çalışkan bir öğrencidir. Dikkati çabuk dağılır bu nedenle sınavlarda soru çözerken zamanlama sorunu yaşar. Lider ruhlu bir çocuktur. Sayısal ve sözel tüm derslerde üstün başarıya sahip, sorumluluk bilinci gelişmiş bir öğrencidir.
Ö19 (Erkek)	Yeterli	Dikkat dağınıklığı olan çok hareketli bir öğrencidir. Uyku düzeni ile ilgili bir sorun yaşamaktadır. Bu durum ders başarısını olumsuz etkilemektedir. Eşyalarını kaybeder ya da düşürüp kırar. Matematik dersindeki başarısı sözel derslerine göre daha iyidir.

[Tablo 3.2 (Devam) Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Özellikleri]

Ö20 (Erkek)	Çok iyi	Çok özgüvenli bir öğrencidir. Öğrenmeye açık ve meraklıdır. Sınıfın en başarılı öğrencisidir. Üstün zekâlı bir öğrencidir, okulun yanında bilim sanat merkezi derslerine de katılmaktadır. Lider ruhludur. Ancak arkadaşları ile uyum sorunu yaşamaktadır.
Ö21 (Kız)	Geliştirilmeli	Çok sessiz ve utangaç bir öğrencidir. Kendini ifade etmekte sorun yaşayabilmektedir. Ders başarısı düşüktür.
Ö22 (Kız)	Çok iyi	Sessiz, derse katılımı az olan ama akademik başarısı çok yüksek bir öğrencidir. Çok düzenli, el yazısı çok güzeldir. El becerisi gerektiren etkinlikleri çok sever.
Ö23 (Kız)	İyi	Ders başarısı olarak orta dereceli bir öğrencidir. Okulunu sever ve devamsızlık sorunu yoktur. Kitap okumayı çok sever. Matematik dersini anlamakta çok zorlanmaktadır.
Ö24 (Erkek)	Geliştirilmeli	Çok sessiz, sakın bir öğrencidir. Okuma yazması vardır ama okuduğunu anlamada sorun yaşamaktadır. Algısı ve ders başarısı düşüktür. Beş çocuklu bir ailenin dördüncü çocuğudur. Babası dört yıl önce vefat etmiştir. Annesi okuma yazma bilmediği için derslerinde destek alabileceği kişi bulunmamaktadır.
Ö25 (Erkek)	Yeterli	Kendini ifade etmekte başarılı bir öğrencidir. Derslere karşı ilgisi azdır. Sözel derslerde sayısal derslere göre daha başarılıdır.
Ö26 (Kız)	Yeterli	Sözel derslerde sayısal derslere göre daha başarılıdır. Orta derecede başarılıdır. Kendi çabasıyla derslere çalışır, ailesinden destek alamamaktadır.
Ö27 (Kız)	Geliştirilmeli	Okumaya ikinci sınıfta geçtiği ders başarısı yönünden sınıfın gerisinde kalan bir öğrencidir. Matematik dersinde çok sorun yaşamaktadır.
Ö28 (Kız)	Çok iyi	Çok düzenli, ders çalışmayı seven sorumluluk sahibi bir öğrencidir. Özgüveni yüksektir. Lider ruhludur. Kendini ifade etmekte başarılıdır. Akademik başarısı genel olarak tüm derslerde yüksektir.
Ö29 (Kız)	Çok iyi	Düzenli, sorumluluk sahibi bir öğrencidir. Ancak çok sık hastalandığı için devamsızlıktan dolayı derslerinden geri kalmaktadır. Derse katılımı iyidir.
Ö30 (Erkek)	İyi	Kendini çok iyi ifade eden bir öğrencidir. Derslerinde orta derecede başarı göstermektedir. Osmanlı tarihine meraklıdır, tarih kitapları okur ve sınıfta paylaşır. Yazısı okunamayacak derecede kötüdür.
Ö31 (Kız)	Çok iyi	Kendini çok iyi ifade eden bir öğrencidir. Çok düzenli, ders çalışmayı seven sorumluluk sahibi bir öğrencidir. Tek çocuktur. Ders başarısı yüksektir.

[Tablo 3.2 (Devam) Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Özellikleri]

Ö32 (Kız)	Yeterli	Çok yavaş ve sessiz bir öğrencidir. Sözel derslerde sayısal derslere göre daha başarılıdır.
Ö33 (Kız)	İyi	Orta gelirli bir ailenin çocuğudur. Çok sessiz, sakin bir öğrencidir. Arkadaşları ile iletişimi iyidir.
Ö34 (Kız)	Geliştirilmeli	Okuma yazmaya ikinci sınıfta geçmiştir. Mülteci bir öğrenci olduğu için dil sorunu yaşamaktadır. Okuduğunu anlama sıkıntısı vardır. Babası vefat etmiştir. Çok devamsızlık yapar. Ders başarısı düşüktür.

*Bu tablo araştırmanın yürütüldüğü sınıfın sınıf öğretmeninin görüşleri ile öğrencilerin ön plana çıkan özellikleri belirtilerek oluşturulmuştur.

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, uygulamanın yapıldığı sınıfın mevcudu 21 kız, 13 erkek olmak üzere toplam 34 öğrencidir. Çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı durumlarını görebilmek için sınıf öğretmeninin öğrencilere verdiği ders notları istenmiştir.

Araştırma grubundaki öğrencilere 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarına ilişkin olarak dersleri başlamadan önce başarı testi uygulamış ve ön test puanları hesaplanmıştır. Bir öğrencinin başarı testinden alabileceği maksimum puanın 100 olduğu göz önünde bulundurulduğunda araştırma grubundaki öğrencilerden 16’sının puanlarının 0-49.00 puan arasında; 12’sinin puanlarının 50.00- 69.00 puan arasında; 5’inin puanlarının 70.00-84.00 puan arasında değiştiği birinin ise 85 ve üstü puan aldığı görülmüştür. Araştırma grubundaki dokuz haftalık 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarına ilişkin olarak derslerinin bitmesinden sonra başarı testi tekrar uygulamış ve son test puanları hesaplanmıştır. Bir öğrencinin başarı testinden alabileceği maksimum puanın 100 olduğu göz önünde bulundurulduğunda araştırma grubundaki öğrencilerden 3’ünün puanlarının 0-49.00 puan arasında; 10’unun puanlarının 50.00- 69.00 puan arasında; 11’inin puanlarının 70.00-84.00 puan arasında; 10’nun ise 85 ve üstü puan aldığı görülmüştür.

3.2.2 Öğrencilerden oluşan çalışma grubu 2

Araştırmanın yürütüldüğü sınıfın 13 öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu öğrenciler seçilirken amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrenciler seçilirken cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu ve başarı durumları göz önünde bulundurularak çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubundaki bireylerin çeşitliliğinin sağlanması araştırma sonuçlarını zenginleştirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmaya katılan öğrencilere Öğrenci1, Öğrenci2, Öğrenci3 şeklinde kod isimler verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 3.3’ te gösterilmiştir.

Tablo 3.3

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	Kardeş Sayısı	Anne düzeyi	Eğitim Baba Düzeyi
Öğrenci 1	Erkek	0-2 arası	İlkokul	İlkokul
Öğrenci 2	Kız	2-4 arası	Lise	Lise
Öğrenci 3	Kız	2-4 arası	İlkokul	Lise
Öğrenci 4	Erkek	2-4 arası	Okuma yazma bilmiyor	Okuma yazma bilmiyor
Öğrenci 5	Kız	0-2 arası	Ortaokul	Lise
Öğrenci 6	Erkek	0-2 arası	Lisans	Ön lisans
Öğrenci 7	Kız	2-4 arası	Ortaokul	İlkokul
Öğrenci 8	Kız	0-2 arası	Ortaokul	Lise
Öğrenci 9	Erkek	2-4 arası	İlkokul	İlkokul
Öğrenci 10	Erkek	2-4 arası	Ortaokul	Ortaokul
Öğrenci 11	Kız	2-4 arası	Okuma yazma bilmiyor	Okuma yazma bilmiyor
Öğrenci 12	Erkek	2-4 arası	İlkokul	İlkokul
Öğrenci 13	Erkek	5+	Okuma yazma bilmiyor	-

Çalışma grubunda yer alan 13 öğrencinin altısı kız, yedisi erkektir. Öğrenci annelerinin üçü okuma yazma bilmemektedir. Dördü ilkokul, dördü ortaokul, biri lise, biri lisans düzeyinde eğitim almıştır. Öğrenci babalarının ikisi okuma yazma bilmemektedir. Dördü ilkokul, biri ortaokul, dördü lise, biri ön lisans düzeyinde eğitim almıştır. Öğrencilerin dördü 0-2 arası kardeş sayısına, 8’i 2-4 arası kardeş sayısına, biri ise beş ve üstü kardeş sayısına sahiptir. Gaziantep il merkez ilçesinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir ilkokulun öğrencileri, sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri, velileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu araştırma kapsamında öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinden veri toplanmıştır. Bu bağlamda her bir örneklem grubunun nasıl seçildiği ve özellikleri birlikte alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

3.2.3 Öğretmenlerden oluşan çalışma grubu

Araştırmanın öğretmenlerden oluşan çalışma grubunu, yukarıda söz edilen ilkokulun 4.sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Okulda 11 dördüncü sınıf bulunmaktadır. Araştırmacı da bu öğretmenlerden biridir. Okuldaki tüm dördüncü sınıf okutan öğretmenlerle, gönüllülük esasına dayanarak görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere Öğretmen1, Öğretmen2, Öğretmen3 şeklinde kod isimler verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.4’ te gösterilmiştir.

Tablo 3.4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Mesleki kıdem	Bu okuldaki çalışma süresi
Öğretmen 1	Erkek	Lisans	15+ yıl	11-15 yıl
Öğretmen 2	Erkek	Lisans	15+ yıl	11-15 yıl
Öğretmen 3	Kadın	Lisans	0-5 yıl	0-5 yıl
Öğretmen 4	Kadın	Lisansüstü	15+ yıl	15+ yıl
Öğretmen 5	Erkek	Lisansüstü	15+ yıl	6-10 yıl
Öğretmen 6	Erkek	Lisans	15+ yıl	6-10 yıl
Öğretmen 7	Kadın	Lisans	15+ yıl	6-10 yıl
Öğretmen 8	Erkek	Lisans	15+ yıl	15+ yıl
Öğretmen 9	Erkek	Lisans	15+ yıl	6-10 yıl
Öğretmen 10	Kadın	Lisans	15+ yıl	15+ yıl

Çalışma grubunda yer alan 10 sınıf öğretmenin dördü kadın altısı erkektir. Öğretmenlerin sekizi lisans düzeyinde eğitim durumuna sahipken, ikisi lisansüstü düzeyde eğitim almıştır. Öğretmenlerin dokuzu 15 ve üstü yıl arasında mesleki kıdeme sahipken, biri 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma sürelerine bakıldığında birinin 0-5 yıl arasında, 4’ünün 6-10 arasında, ikisinin 11-15 yıl arasında, üçünün ise 15 yıl ve üstünde bu okulda görev yaptığı görülmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü sınıfın öğretmeni eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur, 18 yıllık mesleki deneyime sahiptir ve cinsiyeti kadındır. Daha önce Artvin ve İstanbul illerinde görev yapmıştır. Eş durumu nedeniyle Gaziantep iline atanmıştır. Sosyo-ekonomik olarak düşük düzeydeki bu okulda sekizinci senesini tamamlamak üzeredir ve araştırmanın kendi sınıfında yürütülmesine gönüllü olmuştur.

3.2.4 Velilerden oluşan çalışma grubu

Araştırmanın yürütüldüğü sınıfın 8 öğrenci velisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu veliler seçilirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya kolaylık ve hız kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya katılan velilere Veli1, Veli2, Veli3 şeklinde kod isimler verilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin demografik özellikleri Tablo 3.5’ te gösterilmiştir.

Tablo 3.5

Araştırmaya Katılan Velilerin Demografik Özellikleri

	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Yaş	Mesleği
Veli 1	Kadın	Lisans	31-35	Öğretmen
Veli 2	Kadın	Ortaokul	31-35	Ev hanımı
Veli 3	Kadın	Ortaokul	31-35	Ev hanımı
Veli 4	Kadın	İlkokul	31-35	Ev hanımı
Veli 5	Erkek	Lisans	36 +	Öğretmen
Veli 6	Erkek	Lise	31-35	Diğer
Veli 7	Kadın	İlkokul	31-35	Ev hanımı
Veli 8	Kadın	Ön lisans	20-30yaş	Diğer

Çalışma grubunda yer alan sekiz velinin altısı kadın, ikisi erkektir. Velilerin biri 20-30 yaş, altısı 31-35 yaş aralığındadır, biri ise 36 yaş ve üstündedir. Velilerin ikisi ilkokul, ikisi ortaokul, biri lise, biri ön lisans ve ikisi lisans düzeyinde eğitime almıştır. Dördü ev hanımı, ikisi öğretmendir, ikisi ise diğer iş kollarında çalışmaktadır. Velilerin dördü 0-2 arası çocuk sayısına sahipken dördü 2-4 arası çocuk sayısına sahiptir.

3.2.5 Yöneticilerden oluşan çalışma grubu

Araştırmanın yürütüldüğü okulda dört idareci bulunmaktadır ve bu idarecilerin tamamı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilere Yönetici1, Yönetici2, Yönetici3 şeklinde kod isimler verilmiş ve bu kod isimler Y1, Y2, Y3 şeklinde kısaltmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin demografik özellikleri demografik özellikleri Tablo 3.6’ da gösterilmiştir.

Tablo 3.6*Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Demografik Özellikleri*

	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Mesleki kıdem	Bu okuldaki çalışma süresi
Yönetici 1	Erkek	Lisansüstü	15+ yıl	6-10 yıl
Yönetici 2	Kadın	Lisansüstü	11-15 yıl	0-5 yıl
Yönetici 3	Erkek	Lisans	11-15 yıl	0-5 yıl
Yönetici 4	Erkek	Lisans	11-15 yıl	0-5 yıl

Çalışma grubunda yer alan dört yöneticinin üçü erkek biri kadındır. Yöneticilerin ikisi lisans, ikisi lisansüstü eğitime sahiptir. Yöneticilerin üçü 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahipken biri 15 ve üstü yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. Yöneticilerin bulundukları okuldaki çalışma sürelerine bakıldığında 3'ünün 11-15 yıl arasında, birinin ise 15 yıl ve üstünde bu okulda görev yaptığı görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş başarı testi ve Ulu Kalın ve Topkaya (2017) tarafından geliştirilen 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu araçların yanında gözlem formları, video kayıtları, saha notları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

3.3.1 Başarı testi

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Birey ve Toplum” öğrenme alanı beş kazanımdan, Kültür ve Miras” öğrenme alanı ise dört kazanımdan oluşmaktadır. Sorular belirlenen öğrenme alanlarının kazanımları dikkate alınarak öğretmen paylaşımları, sosyal bilgiler paylaşım siteleri ve soru kitapları gibi farklı birçok kaynaktan faydalanılarak oluşturulmuştur. Soruların Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı belirtke tablosunda verilmiştir (Ek7). Başarı testi için Bloom Taksonomisi’ne göre bilişsel alana ait yedi kazanım için beşer çoktan seçmeli soru, duyuşsal alana ait iki kazanım için yedişer soru hazırlanmıştır. Başarı testi toplamda 49 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır (Ek8). Başarı testinde sorular, öğrencilerin düzeylerine ve yaş seviyelerine uygun olarak; her bir soruya karşılık bir doğru cevap, üç çeldirici seçenek olacak şekilde oluşturulmuştur. Sorularda olumsuz soru köklerinin altı öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla çizilmiştir. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Birey ve Toplum, Kültür ve Miras”

Öğrenme Alanı kazanımları doğrultusunda hazırlanan başarı testinin geliştirme aşamaları Şekil 3.2’de gösterilmiştir.

Şekil 3.2

Başarı Testi Geliştirme Süreci



Şekil 3.2’de görüldüğü gibi başarı testinin amacı, örnekleme belirlendikten ve soruları yazıldıktan sonraki aşama uzman görüşünün alınması aşamasıdır. Başarı testinin kapsam geçerliğini sağlamak için yazım kurallarına uygunluğu, soruların ölçülmek istenen davranışları ölçecek nitelikte olup olmadığı, kapsam, anlam ve sınıf seviyesi bakımından uygunluğu, içeriğin bilimsel açıdan doğruluğu, doğru yanıtın ve çeldiricilerin sorulara uygunluğu, soruların ve testin genel olarak teknik özelliklerine ilişkin olarak uzman görüşleri alınmış; uzmanların önerileri doğrultusunda başarı testine gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Başarı testinin geliştirilmesinde 6 kişilik bir uzman gurubunun görüşü alınmıştır. 6 kişilik bu gruba ait demografik bilgiler Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7*Uzmanlara İlişkin Demografik Bilgiler*

	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	İş tecrübesi	Eğitim Seviyesi	Uzmanlık Alanı	Unvanı
Uzman 1	Kadın	Yüksek Öğretim	16	Doktora	Sınıf Öğretmenliği	Doçent Dr.
Uzman 2	Kadın	Yüksek Öğretim	12	Doktora	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doçent Dr.
Uzman 3	Kadın	MEB	10	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Öğretmen
Uzman 4	Kadın	MEB	8	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Öğretmen
Uzman 5	Erkek	MEB	5	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Öğretmen
Uzman 6	Erkek	MEB	5	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Öğretmen

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere başarı testinin geliştirilme sürecine katılan uzmanların 4’ü kadın 2’si erkektir. Bu uzmanların genel olarak iş tecrübeleri 5-16 yıl arasında değişmektedir. Uzmanların eğitim durumları; biri doçent, biri doktor, biri yüksek lisans mezunu ve üçü de lisans mezunudur. Uzmanların 4’ü MEB, 2’si de yükseköğretim kademelerinde çalışmaktadırlar.

Hazırlanan 49 soruluk 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanları başarı testi 2022-2023 eğitim öğretim yılında 250 dördüncü sınıf öğrencisine pilot çalışma olarak uygulanmıştır.

Test soruları SPSS’e değişken olarak tanımlanıp, her bir soru için yanıt doğru ise “1” yanlış, boş ve birden fazla seçeneğin işaretlendiği yanıtlar ise “0” verilerek SPSS veri dosyası oluşturulmuştur. Ardından maddelerin toplam puanlarının alınması işlemi yapılmıştır ve büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Sonrasında “Grup karşılaştırma” adı altında yeni bir satır tanımlanıp “Values:1; üst %27” ve “Values:2; alt %27” olarak grup isimleri verilmiştir.

Ardından “SPSS Data Set” içinden ilk 67 kişiye “1” ve son 67 kişiye “2” kodu verilmiştir. Sonrasında “bağımsız örneklem t testi” yapılmıştır. Başarı testi madde analizi ve güvenilirlik sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8

Başarı Testi Madde Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Soru No	Madde Güçlüğü (pj)		Madde Ayırt Ediciliği (rj)	
1	,65	Orta	0,18	Çok zayıf
2	,79	Kolay	0,25	Düzeltilmeli
3	,83	Çok Kolay	0,16	Çok zayıf
4	,76	Kolay	0,34	İyi
5	,84	Çok Kolay	0,31	İyi
6	,45	Orta	0,33	İyi
7	,61	Orta	0,39	İyi
8	,76	Orta	0,31	İyi
9	,52	Orta	0,26	Düzeltilmeli
10	,60	Orta	0,35	İyi
11	,58	Orta	0,33	İyi
12	,83	Çok Kolay	0,23	Düzeltilmeli
13	,67	Orta	0,35	İyi
14	,54	Orta	0,39	İyi
15	,62	Orta	0,17	Çok zayıf
16	,74	Kolay	0,27	Düzeltilmeli
17	,51	Orta	0,39	İyi
18	,71	Kolay	0,33	İyi
19	,87	Çok Kolay	0,07	Çok zayıf

[Tablo 3.2 (Devam) Başarı Testi Madde Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular]

20	,56	Orta	0,27	Düzeltilmeli
21	,44	Orta	0,34	İyi
22	,74	Kolay	0,22	Düzeltilmeli
23	,46	Orta	0,33	İyi
24	,40	Orta	0,42	Çok iyi
25	,54	Orta	0,43	Çok iyi
26	,54	Orta	0,34	İyi
27	,39	Zor	0,22	Düzeltilmeli
28	,54	Orta	0,51	Çok iyi
29	,57	Orta	0,44	Çok iyi
30	,62	Orta	0,34	İyi
31	,49	Orta	0,28	Düzeltilmeli
32	,63	Orta	0,54	Çok iyi
33	,26	Zor	0,32	İyi
34	,29	Zor	0,42	Çok iyi
35	,64	Orta	0,52	Çok iyi
36	,63	Orta	0,26	Düzeltilmeli
37	,57	Orta	0,49	Çok iyi
38	,29	Zor	0,16	Çok zayıf
39	,52	Orta	0,50	Çok iyi
40	,77	Kolay	0,53	Çok iyi
41	,40	Orta	0,52	Çok iyi
42	,71	Kolay	0,59	Çok iyi

[Tablo 3.2 (Devam) Başarı Testi Madde Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular]

43	,72	Kolay	0,59	Çok iyi
44	,36	Zor	0,56	Çok iyi
45	,46	Orta	0,50	Çok iyi
46	,47	Orta	0,57	Çok iyi
47	,27	Zor	0,31	İyi
48	,54	Orta	0,55	Çok iyi
49	,50	Orta	0,58	Çok iyi
Teste ait ortalama madde analizi ve güvenirliliği				
Ortalama Madde Güçlüğü: 0.58				
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği: 0.37				
KR20 (Alpha): 0.90				

Maddelerin t değerleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Maddelerin “ t ” değerlerinde negatif bir madde (M38) bulunmaktadır. Madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında “sig.> .05” olan maddeler yeterince ayırt etmediği için testten çıkartılması gerekir. Bu yüzden M38 ve M19 testten çıkartılmıştır. Ardından madde güçlük değeri 0.20’nin altında ve 0.80’nin üstünde olan maddeler de testten çıkartılmalıdır (Ebel & Frisbie, 1986). Güçlük değeri 0.20’nin altında madde bulunmamaktadır. Ancak 0.80’nin üstünde olan M3, M5 ve M12 testten çıkartılmıştır.

Madde ayırt ediciliği $r \geq 0,25$ olan değerler başarılı maddeler olarak belirtilmektedir (Çepni vd., 2008). Tablo ’deki “ r_j ” ($r \geq 0,25$) değerleri incelendiğinde, M1, M2, M9, M15, M16, M20, M22, M27, M31, M36, M38.maddelerin “ r ” değerlerinin 0,25’ten küçük olmasından dolayı başarı testinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak M1, M2, M3, M5, M9, M12, M15, M16, M19, M20, M22, M27, M31, M36, M38.maddelerin testten çıkarılması gerekmektedir. 49 maddeden oluşan test soruları 34’e düşürülmüştür.

Ön uygulama ve nihai test sonucunda testin madde analizi ve güvenirliliğine ilişkin bulgular Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9*Başarı Test Güvenirlik Analizi Sonuçları*

	Madde sayısı	N	Ort. Güçlük (p _j)	Ort. Ayırt edicilik (r _j)	KR20 (Alpha)
Aşama					
Pilot Test	49	250	.56	.34	0.89
Nihai Test	34	250	.58	.37	0.90

Ön uygulama sonucu testte kalan maddelerin, soruların doğru cevaplanma oranını gösteren Madde güçlüğü (Büyüköztürk vd., 2018) 0.26 ile 0.87 değerleri arasında olup ortalama madde güçlük indeksi 0.58'dir. Maddelerin ölçülen özelliklerle ilgili olarak bireyleri ne derece ayırt ettiğini gösteren Madde ayırt ediciliği (Büyüköztürk ve vd., 2018) ise 0.07 ile 0.58 değerleri arasında olup ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0.37'dir. Madde analizinde KR-20 değeri hesaplanmış ve 0.90 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli gözükmetedir (Adıgüzel, 2019). Sonuç olarak başarı testi için yapılan analizler sonucu, testin güvenilir olduğu (KR20: 0.90), ortalama güçlükte bir test olduğu (Ortalama Madde Güçlüğü: 0.58) ve ayırt ediciliğinin ise çok iyi olduğu (Ortalama Madde Ayırt Ediciliği: 0.58) söylenebilir (Can, 2014). Bu da belirtilen asgari değere göre test puanlarının genel olarak güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

3.3.2 İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler tutum ölçeği

Araştırmada Ulu Kalın ve Topkaya (2017) tarafından geliştirilmiş olan “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ulu Kalın ve Topkaya'nın (2017) ölçek geliştirme sürecinde araştırma grubunu 191 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Ölçeğin uygunluğunu belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tek faktörlü ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .75 ile .94 aralığında sıralandığı ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasında yer alan tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .84 (Ulu Kalın & Topkaya, 2017) olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada Cronbach Alpha değeri .80 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler bu ölçeğin 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Dörtlü likert tipte düzenlenmiş olan ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği geliştiren araştırmacılara elektronik posta yoluyla ulaşılarak kullanım izni alınmıştır.

3.3.3 Gözlem formu

Gözlem diğer veri toplama yöntemleri ile karşılaştırıldığında, doğal çevre, sözel olmayan davranışların belirlenmesi ve uzun süreli zamana yayılmış analiz sağlaması gibi belirgin artıları olan bir yöntemdir. Gözlem, bir olguyu doğal ortamında sistematik olarak inceleyerek birincil veri edinme sürecidir ve incelenen duruma ilişkin kapsamlı, derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlar (Uşun, 2016). Nitel araştırma paradigması içerisinde konumlandırılan gözlem tekniği, sayısal veriler toplamaktan ziyade, araştırma konusu olan olgunun çok boyutlu ve bağlamsal özelliklerini ayrıntılı biçimde betimleyebilmeyi hedeflemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Uygulama sürecinde kullanılmak üzere ders içi ve ders dışı gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formları görüşme formları ile aynı uzman grubuna sunulmuş ve uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. Beş kişilik bu gruba ait demografik bilgiler Tablo 3.10’ da sunulmuştur.

Tablo 3.10

Görüşleri Alınan Uzmanlara İlişkin Demografik Bilgiler

	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	İş tecrübesi	Eğitim Seviyesi	Uzmanlık Alanı	Unvanı
Uzman 1	Kadın	Yüksek Öğretim	24	Doktora	Eğitim Bilimleri	Prof. Dr.
Uzman 2	Kadın	Yüksek Öğretim	24	Doktora	Sınıf Öğretmenliği	Prof. Dr.
Uzman 1	Kadın	Yüksek Öğretim	20	Doktora	Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmenliği	Doçent Dr.
Uzman 3	Kadın	MEB	10	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Öğretmen
Uzman 4	Kadın	MEB	16	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Öğretmen
Uzman 5	Erkek	MEB	8	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Öğretmen

Tablo 10’da görüldüğü üzere görüşme ve gözlem formları geliştirilme sürecine katılan uzmanların dördü kadın biri erkektir. Bu uzmanların genel olarak iş tecrübeleri 8-24 yıl arasında değişmektedir. Uzmanların eğitim durumları; ikisi profesör, biri doçent, biri yüksek lisans mezunu ve ikisi de lisans mezunudur. Uzmanların üçü MEB, ikisi de yükseköğretim kademelerinde çalışmaktadırlar.

Ders içi gözlem formu Hammond Küp Modeli'nin boyutları esas alınarak hazırlanmıştır. Gözlem formunda modelin iki boyutuna yer verilmiştir. Ders içi gözlem formunun öğretim boyutunda 28, davranış boyutunda 18 toplamda 44 madde yer almaktadır. Ders içi gözlem formu EK-5'te yer almaktadır.

Ders dışı gözlem formunda araştırmanın yürütüldüğü okul binasının ve sınıfın fiziki özelliklerini betimlemeye yardımcı olacak maddelere, kat planı ve kroki çizimlerine yer verilmiştir. Haftalık ders programı ve ders araları gibi okul düzenini belirlemeye yönelik ayrıntıları tespit etmeyi amaçlayan maddeler de yer almaktadır. Bunun yanında ders programı, okul idaresinin özellikleri ve okul iklimi gibi birçok ögeyi barındırmaktadır. Ders dışı gözlem formu ise EK-6'da görülebilir.

3.3.4 Yarı yapılandırılmış görüşme formları

Araştırmada, öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici görüşlerini belirleyebilmek için her bir katılımcı grup için ayrı ayrı olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme yönteminin birçok avantajı bulunmaktadır. Bunlar; araştırma konusu ile ilişkili derinlemesine sorular sorma, verilen yanıtın açıklığına ya da eksikliğine göre; soruyu tekrar sorma fırsatı vermesidir (Çepni, 2009).

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları Hammond Küp Modeli'nin kuramsal çerçevesi temel alınarak hazırlanmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğrenci velilerinin, öğretmenlerin ve yöneticilerin, Hammond Küp Modeli'nin davranışsal boyutta yer alan bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanın; öğretim boyutunda yer alan organizasyon, içerik, yöntem, imkân ve maliyet alt boyutlarının, kurum boyutunda yer alan öğrenci, öğretmen ve yönetici özellikleri ile aile ve toplum yapısı alt boyutlarının ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla değerlendirilmesi amacıyla ilgili sorular hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında alinyazına başvurulmuş, araştırmanın değerlendirme modeli ve araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında görüşme soruları oluşturularak taslak görüşme formları hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur.

Hazırlanan görüşme formlarına yönelik olarak uzman görüşü alınmış, uzman görüşleri sonucunda ise sorular tekrar gözden geçirilerek formlara nihai şekli verilmiştir. Görüşme formları gözlem formları için uzman görüşü istenen uzmanlara sunulmuştur. Dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Öğretmenler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formunun öğretim boyutunda 25, davranış boyutunda 11, kurum boyutunda 16 soru; toplamda 52 soru bulunmaktadır. Öğrenciler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formunun öğretim boyutunda 19, davranış boyutunda 12, kurum boyutunda 11 soru; toplamda 42 soru bulunmaktadır. Veliler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formunun öğretim boyutunda 18, davranış boyutunda 13, kurum boyutunda 13 soru; toplamda 44 soru bulunmaktadır. Yöneticiler için hazırlanmış görüşme formunda iki boyuta yer verilmiştir. Formun öğretim boyutunda 21, kurum boyutunda 14 soru; toplamda 35 soru bulunmaktadır.

3.4 Verilerin Toplaması ve Analizi

Veri toplama sürecinde ilk olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile Ulu Kalın ve Topkaya (2017) tarafından geliştirilen "4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği" eğitim-öğretim yılının başlangıç haftasında ön test olarak uygulanmıştır. Dokuz haftalık sürecin sonunda aynı ölçme araçları son test olarak tekrar uygulanmıştır. Bu dokuz haftalık dönem boyunca gözlem için belirlenen sınıfta toplam 27 ders saati gözlem yürütülmüş ve gözlem süreçleri video kayıt altına alınmıştır. Gözlem sürecinin ardından ilgili çalışma grupları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama ve analiz süreçlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde öncelikle başarı testi ve tutum ölçeği, gözlem ve video kayıtları, ardından yarı yapılandırılmış görüşmeler başlıkları altında sunulmuştur.

3.4.1 Başarı testi ve tutum ölçeği

Araştırma için gerekli olan etik kurul izinleri alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçlarının uygulaması 2023-2024 öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları öntest olarak eylül ayının ikinci haftasında, sontest olarak da kasım ayının son iki haftasında tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama süreci Şekil 3.3'te gösterilmiştir.

Şekil 3.3

Araştırmanın Nicel Veri Toplama Süreci



Araştırma sürecinde ölçme araçlarının uygulanması öncesinde araştırmacı, dördüncü sınıf öğrencilerine başarı testi ve tutum ölçeklerindeki maddeleri dikkatli ve doğru olarak yanıtlamalarının önemini kendisi bizzat açıklamıştır. Bu süreçte kullanılan ölçme araçlarının öğrenciler tarafından cevaplanması için sınıf öğretmenlerinden kılavuzluk yapma konusunda yardımları alınmıştır. Öğrencilere uygulanan başarı testi ve tutum ölçeği için öğrencilerin velilerinden izin alınmıştır.

Araştırmanın nicel bulgularının analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak analizlerin türüne karar vermek amacıyla öncelikle verilerin dağılımının incelenmesi gerekmektedir. Bu anlamda araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testine ve Ulu Kalın ve Topkaya (2017) tarafından geliştirilen 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ile toplanan verilerin ön test ve son test puan dağılımı incelenmiştir. Başarı testi ve tutum ölçeği ön test-son test puan dağılımı Tablo 3.11’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.11

Başarı Testi ve Tutum Ölçeği Ön Test Son Test Puan Dağılımı

	Başarı Ön Test	Başarı Son Test	Tutum Ön Test	Tutum Son Test
Ortalama	53.76	72.62	40.88	41.06
Medyan	55.50	75.50	43.00	45.00

[**Tablo 3.11 (Devam)** *Başarı Testi ve Tutum Ölçeği Ön Test Son Test Puan Dağılımı*]

Mode	61.00	60.00	45.00	45.00
Skewness	-.112	-.488	-1.40	-1.73
Kurtosis	-.330	.197	1.15	1.80
p	.200	.200	.102	.106

Buna göre, katılımcılara başarı testi ön test- son test puanları için hesaplanan ortalama (53,76-72,62), medyan (55,50-75,50) ve mod (61,00-60,00) değerlerinin birbirine yakın olması, Skewness (-,112 - ,488) ve Kurtosis (-,330- ,197) değerlerinin -2,+2 aralığında olmasından dolayı verinin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek analizlere parametrik testlerle devam edilmiştir. Benzer şekilde katılımcılara uygulanan Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği ön test- son test puanları için hesaplanan ortalama (60,88-41,06), medyan (43,00-45,00) ve mod (45,00-45,00) değerlerinin birbirine yakın olması, Skewness (-1,40- -1,72) ve Kurtosis (1,15-1,80) değerlerinin -2,+2 aralığında olmasından dolayı, verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Mod, medyan ve ortalamanın birbirine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayısının -2,+2 aralığında olmasından dolayı verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Araştırma modelinin gözlemlenen değerlerinin -2 ile +2 arasında olması nedeniyle verinin normal dağılımı desteklediği söylenebilir (Gülbüz & Şahin, 2016, s. 216). Bununla birlikte Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucu elde edilen başarı ön test-son test p değerleri ($p = ,200 - ,200$) ve tutum ön test-son test p değerleri de ($p = ,106 - ,102$) dağılımın normal olduğunu destekler niteliktedir ($p < 0,05$). Kolmogorov-Smirnov testinde eğer dağılım normal ise sonuçların anlamlı çıkmaması beklenmektedir (Pallant, 2016). Bu değerlere dayanarak analizlere parametrik testler ile devam edilmiştir. İkili karşılaştırmalarda t testi, çoklu karşılaştırmalarda anova testi kullanılmıştır.

3.4.2 Gözlem ve video kayıtları

Herhangi bir durum ya da olguya dair doğrudan veri toplamak amacıyla yapılan gözlem, gözlenen duruma ilişkin detaylı ve derin bilgi toplamaya yarayan bir tekniktir (Uşun, 2016). Uygulama sürecinde kullanılmak üzere sınıf içi ve sınıf dışı gözlem formu hazırlanmıştır.

Araştırmada araştırmacının ortamda bizzat bulunduğu katılımcı gözlem ile veri toplanmıştır. Katılımcı gözlem; durum veya olayların doğal ortamda araştırmacının kendisinin bulunduğu

gözlem türüdür (Creswell, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2008). Video kayıtları katılımcı gözlemde toplanan verilerin geçerliliğini arttırmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu şekilde hem araştırmacının gözlem sırasında birinden yardım almasına gerek kalmamakta hem de veriler en az kayıpla toplanabilmektedir. Temel veri kaynağı olarak katılımcı gözlem kullanıldığında, video kayıtları gözlemcinin etkisini kontrol etme, gözden kaçan verilerin toplanmasını sağlama, araştırmanın yöntemini şekillendirme ve verilerin yorumlanması sürecinde araştırma güvenirliğinin sağlanması gibi konularda yardımcı olmaktadır (Ersoy, 2006). Dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan hedeflere ulaşmada Hammond Küp Modeli'nin davranışsal, öğretim ve kurum boyutunda yer alan değişkenlerin uygulamadaki niteliğine ilişkin gözlemler yapılmıştır.

Öncelikle katılımcı gözlem ve video kayıtları için 11.09.2023 – 15.09.2023 tarihleri arasında bir haftalık süreçte her gün iki ders saati olmak üzere toplamda 10 ders saati deneme çekimleri yapılmıştır. Deneme çekimleri sosyal bilgiler dersinin yanında diğer derslerde de gerçekleştirilmiştir. Deneme çekimleri sırasında Sosyal bilgiler dersinde üç ders saati, matematik dersinde iki ders saati, Türkçe dersinde ise beş ders saati toplamda on ders saati video kaydı yapılmıştır. Bu kayıtlar araştırma verisi olarak kullanılmamıştır.

Bunun amacı araştırmanın yürütüldüğü sınıfta bulunan öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin dersin kaydının alınmasına ve sınıf ortamında yer alan yabancı katılımcıya alışmalarının sağlanmasıdır. Böylece doğal ortamın yakalanabilmesi hedeflenmiştir. Çekim yapılan süreçte öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin kısa sürede araştırmacıya ve kameraya alıştığı gözlemlenmiştir. Kamera çekimlerinde kullanılan kamera öğretmeni ve tahtayı görecektir şekilde sınıfın arkasına tripod aracılığıyla sabitlenmiştir. Öğretmenin ve öğrencilerin sınıf içindeki hareketlerine uygun olarak araştırmacı tarafından kameranın yönü değiştirilerek dersin verimli bir şekilde kaydının alınması sağlanmaya çalışılmıştır.

Deneme çekimleri tamamlandıktan sonra, 18.09.2023 – 24.11.2023 tarih aralığında dokuz hafta süreyle toplamda 27 ders saati katılımcı gözlem çalışması yapılmıştır. Araştırmacı, derslere girerek saha notu tutmuş, sosyal bilgiler derslerinde video kaydı almış, sonrasında ise aldığı video kayıtlarını izleyerek ve tuttuğu saha notlarını tekrar gözden geçirerek daha önceden hazırlamış olduğu sınıf içi gözlem formuna gözlemlerini aktarmıştır. Yapılan kayıtların tarihleri ve süreleri Tablo 3.12' de verilmiştir.

Tablo 3.12*Video Kaydı Tarih ve Süreleri*

Haftalar	Sınıf	Ders	Tarih	Süre
Deneme Haftası Kayıtları	4D	3. ve 4. ders	11.09.2023	80 dk.
	4D	1. ve 2. ders	12.09.2023	80 dk.
	4D	1. ve 2. ders	13.09.2023	80 dk.
	4D	1. ve 2. ders	14.09.2023	80 dk.
	4D	1. ve 2.ders	15.09.2023	80 dk.
Birinci Hafta	4D	2.ders	19.09.2023	40 dk.
	4D	1. ve 2.ders	21.09.2023	80 dk.
İkinci Hafta	4D	2.ders	26.09.2023	40 dk.
	4D	1. ve 2.ders	28.09.2023	80 dk.
Üçüncü Hafta	4D	2.ders	03.10.2023	40 dk.
	4D	1. ve 2.ders	05.10.2023	80 dk.
Dördüncü Hafta	4D	2.ders	10.10.2023	40 dk.
	4D	1. ve 2.ders	12.10.2023	80 dk.
Beşinci Hafta	4D	2.ders	17.10.2023	40 dk.
	4D	1. ve 2.ders	19.10.2023	80 dk.
Altıncı Hafta	4D	2.ders	24.10.2023	40 dk.
	4D	1. ve 2.ders	26.10.2023	80 dk.
Yedinci Hafta	4D	2.ders	31.10.2023	40 dk.
	4D	1. ve 2.ders	02.11.2023	80 dk.
Sekizinci Hafta	4D	2.ders	07.11.2023	40 dk.
	4D	1. ve 2.ders	09.11.2023	80 dk.
Dokuzuncu Hafta	4D	2.ders	21.11.2023	40 dk.
	4D	1. ve 2.ders	23.11.2023	80 dk.

Tablo 12’de görüldüğü gibi, 4-D sınıfında sosyal bilgiler dersinde, haftanın iki günü toplam olarak dokuz hafta ve 27 ders saati video kaydı alınmış ve gözlem yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından “Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarına ilişkin olarak programda ayrılan 9 haftalık süredeki katılımcı gözlem ve video kayıtları ile toplanan veriler NVivo 14 programı kullanılarak analiz edilmiştir. 4/D sınıfının sosyal bilgiler dersinin haftalık üç saat olmak üzere 27ders saatlik video kaydı betimsel analize alınmıştır. Analiz sürecine deneme çekimleri dâhil edilmemiştir. Betimsel analiz verilerin özgün biçimde

doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmasıdır (Wolcott, 1994). Analiz sonuçları her ders için gözlem formlarında (EK5) belirlenen program değerlendirme modeline uygun şekliyle temalaştırılmış, alt temalar ve kodlarla sunulmuştur. Bu temalar altında gözlem ve video kayıtlarından elde edilen bulgular doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenmiş olan çerçeveye bağlı temalar ve alt temalar halinde özetlenir ve yorumlanması sağlanır (Altunışık vd., 2010).

Elde edilen video kayıtları tek tek izlenmiş ve ilgili tema ve kodlar bağlamındaki bölümlerinin dökümü çıkartılmıştır. Video kayıtlarının dökümlerinin bir uzman tarafından kontrolü yapılarak, betimlemelerin video kayıtlarına uygunluğu doğrultusunda görüş alınmıştır. Analiz sürecinde, araştırmanın yapıldığı sınıfın sınıf öğretmenine “Öğretmen” öğrencilere ise Öğrenci1, Öğrenci2... şeklinde kod isimler verilmiştir. Araştırmacının, çalışma alanı ve veri toplama süreci içerisinde aldığı kısa notlar saha notları olarak isimlendirilmektedir. Araştırmacı saha notlarını alırken araştırmanın günlük rutinini bozmamalı, dikkat çekip rahatsızlık vermemeli, gerekirse not almak için bulunduğu yerden ayrılmayı bilmelidir. Nerede, ne zaman ve nasıl not alınacağı alandaki duruma göre belirlenmelidir (Emerson vd., 2008). Saha notları, araştırmacının veri toplarken ve veriler hakkında görüş bildirirken, gördüklerinin, işittiklerinin, düşüncelerinin ve deneyimlerinin yazılı ifadeleridir. Bunun yanında saha notları araştırmanın gerçekleştirildiği ortam için ipucu ve delildir (Uzuner, 1999). Araştırmacı gözlemler süresince saha notları ve gözlemlendiği kişilerle yaptığı kısa görüşmeleri not almıştır. Araştırmacının aldığı notlarda süreçte karşılaştığı sorunlar ve sürece ilişkin görüşler yer almıştır. Saha notlarından elde edilen veriler katılımcı gözlemlerden edilen verilerle birlikte değerlendirilmiştir.

3.4.3 Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Araştırmanın yürütüldüğü okulun 4. sınıf öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve okul yöneticileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma süresince yapılan tüm görüşmeler katılımcıların uygun olduğu gün ve saatte araştırmanın yürütüldüğü okulda, sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 10 sınıf öğretmeni, 13 öğrenci, 8 veli ve 4 yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler başlamadan önce katılımcılardan yazılı onay belgesi alınmasının yanı sıra sözlü olarak da izinleri alınmıştır. Gerekli izinler sağlandıktan sonra, tüm görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Görüşme formlarında öncelikle araştırmacı kendisini ve yaptığı araştırmayı tanıtmıştır. Görüşme sonucu katılımcıların tüm paylaşımlarının araştırmanın amacına uygun kullanılacağı ve gizli tutulacağı bilgisi verilmiştir. Bunun yanında ses kaydı almak için hem yazılı hem de sözlü izin alınmıştır. Görüşme sürecinde öncelikle kişisel bilgileri almaya yönelik sorular (demografik özelliklerine ilişkin sorular), sonrasında ise araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanmış sorular yöneltilmiştir. Görüşme sürecinde, önceden hazırlanmış sorular her katılımcıya sırasıyla yöneltilmiştir. Katılımcıların soruları anlamakta güçlük çektiği durumlarda, araştırmacı soruların özünü koruyarak farklı ifadelerle soruları yeniden sormuştur. Görüşme boyunca katılımcılara kendi isimleriyle hitap edilmesine dikkat edilmiştir. Görüşmeler 20 dk. ile 40 dk. arası sürmüştür.

Öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Toplanan verilerin analiz süreci dört aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada, yazıya dökülen verilerden kodlar belirlenmiştir. İkinci aşamada, belirlenen kodların alt temalara, alt temaların ise ana temalara nasıl bağlandığı sistematik olarak ortaya konulmuştur. Üçüncü aşamada, oluşturulan tema, alt tema ve kod yapıları üzerinde gerekli düzeltmeler ve iyileştirmeler yapılmıştır. Son aşamada ise, belirlenen tema, alt tema ve kodlardan elde edilen bulguların tanımlanması ve yorumlanması gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla, tüm tema ve alt temalar katılımcıların ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulguların sunulmasında öğretmenlere Öğretmen1, Öğretmen2; öğrencilere ise Öğrenci1, Öğrenci2; biçiminde kod isimler verilmiştir. Veli ve yöneticiler için ise Veli1 ve Yönetici1 biçiminde kod isimler kullanılmıştır. Bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5 Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın metodolojik güvenirlilik ve geçerliğini temin etmek amacıyla, Guba ve Lincoln'un (1985) ortaya koyduğu nitel araştırma paradigmasına özgü kalite kriterleri benimsenmiştir. Söz konusu kriterler, araştırma sürecinin bilimsel titizliğini güvence altına almak üzere sistematik bir çerçeve sunmaktadır:

- Uzatılmış etkileşim: Araştırmacı, olgusal fenomeni derinlemesine kavrayabilmek maksadıyla veri kaynaklarıyla uzun süreli etkileşim kurmuştur. Araştırma 9 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Ancak araştırmacının araştırma yapılan okulda görev yapması daha uzun süre gözlem fırsatı bulmasına olanak tanımıştır.

- Sürekli gözlem: İncelenen olgunun tarihsel ve bağlamsal özelliklerini açığa çıkarmak üzere, araştırma sürecinde sürekli ve sistematik gözlem stratejileri uygulanmıştır. Araştırma sürecinde 27 ders saati ders içi gözlem yapılmıştır. Bunun yanında ders dışı gözlemlere de yer verilmiştir.
- Katılımcı teyidi: Toplanan ham veriler, orijinal kaynağa dönerek teyit edilmiş (örneğin, görüşme transkriptlerinin katılımcılarla birlikte kontrolü) ve böylece yorumsal geçerlik sağlanmıştır.
- Akran değerlendirmesi: Araştırmacının dışında, bağımsız bir uzman tarafından verilerin ve bulguların eleştirel incelemesi gerçekleştirilmiş, böylece araştırmacı yanlılığı minimize edilmiştir.
- Yoğun betimleme: Araştırma raporlamasında, okuyucu kitlenin metodolojik güvenilirlik konusunda ikna olmasını temin edecek derecede kapsamlı ve ayrıntılı betimlemeler sunulmuştur.
- Çeşitleme: Ham verilerin analitik kategorilere dönüştürülmesinde yeterli varyasyon sağlayacak çeşitlilikte veri kaynakları ve metodolojik yaklaşımlar entegre edilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel veri kaynakları kullanılmıştır.
- Denetim izi: Araştırma raporunda, çalışmanın tekrarını ya da benzer araştırmaların yürütülmesini kolaylaştıracak şekilde metodolojik süreçler şeffaf biçimde belgelenmiştir. Bu epistemolojik ilkeler doğrultusunda, araştırmacı veri toplama safhasında dokuz haftalık bir süre zarfında veri kaynaklarıyla yoğun etkileşim kurmuştur. Bu zaman diliminde, gözlemlerini kayıt altına almış, araştırma konusuna ilişkin gözlemlerini sürdürmüş ve saha notları ile yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla sistematik veri kaydı oluşturmuştur.

Araştırmacının çıkarımsal bulgularının doğrulanması, eğitim programları ve öğretim disiplininde uzmanlaşmış akademisyenler tarafından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Çalışmanın nihayetinde, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama protokolleri ve analitik süreçlere ilişkin metodolojik açıklamalar kapsamlı biçimde sunulmuştur. Araştırma dizaynında, çoklu veri toplama teknikleri (test ve tutum ölçeği, video kaydı, yapılandırılmış gözlem formu ve saha notları, görüşmeler) ile farklı analitik yaklaşımlar (nicel veri analizi, betimsel analiz ve içerik analizi) entegre edilerek, ham verilerin analitik dönüşümünde metodolojik güvenilirlik sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, tüm araştırma sürecinde

uygulanan metodolojik prosedürler aşama aşama detaylandırılarak şeffaf bir biçimde raporlanmıştır.

Bununla birlikte, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, gözlem formları ve video analizlerinin değerlendirilmesinde Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği kodlayıcılar arası görüş birliği formülü uygulanmış, eğitim programları ve öğretim alanında uzmanlaşmış bir kişi tarafından gözlem verilerinin analiz edilmesi istenmiştir. Araştırmacı ve uzmanın bulgulara ilişkin olarak görüş birliği oranı, video analizleri için; Birey ve Toplum öğrenme alanında % 91, Kültür ve Miras öğrenme alanında % 93 olarak belirlenmiştir. Bu oranlara bakılarak, araştırmada yapılan gözlemlerin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Ayrıca süreçte, elde edilen görüşme verilerinin analiz güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)]$ formülü kullanarak uzman değerlendirmesine başvurulmuştur. Araştırmacı öncelikle görüşme verilerini kendisi kodlamış, daha sonra bu kodlamaların doğrulanması için uzman incelemesine sunmuştur. Uygulanan bu güvenilirlik çalışması sonucunda, farklı paydaş gruplarıyla yapılan görüşmelerin güvenilirlik oranları şu şekilde tespit edilmiştir: öğretmen görüşmeleri için %90, öğrenci görüşmeleri için %86, veli görüşmeleri için %92 ve yönetici görüşmeleri için %96 düzeyinde güvenilirlik elde edilmiştir. Görüşme sonunda katılımcılardan alınan bilgiler özetlenerek; araştırmacının algısının aktarılan verileri doğru yansıtıp yansıtılmadığı katılımcılara sorularak; katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca görüşmelerinin dökümleri Google form aracılığıyla katılımcılara ulaştırılarak teyit etmeleri istenmiştir. Katılımcı teyidi nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejilerdendir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.280).

Araştırma sürecinde 28.01.2025, 18.01.2024, 04.06.2024 ve 05.06.2023 tarihlerinde gerçekleştirilen tez inceleme kurullarında yer alan uzmanlar tarafından, başarı testi geliştirilmesi, testin ve tutum ölçeğinin uygulanması, video kaydı ve gözlemlerin yapılması, görüşmelerin gerçekleştirilmesi gibi aşamaların ve veri analizlerinin kontrolü gerçekleştirilmiştir.

3.6 Araştırmacının Rolü

Bu alt bölümde araştırmacı tanıtılarak, araştırmacının araştırma sürecindeki rolüne ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur. Araştırmacı, sınıf öğretmenliği lisans, eğitim programları ve öğretim yüksek lisans programından mezun olmuştur. Yüksek lisans tezinde, okuma ve yazma

alışkanlığına yönelik çalışmalar yapmıştır. Araştırmacı, Millî Eğitim Bakanlığı'nda 18 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Meslek hayatı boyunca sosyo ekonomik düzeyi düşük zorunlu hizmet bölgelerinde çalışmıştır. Bu durum ilkokul düzeyindeki eğitim programlarının programın bir uygulayıcısı olarak gözlemleme ve değerlendirme olanağı sağlamıştır. Bunun yanında araştırmacı araştırmanın yürütüldüğü okulda ve aynı sınıf kademesinde görev yapmaktadır. Araştırmacının öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul yöneticileriyle önceden kurulmuş olan tanışıklığı, doğal ortamını bozmadan veri toplamasına olanak sağlamıştır. Bu araştırma kapsamında, başarı testinin geliştirilmesi ve gözlem/görüşme formlarının oluşturulması/geliştirilmesi, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili tüm aşamalar, tez danışmanının rehberliği ve gözetimi altında araştırmacının bizzat kendisi tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, çalışma süresince katılımcı gözlemci rolünü üstlenmiş; sınıf içi gözlemler ve video kayıtları sırasında, doğal bir sınıf ortamının korunması ve öğrencilerin kayıt sürecine uyum sağlamaları için özel çaba göstermiştir. Ayrıca süreç sonunda gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcı gruba yönlendirici nitelikte sorular yöneltmekten bilinçli olarak kaçınmış, katılımcıların kendilerini güvende ve rahat hissetmelerini sağlayarak programa ilişkin düşüncelerini serbestçe dile getirmelerine imkân tanımıştır.

3.7 Etik Süreçler

Araştırmacı, araştırma süresince etik ilkelere uymaya dikkat etmiştir. Araştırma verilerini toplamaya başlamadan önce etik kurul izni ve araştırma izinleri alınmıştır. Çalışmanın etik kurul izni Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 30.05.2023 tarih ve 524525 nolu kararı ile alınmıştır. İlgili karar EK-10'da yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı araştırma izni ise Gaziantep Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 13.07.2023 tarih ve 550392 nolu kararı ile alınmıştır. Araştırma uygulama izni EK-11'de sunulmuştur. Ulu Kalın ve Topkaya (2017) tarafından geliştirilen "4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği"nin araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacılardan elektronik posta yoluyla gerekli izin alınmıştır. Söz konusu izin yazışması EK-12'de sunulmuştur. Çalışmanın başlangıcında, katılımcıların tamamı ve öğrenci velileri uygulama süreci hakkında bilgilendirilmiş ve onam formu doldurmuşlardır. Katılımcılara araştırmanın tüm süreçlerinde kişisel verilerin titizlikle saklanacağı vurgulanmıştır. Katılımcıların gönüllülük esasına dayanarak sürece dâhil edilmesine özen gösterilmiştir.

4 BULGULAR

Bu bölümde bulgular araştırma soruları temel alınarak sunulmuştur.

4.1 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Başarı Durumları

Araştırmacı tarafından geliştirilen 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanları başarı testi programda ayrılan 9 haftalık sürenin sonunda öğrencilere uygulanmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibariyle ilkokullarda yazılı sınavlar kaldırılmıştır. Karne notları çok iyi, iyi, yeterli ve geliştirilmeli olmak üzere dört kategoride verilmektedir (MEB,2023). 100-85 arası çok iyi, 84-70 arası iyi, 69-50 arası yeterli ve 50 puanın altı geliştirilmeli olarak notlandırıldığında 50 puan ve üstü başarılı olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle 50 puan başarı testinde norm değer olarak belirlenmiştir. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi başarı düzeyini belirlemek amacıyla, öğrencilerin başarı puanları ortalaması beklenen ortalama 50 puan olarak hesaplanarak tek örneklem t testi (One-Sample t Test) yapılmıştır (Büyüköztürk, 2020, s.29). Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1

Başarı Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	d
Başarı Testi	34	72.62	16.90	33	7.80	.000	1.34

Araştırma grubunda bulunan 34 öğrencinin sosyal bilgiler dersi başarı testi son test puan ortalamalarının, başarı testi için belirlenen 50 puanlık norm değerden farklı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek örneklem için t testi sonucunda, öğrencilerin başarı testi son test puan ortalamaları ve norm değer arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(33)} = 9,30$, $p < 0.001$]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 1,34$) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü işaretinden bağımsız olarak değerlendirilmektedir. Değeri yorumlanırken 1’in üzeri çok büyük olarak, 0.8 büyük, 0.5 orta, 0.2 de küçük etki olarak değerlendirilir (Green ve Salkind, 2005 s. 157). Bu durum, araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin iki temasını kapsayan ve araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi puanlarına bakılarak başarılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Düzeyleri

Araştırmada öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ilişkin veriler Ulu Kalın ve Topkaya (2017) tarafından geliştirilen 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının düzeyini belirlemek amacıyla, öğrencilerin tutum puanları ortalaması beklenen ortalama dikkate alınarak tek örneklem t testi (One-Sample t Test) yapılmıştır (Can, 2016, s.109). Beklenen ortalama normal bir dağılım gösterdiğinde, tutum ölçeğinden elde edilecek en yüksek puan ve en düşük puana göre belirlenmiştir. Böyle bir durumda diğer varyanslar göz ardı edilerek basit yoldan hesapla en düşük puan her tutum maddesinden bir puan toplamda 12 alan öğrencilere aittir. Aynı şekilde alınabilecek en yüksek puan ise her tutum maddesinden 4 puan toplamda 48 puan alan öğrencilere ait olacaktır. Beklenen ortalama da maddelerin yarısından 2 puan diğer yarısında 3 puan alan toplamda 30 puan alan öğrencilere ait olacaktır. Öğrenci puanlarının ortalaması, beklenen ortalama dan yüksekse öğrencilerin tutum düzeylerinin yüksek olduğu, öğrenci puanlarının ortalaması beklenen ortalama dan düşükse öğrenci tutum düzeylerinin düşük olduğu ya da öğrenci puanlarının ortalaması beklenen ortalama ya eşitse öğrenci tutum düzeylerinin orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir (Tay ve Tay, 2006). Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2

Tutum Ölçeği Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Tutum Ölçeği	34	40,88	6,821	33	9.30	,000

Araştırma grubunda bulunan 34 öğrencinin sosyal bilgiler dersi ön test puan ortalamalarının, tutum ölçeği için belirlenen 30 puanlık norm değerden farklı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek örneklem için t testi sonucunda, öğrencilerin tutum ölçeği öntest puan ortalamaları ve norm değer arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(33)} = 9,30$, $p < 0.001$]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 1,59$) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

4.3 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Başarılarının ve Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre Durumları

Bu alt bölümde öncelikle başarı testinin ardından tutum ölçeğinin cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ders notu gibi demografik değişkenlere göre farklılaşma durumuna ilişkin verileri sunulmuştur.

4.3.1 Başarı testine ilişkin bulgular

Öğrencilerin başarı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3

Öğrencilerin Başarı Testi Puanları- Cinsiyet t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kız	21	74,48	17,76	33	0,811	,783
Erkek	13	69,61	15,63			

Kız öğrencilerin başarı testi puan ortalaması ($\bar{X} = 74,48$) ile erkek öğrencilerin başarı testi puanları ortalaması ($\bar{X} = 69,61$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(33)} = 0,811$, $p < 0.005$]. Bu durumda, araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir. Öğrencilerin başarı düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Test sonucuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Başarı Testi Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S
1.Okuma yazma bilmiyor	3	45,33	18,50
2.İlköğretim	22	73,04	15,02
3.Lise	5	73,00	7,58
4.Yükseköğretim	4	90,25	9,91
Toplam	34	72,62	16,90

Test sonunda, annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin başarı testi puanları ortalaması ($\bar{X} = 45,33$), annesi ilköğretim eğitim durumuna sahip öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 73,04$), annesi lise eğitim durumuna sahip öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 73,00$), annesi yükseköğretim eğitim

durumuna sahip öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$ = 90,62)'dir. Anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin başarı testi puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan anova ve post-hoc test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5

Başarı Testi Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3481,658	3	1160,553	5,85	,003	,037	1<2
Gruplar içi	5946,371	30	198,212				1<4
Toplam	9428,029	33					

Farklı dört kategoride anne eğitim düzeyine sahip öğrenci grubunun başarı testi puan ortalamasının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F_{(3-30)} = 5,85$ $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,37$) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın, annesi okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile annesi ilköğretim mezunu öğrenciler arasında, annesi ilköğretim mezunu öğrencilerin lehine, annesi okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile annesi yükseköğretim mezunu öğrenciler arasında, annesi yükseköğretim mezunu öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Test sonucuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6

Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Başarı Testi Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S
1.Okuma yazma bilmiyor	2	45,50	26,16
2.İlköğretim	18	68,22	14,46
3.Lise	11	79,45	12,13
4.Yükseköğretim	3	92,00	11,36
Toplam	34	72,62	16,90

Test sonunda, annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin başarı testi puanları ortalaması ($\bar{X}$ = 45,50), annesi ilköğretim eğitim durumuna sahip öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$ = 68,22), annesi

lise eğitim durumuna sahip öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$ = 79,45), annesi yükseköğretim eğitim durumuna sahip öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}$ = 92,00)'dır. Baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin başarı testi puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan anova ve post-hoc test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Başarı Testi Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3459,691	3	1153,230	5,79	,003	,36	1<3
Gruplar içi	5968,338	30	198,945				1<4
Toplam	9428,029	33					

Farklı dört kategoride baba eğitim düzeyine sahip öğrenci grubunun başarı testi puan ortalamasının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F_{(3-30)} = 5,79$ $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,36$) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın, babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile babası lise mezunu öğrenciler arasında, babası lise mezunu öğrencilerin lehine, babası okuma yazma bilmeyen öğrenciler ile babası yükseköğretim mezunu öğrenciler arasında, babası yükseköğretim mezunu öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarı düzeylerinin aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Test sonucuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Başarı Testi Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri

Aile Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	S
1. 0-20 bin arası	26	68,38	16,45
2. 21-40 bin arası	6	82,33	7,52
3. 41-80 bin arası	2	79,45	2,12
Toplam	34	98,50	16,90

Test sonunda, 0-20 bin arası aile gelir durumuna sahip öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}= 63,38$), 21-40 bin arası aile gelir durumuna sahip öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}= 82,33$), 41-80 bin arası aile gelir durumuna sahip öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}= 79,45$)'dır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan anova ve post-hoc test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Başarı Testi Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2372,042	2	1186,021	5,211	,011	,25	1<3
Gruplar içi	7055,987	31	227,612				
Toplam	9428,029	33					

Aile gelir durumuna göre oluşturulan grupların başarı testi ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi karşılaştırılmıştır. Grupların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F_{(2-31)} = 5,21$ $p<0.05$]. Test sonucu yapılan etki büyüklüğü ($\eta^2= 0,25$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, 0-20 bin arası aile gelir durumuna sahip öğrencilerin puanları ve 41-80 bin arası aile gelir durumuna sahip öğrenciler arasında, 41-80 bin arası aile gelir durumuna sahip öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin başarı düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Test sonucuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Başarı Testi Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri

Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1. İki kardeş	13	81,07	12,93
2. Üç kardeş	12	74,00	15,21
3. Dört kardeş	7	61,14	17,75
4. Beş kardeş	2	49,50	6,36
Toplam	34	98,50	16,90

Test sonunda, iki kardeş olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}= 81,07$), üç kardeş olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}= 74,00$), dört kardeş olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}= 61,14$), beş kardeş olan

öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}= 49,50$)’dır. Kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin başarı testi puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan anova ve post-hoc test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11

Başarı Testi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2943,749	3	981,250	4,540	,010	,31	1<3
Gruplar içi	6484,280	30	216,143				1<4
Toplam	9428,029	33					

Kardeş sayısına göre oluşturulan grupların başarı testi ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Grupların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F_{(3-30)} = 4,54$ $p<0.05$]. Test sonucu yapılan etki büyüklüğü ($\eta^2= 0,31$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, iki kardeş olan öğrenciler ile dört kardeş olan öğrenciler arasında ve iki kardeş olan öğrenciler ile beş kardeş olan öğrenciler arasında, iki kardeş olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanları başarı testi son test sonuçları ile araştırma grubunda bulunan öğrencilerin ilk yarıyıl Sosyal Bilgiler ders notu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili (bağımlı) örneklemeler t-testi (Paired Samples t Test) yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12

Başarı Testi ve İlk Yarıyıl Ders Notu Sonucuna İlişkin Bulgular

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Başarı Son Test	34	72,62	,946	33	1.071	,292
İlk Yarıyıl Ders Notu	34	68,75	,976			

Öğrencilerin başarı son- test puan ortalaması ($\bar{X} = 72,62$) ile ilk yarıyıl karne notu ortalaması ($\bar{X}= 68,75$) arasında anlamlı bir fark görülmemektedir [$t_{(33)} = 1.071$, $p<0.001$].

4.3.2 Tutum ölçeğine ilişkin bulgular

Öğrencilerin tutum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçların betimsel istatistikleri Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13

Öğrencilerin Tutum Ölçeği Puanları – Cinsiyet t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Kız	21	41,81	7,427	33	0,74	,78
Erkek	13	39,85	7,67			

Kız öğrencilerin tutum ölçeği puan ortalaması ($\bar{X} = 41,81$) ile erkek öğrencilerin tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{X} = 39,85$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(33)} = 0,740$, $p < 0.005$].

Öğrencilerin tutum düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Test sonucuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S
1.Okuma yazma bilmiyor	3	38,67	5,51
2.İlköğretim	22	39,36	8,32
3.Lise	5	45,60	1,95
4.Yükseköğretim	4	46,50	1,73
Toplam	34	41,05	7,47

Test sonunda, annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{X} = 38,67$), annesi ilköğretim eğitim durumuna sahip öğrencilerin tutum ölçeği ortalaması ($\bar{X} = 39,36$), annesi lise eğitim durumuna sahip öğrencilerin tutum ölçeği ortalaması ($\bar{X} = 45,60$), annesi yükseköğretim eğitim durumuna sahip öğrencilerin tutum ölçeği ortalaması ($\bar{X} = 46,50$)'dır. Anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin tutum ölçeği puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan anova ve post-hoc test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15*Tutum Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	301,925	3	100,642	1,963	,141	-
Gruplar içi	1537,958	30	51,265			
Toplam	1839,882	33				

Farklı dört kategoride anne eğitim düzeyine sahip öğrenci grubunun tutum ölçeği puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir [$F_{(3-30)} = 1,963$, $p < 0.05$]. Bu durumda, araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin tutum düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Test sonucuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16*Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri*

Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S
1.Okuma yazma bilmiyor	2	40,50	6,36
2.İlköğretim	18	37,72	8,47
3.Lise	11	45,00	3,09
4.Yükseköğretim	3	47,00	1,73
Toplam	34	41,06	7,46

Test sonunda, babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin tutum ölçeği puanları ortalaması ($\bar{X} = 40,50$), babası ilköğretim mezunu öğrencilerin tutum ölçeği ortalaması ($\bar{X} = 37,72$), babası lise mezunu öğrencilerin tutum ölçeği ortalaması ($\bar{X} = 45,00$), babası yükseköğretim mezunu öğrencilerin tutum ölçeği ortalaması ($\bar{X} = 47,00$)’dır. Baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin tutum ölçeği puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan anova ve post-hoc test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17*Tutum Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Gruplar arası	477,771	3	159,257	3,508	,027	,026	2<3
Gruplar içi	1362,111	30	45,404				
Toplam	1839,882	33					

Farklı dört kategoride baba eğitim düzeyine sahip öğrenci grubunun tutum ölçeği puan ortalamasının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F_{(3-30)} = 3,508$ $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,26$) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın, babası lise mezunu öğrencilerin lehine, babası ilköğretim mezunu öğrenciler ile babası lise mezunu öğrencilerin puanları arasında olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin tutum düzeylerinin aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Test sonucuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18*Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri*

Aile Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	S
1. 0-20 bin arası	26	40,23	8,17
2. 21-40 bin arası	6	42,83	3,76
3. 41-80 bin arası	2	46,50	2,12
Toplam	34	41,06	7,46

Test sonunda, 0-20 bin arası aile gelir durumuna sahip öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 40,23$), 21-40 bin arası aile gelir durumuna sahip öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 42,83$), 41-80 bin arası aile gelir durumuna sahip öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 46,50$)’dır. Aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin tutum ölçeği puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan anova ve post-hoc test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19*Tutum Ölçeği Puanlarının Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	95,934	2	47,967	,853	,436	-
Gruplar içi	1743,949	31	56,256			
Toplam	1839,882	33				

Aile gelir durumuna göre oluşturulan grupların tutum ölçeği ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir [$F_{(2-31)} = 0,85$ $p < 0.05$].

Öğrencilerin tutum düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Test sonucuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20

Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri

Kardeş Ssyısı	N	$\bar{X}$	S
1. İki kardeş	13	42,69	7,73
2. Üç kardeş	12	40,41	7,59
3. Dört kardeş	7	39,43	7,99
4. Beş kardeş	2	40,00	7,07
Toplam	34	41,06	7,47

Test sonunda, 2 kardeş olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 42,69$), 3 kardeş olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 40,41$), 4 kardeş olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 39,43$), 5 kardeş olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 40,00$)’dır. Kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin tutum ölçeği puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan anova ve post-hoc test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21*Tutum Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	60,482	3	20,161	0,34	,797	
Gruplar içi	1779,400	30	59,313			-
Toplam	1839,882	33				

Kardeş sayısına göre oluşturulan grupların tutum ölçeği ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir [$F_{(3-30)} = 0,34$ $p < 0.05$].

Öğrencilerin tutum düzeylerinin ilk yarıyıl sosyal bilgiler ders notuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Test sonucuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22*Öğrencilerin İlk Yarıyıl Ders Notuna Göre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri*

İlk Yarıyıl Ders Notu	N	$\bar{X}$	S
1. Geliştirilmeli	4	41,00	6,48
2. Yeterli	11	41,27	4,24
3. İyi	11	39,91	9,12
4. Çok iyi	8	42,38	9,81
Toplam	34	41,06	7,47

Test sonunda, ilk yarıyıl ders notu geliştirilmeli olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 41,00$), ilk yarıyıl ders notu yeterli olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 41,27$), ilk yarıyıl ders notu iyi olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 39,90$), ilk yarıyıl ders notu çok iyi olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 42,37$)’dır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan anova ve post-hoc test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

Tablo 4.23

Tutum Ölçeği Puanlarının İlk Yarıyıl Karne Notuna Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	28,916	3	9,639	0,16	,923	
Gruplar içi	1810,966	30	60,366			-
Toplam	1839,882	33				

Karne notuna göre oluşturulan grupların tutum ölçeği ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmemiştir [$F_{(3-30)} = 1,60$ $p < 0.05$].

4.4 Program Uygulandıktan Sonra Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Durumları ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri

Bu alt bölümde sırasıyla başarı testi ve tutum ölçeğine ilişkin olarak ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan parametrik testlerin sonuçları verilmiştir.

4.4.1 Başarı testi ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Araştırmacı tarafından geliştirilen 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanları başarı testi araştırma grubunda bulunan öğrencilere ön test olarak uygulanmış ve sonuçlar ön test olarak değerlendirilmiştir. Ardından ilgili öğrenme alanlarına ilişkin olarak programda ayrılan 9 haftalık sürenin sonunda başarı testi tekrar uygulanmış ve sonuçlar son test olarak değerlendirilmiştir.

“Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarına ilişkin olarak programda ayrılan 9 haftalık sürenin sonunda sınıf öğretmeninin derste yaptığı uygulamaların öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkisini bulmak için t testi yapılmıştır. “Aynı veri kaynağı üzerinde art arda yapılan iki ölçüm sonucu elde edilen veri değerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan parametrik test; ilişkili (bağımlı) örneklemeler için t-testi (Paired Samples t Test) olarak adlandırılır (Can, 2016 s.136).” Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.24’te gösterilmiştir.

Tablo 4.24*Başarı Testi Ön Test-Son Test Sonucuna İlişkin Bulgular*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	d
Başarı Ön Test	34	53,76	16,422	33	-9,507	,000	-1,630
Başarı Son Test	34	72,62	16,902				

Öğrencilerin, ders öncesi yapılan öntest puan ortalaması ($\bar{X} = 53,76$) ile ders sonrası yapılan sontest puanları ortalaması ($\bar{X} = 72,62$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(33)} = -9.507$, $p < 0.001$]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($d = -1,630$) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırma grubunda bulunan öğrencilere sınıf öğretmenin sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulamalarının, ders başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

4.4.2 Tutum ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (Ulu Kalın ve Topkaya, 2017) araştırma grubunda bulunan öğrencilere ön test olarak uygulanmış ve sonuçlar ön test olarak değerlendirilmiştir. Ardından ilgili öğrenme alanlarına ilişkin olarak programda ayrılan 9 haftalık sürenin sonunda tutum ölçeği tekrar uygulanmış ve sonuçlar son test olarak değerlendirilmiştir.

“Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarına ilişkin olarak programda ayrılan 9 haftalık sürenin sonunda sınıf öğretmenin derse ilişkin olarak yaptığı uygulamaların öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisini bulmak için t testi (Paired Samples t Test) yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.25’te gösterilmiştir.

Tablo 4.25*Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Sonucuna İlişkin Bulgular*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	d
Tutum Ön Test	34	40,88	6,821	33	-.16	,000	,03
Tutum Son Test	34	41,05	7,466				

Ders öncesi yapılan öntest puan ortalaması ($\bar{X} = 40,88$) ile ders sonrası yapılan sontest puanları ortalaması ($\bar{X} = 41,05$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(33)} = 0,16$, $p < 0.001$]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 0,03$) bu farkın çok küçük düzeyde olduğunu

göstermektedir. Bu durum, sınıf öğretmeninin sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulamalarının, öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

4.5 Öğretmenin Sınıf İçi Uygulamalarının Davranışsal Boyuta Katkısı

Öğretmenin sınıf içi uygulamalarına ilişkin veriler hem gözlem hem de öğretmen, öğrenci, veli ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu alt bölümde davranışsal boyutun bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan ana temalarına yönelik alt başlıklarda gözlem formu ve görüşme analizlerine yer verilmiştir.

4.5.1 Bilişsel alana ilişkin bulgular

Tablo 4.26’da sosyal bilgiler dersinde gözlem verilerinin analizi sonucu ulaşılan bilişsel alan temasına ait alt temalar ve frekansları görülmektedir.

Tablo 4.26

Öğrencilerin Bilişsel Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalara Ait Alt Temalar ve Frekansları

Bilişsel Alan	f
Gerçek hayat problemlerine yer verme	1
Öğrencilerin çözümü genelleme ve benzer/özgün problem kurmalarını sağlama	-
Öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini sözlü ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme	7
Öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini yazılı ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme	5
Öğrencilerin somut model, şekil, resim, grafik, tablo, sembol vb. farklı temsil biçimlerini kullanarak sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme	11
Öğrencilerin sosyal bilimleri diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme	9
Öğrencilerin sosyal bilimleri günlük yaşamda karşılaşılan durumlarla ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme	2
Verimli ders çalışma teknikleri ile ilgili rehberlik etme	7

Tablo 4.26’de görüldüğü gibi, davranışsal boyutun bilişsel alan boyutuna ilişkin olarak sekiz alt maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, sınıf öğretmeninin gerçek hayat problemlerine yer verdiği ($f=1$), öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini sözlü ($f=7$) ve yazılı ($f=5$) ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verdiği ($f=7$) belirlenmiştir. Sınıf öğretmeninin somut model, şekil, resim, grafik, tablo, sembol vb. farklı temsil biçimlerini kullanarak öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini ifade

edebilmelerini (f= 11) sağladığı gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal bilimleri diğer disiplinlerle (f= 9) ve günlük yaşamda karşılaşılan durumlarla (f= 2) ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verdiği ve verimli ders çalışma teknikleri ile ilgili rehberlik ettiği (f= 7) belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin çözümü genelleme ve benzer/özgün problem kurmalarını sağlayacak etkinliklere yer vermediği görülmüştür.

Yapılan analizlerde öğretmenin akıllı tahtadan ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaptığı etkinlikler sırasında gerçek hayat problemlerine yer verdiği ve öğrencileri doğru cevaba yönlendirdiği gözlenmiştir. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir: *“Evet, bir tane sorumuz kaldı. Beslenmeleri kaldır lütfen.”* Akıllı tahtada yansıttığı soruyu okur: *“Mert keman çalmayı biliyor olmasına rağmen daha ileri düzeyde öğrenmek istiyor. Bu ne anlama geliyor. Mert keman çalıyor yeteneği, ilgisi var ve geliştirmek istiyor, değil mi? Mert’in ne yapması beklenmez?”* Akıllı tahtadan şıkları okur. Öğrencileri doğru cevaba yönlendirir. (28/09/2023-13:00-13:30 / Gerçek hayat problemlerine yer verme)

Yapılan analizlerde öğretmenin öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade edecekleri ortamları sıklıkla yarattığı görülmüştür. Bu durumlara örnek olarak öğrencilerin ders kitabından sessiz okuma yaptıktan sonra aklında kalanları sınıfta paslaşmasını istediği durumlar örnek verilebilir: *“Ders kitabını aç senden ricam 52 ve 53’ü bir kere oku.”* Öğrenciler okumalarını yaparken akıllı tahtadan içerik ayarlar. Okumaları için gerekli süreyi verir ve öğrencilerden okuduklarına ilişkin bir cümle kurmalarını ister. (24/10/2023-27:35-33:44 / Öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini sözlü ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme)

Yapılan analizlerde öğretmenin araştırma ödevi verdiği görülmüştür. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir: *“Bugün size bir röportaj ödevi vereceğim. Büyükkelinizle konuşup millî kültür öğelerimizle ilgili sorular sormanızı ve gelecek ders öğrendiklerinizi sınıfta anlatmanızı istiyorum.”* (10/10/2023-00:20-3.30 / Öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini yazılı ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Öğretmen öğrencilerden kültürel miras öğelerine ilişkin unsurları araştırmalarını ister. Araştırmalarını yapanlar tahtaya çıkarak defterine bakmadan karagöz ile Hacivat’la ilgili bildiklerini anlatır. Ardından ebru sanatının nasıl yapıldığı ile ilgili bildiklerini paylaşır. (12/10/2023 2.ders.18:19-19:54 / Öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini yazılı ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme)

Yapılan gözlemlerde öğretmenin kronoloji kavramına ilişkin olarak yaptıkları etkinlikte her öğrencinin kendi hayatını kronolojik sırayla yazmasını istediği belirlenmiştir. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir:

Öğretmen: *Kronoloji neydi? Ben unuttum hatırlat bana. Hadi parmakları göreyim.*

Öğrenci 6: *Doğmak, yaşamak ve ölmek.*

Öğrenci 15: *Mesele insanın doğması ve ölmesinin sıralanması.*

Öğrenci 18: *Öğretmenim örneğin doğdum, ilkokula gittim, orta okula gittim, liseye gittim, evlendim, çocuklarım oldu ve öldüm, bu şekilde anlatılmasına denir.*

Öğretmen: *Evet, çok güzel. Kronoloji olayların tarihsel sıralamasıdır, değil mi? Peki biz şimdiye kadar kimin hayatını kronolojik sırayla öğrendik? Bir düşün bakalım.*

Öğrencilerden birkaçı “Atatürk’ün öğretmenim” diye cevap verir. Öğretmen bu cevabı onaylayarak: “Şimdi kronolojinin tanımını deftere yazalım.” der ve öğrenciler defterlerine tanım yazarken sıraların arasında dolaşır: “İnsanları ve yaşamı etkileyen önemli olayları zaman belirterek, sıralanmasına kronoloji denir. Şimdi senden kendi hayatını kronolojik sırayla yazmanı istiyorum. Doğumunla başla ve en son 4. Sınıfa geçtiğin zamana kadar gel.” (21/09/2023-08:38-08:43 / Öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini yazılı ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme)

Öğretmen öğrencilerden kendi ilgilerini yazmalarını ister, yazılarını yazarken sıraların arasında dolaşır. Öğrencilere yazıları ile ilgili dönütlerde bulunur: Yazı düzeni güzel. Aferin Öğrenci 18. Ah Öğrenci 19 Ah! (Defter düzeninin güzel olmadığını ifade eder.) (28/09/2023-13:30-15:00 / Öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini yazılı ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Yapılan analizlerde öğrencilere sosyal bilgiler dersinde geçen bazı kavramların tanımlarını yazdırdığı durumlar da gözlenmiştir. Öğretmenin akıllı tahtadan “Nelerden hoşlanıyorum? Nelere ilgi duyuyorum?” başlıklı içeriği başlatır. Konu anlatımında ilgi, yetenek, fiziksel özellikler ve duygusal özellikler tanımları bulunmaktadır. Öğretmen konu anlatımı sırasında araya girerek: “Fiziksel özellikler dediğimizde aklımıza ayna gelecek. Aynaya baktığımıza ne görüyorsak fiziksel özelliğimizdir... Duy-gu-sal özellik dediğimizde aklımıza duygular gelecek. Bu kavramların kendileri açıklamaları ile ilgili bize ipucu veriyor.” şeklinde açıklama yapar ve bu kavramları öğrencilerin defterlerine yazmalarını ister. Akıllı tahtada içerikte yazılı bulunan kavramları öğrenciler defterlerine yazar. (28/09/2023-06:00-10:00 /

Öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini yazılı ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Yapılan analizlerde öğretmenin araştırma ödevlerini defterlerine yazmalarını istediği gözlenmiştir. Bu ödevleri öğrenciler tahtada sunarlar. Öğrenciler tahtaya araştırmalarını okumak için sıralanırlar. (12/10/2023 2.ders 20:42-34:30 / Öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini yazılı ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme)

Gözlemlerde öğretmenin öğretim sürecinde kavram haritalarından faydalandığı görülmüştür. Kavram haritalarının kullanımına ilişkin örnek durumlar şunlardır:

Öğretmen akıllı tahtadan kültür kavramı ile ilgili kavram haritası açar. Öğrencilerden defterlerini açmalarını ister: “*Evet, DDH. Doğru, Düzenli, Hızlı. Kültür nedir? Buraya dikkat edelim. Uzun yıllar boyunca bir arada yaşana insanların duygu ve düşüncelerini içeren ürettikleri ürünlere kültür denir.*” öğrenciler kültürün tanımını ve öğelerini içeren kavram haritasını defterlerine yazarlar. (10/10/2023--37:20-40:00 / Öğrencilerin somut model, şekil, resim, grafik, tablo, sembol vb. farklı temsil biçimlerini kullanarak sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Benzer şekilde tahtaya “1.Dünya Savaşı’ndaki Gruplar” başlığını atarak itilaf ve ittifak devlerini gösteren bir kavram haritası çizer ve öğrencilerin de bu kavram haritasını defterlerine yazmalarını ister (24/10/2023 – 16:23-17:35 / Öğrencilerin somut model, şekil, resim, grafik, tablo, sembol vb. farklı temsil biçimlerini kullanarak sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme)

Öğretmen kimlik konusunu anlatan dijital bir içerik açar. Kimliğin ön yüzü ve arka yüzünde bulunan bilgiler dijital içerik üzerinden tekrar anlatılır. Bu arada öğrencilere kendi kimliğini verir, öğrenciler sırayla inceler, inceleyen bir arka sıraya verir. İçeriği durdurur ve içerikte yer alan T.C. kimlik kartına ilişkin kavram haritasını defterlerine yazmalarını ister (19/09/2023- 8:22-10:24 / Öğrencilerin somut model, şekil, resim, grafik, tablo, sembol vb. farklı temsil biçimlerini kullanarak sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme)

Yapılan analizlerde öğretmenin dersi çoğunlukla tarih, coğrafya disiplinleriyle ilişkilendirdiği görülmektedir. Bunun yanında dersi işlerken Türkçe dersinde öğrendikleri yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanılması gibi konuları da derste vurgulamaktadır. Özellikle öğrencilere yazı yazdırırken bakmadan yazma- dikte- yöntemini kullanarak öğrencilere yazım kurallarını hatırlatmaktadır. Öğrencilere öncelikle şu cümleleri yazmalarını ister: “*30 Ekim 1918 yılında büyük devletler, Osmanlı Devleti ile -Osmanlı Devleti yazarken O ve D harflerini*

büyük yazıyoruz özel isim- Mondros Ateşkes Antlaşması imzaladılar.” (24/10/2023- 08:01-14:36 / Öğrencilerin sosyal bilimleri diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Öğretmen öğrencilere kırmızı kalemle başlık yazmalarını ister: “Mustafa Kemal’in Samsun’a Çıkması ve Millî Mücadele’nin Başlaması” bu arada sınıfta gezerek öğrencilerin defterlerine bakar. “Kemal’in derken “in” nasıl yazılacak, ayrı değil mi? Kimler ayrı yazdı bakalım? Parmak kaldırsın.” diyerek yazım yanlış yapan ve yapmayan öğrencileri belirleyerek, kesme işaretinin kullanımını ve yazım kuralını hatırlatır (24/10/2023 – 34:10-36:15 / Öğrencilerin sosyal bilimleri diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme). Benzer şekilde virgülün kullanımına ilişkin olarak ise “Anne, baba ve... Sıraladığım için ne koyacağım araya?” Öğrenciler “virgül” diye cevap verir. (19/09/2023-8:30-8:54 / Öğrencilerin sosyal bilimleri diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Benzer şekilde öğrenciler kavram haritasını yazarken ülke isimlerinin özel isim olduğunu ve büyük harfle yazmaları gerektiğine ilişkin uyarılarda bulunur. (24/10/2023 – 16:23-17:35 / Öğrencilerin sosyal bilimleri diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Öğretmen sınıfa seslenir: “Defterlerimizi açalım. Kırmızı kalemle küçük bir başlık atıyoruz. Çekirdek aile yazalım. Nasıl yazıyorduk?” Bir öğrenciler cevap verir: Doğru, Düzenli, Hızlı” ifadesiyle öğrencilerin yazılarına ilişkin beklentilerini ifade eder. (05/10/2023-29:20-30:30 / Öğrencilerin sosyal bilimleri diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme)

Öğretmen öğrencilerin sağlığı ve tutumlu olmanın bir gereği olarak öğrencilerden beslenmelerini evden getirmelerini ister. Bu durumu kontrol etmek amacıyla öğrencilere beslenmelerine yönelik soru sorar ve uyarıda bulunur: “Herkes beslenmelerini getirdi mi? Ara ara para getirip kantinden alabilirsiniz ama evden beslenme getirmeye çalışıyoruz. Sürekli para getirenlerin anneleri ile görüşeceğim”. (10/10/2023-00:20-3.30 / Öğrencilerin sosyal bilimleri diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Benzer şekilde dış sağlığını korumak amacıyla öğrencilere diş fırçalatır. Öğrenciler ilk ders dişlerini fırçalamaya lavaboya gider fırçalar ve sınıflarına geri dönüp sıralarında yerlerini alırlar. (28/09/2023-07:20-07:23 / Öğrencilerin sosyal bilimleri diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) El sanatlarına dikkat çekmek isteyen öğretmen içerikte ebru sanatı anlatılırken öğretmen içeriği durdurur: “Ben öğretmenliğe atandığım yerde ebru kursuna gitmiştim. Bu sanatın özel boyları var. Öyle bir şey ki suya yaptığınız desenlerin hepsi kâğıtta kalıyor.” Öğrenci20: “Benim ev de var ben yarın getireyim öğretmenim” der. Dijital içerik izlenirken “Geleneksel çini sanatı. Bakın emeğe bakın, hepsi göz nuru, hepsi emek” gibi

cümlelerle araya girerek eklemeler yapar. (12/10/2023 2.ders 7.30-11:50 / Öğrencilerin sosyal bilimleri diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme)

Yapılan analizler sonucunda, sınıf öğretmeninin sosyal bilgiler dersini işlerken konunun öğrencilerin zihninde daha iyi anlaşılması için kendi hayatından ve öğrencilerin hayatından örnekler vermeye çalıştığı görülmüştür. Bir öğrenci dersten alakasız bir şey söyler. Ardından Öğretmen: “*Seni duymuyorum Öğrenci19*”, der. “*Denizleri bitirelim komşularımıza geçeceğiz. Kısır, köfte yaptığımız komşulara.*” sınıfça gülerler. (19/10/202332:03-33-12 / Öğrencilerin sosyal bilimleri günlük yaşamda karşılaşılan durumlarla ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Başka bir örnekte savaş sonrası ülkelerin yurdumuzu paylaşma planlarını anlatmaktadır: “*Şimdii biz demiştik ki Mondros Ateşkes Antlaşması imzalandıktan sonra ülkeyi pasta dilimi gibi ben bu dilimi istiyorum, diğer ülke diyor ki bu dilim çikolatalı ben burayı daha çok severim, ben burayı istiyorum diye aralarında paylaştılar... Yunanistan, İngiltere, Fransa, İtalya ülkemizi pasta gibi paylaştılar*” cümleleriyle günlük yaşamdan örnekler verir. (24/10/2023 04:30-04:43 / Öğrencilerin sosyal bilimleri günlük yaşamda karşılaşılan durumlarla ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Öğretmen konu anlatımlarında kavramları açıklamak istediğinde kendi yaşantısından örnekler verir: Öğretmen akıllı tahtadan sorular içeren dijital bir içerik açar: “*Hangisi ülkemize ait bir yemektir? Manti mı yoksa suşi mi?*” Öğrenciler: “*Tabi ki mantı*” diyerek oturdukları yerden cevaplarlar. İçerik yemek çeşitleri, halk oyunlarından bahsetmektedir. Öğretmen araya girer: “*Örneğin ben nereliyim Konyalıyım. Konya’da da kaşık oyunu vardır.*” diyerek kendisinden örnek verir. (12/10/2023 2.ders 7.30-11:50 / Öğrencilerin sosyal bilimleri günlük yaşamda karşılaşılan durumlarla ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme)

Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmeninin verimli ders çalışma tekniklerinden tekrar etme, not alma, zamanı iyi kullanma ve anlamadığın yeri sorma/öğrenme gibi teknikleri sınıf içinde ve evde kullanmalarına yönelik uyarılarda bulunduğu görülmüştür. Örneğin öğretmen akıllı tahtadan açtığı içerikte önemli gördüğü bir kısmı durdurur ve tahtayı defterlerine yazmalarını ister. Öğrencilere tahtadan yazdıkları notları evde tekrar etmeleri için şu uyarılarda bulunur: “*Eve gittiğinde en az üç kere oku! Lütfen, lütfen, lütfen...*” (31/10/2023- 08:40-08:50 / Verimli ders çalışma teknikleri ile ilgili rehberlik etme) *Batı cephesi, doğu cephesi, kongreler işte bunları öğreneceğiz. Konumuz biraz karışık her gün eve gittiğinde tekrar etmen gerekiyor.* (19/10/2023-2.ders 11:50 / Verimli ders çalışma teknikleri ile ilgili rehberlik etme) *Şimdi defterlerimizi açalım. Bunları not alalım. Bu arada kimlik numaralarınızı ezberliyor musunuz?*

Herkes ezberliyor. (26/09/2023-30:00-34:10 / Verimli ders çalışma teknikleri ile ilgili rehberlik etme) “Bu konu ezber konusu, eve gittiğin zaman en az üç kere okuman gerekiyor. Çok önemli, her zaman karşınıza çıkacak” şeklinde uyarılarda bulunarak konuya nasıl çalışmaları gerektiği konusunda uyarılarda bulunur. (24/10/2023-16:23-17:35 / Verimli ders çalışma teknikleri ile ilgili rehberlik etme) Benzer bir örnekte öğretmen öğrencilerden defterlerini açmalarını ister. “29 Ekim 1923’te cumhuriyet ilan edildi.” yaz bakalım. Tamam mı? Senden ricam eve gittiğinde en az iki, üç kere oku, lütfen.” diyerek çalışma tekniği ile ilgili rehberlik eder. (07/11/2023-32:02-35:18 / Verimli ders çalışma teknikleri ile ilgili rehberlik etme)

Öğrenciler ders sürecinde soru çözerken zamanı kullanmanın önemini şu cümlelerle ifade etmektedir: *“Yeni bir konuya geçmeden bu soruları çözelim. Nasıl çözeceğiz? Öğrenciler hep bir ağızdan “Doğru ve hızlı” diye cevap verirler. Öğretmen öğrencilere dağıttığı fotokopideki etkinlikleri yaparken dikkat etmeleri gereken noktaları vurgular: “Lütfen çalışmanı yaparken yazım ve noktalama işaretlerine dikkat et... Sol üst köşeye adını yazmayı unutma.” Öğrenciler sessiz bir şekilde çalışma yaprağındaki etkinlikleri yaparken sınıfın kapısı açıktır. Öğrenciler etkinlikleri çözmeye devam ederken “Sorular zor mu?” diye sorar. Yapamadıkları soruları anlatmak için soruları daire içine almalarını ister. (28/09/2023-05:25-20:40 / Verimli ders çalışma teknikleri ile ilgili rehberlik etme)*

Öğretmen öğrencilere araştırma ödevi verir. Ancak öğrencilerin yaptığı araştırma ödevlerini özensiz yaptıklarını görür. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir: *“Peki ben bu araştırma ödevlerinden hiç memnun kaldım mı? Hayır, hiç memnun kalmadım. Google’dan olduğu gibi yazmışsınız, hiçbir görselle desteklememişsiniz. Bir kitaptan okumamışsınız. Bir video izlemek de mi aklınıza gelmedi? Özet böyle yazılmaz. Siz artık ortaokul öğrencisi olacaksınız. Google açıp ilk cümleyi yazmışsınız. Bir daha böyle bir araştırma istemiyorum.”* diyerek araştırmanın nasıl yapılması ve sunulmasına ilişkin uyarılarda bulunur (12/10/2023 2.ders 20:42-34:30 / Verimli ders çalışma teknikleri ile ilgili rehberlik etme)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinin bilişsel alan kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27*Bilişsel Alana Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Alt Temalar	f
Kazanım sayısının fazla olması	6
Ulaşılabilir	4
Toplam	10

Araştırmaya katılan öğretmenler bilişsel alan kazanımlarının fazla olduğunu (f= 6) ve kazanımlara ulaşıldığını (f= 4) ifade etmişlerdir.

Öğretmen2: “Kazanım sayısı fazla ve ders saatleri yetersiz kalıyor. Bu nedenle kazanımlara tam anlamıyla ulaşılmadığını düşünüyorum.” ifadesiyle programda bilişsel kazanım sayısının fazla olduğunu; Öğretmen5: “Kazanımların öğrencilerin öğrenebileceği düzeyde olduğunu düşünüyorum.” ifadesiyle kazanımların ulaşılabilir olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin bilişsel alan kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4.28*Bilişsel Alana Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Alt Temalar	f
Akademik yönden başarılı olma	12
Günlük hayat ile uyum	3
Diğer derslere transfer	2
Öğrenilenlerle ilgili paylaşım	2
Kaynaklara erişim sınırlılığı	1
Toplam	20

Öğrenciler bilişsel alan kazanımlarına ilişkin olarak akademik yönden başarılı olduklarını (f= 12), öğrendiklerinin günlük hayatla uyumlu/uyumsuz olduğunu (f= 3) ve öğrendiklerini diğer derslere transfer (f= 2) edemediklerini, öğrendiklerine ilişkin paylaşımlarda bulunduklarını (f= 2) ve kaynaklara erişim sınırlılığı yaşadıklarını (f= 1) ifade etmişlerdir.

Bilişsel alan kazanımları ile ilgili Öğrenci1 “Ben tüm derslerde başarılıyım, dersler bana kolay geliyor... Sosyal bilgiler dersini günlük hayatta nasıl kullanabilirim ki? Kullanmıyorum.” ifadesiyle sosyal bilgiler dersinde başarılı olduğunu ancak dersin günlük hayat ile uyumlu olmadığını; Öğrenci4 ise “...Benim tüm dersler test kitabım olsa daha başarılı olurum. Sadece okulda test çözebiliyorum. Evde çözemiyorum. Bu nedenle çok başarılı olamıyorum. Kardeşimin derslerine yardım ederken sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimi söylüyorum.

Kardeşimi ders çalıştırıyorum...” ifadesiyle kaynak sınırlılığı nedeniyle başarı gösteremediğini ve bu ders kapsamında öğrendiklerini diğer derslere transfer edebildiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan velilerin 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinin bilişsel alan kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.29’da gösterilmiştir.

Tablo 4.29

Bilişsel Alana Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	f
Kısmen ulaşılabilir	8
Günlük yaşam ile ilişkili değil	5
Başka derslere transfer edilebilir değil	5
Günlük yaşam ile ilişkili	3
Öğrendiklerine ilişkin paylaşımlarda bulunması	2
Toplam	23

Araştırmaya katılan veliler bilişsel alan kazanımlarına ilişkin olarak akademik yönden kısmen ulaşılabilir olduğunu ($f= 8$), günlük yaşam ile ilişkili olmadığını ($f= 5$) ve başka bir derse transfer edilemediğini ($f= 5$), günlük yaşam ile ilişkili olduğunu ($f= 3$) ve öğrendiklerine ilişkin paylaşımlarda bulunduklarını ($f= 2$) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan velilerin dersin bilişsel alan kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Veli7 bilişsel alan kazanımlarına kısmen ulaşıldığını “...*Evde planlı çalışmalar yapıyoruz. Bu nedenle başarılı olduğunu düşünüyorum.*” cümleleriyle ifade ederken Veli3 bilişsel alan kazanımlarının günlük yaşam ile ilişkili olmadığını ve başka derslere transfer edilememesini “*Derste öğrendiklerini günlük hayatta ve diğer derslerde kullanmıyor.*” cümlesiyle ifade etmiştir. Veli6 ise bilişsel alan kazanımlarının günlük yaşam ile ilişkili olduğunu ve öğrendiklerine ilişkin paylaşımlarda bulunduğunu “...*Tarihsel olayları dinlerken derste gördüklerini anlatıyor. Ayrıca yakın çevresine daha hâkim oluyor... Öğrendiklerini gelip anlatmayı ve karşılaştırma yapmayı sever...*” cümleleriyle açıklamıştır.

4.5.2 Duyuşsal alana ilişkin bulgular

Tablo 4.30’da sosyal bilgiler dersinde gözlem verilerinin analizi sonucu ulaşılan duyuşsal alan temasına ait alt temalar ve frekansları görülmektedir.

Tablo 4.30

Öğrencilerin Duyuşsal Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalara Ait Alt Temalar ve Frekansları

Duyuşsal Alan	f
Gerçek hayatta sosyal bilgiler dersinin faydalarını ve önemini gösterecek etkinliklere yer verme	2
Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde özgüven duyabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme	2
Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme	4
Değerlerin kazanılmasına ilişkin etkinliklere yer verme	5
Eğlenceli etkinliklere (Oyun, bulmaca vb.) yer verme	1

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi, davranışsal boyutun duyuşsal alan temasına ilişkin olarak altı alt maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, gerçek hayatta sosyal bilgiler dersinin faydalarını ve önemini gösterecek etkinliklere ($f= 2$), öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde özgüven duyabilmelerini sağlayacak etkinliklere ($f= 2$), öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere ($f= 4$), değerlerin kazanılmasına ilişkin etkinliklere ($f= 5$), eğlenceli etkinliklere ($f= 1$) yer verildiği görülmüştür. Gerçek hayatta sosyal bilgiler dersinin faydalarını ve önemini gösterecek etkinliklere yer verme ile ilgili sınıf içinde yaşanan şu durumlar örnek gösterilebilir:

Sosyal bilgiler dersinin konularından biri olan kültürel miras konusu işlenirken tarihi eserlerin kültürümüz ve milletimiz için önemini anlatan bir dijital içerik izletildiği gözlenmiştir. İkinci ders akıllı tahtada içerik hazırlanmış bir şekildedir. Öğretmen sınıfa girer. Sınıfta tam bir tur attıktan sonra akıllı tahtada tarihi eserlerin bir ülke için ne anlama geldiği, kültürel miras öğeleri anlatılmaktadır. Öğretmen tarihi eserlerin milletlerin geçmişi ve kültürü için önemini vurgular. Öğrencilerin bu içerikten neler öğrendiklerini sorar. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir:

Öğrenci1: Öğretmenim mesela o tarihi eserlerin çok önemli olduğunu.

Öğrenci12: Öğretmenim bir de o videoda anneanneye ne soracaksak kronolojik sıraya koyarak yapmamız gerektiğini gösteriyor.

Öğrenci14: Geniş aile ve çekirdek aileyi anlatıyor

Öğrenci28: Anne baba ve kardeşlerden oluşan normal bir aile vardı... Öğretmen araya girer. Biz bu aileye ne diyorduk? Sınıfça öğrenciler çekirdek aile diye cevap verir. Öğretmen: “Anne

ve babanın yanında dayı, hala gibi başka akrabaların bir arada kaldığı aileye geniş aile diyorduk değil mi?” diyerek açıklama yapar.

Öğrenci1: Soy ağacı vardı.

Öğretmen: Peki soy ne demektir? Soy ağacı yapılmış.

Öğrenci20: Bir insanın adı üzerinde soyudur. “Öğretmen aile bireylerinin kökü, geldiği aile anlamına gelir.” diyerek ekleme yapar. (05/10/2023 16.40-22:47 / Gerçek hayatta sosyal bilgiler dersinin faydalarını ve önemini gösterecek etkinliklere yer verme)

Öğretmenin doğrudan dersin faydalarını ve önemini gösterecek etkinliklere yer vermediği ancak gerçek hayatta karşılaştıkları durumları örnek vererek derste geçen konu ile ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Kültürel miras konusu işlenirken Türk kahvesi ve Türk lokumu unsurları geçer. Öğretmen bu unsurları gerçek hayatla ilişkilendirir. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir: “*Misafirler gelince ne yapıyoruz? Türk kahvesi yanına lokum değil mi? Ben küçükken her gelen misafire kolonya ve lokum ikram edilirdi.*” diyerek çocukluğundan örnekler verir (12/10/2023-19:30-22:09 / Gerçek hayatta sosyal bilgiler dersinin faydalarını ve önemini gösterecek etkinliklere yer verme)

Yapılan analizlerde öğretmenin düşük akademik başarı, dil sorunu gibi farklı sebeplerle sınıfta sessiz ve derse katılımı az olan öğrencileri başarılı oldukları ve yapabilecekleri alanlarda derse katılmaya teşvik ettiği, bu sayede de özgüven duyabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verdiği gözlenmiştir. Örneğin akademik başarısı düşük ama okuması güzel olan öğrenciyi dijital içerikte gösterilen panodaki yazıları okuması için söz hakkı verir. Öğrenciler kes yapıştır etkinliğini yaparken öğrencilere dijital içerikte gösterilen kronolojik sıralamayı okutur. “*Lütfen okur musun Öğrenci1, Öğrenci13, Öğrenci3.*” içeriği oynatmaya devam eder. (26/10/2023-11:17-26:06 / Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde özgüven duyabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Bunun yanında yapılan analizlerde öğretmenin öğrencinin çabasını takdir ederek özgüvenini arttırmaya çalıştığı gözlenmiştir. Verdiği araştırma ödevini Türkçesi daha iyi olan Öğrenci13 sözlü olarak paylaşıırken; Öğrenci3 sadece defterindeki yazıyı göstererek araştırmasını göstermeyi tercih eder. Öğretmen bu durumun nedenini bildiği için hoşgörü ile yaklaşır. Öğrencinin defterine bakarak “*Teşekkür ederim Öğrenci3 emeğine sağlık*” diyerek çabasını takdir ettiğini belirtir. (12/10/2023-1:30-09.30 / Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde özgüven duyabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Benzer bir örnekte

“Temel ihtiyaçları aynıdır derken neyi kastediyor?” sorusunu sınıfa yöneltir. Sessiz bir öğrenci söz hakkı alır. Ancak sesi çok az çıkmaktadır. Öğretmen *“Kapı açık gerçekten duyamıyorum. Yaşlandım. Biraz daha yüksek sesle cevap vermenizi rica ediyorum.”* diyerek öğrencinin yüksek sesle cevabını vermesini rica eder. (28/09/2023-28:48-29:50 / Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde özgüven duyabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme)

Yapılan analizlerde öğretmenin öğrencilerin derse katılımını arttırmak amacıyla öğrencilere söz hakkı verdiği, öğrencilerin söylediklerini yargılamadan dinleyerek derse yönelik olumlu tutum geliştirmeye çalıştığı gözlenmiştir. Öğrencilerin söz hakkı alması için öğrencilere yaklaşımına örnek verilecek diyaloglar şunlardır: *“Çocuklar biliyorum çok karışık ama bana birkaç cümle söylemen yeterli. Hepsini aklında tutmana imkân yok zaten.”* (07/11/2023-14:23-14:30 / Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Akılınızda ne kaldıysa bir cümle de olsa söyleyelim. Öğrenciler akıllarında kalanları anlatmak için söz hakkı alır. (26/10/2023-6:26-9:49 / Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Yapılan analizlerde öğretmenin süreç içerisinde yapılan uygulamalarda öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlediği belirlenmiştir. Bu etkinliklerden birinde öğretmen aile tarihi ve sözlü tarih konusuna ilişkin olarak öğrencilerden büyüklerine ait eşyalar, kıyafetler, belgeler getirmelerini istemiştir. Öğrenciler getirdikleri fotoğraf, diploma, evlenme cüzdanı, kimlik belgesi, para gibi eşyaları tahtanın önüne sergilemek üzere yerleştirilen sıraların üzerine dizerler. Öğrenciler getirdikleri eşyaları sınıfta derste ve teneffüs boyunca sergilemiş ve eşyalarla ilgili edindikleri bilgileri paylaşmışlardır. (05/10/2023) Bir diğer etkinlik ise *“Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.”* kazanımı kapsamında öğrencilerin telden araba, halka gibi eskiden yapılan oyuncakların yapılarak sınıfta sergilenmesi ve beden eğitimi dersinde oynanmasıdır. (12/10/2023-Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme)

Öğretmenin sevgi, saygı ve dürüstlük değerlerini dersin konusundan bağımsız şekilde gün içinde yaşanan olaylarla ilişki kurarak vurguladığı görülmüştür. Bu örnek olaylardan biri şöyledir: Bir öğrenci öğretmenin yanına gelir ve okul bahçesinde bulduğu 5 lirayı verir. Öğretmen parayı havaya kaldırarak: *“Bu parayı Öğrenci1 arkadaşınız bulmuş, bu para benim değil harcamam dedi. Arkadaşımızı bu doğru davranışından ötürü alkışlayalım,”* der tüm sınıf bu örnek davranışı gösteren öğrenciyi alkışlar. (14/09/2023-00:20-01:11 / Değerlerin

kazanılmasına ilişkin etkinliklere yer verme) Kültürel miras temasında farklı kültürlerle saygılı olmayı belirtmek amacıyla öğrenciler söz hakkı almak için parmak kaldırırken, tahtaya sev ve say yazarak, sevginin ve saygılı olmanın önemini vurgular. (05/10/2023 16.40-22:47 / Değerlerin kazanılmasına ilişkin etkinliklere yer verme)

Mevlâna konusuna gelindiğinde öğrencilere “Mevlâna deyince aklımıza hangi değer gelecek?” diye sorar. Öğrencilerden bir tanesi doğru cevap verir. Öğrencinin bu cevabına karşılık olarak öğretmen “Arkadaşınız çok güzel bir noktaya değindi. Peki Neden? Herkesi kucakladığı için. Bir sözü vardı. Neydi? Ne olursan ol gel İnsanları her yönüyle kabul ediyor” şeklinde açıklama yapar. (12/10/2023-12:20-18:47 / Değerlerin kazanılmasına ilişkin etkinliklere yer verme)

Kültür kavramını işlendiği bir derste öğretmen hoşgörü değerine şu şekilde değinir: “Evet, Kültür nedir? Buraya dikkat edelim. Uzun yıllar boyunca bir arada yaşayan insanların duygu ve düşüncelerini içeren ürettikleri ürünlere kültür denir. Yine vurguluyorum hoşgörülü bir şekilde yaklaşacağız”. Öğrenciler kültürün tanımını ve öğelerini içeren kavram haritasını defterlerine yazarlar. “Uzun yıllar bir arada yaşayan bir milletin ortaklaşa ürettiği duygu, düşünce ve inanış ve yaşam biçimlerinin tümüne millî kültür denir.” diyerek tanımı tamamlar. (10/10/2023--37:20-40:00 / Değerlerin kazanılmasına ilişkin etkinliklere yer verme)

Yapılan analizlerde “Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.” kazanımı kapsamında öğrencilerin telden araba, halka gibi eskiden yapılan oyuncaklar sınıfta paylaşılmış ve beden eğitimi dersinde okul bahçesinde oynadığı belirlenmiştir. Bu durum haricinde sınıfta bulmaca etkinliğine yer verildiği ya da oyun oynandığı gözlenmemiştir. (12/10/2023- Eğlenceli etkinliklere (Oyun, bulmaca vb.) yer verme)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinin duyuşsal alan kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31

Duyuşsal Alana Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	f
Değerler kısmen kazandırılabilir	8
Derse ilgisizlik	7
Derse ilgi duyma	3
Öğretmen çabası gerektirir	2
Toplam	10

Duyuşsal alan kazanımlarına ilişkin olarak değerlerin kısmen kazandırılabilir olduğunu ($f= 8$), öğrencilerin derse ilgisiz olduğunu ($f= 7$), derse ilgili duyduğunu ($f= 3$), değerlerin öğretmenin çabasını gerektirdiğini ($f= 2$) belirtmişlerdir.

Öğretmen2: “*Değerlerin bir kısmı kazandırılıyor. Hepsini kazandırmada başarılı olamıyoruz...*” ifadesiyle duyuşsal alanda programda belirtilen değerlerin bir kısmını kazandırabildiklerini, Öğretmen8: “*Öğrencilerin derse ilgisi hep düşük kalıyor. Okula karanlıkta gelmek, kahvaltı yapmamak ve sorunlu aileler de büyümek öğrencilerin derse olan ilgisini azaltıyor.*” ifadesiyle duyuşsal alanda öğrencilerin derse ilgisiz olduklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin duyuşsal alan kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Şekil 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32

Duyuşsal Alana Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	f
Duyuşsal Alan	
Değerler kısmen kazandırılabilir	8
Derse ilgisizlik	7
Derse ilgi duyma	3
Öğretmen çabası gerektirir	2
Toplam	20

Duyuşsal alan kazanımlarına ilişkin olarak değerlerin kısmen kazandırılabilir olduğunu ($f= 8$), öğrencilerin derse ilgisiz olduğunu ($f= 7$), derse ilgili duyduğunu ($f= 3$), değerlerin öğretmenin çabasını gerektirdiğini ($f= 2$) belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum sergileyen Öğrenci11 “*Sosyal bilgiler dersini biraz seviyorum*” derken, olumsuz tutuma sahip Öğrenci1 “*...Sosyal bilgiler dersinden nefret ediyorum...*” ifadesini kullanmıştır. Öğrenci5 “*...Arkadaşlarımızla dövüşmeme, sinirimizi kontrol etmeyi öğrendik.*” ifadesiyle sabırlı olma ve yardımlaşma; Öğrenci8 “*Öğretmenimiz sevgi, saygı ve hoşgörüyü bize öğretti...*” ifadesiyle sevgi, saygı ve hoşgörü değerlerini edindiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan velilerin 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinin duyuşsal alan kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.33’te gösterilmiştir.

Tablo 4.33*Duyuşsal Alana Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Alt Temalar	f
Olumlu tutum	6
Olumsuz tutum	2
Toplam	11

Araştırmaya katılan veliler duyuşsal alan kazanımlarına ilişkin olarak olumlu ($f=6$) ve olumsuz tutuma ($f=2$) sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan velilerin dersin duyuşsal alan kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Veli5 çocuğunu derse yönelik olumlu tutum sergilediğini “*Genel olarak tüm dersleri seviyor, sevmediği ders yok...*” cümleleriyle ifade ederken, Veli4 çocuğunun olumlu tutumunu “*...Çok bilgi içeren bir ders olduğu için seviyor, tabi öğretmeni de dersi sevdiriyor...*” cümleleriyle açıklamıştır. Veli1 ise çocuğunun derse yönelik olumsuz tutum sergilediğini “*Oğlum sosyal bilgiler dersini sevmiyor. Çok karmaşık olduğunu düşünüyor...*” cümleleriyle ifade etmiştir.

4.5.3. Devinimsel alana ilişkin bulgular

Tablo 4.34’te sosyal bilgiler dersinde gözlem verilerinin analizi sonucu ulaşılan devinimsel alan temasına ait alt temalar ve frekansları görülmektedir.

Tablo 4.34*Öğrencilerin Devinimsel Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalara Ait Alt Temalar ve Frekansları*

Devinimsel Alan	f
Öğrencilerin ders görselleri (harita, grafik, tablo, vb.) oluşturabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme	10
Öğrencilerin kâğıt katlayarak şekiller, desenler, vb. oluşturabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme	1
Parmak, el, kol, bacak koordinasyonu gerektiren etkinlik veya oyunlara yer verme	-

Tablo 4.36’de görüldüğü gibi, davranışsal boyutun devinimsel alan temasına ilişkin olarak üç alt maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, öğretmenin öğrencilerin ders görselleri (harita, grafik, tablo, vb.) oluşturabilmelerini sağlayacak etkinliklere ($f=10$), öğrencilerin kâğıt katlayarak şekiller, desenler, vb. oluşturabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verdiği ($f=1$) görülmüştür. Ancak parmak, el, kol, bacak koordinasyonu gerektiren etkinlik veya oyunlara yer vermediği belirlenmiştir.

Yapılan analizlerde öğretmenin sıklıkla dilsiz haritadan faydalandığı belirlenmiştir. Bu uygulamaya ilişkin olarak şu örnek durumlar sunulabilir:

Öğrenciler millî mücadele konusuna ilişkin dijital bir içerik izlerken bir taraftan dilsiz haritalarını çıkarır, kesip defterlerine yapıştırırlar. Öğretmen akıllı tahtada açmış olduğu içerik üzerinden hem de fiziki harita üzerinden cepheleri gösterir: *“Batı cephesi, güney cephesi, doğu cephesi... Çocuklar şimdi siz defterinize yapıştırdığınız haritalar üzerinde gösteriyorsunuz...”* (31/10/2023-Salı 08:23-21:40 / Öğrencilerin ders görselleri (harita, grafik, tablo, vb.) oluşturabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Bunun yanında öğretmenin kavram haritaları çizdiği ve öğrencilerden de defterlerine çizmelerini istediği görülmüştür. Tahtaya *“1.Dünya Savaşı’ndaki Gruplar”* başlığını atarak itilaf ve ittifak devletlerini gösteren bir kavram haritası çizer ve öğrencilerin de bu kavram haritasını defterlerine yazmalarını ister. (24/10/2023 – 16:23-17:35 / Öğrencilerin ders görselleri (harita, grafik, tablo, vb.) oluşturabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Kitapta bulunan görsellerle kes, yapıştır etkinliği yaptırdığı gözlenmiştir: *“Defterimize kırmızı kalemle şöyle bir başlık atalım. Herkes kendine göre bir başlık atsın. Ayşe’nin Yeteneği şeklinde, kendi isminizi kullanarak, kendi yeteneklerinizi yazıyorsunuz. Kitabınızda bulunan görselleri kesip defterimize yapıştırıyoruz. İlgi duyduğunuzu da yetenekli olduğunuzu da yapıştırabilirsiniz.”* öğrenciler kesme ve yapıştırma etkinliklerini tamamlamadan zil çalar. (26/09/2023-08:40-08:50 / Öğrencilerin ders görselleri (harita, grafik, tablo, vb.) oluşturabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme) Tablo yapmaya örnek olarak ise öğretmen öğrencilere dersin sonuna doğru okul kimliği oluşturmaları için çoğalttığı çalışma yapraklarını verir. Öğrenciler okul kimliğinin üzerindeki boşlukları kendi bilgilerine göre doldurup, defterlerine yapıştırırlar. (14/09/2023-8:45-18:50 / Öğrencilerin ders görselleri (harita, grafik, tablo, vb.) oluşturabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme)

Yapılan gözlemlerde *“Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.”* kazanımı kapsamında öğrencilerin telden araba, halka gibi eskiden oynanan oyuncaklar sınıfta paylaşılmış ve beden eğitimi dersinde 12/10/2023 tarihinde öğrencilerin yaptığı eski oyuncaklar ile okul bahçesinde oynandığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinin devinimsel alan kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.35’te gösterilmiştir.

Tablo 4.35*Devinimsel Alana Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Alt Temalar	f
Harita, grafik, tablo vb. oluşturma	4
Yer verilmemesi	3
İnce ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikler	2
Kes, yapıştır ve boyama etkinlikleri	2
Toplam	11

Devinimsel alan kazanımlarına ilişkin olarak öğretmenler; harita, grafik, tablo vb. oluşturduklarını (f= 4), bu alana yer verilmediğini (f= 3), ince ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikler yaptıklarını (f= 2) ve kes, yapıştır ve boyama etkinlikleri yaptıklarını (f=2) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programının kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen10: “...Millî mücadele konusunu işlerken, cepheleri öğrenirken haritalardan faydalandım.” ifadesiyle devinimsel alanda harita, grafik, tablo vb. oluşturduklarını, Öğretmen1: “...Derste kes, yapıştır etkinlikleri yaptık. Millî mücadele kahramanlarını boyadık.” ifadesiyle kes, yapıştır ve boyama etkinlikleri yaptıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin devinimsel alan kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Şekil 4.36’da gösterilmiştir.

Tablo 4.36*Devinimsel Alana Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Alt Temalar	f
Harita, grafik, tablo vb. oluşturma	4
Kâğıt vb. katlayarak şekil vb. oluşturma	4
İnce ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikler	3
Yer verilmemesi	2
Toplam	13

Devinimsel alan kazanımlarına ilişkin olarak harita, grafik, tablo vb. oluşturduklarını (f= 4), kâğıt katlayarak şekil vb. oluşturduklarını (f= 4), ince ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikler (f= 3) yaptıklarını, devinimsel alana yer verilmediğini (f= 2) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kazanımlara ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Devinimsel alan kazanımları ile ilgili olarak Öğrenci9 “...*Telden araba, oyuncak yapmıştık. Beden eğitimi dersinde bunları yarıştırdık, oyunlar oynadık...*” ifadesiyle kâğıt vb. katlayarak şekiller oluşturduklarını, Öğrenci2 ise “...*Cumhuriyet Bayramı ’nda Cumhuriyet Güneşi şarkısı elimizle, kolumuzla canlandırdık...*” ifadesiyle ince ve kaba motor beceriler gerektiren hareketler yaptıklarını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan velilerin 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinin devinimsel alan kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.37’de gösterilmiştir.

Tablo 4.37

Devinimsel Alana Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	f
Harita, grafik, tablo vb. oluşturma	4
Kâğıt katlayarak şekil vb. oluşturma	3
İnce ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikler	3
Yer verilmemesi	2
Toplam	12

Devinimsel alan kazanımlarına ilişkin olarak harita, grafik, tablo vb. oluşturduklarını (f= 4), kâğıt katlayarak şekil vb. oluşturduklarını (f= 3), ince ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikler yaptıklarını (f= 3), yer verilmediğini (f= 2) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan velilerin dersin devinimsel alan kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur: Veli8 devinimsel alan kazanımlarına ilişkin olarak harita, grafik, tablo vb. oluşturulmasını, ince ve kaba motor becerileri gerektiren etkinliklerin yapılmasını “...*Derste harita ve tablo yaptı. Evde de merak edip çiziyor. Mendil kapmaca gibi çocuk oyunları oynayıp, telden oyuncak yaptılar...*” cümleleriyle ifade ederken, Veli2 ise kâğıt katlayarak şekil vb. oluşturulmasını “*Belirli gün ve haftalarla ilgili kâğıttan etkinlikler yaptılar...*” cümlesiyle belirtmiştir. Veli1 ise bu alana yer verilmemesini “...*Harita, grafik gibi şeyler yapmadı*” cümlesiyle ifade etmiştir.

4.6 Öğretim Boyutu

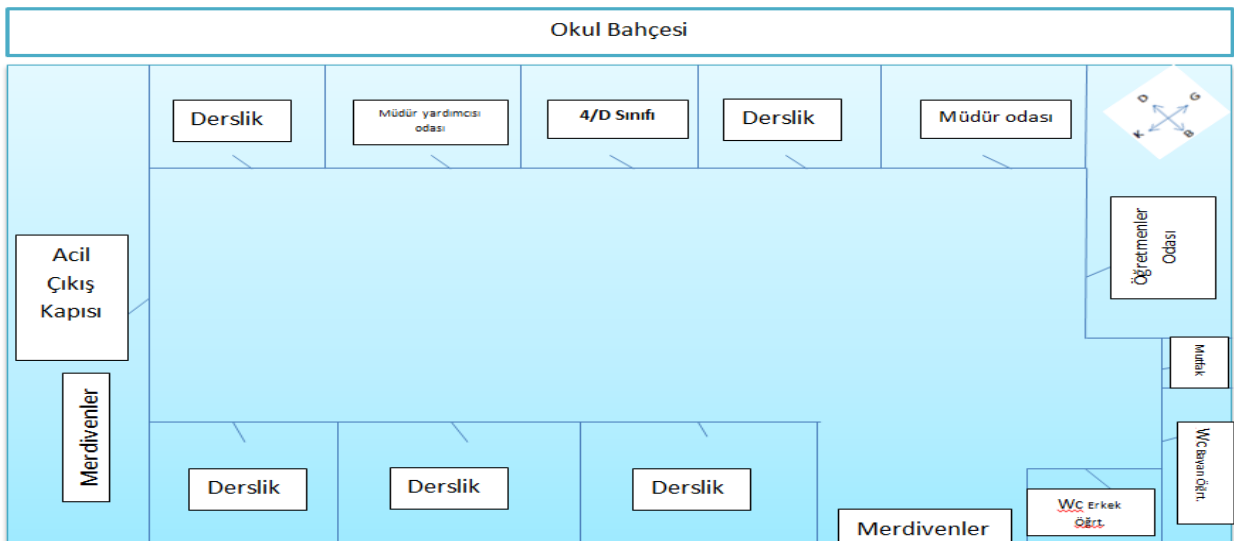
Bu bölümde “Öğretim boyutu (okul düzeni, içerik, yöntem, imkân ve maliyet) öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan becerilerinin geliştirilmesine nasıl katkı sağlamaktadır?” araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla gözlem formu ile video analizleri ve görüşme analizlerine yer verilmiştir. Bu analizler öğretim boyutunun alt boyutları olan okul düzeni, içerik, yöntem, imkân ve maliyet tema başlıklarıyla sunulmuştur.

4.6.1 Okul Düzeninin Katkısı

Okul düzenine ilişkin veriler hem gözlem hem de öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticiler ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi ile ulaşılan sonuçlar önce gözlemler sonrasında da görüşme analizleri şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın yapıldığı okul, Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesine bağlı zorunlu hizmet görevi sayılan sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir bölgede yer alan devlet ilkokuludur. 2012-2013 yılında ülke genelinde 4+4+4 eğitim sistemine geçildiğinde aynı bahçede bulunan iki binadan oluşan okul, ilkokul ve ortaokul olarak ikiye ayrılmıştır. İki okul arasında duvar örülerek okul bahçesi ikiye bölünmüştür. Ancak araştırmanın yürütüldüğü 2023-2024 eğitim öğretim yılının eylül, ekim ve kasım aylarında 6 Şubat 2023 depreminde okulda oluşan hasar nedeniyle ortaokul geçici olarak başka bir okul bünyesine taşınmıştır. Okul binası dört katlıdır. Bir adet çok amaçlı salonu ve bir kütüphanesi bulunmaktadır. Kantin ve anasınıfları zemin katta yer almaktadır. En üst katta yer alan kütüphanede kitapların yanında, akıl ve zekâ oyunları ve öğretmenlerin derste kullanmasına yönelik ders araç gereçleri yer almaktadır. 1.,2.,3. ve 4. sınıflara eğitim-öğretim veren okulda yaklaşık iki bin öğrencisi bulunan ilkokul sabahçı devre ve öğlenci devre olmak üzere ikili eğitim sistemini uygulamaktadır. Her kademede 11 şube her sınıfta ortalama 40 öğrenci bulunmaktadır. Okulda 50 sınıf öğretmeni, üç İngilizce öğretmeni, dört okul psikolojik danışmanı ve rehber öğretmeni, dört idareci (bir müdür, üç müdür yardımcısı), altı personel (beş temizlik görevlisi, bir güvenlik) görev yapmaktadır. Araştırmada verilerin toplandığı sınıf okulun ikinci katında yer almakta, sabahçı devrede eğitim öğretim hizmeti almaktadır. Araştırmanın yapıldığı 4/D sınıfının bulunduğu ikinci katın krokisi Şekil 4.1’de sunulmuştur.

Şekil 4.1

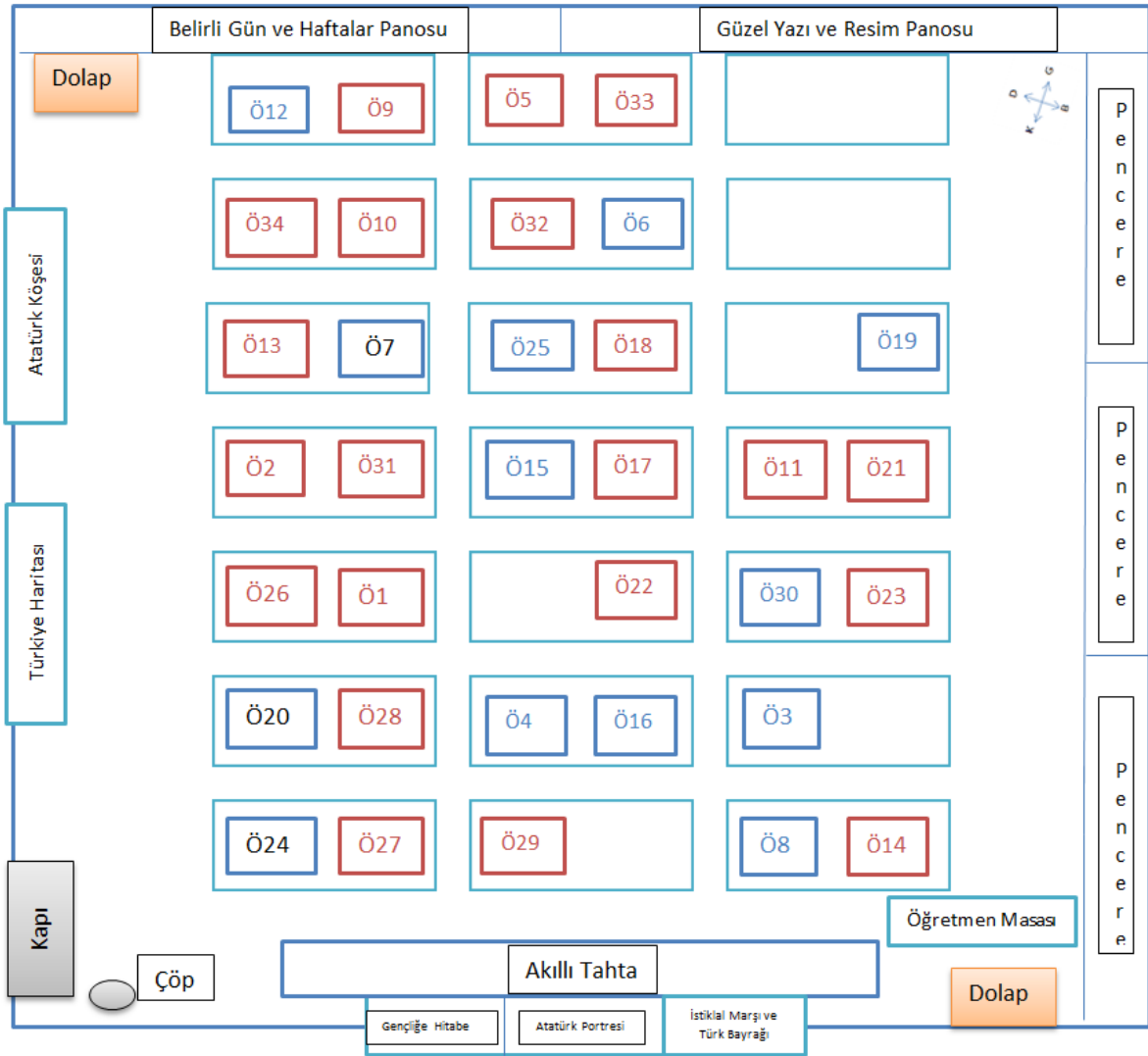
Araştırma Yapılan Sınıfın Bulunduğu Katın Krokisi



Araştırmanın yürütüldüğü 4/D sınıfı üç katlı okulun ikinci katında bulunmaktadır. Sınıfın bulunduğu katta öğrenci tuvaleti bulunmamaktadır. Bu kattaki tuvaletler öğretmenlerin kullanımına ayrılmıştır. Öğrencilerin tuvalet ihtiyacını gidermek için bir üst kata çıkmaları ya da bir alt kata inmeleri gerekmektedir. Okul bahçesi bir kat aşağıda, kantin ise iki kat aşağıda zemin katta bulunmaktadır. Araştırma yapılan sınıfın pencereleri okul bahçesine bakmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 4/D sınıfının oturma planı ve fiziksel düzeni, Şekil 4.2’de sunulmuştur.

Şekil 4.2

Uygulama Yapılan Sınıfın Oturma Planı ve Fiziksel Düzeni



Şekil 4.2’de görüldüğü gibi, 21 adet sıra bulunan sınıfta öğrenciler çoğunlukla ikişerli olarak oturmakta, boş sıralara beslenme ve okul çantalarını yerleştirmektedir. Sınıfta bulunan boş sıralar öğrenci devre tarafından kullanıldığı için sınıftan kaldırılmamaktadır. Sıralarda ve öğretmen masasında koyu mor renkli dikilmiş örtüler vardır. Sıra örtülerinin üzerinde Türkçe, İngilizce, fen bilimleri, matematik ve sosyal bilgiler ders içeriklerine ilişkin görseller ve yazılar

yer almaktadır. Türkçe dersine ilişkin olarak zıt anlamlı kelimeler, eş anlamlı kelimeler ve noktalama işaretleri görsellerini içeren üç adet; İngilizce dersine ilişkin olarak sözcük listesi görsellerini içeren iki adet; fen bilimleri dersine ilişkin olarak solunum sistemi, boşaltım sistemi ve Güneş sistemi görsellerini içeren üç adet; matematik dersine ilişkin olarak ise çarpım tablosu, geometrik cisimler, romen rakamları ve kesirler görsellerini içeren beş adet sıra örtüsü bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersine ilişkin olarak ise Atatürk kronolojisi, millî mücadele ve Türkiye siyasi haritası görsellerini içeren üç adet sıra örtüsü bulunmaktadır.

Sınıfın öğretmen masasının bulunduğu tarafta üç bölmeli boydan boya pencere yer almaktadır. Pencereelerde mor ve yeşil renkli stor perdeler bulunmaktadır. Oldukça güneş alan sınıfın pencereleri güneydoğuya bakmakta ve pencerelerin de büyük olması sebebiyle aydınlık bir atmosfer yaratmaktadır. Sınıfta klima bulunmamaktadır. Sıcak havanın ve kalabalıktan kaynaklanan havasızlığın önüne geçmek için çoğunlukla camlar açık bırakılmaktadır. Camların ve kapının açık olması diğer sınıflardan ve bahçeden gelen gürültülere maruz kalınmasına neden olmaktadır.

Sınıfın zemini krem rengi karoyla döşelidir ve yaklaşık 40m² (6m×6.6m)'dir. Ayrıca bir okul hizmetlisi tarafından haftada bir gün temizlenmektedir. Sınıf, pencerelerin altında bulunan kalorifer petekleri (üç tane) ile ısıtılmaktadır. Sınıfta akıllı tahta bulunmaktadır. Yazı tahtası beyazdır ve silinebilir tahta kalem ile yazı yazılmaktadır.

Duvarlarda mevsim şeridi, Türkiye haritası, Atatürk köşesi, öğrenci yazı ve resimleri vb. etkinlik çalışmaları da bulunmaktadır. Sınıfı hem ikinci sınıf hem de dördüncü sınıf ortak paylaştığı için öğrenci etkinlikleri duvar ve panolarda yer almaktadır. Öğretmen masasının arkasında ve karşı çapraz köşede ahşap ve iki bölmeli iki dolap bulunmaktadır. Bu dolabın bir bölümü uygulamanın yürütüldüğü dördüncü sınıfın öğretmenine, diğer bölümü ise öğrenci devredeki ikinci sınıf öğretmenine aittir. Yapılan uygulamalarda kullanılan kamera sınıfın arkasına tripod aracılığıyla sabitlenmiştir.

İkili öğretim yürütülen okulda sabah ders giriş saati 07.20'dir. 40 dakikalık derslerin bitiminde 10 dakikalık teneffüsler bulunmaktadır. Okul çıkış saati 12.00'dır. Saat 12.20'de öğrenci devre derslerine başlamaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü 4/D sınıfının haftalık ders programı Tablo 4.38'de gösterilmiştir.

Tablo 4.38*Haftalık Ders Programı*

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
Matematik	Sosyal Bilgiler	İnsan Hakları	Sosyal Bilgiler	Matematik
Matematik	Matematik	İnsan Hakları	Sosyal Bilgiler	Matematik
Türkçe	Din Kül.ve A.B	Türkçe	İngilizce	Türkçe
Türkçe	Din Kül.ve A.B	Türkçe	İngilizce	Türkçe
Fen Bilimleri	Türkçe	Trafik Güvenliği	Fen Bilimleri	Fen Bilimleri
Müzik	Türkçe	Beden Eğitimi	Fen Bilimleri	Beden Eğitimi

Tablo 4.38’de görüldüğü gibi haftalık ders programında sosyal bilgiler dersi salı ve çarşamba günleri ilk derslerde yer almaktadır.

Öğretmenlerin okul düzenine ilişkin görüşlerine ait bulgular ikili öğretim, teneffüsler, öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılma durumu, okula ilişkin görev ve sorumluluklar ve okul iklimi temalarına ayrılarak Tablo 4.39’da gösterilmiştir.

Tablo 4.39*Okul Düzenine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Ana Temalar	Alt Temalar	f
İkili Öğretim Uygulaması	Olumsuz etkileri	7
	Olumlu etkileri	3
Teneffüsler	Teneffüs süresinin yetersiz olması	9
	Teneffüs süresinin yeterli olması	1
Okul Dışı Etkinlikler	Kursun Bulunmaması	8
	Bilgi sahibi olunmaması	2
Okula İlişkin Görev ve Sorumluluklar	Nöbet	9
	Belirli gün ve hafta kutlamaları	3
	E-okul veri girişleri	1
	Veli görüşmeleri	1
Okul İklimi	Öğretmenler arası iletişim	10
	Okul idaresi ile iletişim	8

Araştırmaya katılan öğretmenler ikili öğretim uygulamasında sabahçı devre olmalarının olumsuz etkileri olarak öğrencilerin sabah derste uykulu olması ($f=6$), eğitimin kısa bir zamana sıkıştırılması ($f=1$) gibi olumsuzluklar ifade etmişlerdir. Bunun yanında olumlu etkisine ilişkin olarak derse dinç başlama ($f=2$) ve sorun olmaması ($f=1$) belirtilmiştir. Kimi öğretmenler teneffüs süresinin yetersiz ($f=9$) olduğunu kimisi de yeterli olduğunu ($f=1$) ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersine ilişkin kursların bulunmadığını (n =8) ya da bilgilerinin olmadığını (f= 2) ifade etmişlerdir. Nöbet (f= 9), belirli gün ve haftaların kutlanması (f= 2) ve e-okul veri girişleri (f=1), telefonla veli görüşmeleri (f= 1) gibi okula ilişkin görev ve sorumlulukların yarattığı olumsuzluklardan bahsetmişlerdir. Okul iklimine ilişkin olarak öğretmenler arası iletişim (f= 10) ve okul idaresi ile iletişimlerinin (f= 8) olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen1: “...Uykusuzluk ve dersin sözel bir ders olması sınıfta hepimizi olumsuz etkiliyor.”,

Öğretmen6: “Derslerin arka arkaya verilmesi, dar bir zaman sıkıştırılmasının ders verimini düşürdüğünü düşünüyorum.” ifadeleriyle ikili öğretim uygulamasının dersi dinleyememe ve eğitimin kısa bir zamana sıkıştırılması gibi olumsuz yönlerinden söz ederken; Öğretmen3: “Sabah ilk dersin sosyal bilgiler olması beni ve öğrencilerimi olumsuz etkilemiyor, okula gelinceye kadar çocukların uykuları açılmış oluyor ve ilk derse zinde başlamış oluyoruz.” ifadesiyle ikili öğretim uygulamasının derse dinç başlama yönünde olumlu etkilerinden söz etmiştir.

Öğretmen2: “Teneffüsleri kendime dinlenme zamanı olarak ayırarak, rahatlamak için geçiriyorum. İkili öğretim için teneffüs süreleri normal.” ifadesiyle teneffüs sürelerinin yeterli olduğunu; Öğretmen4: “... Tuvaletlerde de sıra oluyor. Öğretmen zili çaldıktan sonra sınıfa gelen birkaç öğrencim sürekli geç kalıyor. Bu nedenle hem kendim için hem çocuklar için yetersiz diyebilirim.” ifadesiyle teneffüs süresinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmen10: “Okulumuzda özellikle bu derse yönelik bir kurs bulunmuyor. Açılan kurslar özel eğitim öğrencilerine ve mülteci öğrencilere yönelik. Bu eğitimlerde de sosyal bilgiler dersine yönelik bir çalışma yapılmıyor.” ifadesiyle okulda dersle ilgili bir kursun bulunmadığını belirtmiştir.

Öğretmen6: “...Ben öğretmenin eğitim öğretimden başka bir görev verilmesini doğru bulmuyorum. Bu tür e okul veri girişi gibi görevler iş yükünü artırıyor.” Öğretmen1: “...Özellikle nöbet tutmak dersleri olumsuz etkileyebiliyor. Derslere geç girmemize neden oluyor bu durum öğretim programının uygulanmasını zorlaştırabiliyor...” ifadeleriyle e okul veri girişleri ve nöbet gibi görev ve sorumlulukların bazen işlerini yoğunlaştırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmen2: “Çalışkan, genç ve dinamik öğretmenlerle birlikte çalışmaktayız. İş birliği ve dayanışmayla işlerimizi yürütüyoruz.” diyerek öğretmenler arası iletişimin iyi olduğunu, Öğretmen7 de “Okul idaresinden derse ilişkin bir materyal istediğimde ellerinden geldiğince yardımcı oluyorlar. Odalarına gidip rahatça dilek ve şikâyetlerimizi iletebiliyoruz. Öğrenci ve

öğretmen yararına olacak her şeye ellerinden geldiğince bir şeyler yapmaya çalışıyorlar...” ifadesiyle idareyle de iletişimin olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin okul düzenine ilişkin görüşlerine ait bulgular ikili öğretim uygulaması, teneffüsler, okul dışı etkinlikler, okula ilişkin görev ve sorumluluklar ve okul iklimi temalarına ayrılarak Tablo 4.40’te gösterilmiştir.

Tablo 4.40

Okul Düzenine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
İkili Öğretim Uygulaması	Sorun olmaması	6
	Derse dinç (zihni açık) başlama	4
	Derste uyku olunması (dersi dinleyemem, odaklanamama)	3
Teneffüsler	Teneffüs süresinin yeterli olması	10
	Teneffüs süresinin yetersiz olması	3
Okul Dışı Etkinlikler	Kursa gidilmemesi	9
	Diğer kurslara gidilmesi	2
Okul İklimi	Öğretmen ile iletişimin iyi olması.	13
	Okul idaresi ile iletişimin nadiren kurulması	11
	Okul idaresi ile iletişimin rahatlıkla kurulması	1
	Dilek kutusuna bakılmaması	1

Öğrenciler ikili öğretim uygulamasında sabahçı devre olmalarının sorun olmadığını (f= 6) ifade etmişlerdir. Bunun yanında olumlu etkisine ilişki olarak derse dinç başladıklarını (f= 4) belirtmişlerdir. Derste uyku olunması (f= 3) ifade edilen olumsuzluklar arasındadır. Öğrencilerin bir bölümü teneffüs süresinin yeterli olduğunu (f= 10) bir bölümü de sürenin yetersiz olduğunu (f= 3); bir kursa gidilmediğini (f= 9) ya da okul dışında diğer kurslara gittiklerini (f= 2) ifade etmişlerdir. Okul iklimine ilişkin olarak öğretmenleri ile iletişimin iyi olduğunu (f= 13), okul idaresi ile iletişimin nadiren kurulduğunu (f= 11) ve rahatlıkla kurulduğunu (f= 1), dilek kutusuna bakılmadığını (f= 1) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci3: “*İkili öğretim bizim için herhangi bir sorun olmuyor.*” ifadesiyle ikili öğretim uygulamasının kendisi için bir sorun oluşturmadığını ifade ederken; Öğrenci2: “*Beni olumlu etkiliyor. Derse dinlenmiş olarak katılıyorum...*” ifadesiyle derse dinç başladığını ileterek olumlu yönler vurgu yapmışlardır. Öğrenci1 ise “*Beni biraz etkiliyor, uyku olduğum için*

soruları tam çözemiyorum.” ifadesiyle derste uykulu olduğunu ve bu nedenle dersi dinleyemediğini belirterek ikili öğretim uygulaması ile ilgili olumsuz görüş bildirmiştir.

Teneffüsler ile ilgili olarak Öğrenci3 “Teneffüsleri yeterli buluyorum.” derken, Öğrenci4 “...Bazen lavaboya gitmek istiyorum ama derse yetişemiyorum. Çok sıra oluyor, dolu doluyor...” ifadesiyle teneffüs sürelerini yetersiz bulduğunu iletmiştir. Okul dışı etkinliklerle ilgili Öğrenci3 “Kursa gitmiyorum.” derken Öğrenci2 “Sosyal tesiste kursa gidiyorum. Orada sadece matematik işliyoruz. Bizim okulda tekvando kursu var. Spor benim beynimi daha iyi çalıştırıyor.” ifadesiyle diğer kurslara gittiğini belirtmiştir.

Okul iklimi ile ilgili olarak Öğrenci6 “Öğretmenimiz ile iletişimimiz olduğu gibi iyi... Öğretmenim müdürün ve müdür yardımcılarının yanına hep beni gönderiyor... Ben alıştım rahat iletişim kurabiliyorum...” ifadesiyle hem öğretmeni hem de okul idaresiyle iletişiminin iyi olduğunu, Öğrenci13 “Ben bir kere idareye gittim. O da okula kaydolurken...” ifadesiyle okul idaresi ile nadiren iletişim kurduğunu, Öğrenci10 ise “Dilek kutusu var aşağıda ama ona da bakılmıyor. Ben müdürün yanına gidemem çekinirim...” ifadesiyle okul idaresinden çekindiğini ve dilek kutusuna bakılmadığını belirtmiştir.

Velilerin okul düzenine ilişkin görüşlerine ait bulgular ikili öğretim, teneffüsler, öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılma durumu, okula ilişkin görev ve sorumluluklar ve okul iklimi temalarına ayrılarak Tablo 4.41’de gösterilmiştir.

Tablo 4.41

Okul Düzenine Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
İkili Öğretim Uygulaması	Olumsuz etkileri	9
	Olumlu etkileri	2
Teneffüsler	Teneffüs süresinin yetersiz olması	5
	Teneffüs süresinin yeterli olması	3
Okul Dışı Etkinlikler	Kursun Bulunmaması	6
	Bilgi sahibi olunmaması	2
Okul İklimi	Öğretmen ile iletişimin iyi olması.	7
	Okul idaresi ile yüz yüze iletişimin sağlanabilmesi.	6
	Okul idaresi ile iletişim kurulamaması.	1

Araştırmaya katılan veliler ikili öğretim uygulamasında sabahçı devre olmalarının olumsuz etkileri olarak öğrencilerin sabah uyanamaması (f= 5), ders başarısının düşmesi (f= 2), havanın karanlık olması (f= 1), sabah havanın çok soğuk olması (f= 1), servis sorununun olması (f=1)

gibi olumsuzluklar ifade etmişlerdir. Bunun yanında olumlu etkisine ilişki olarak derse dinç başlama (f=1) ve sorun olmaması (f= 1) belirtilmiştir. Araştırmaya katılan velilerden bazılarının teneffüs süresini yetersiz (f= 5) bazılarının yeterli bulduğu (f= 2) belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersine ilişkin kursların bulunmadığını (f= 6) ve bilgi sahibi olmadıklarını (f=2) ifade etmişlerdir. Okul iklimine ilişkin olarak öğretmen ile iletişimin iyi olduğunu (f=5), okul idaresi ile yüz yüze iletişimin sağlanabildiğini (f= 5) ve okul idaresi ile iletişim kurulamadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan velilerin ikili öğretim uygulamasının olumsuz etkilerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Veli2 öğrencilerin sabah uyanamamasını “...Sabahçı olması özellikle kış aylarında sorun oluyor. Hava karanlık, çocukların uyanmasını etkiliyor. Uykulu gözlerle gittiği için ilk derslerden çoğunlukla verim alamıyoruz...” cümleleriyle ifade ederken, Veli1 ders başarısının düşmesini “Okulun sabah çok erken olmasının ders başarısını etkilediğini düşünüyorum. Örneğin sabah evde kahvaltısını yaparak okula gitse daha zinde dolayısıyla daha başarılı olacağını düşünüyorum...” cümleleriyle açıklamıştır. Veli6 ise sabah havanın çok soğuk olmasını ve servis sorununun olmasını “...Sabahçı olduğundan ve servis tutamadığımızdan dolayı okula yürüyerek gidiyor. Hava soğuk olduğu için de daha sık hasta oluyor...” cümleleriyle ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin ikili öğretim uygulamasının olumlu etkilerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler ise şu şekildedir:

Veli3 öğrencilerin uyanamaması ve derse dinç (zihni açık) başlamalarını “İkili öğretimin artı ve eksi yönleri tabi ki var. Eski yönleri sabah erken saat olduğu için uyku problemi oluyor. Artı yönü ise güne erken başlayıp zihinlerinin açık olması...” cümleleriyle açıklamıştır. Veli7 ise ikili öğretimin sorun yaratmadığını “...İkili öğretim bizim için herhangi bir sorun teşkil etmiyor...” cümlesiyle belirtmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin teneffüslere ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Veli5 teneffüs süresinin yetersiz olmasını “...Teneffüsleri kesinlikle yeterli bulmuyorum, çok kısa...” cümlesiyle belirtirken, Veli2 ise “...Teneffüsleri süre olarak az buluyorum. Çocuğumun anlattığı kadarıyla derse hazırlanmayı bırak kendi ihtiyacını bile karşılamıyor...” cümleleriyle açıklamıştır. Veli8 ise teneffüsleri yeterli bulduğunu “Evet, yeterli buluyorum...” cümlesiyle belirtmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin okul dışı etkinliklere ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler şu şekildedir:

Veli3 okul dışı etkinliklere ilişkin olarak bilgi sahibi olmadığını “*Hafta sonu eğitimlerine ilişkin bir bilgim yok.*” cümlesiyle belirtirken, Veli2 ise kursun bulmamasını “*Kurs yapılmıyor. Yapılsaydı olumlu etki sağlardı diye düşünüyorum.*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin okul iklimine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Veli5 okul iklimine ilişkin olarak öğretmen ile iletişimin iyi olmasını, okul idaresi ile yüz yüze iletişimin sağlanabilmesini “*Öğretmenimiz ile iletişimimiz gayet iyi, olmasını istediğim gibi. Okul idaresi ile yüz yüze görüşerek sorunlarımızı iletebiliyoruz.*” cümleleriyle açıklamıştır. Veli2 ise okul idaresi ile iletişim kurulamamasını “*...Açıkçası müdüre ya da müdür yardımcılara ulaşmak mümkün değil. Birkaç kere denedim ama bir sonuç alamadım...*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Yöneticilerin okul düzenine ilişkin görüşlerine ait bulgular ikili öğretim uygulaması, teneffüsler, okul dışı etkinlikler ve okula ilişkin görev ve sorumluluklar ve okul iklimi temalarına ayrılarak Tablo 4.42’de gösterilmiştir.

Tablo 4.42

Okul Düzenine Yönelik Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
İkili Öğretim Uygulaması	Olumsuz etkileri	11
	Olumlu etkileri	1
Teneffüsler	Teneffüs süresinin yetersiz olması	3
	Teneffüs süresinin yeterli olması	1
Okul Dışı Etkinlikler	Kursun Bulunmaması	3
	Bilgi sahibi olunmaması	1
Okula İlişkin Görev ve Sorumluluklar	Nöbet	4
	Veli görüşmeleri	2
Okul İklimi	Olumlu bir okul iklimine sahip olunması	4
	Öğretmenler arasında iş birliği ve dayanışma olması.	2
	Okul idaresi ile iletişimin iyi olması.	2
	Farklı görüş ve düşüncelerin saygı ile karşılanması	2
	Sorunların dile getirilebilmesi, çözümlenmesi	2
	Öğrencilerin okul meclisi başkanı aracılığı ile iletişime geçmesi	1

Araştırmaya katılan yöneticiler ikili öğretim uygulamasında sabahçı devre olmalarının olumsuz etkileri olarak öğrencilerin okula geç kalması (f= 4), derste uykulu olması (f= 4), kahvaltı yapılmaması, dengeli beslenememesi (f= 2), eğitimin kısa bir zamana sıkıştırılması sabah uyanamaması (f= 3), sıkıştırılması (f= 1) gibi olumsuzluklar ifade etmişlerdir. Bunun yanında olumlu etkisine ilişkin olarak ikili öğretimin sorun olmaması (f= 1) belirtilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin bazılarının teneffüs sürelerinin öğretmen/öğrenci için yetersiz olduğunu (f= 3) bazılarının ise öğretmen için yeterli olduğunu (f= 1) ifade ettikleri belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersine ilişkin kursların bulunmadığını (f= 3) ya da bilgilerinin olmadığını (f= 1) ifade etmişlerdir. Okula ilişkin diğer görev ve sorumluluklardan nöbet tutmanın iş yükünü arttırması (f= 4) gibi olumsuzluklar ifade etmişlerdir. Bununla birlikte veli görüşmeleri (f= 1) belirtilen olumlu ifadeler arasındadır. Olumlu bir okul iklimine sahip olunması (f= 4), öğretmenler arasında iş birliği ve dayanışma olması (f= 2), okul idaresi ile iletişimin iyi olması (f= 2), farklı görüş ve düşüncelerin saygı ile karşılanması (f= 2), sorunların dile getirilebilmesi, çözümlenmesi (f= 2), öğrencilerin okul meclisi başkanı aracılığı ile iletişime geçmesi (f= 1) ve insani değerlerin ön planda olması (f= 1) okul iklimine ilişkin elde edilen olumlu ifadelerdir. Araştırmaya katılan yöneticilerin ikili öğretim uygulamasına ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Yönetici4 öğrencilerin okula geç kalmalarını “...Sabah çok erken saatte dersin başlaması bazı öğrencilerin okula geç kalmalarına neden oluyor...” cümlesiyle, Yönetici3 ise derste uykulu olmalarını ve öğrencilerin okula geç kalmalarını “İkili öğretim 3. ve 4. Sınıf öğrencileri için bir dezavantaj. Sabahın çok erken saatlerinde uykusunu tam olarak alamadan okula gelen öğrencilerim öğrenme motivasyonu düşüktür. Bunun yanında çok erken saatlerde uyanamayıp derse geç kalan öğrenci sayısı da kış ortalarında artmaktadır.” cümleleriyle ifade etmiştir. Bunların yanında Yönetici2 kahvaltı yapılmamasını da “Ben ikili öğretimin çok bir zararının olduğunu düşünmüyorum. Asıl sorun öğrencilerin derse çok erken başlamaları. Kahvaltı yapmamalarından dolayı derste uykulu olmalarına neden oluyor.” cümleleriyle açıklamıştır. Yönetici1 ise kahvaltı yapılmamasını, dengeli beslenememesini ve eğitimin kısa bir zamana sıkıştırılmasını “Doğru olan eğitimin zaman yayılması, kısa bir zamana sıkıştırılmamasıdır... Öğrencilerin kahvaltı yapmaması, dengeli beslenememesi eğitim sürecini olumsuz etkiliyor...” cümleleriyle ifade etmiştir.

Yönetici3 teneffüs süresinin öğrenci için yetersiz olmasını “Teneffüs süresini yeterli bulmuyorum. Kırk dakika boyunca derste kalan bir ilkökul öğrencisinin teneffüste sadece bir

bahçeye inip tekrar sınıfa çıkması kadar bir süre kalıyor. Bir sonraki derse hazırlanması açısından da çok kısa olduğunu düşünüyorum...” cümleleriyle açıklarken, Yönetici2 teneffüs süresinin öğrenci için yetersiz olmasını ancak öğretmen için yeterli olmasını “Öğretmenler için yeterli ama öğrenciler için yetersiz çünkü çocuklar oyuna doyamıyorlar.” cümlesiyle belirtmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin derse ilişkin kurslara vb. ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Yönetici3: *Okulumuzda sosyal bilgiler dersine yönelik kurs veya etkinlik bulunmamaktadır.* (Kursun bulunmaması)

Yönetici2: *Ben bu okulda yöneticiliğe yeni başladığım için kurslarla ilgili bilgiye sahip değilim.* (Bilgi sahibi olunmaması) Yönetici4 öğretmenin nöbet tutmasının iş yükünü arttırması, derse geç girme, yorgunluk ve strese sebep olmasını “...Sadece nöbet tutmanın öğretmenleri belirli bir düzeyde olumsuz etkilediğini düşünüyorum... Nöbet tutmak öğretmeni yoruyor, teneffüsleri yoğun geçtiği için öğretmenler zil çalar çalmaz derse giremiyor.” cümleleriyle açıklamıştır.

Yönetici3 veli ile iletişimin programın etkililiğini arttırdığını “Öğretmenin nöbet gibi diğer sorumluluklarını yerine getirmesi okul içinde disiplini artırır. Veli ile iletişim halinde olması programın daha verimli uygulanmasını sağlar.” cümleleriyle açıklarken, Yönetici2 veli ile iletişimin programın etkililiğini arttırdığını ve iş yükünü azalttığını “Veli görüşmeleri, bireysel veli görüşleri ve toplantıları öğretmenin iş yükünü azaltır. Veli ile iletişim halinde olmak veli üzerinde etki ediyor, sorumluluk almasını sağlıyor. Çünkü veliler neyi nasıl yapacaklarını bilmiyorlar. Öğretmenin rehberliğinde çocuğuna nasıl yardımcı olabileceğini anlıyor, öğretmen çocuğumu önemsiyor ben de önemsemeliyim anlayışı geliyor...” cümleleriyle açıklamıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Yönetici3: *Farklı görüş ve öneriler saygı ile karşılanır.* (Farklı görüş ve düşüncelerin saygı ile karşılanması) ... Genel olarak öğretmenlerimiz iş birliği ve dayanışma içindedir... (Öğretmenler arasında iş birliği ve dayanışma olması.) ...Öğretmen ve öğrencilerimizin düşüncelerini ve sorunlarını rahatlıkla dile getirebildiği, sorunların anında çözüme kavuşturmaya çalışan bir yönetim anlayışımız vardır. Aynı şekilde öğrencilerimiz de problemlerini direkt gelip söyleyebilir ya da okul meclisi başkanı aracılığı ile de dile getirebilirler. (Sorunların dile getirilebilmesi, çözümlenmesi, Öğrencilerin okul meclisi

başkanı aracılığı ile iletişime geçmesi) Yönetici2 okul idaresi ile iletişimin iyi olmasını, olumlu bir okul iklimine sahip olunmasını, farklı görüş ve düşüncelerin saygı ile karşılanmasını ve sorunların dile getirilebilmesini ve çözümlenmesini “*Bu okulda göreve başladığımda okul iklimini çok olumlu olduğunu gözlemledim. Bir idareci egosu bir yönetim egosu hiç görmedim... Öğretmenler arasında arkadaşça bir ilişki ve birlik olma ve yardımlaşma var... Ben insan ilişkilerini ön planda tutan, yakın bir yönetim anlayışım var. Ben çok kasıntı ve egolu bir ortam sevmiyorum... Yanlarında bir büyük olmadan öğretmenleri ya da ebeveynleri olmadan geliyorlar... Öğrencilerimiz sorunlarını rahatlıkla dile getiriyor ve bir yakınlıkla da karşılaşıyorlar. Öğretmenler arasında iş birliği ve dayanışma var.*” cümleleriyle belirtmiştir. Yönetici1 ise insani değerlerin ön planda olmasını “...Bir idarecinin sadece yasal düzenlemeler üzerinden insan ilişkilerini yürütmeye çalışması sorun yaratır. Çatışmalara neden olur. Bu nedenle insan ilişkilerinin ve değerlerinin ön planda olduğu bir yönetim anlayışım var...” cümleleriyle açıklamıştır.

4.6.2 İçerik Teması

İçerik temasına ilişkin veriler hem gözlem hem de öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticiler ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi ile ulaşılan sonuçlar önce gözlemler sonrasında da görüşme analizleri şeklinde sunulmuştur. Tablo 4.43’te sosyal bilgiler dersinde gözlenen öğretim boyutunun içerik temasına ait alt temalar ve frekansları görülmektedir.

Tablo 4.43

Öğretim Boyutu İçerik Teması ve Frekansları

Öğretim Boyutu	f
2.İçerik	
Öğrencinin seviyesine uygun içerik sunma	11
Kavram öğretimi ve sınıflamalara yer verme	9
Efsane, masal, türkü, şiir, atasözü gibi edebi ürünlerden faydalanma	2
İçeriğin sunumunda öğretim teknolojilerinden (dijital içeriklerden) faydalanma	15
Millî ve dini bayram, mahalli kurtuluş günleri, belirli gün ve haftalara yer verme	2
Mahalli örnekler barındıran içerik sunma	3
Tarihsel kişilikler, bu kişiliklerin hayatları, eserleri ve insanlığa yaptıkları katkılara yer verme	6

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi, öğretim boyutunun içerik temasına ilişkin olarak 7 alt maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, sınıf öğretmeninin öğrencinin seviyesine uygun içerik sunduğu (f= 11), kavram öğretimi ve sınıflamalara yer verdiği (f= 9) efsane, masal, türkü, şiir, atasözü gibi edebi ürünlerden faydalandığı (f= 2), içeriğin sunumunda öğretim teknolojilerinden (dijital içeriklerden) faydalandığı (f =15), millî ve dini bayram, mahalli kurtuluş günleri, belirli gün ve haftalara yer verdiği (f= 2), mahalli örnekler barındıran içerik sunduğu (f= 2), tarihsel kişilikler, bu kişiliklerin hayatları, eserleri ve insanlığa yaptıkları katkılara yer verdiği (f= 2) gözlenmiştir.

Yapılan analizlerde ders sürecinde çoğunlukla öğrencilerin seviyesine yönelik içerikler sunulduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi amacıyla öğrencilerin seviyesine inerek benzetmelerde bulunduğu görülmüştür. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle öğretmen arasında geçen diyaloglar şu şekildedir:

Öğretmen: *Türkiye'nin 3 tarafı denizlerle çevrili*

Öğrenci20: *Yarımada*

Öğretmen: *Çok havalı, iyi hava peki 4 tarafı denizlerle çevrili olsaydı? Öğrenciler ada diyerek hep beraber söyler. .*

Öğretmen: *Bakın burada bir timsah var. Şuradaki timsahı gördün mü? Bakın bu timsaha benzeyen deniz Marmara denizi (19/10/2023-16:17-31:32 / Öğrencinin seviyesine uygun içerik sunma)*

Ancak yapılan analizlerde millî mücadele sürecini anlatılırken kapsamın çok geniş tutulduğu ve kazanımın dışına çıkarak fazla bilgi ve kavrama değinildiği görülmektedir. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler şu şekildedir: Tahtaya “1.Dünya Savaşı’ndaki Gruplar” başlığını atarak itilaf ve ittifak devlerini gösteren bir kavram haritası çizer ve öğrencilerin de bu kavram haritasını defterlerine yazmalarını ister. (24/10/2023 – 16:23-17:35 / Öğrencinin seviyesine uygun içerik sunma) Benzer şekilde cepheler konusuna işlerken mücadeleler sonrasında yapılan anlaşmalara değindiği gözlenmiştir. “Doğu cephesinde Ermenilerle savaştık. Savaşı biz kazandık ve Ermenistan ile Gümrü Anlaşması imzalandı. (31/10/2023-Salı-26:28-27:00 / Öğrencinin seviyesine uygun içerik sunma)

Yapılan analizlerde dersin temalarına ilişkin olarak öğrencilerin ilk defa karşılaştığı birçok kavram ve anlamını bilmedikleri kelimeler bulunduğu görülmüştür. Öğretmen bu kavramları

kazandırma sürecinde öğrencilere sorular sorarak kendilerinin bulmalarını sağlamaya çalıştığı gözlenmiştir. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir:

“Araya gireceğim bana bakın çocuklar, arkadaşınız fiziksel özellikleri biliyorum ama kişisel özellik deyince takıldım, öğretmenim dedi. Peki, o zaman kişisel özellik ne demektir? Kişisel özellik derken ne anlamam gerekir?”

Öğrenci8: Bir şeye ilgim vardır öğretmenim.” Öğretmen araya giriyor: Çok özür dilerim, yüksek sesle duyamıyorum.

Öğrenci24: Futbola ilgimin olması

Öğretmen: Evet arkadaşınız güzel bir yerden yakaladı. Başka?

Öğrenci19: Örneğin kişinin kendine ait özellikleridir. Açık sözlü olması gibi. Öğrenci29 bir yerden yakaladı, Öğrenci19 biraz daha açıkladı. Başka kimler ne ekleyebilir? Öğrenci20:

Empati kurabilmek, sakin ya da sinirli olmak kişisel özellikler arasına girer.

Öğretmen: Evet, çok güzel Öğrenci20. O zaman ilgilerimiz, yeteneklerimiz ve duygusal özelliklerimiz de kişisel kişisel özelliklerimizdir. Karakter özelliklerimizi de kapsar. Herhangi bir olaya verdiğimiz tepkiler de kişisel özelliklerimiz içerisinde. Soruyu soran öğrenciye dönerek “Şimdi daha iyi anladın mı Öğrenci8 bebeğim” der. Öğrenci “Evet” anlamında işaret eder. Öğrenciler fotokopideki soruları çözmeye devam eder. (03/10/2023-16:33-17:28 / Kavram öğretimi ve sınıflamalara yer verme). Bu uygulamaların yanında bilinmeyen kavrama ilişkin olarak öğrencilere soru sorup ardından akıllı tahtadan kavrama ilişkin görsel açarak desteklediği görülmüştür. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir:

Öğretmen: “İris tabakası parmak izi gibi herkesin farklıdır. Peki, İris tabakası nedir?” sorusunu öğrencilere yöneltir. Öğrencilerden tahmin etmelerini ister: “Evet, parmakları göreyim. İris tabakası ne olabilir?”

Öğrenci: Gözümüzün içindeki siyah nokta olabilir mi öğretmenim?

Öğretmen: “Hayır, Ona göz bebeği diyoruz. Göz bebeğimizin çevresindeki alan iris tabakası diyoruz” diyerek akıllı tahtadan iris tabakasının görselini açar. (26/09/2023-08:10-10:12) Benzer şekilde “Bazı yerlerde kongre bazı yerlerde genelge olarak geçiyor. Kongre toplantı

demekti. Peki genelge nedir? Tahmin etmeye çalışalım.” İki öğrenci söz hakkı alır. Genelge derken Kurtuluş Savaşı için çizilen yol haritasını insanlara bildirmeye yönelik çalışmalar olarak tanımlar. (26/10/2023-30:21-34:07 / Kavram öğretimi ve sınıflamalara yer verme)

Benzer şekilde yapılan etkinlikte hobi kavramı geçer. Hobi nedir? sorusuna birkaç cevap aldıktan sonra kavramı kendisi tanımlar:

“Şöyle demek daha doğru olur. Boş zamanlarımızda yapmaktan hoşlandığımız etkinliklere hobi denir. Koleksiyon yapmak buna örnek olarak verilebilir. Yaprak koleksiyonu, peçete koleksiyonu gibi.” (26/09/2023-10:12--10:30 / Kavram öğretimi ve sınıflamalara yer verme)

Yapılan analizlerde öğretmenin millî ve dini bayramlara ilişkin olarak öğrencilerin daha önce öğrendiklerini, dini ve millî bayramlar sınıflamasını sorular sorarak hatırlatma yoluna gittiği görülmüştür: “Bizim dini bayramlarımız hangileridir? Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramı. Peki Millî bayramlarımız nelerdi? Zafer Bayramı, Cumhuriyet Bayramı... Peki cumhuriyet ne zaman ilan edilmişti? 1923 (12/10/2023—24.56-29:10 / Kavram öğretimi ve sınıflamalara yer verme)

Yapılan analizlerde ders sürecinde edebi türlerden nadiren de olsa faydalandığı görülmektedir. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir:

Öğrenci20: Öğretmenim ben Konya da gitmiştim

Öğretmen: Evet, Sen Mevlâna müzesine gitmişsin, değil mi?

Öğretmen: Peki Mevlâna deyince aklımıza ilk gelen şey nedir?

Öğrenci11: Hoşgörü

Öğretmen: Arkadaşınız çok güzel bir hava attı size. Peki Neden? Herkesi kucakladığı için. Bir sözü var Ne olursan ol gel diyor. İnsanları her yönüyle kabul ediyor. Evet devam edelim (12/10/2023-12:20-18:47 / Efsane, masal, türkü, şiir, atasözü gibi edebi ürünlerden faydalanma)

Kültürel miras teması işlenirken Hacivat ile Karagöz’ün gölge oyununa ilişkin olarak bir dijital içerik açar. Dersin bitimine kalan son 5 dakika da videoyu izlerler. Video yarım kalır teneffüste izlemek isteyenler için açık bırakır. (12/10/2023 2.ders 34:48-40:00 / Efsane, masal, türkü, şiir, atasözü gibi edebi ürünlerden faydalanma)

Yapılan gözlemlerde öğretmenin dijital içeriklerden sıklıkla faydalandığı görülmektedir. Dersin konusuna ilişkin olarak hazırlanmış hazır videolar ve eğitim bilişim ağındaki interaktif

içeriklerden faydalandığı görülmüştür. Öğretmenin bu uygulamasına ilişkin örnek durumlar şu şekildedir:

Akıllı tahtadaki içerik bitince öğretmen öğrencilere çoktan seçmeli sorular içeren fotokopiler dağıtır. (28/09/2023-18:00-22:00 / İçeriğin sunumunda öğretim teknolojilerinden (dijital içeriklerden) faydalanma) Öğrenciler kitaplarında millî kültür öğeleri konusunu okurken öğretmen tahtadan konuyu anlatan bir içeriği hazır hale getirir. Tahtaya “kültür” yazar. Öğrencilerin sessiz okumalarını bitirmelerini bekler. Öğrencilerin okumaları bitince içeriği açar. (10/10/2023-4.42-12:20 / İçeriğin sunumunda öğretim teknolojilerinden (dijital içeriklerden) faydalanma) Kültür öğelerimizi öğretme sürecinde öğrencilere Karagöz ile Hacivat’ın bir videosunu açar. (12/10/2023 2.ders 34:48-40:00 / İçeriğin sunumunda öğretim teknolojilerinden (dijital içeriklerden) faydalanma) Akıllı tahtadan içerik açar. UNESCO’nun yazılı olmayan kültürel miras listemiz... Meddahlık Mevlevilik. Hacivat ile Karagöz. Nevruz... Öğrenciler bir yandan izlerken bir yandan kaynak kitaplarındaki etkinliklerini yaparlar. (12/10/2023-29:29-39-04 / İçeriğin sunumunda öğretim teknolojilerinden (dijital içeriklerden) faydalanma)

Bu uygulamaların yanında dijital içerikleri ders anlatımı ve kes yapıştır etkinlikleri sürecinde de hem anlatımından hem de görsellerinden faydalanmak için kullanmaktadır. Öğretmen Millî mücadele sırasında Atatürk’ün Samsun’dan Anadolu’ya geçerek düzenlediği kongreleri anlatan içeriği durdurur ve öğrencilerden daha önce dağıttığı dilsiz haritalardan birini çıkarmalarını ve defterlerine yapıştırmalarını ister. Dijital içerikte Atatürk’ün izlediği yol Türkiye haritası üzerinde gösterilmektedir. Tahta kalemıyla görsel üzerinde gösterir: “*Burası Samsun, Havza. Haritaya bakalım burada burun var. Bu burun Sinop’tu değil mi? Samsun hemen yanında. Önce Havza, Amasya, Erzurum ve Sivas’a geçiyor.*” Siyasi haritası eline alıp sıraların arasında dolaşarak işaretlediği yerleri vurgular. Öğrencilerin de defterlerine yapıştırdıkları dilsiz harita üzerinden göstermelerini ister. (26/10/2023-19:23-24:41 / İçeriğin sunumunda öğretim teknolojilerinden (dijital içeriklerden) faydalanma)

Öğretmen millî kültür öğelerinden biri olan Hıdırellez kutlamalarını açıklarken öğrencileri ile çocukluk anılarını paylaşır: “*Biz küçükken Hıdırellez de çamurdan hallerimizi yapardık, evler arabalar bazıları üniversite yapardı. Herkes hayallerini yapardı bugüne özel.* (12/10/2023 2.ders 12:13-14:30 / Millî ve dini bayram, mahalli kurtuluş günleri, belirli gün ve haftalara yer verme)

Ders sürecinde diğer ülke ve şehirlerin kültürlerine yönelik öğeler incelenirken öğretmen Gaziantep düğünlerine özgü bir gelenekten bahseder. Öğretmen ve öğrenciler arasında şu diyaloglar geçer: *“Buraya çok dikkat edelim. Her milletin, her topluluğun kültürü farklıdır. Doğuda, Karadeniz’de farklı bir kültür var. Örneğin Suriyeli arkadaşlarınızın düğünlerinde böyle bir ya çekme, zilgıt çalma var mı yok, onların da kendine göre başka gelenekleri var değil mi?”*

Öğrenci20: *Başka ile gittiğimizde değişiyor, Gaziantep’te halay var, Trabzon’da kemençe.*

Öğretmen: *Evet önemli olan bu çeşitliliğe saygı duymak, hoşgörülü olmak değil mi? Evet şimdi Antep erkekleri hep beraber ya çeksin. (Öğrenciler hep beraber yaa, yaa, yaa kızlar zilgıt çalar.) Bakın Antep’te böyle bir kültür var ama ben Konyalıyım bizim orada böyle bir şey yok. Ben geldiğimde çok şaşırmıştım. (10/10/2023-12:20-23:10 / Mahalli örnekler barındıran içerik sunma)*

Tarihi unsurlar konusundan bahsederken savunma amacıyla yapılmış olan kalelerin tarihi önemi konusu geçer. Bu sırada öğretmen öğrencilere Antep kalesini görüp görmediklerini sorar: *“Kimler kaleye gitti? (Çoğunluk parmağını kaldırır.) Öğretmen: güzel, çoğumuz yerel tarihimizin örneklerinden biri olan kaleyi görmüştük.”. (12/10/2023-12:10-12:40 / Mahalli örnekler barındıran içerik sunma)* Benzer şekilde öğretmen harita üzerinde şehirler gösterilirken yaşadıkları şehri vurgular: *“Önce yaşadığımız şehri bulalım gösterelim. Bakın burada Antep, gösterelim. Burası da İstanbul. Türkiye’nin en kalabalık şehri” (19/10/2023-2.ders-25:01-26:30 / Mahalli örnekler barındıran içerik sunma)*

Yapılan analizlerde millî mücadele döneminde kurtuluş savaşına liderlik yapan Mustafa Kemal Atatürk’ten sıklıkla bahsedildiği gözlenmiştir. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen örnek diyalog şunlardır: *“Kronoloji olayların tarihsel sıralamasıdır, değil mi? Peki biz şimdiye kadar kimin hayatını kronolojik sırayla öğrendik? Bir düşün bakalım. Öğrencilerden birkaçı Atatürk’ün öğretmenim diye cevap verir. Şimdi kronolojinin tanımını deftere yazalım. (21/09/2023-08:38-10:40 / Tarihsel kişilikler, bu kişiliklerin hayatları, eserleri ve insanlığa yaptıkları katkılara yer verme)* Benzer bir örnekte kaynak kitapta bulunan Atatürk’ün kimlik belgesine ilişkin olan etkinliği yaparlar. *(21/09/2023-2.ders--07:30-09:32 / Tarihsel kişilikler, bu kişiliklerin hayatları, eserleri ve insanlığa yaptıkları katkılara yer verme)* Öğretmen Millî mücadele sırasında Atatürk’ün Samsun’dan Anadolu’ya geçerek düzenlediği kongreleri anlatan içeriği durdurur içerikte yer alan kongreler ve genelgelerle ilgili temel bilgileri defterlerine not almalarını ister. Öğrenciler içerikten bakarak defterlerine yazarlar.

(26/10/2023-25:10-39:26 / Tarihsel kişilikler, bu kişiliklerin hayatları, eserleri ve insanlığa yaptıkları katkılara yer verme) “*Bakın burada Atatürk’ün millî mücadeleyi nasıl başlattığını gösteriyor. Bandırma vapuru ile İstanbul’dan Samsun’a çıkıyor.*” (19/10/20232.ders-11:50-15:09 / Tarihsel kişilikler, bu kişiliklerin hayatları, eserleri ve insanlığa yaptıkları katkılara yer verme) Aynı konunun ilerleyen günlerde hatırlatmasını yapan öğretmen ile öğrenciler arasında şu diyaloglar geçmektedir:

Öğretmen: *Peki, Millî mücadele başladı. Atatürk ilk önce nereye gitmişti?*

Öğrenciler hep birlikte: *İstanbul’dan Samsun’a*

Öğretmen: *Atatürk Bandırma vapuruyla İstanbul’dan Samsun’a hareket etmişti. Hangi yıldan ben unuttum?* (31/10/2023 01:00-03:50 / Tarihsel kişilikler, bu kişiliklerin hayatları, eserleri ve insanlığa yaptıkları katkılara yer verme)

Güney cephesi kahramanlarından Şahinbey ve Şehitkamil dijital içerikte anlatılır ve öğretmen Şahinbey’in ismi geçince öğrencilere “*Şahinbey size ne hatırlatıyor? Şahinbey Fransızlara karşı Gaziantep’i savunan bir kahramandı değil mi?*” diyerek hatırlatma yapar ve içeriği izlemeye devam ederler. (24/10/2023 – 22:02-29:41 / Tarihsel kişilikler, bu kişiliklerin hayatları, eserleri ve insanlığa yaptıkları katkılara yer verme)

Millî mücadele döneminde Kurtuluş Savaşı’nda kahramanlıklarıyla bilinen Tayyar Rahmiye Hanım, Sütçü İmam ve Hasan Tahsin’in anlatıldığı dijital içeriği açar. Doğu cephesinde Kazım Karabekir’den bahsetmektedir. Batı cephesine gelindiğinde öğretmen millî mücadele kahramanlarının anlatıldığı bu içeriği durdurur. Öğretmen bu kahramanları anlatan ve kavram haritası ile gösteren bir çalışma yaprağını öğrencilere dağıtır ve okumalarını ister. Öğrencilerden okuduklarına ilişkin açıklamalarda bulunur: “*Batı cephesinde düzenli ordu birliklerinin başında bulunan İsmet İnönü başarılar kazanıyor. Bu cephede çok fazla savaş var. Batı cephesi ile ilgili verdiğim fotokopiyi defterimize yapıştıracağız*” der. (02/11/2023-17:05-28:30 / Tarihsel kişilikler, bu kişiliklerin hayatları, eserleri ve insanlığa yaptıkları katkılara yer verme) Yapılan analizlerde ders sürecinde Mevlana’dan da bahsedildiği gözlenmiştir. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir:

Öğretmen: *Peki Mevlâna deyince aklımıza ilk gelen şey nedir?*

Öğrenci: *Hoşgörü*

Öğretmen: *Arkadaşınız çok güzel bir hava attı size. Peki Neden? Herkesi kucakladığı için. Bir sözü var Ne olursan ol gel diyor. İnsanları her yönüyle kabul ediyor. Evet devam edelim* (12/10/2023-12:30-18:47 / Tarihsel kişilikler, bu kişiliklerin hayatları, eserleri ve insanlığa yaptıkları katkılara yer verme)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo. 4.44'te gösterilmiştir.

Tablo 4.44

Dersin İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Olumlu Görüşler	İçeriğin kazanımlara uygun olması	8
	Öğrencilerin yaşına uygun olması	5
	Değer kazandırmaya uygun olması	2
	Öğrencilerin sosyal gelişimine uygun olması	1
	Anlaşılır olması	1
Olumsuz Görüşler	Yoğun ve sıkıştırılmış bir içerik olması	8
	Öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun olmaması	2
	İçeriğin değer kazandırmaya uygun olmaması	2

Araştırmaya katılan öğretmenler programın içeriğine yönelik olumlu özellikler ile ilgili olarak kazanımlara uygun olması (f= 8), öğrencilerin yaşına uygun olması (f= 5), değer kazandırmaya uygun olması (f= 2), öğrencilerin sosyal gelişimine uygun olması (f= 1), anlaşılır olması (f= 1) boyutlarına vurgu yapmışlardır. Olumsuz özellikleri ile ilgili olarak da yoğun ve sıkıştırılmış bir içerik olması (f= 8) öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun olmaması (f= 2), içeriğin değer kazandırmaya uygun olmaması (f= 2) boyutlarına değinmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dersin içeriğine ilişkin olumlu görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen3: *“Ders içeriğinin 4.sınıf öğrencilerinin yaşına ve günlük yaşamdaki rolüne uygun olduğunu düşünüyorum. İçerik kazanımlarla paralel. Programdaki değerleri kazandırmaya yönelik ve çocuklar için gayet anlaşılır. Bunu çocukların derse aktif bir şekilde yorumlarıyla katılmasından anlıyorum...”* cümleleriyle içeriğin öğrencilerin yaşına uygun olduğunu, öğrencilerin sosyal gelişimine uygun olduğunu, anlaşılır ve değer kazandırmaya uygun olduğunu belirtirken; Öğretmen1: *“İçerik güzel ama düzeye uygunluğu tartışılır. Yoğun ve ağır bir içerik...”* ifadesiyle içeriğin yoğun ve sıkıştırılmış bir içerik olduğunu ifade etmiştir. İçeriğin değer kazandırmaya uygun olmadığını şu cümlelerle açıklamıştır: Öğretmen7: *“Program o kadar yoğun ki değerler arka planda kalıyor. Biz kendi çabamızla bir değeri seçip*

üzerinde durursak, ek etkinliklerle pekiştirirsek ancak o zaman hakkıyla işlenebiliyor...” Öğretmen2 Öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun olmadığını “İçerik değerleri kazandırmak için yeterli değildir. İçerik bilgi vermekle sınırlı kalıyor. Bol bol yaşanmış hikâyeler eklenerek değerler kazandırılmaya çalışılmalı.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.45’te gösterilmiştir.

Tablo 4.45

Dersin İçeriğine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	f
Anlamakta zorluk	5
Uzun ve sıkıcı	2
Geniş kapsam	1
Ezberci	1
Günlük hayat ile ilişkili	1
Toplam	23

Öğrenciler dersin içeriğine ilişkin olarak anlamakta zorlanıldığını (f= 5), sıkıcı olduğunu (f= 2), kapsamının çok geniş olduğunu (f= 1), ezberci olduğunu (f= 1) ve günlük hayat ile ilişkili konuları tercih ettiklerini (f= 1) belirtmişlerdir. Öğrencilerin dersin içeriğine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci1: ...Özellikle Millî Mücadele konusunu tam anlayamadım. Bana ara sıra sıkıcı geliyor... Çok uzun bir konu... (Anlamakta zorluk, Uzun ve sıkıcı)

Öğrenci6: ...Çok fazla savaş, cephe var. Bazılarını biliyorum, bazılarını aklımda tutamıyorum. Özellikle Millî Mücadele konusunda karşıma çıkan bazı soruları yapamıyorum... (Geniş kapsam, Ezberci)

Öğrenci3: ...Sosyal bilgiler konuları yerine günlük hayatta kullanacağımız şeyleri öğrenseydik daha güzel olurdu. Hayat bilgisi dersinde bu konuları öğreniyorduk... (Günlük hayat ile ilişkili)

Araştırmaya katılan velilerin 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.46’da gösterilmiştir.

Tablo 4.46*Dersin İçeriğine Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Ana Temalar	f
Kapsam geniş	4
Öğrenci seviyesine uygun	3
Sıkıcı	1
Hiyerarşik olmaması	1
Ezbere yönelik	1
Toplam	10

Araştırmaya katılan veliler dersin içeriğine ilişkin olarak dersin kapsamının çok geniş olduğunu ($f= 4$), öğrenci seviyesine uygun olduğunu ($f= 3$), dersin sıkıcı olduğunu ($f= 1$), hiyerarşik olmadığını ($f= 1$), ezbere yönelik olduğunu ($f= 1$) belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan velilerin dersin içeriğine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Veli1 dersin kapsamının çok geniş ve ezbere yönelik olmasını “...Sosyal bilgiler dersinin içerik olarak fazla olduğunu düşünüyorum. Özellikle millî mücadele konusunda ezber yapmalarını gerektiren konularda zorluk yaşadık...” cümleleriyle ifade ederken, Veli6 öğrenci seviyesine uygunluğunu “İçerik çocukların anlayabileceği düzeyde, öğretmenimiz elinden geleni yapıyor...” cümlesiyle belirtmiştir. Veli5 ise dersin sıkıcı olmasını “Özellikle Millî Mücadele konusunun kapsamı çok geniş, sınırlandırılmalı, çocuğum dersten sıkılıyor...” cümlesiyle, Veli2 ise hiyerarşik olmamasını “Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi ile bir bağlantısının olmadığını düşünüyorum. Direkt olarak Kurtuluş Savaşı ile ilgili konular olunca çocuğum zorlandı ama toparlandık. Ama çocuk oldukları için sıkılıyorlar.” cümleleriyle açıklamıştır.

4.6.3 Yöntem Teması

Bu alt başlıkta yöntem temasından elde edilen veriler giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç alt temaya ayrılarak analiz edilmiş ve sunulmuştur. Öğretim boyutunun yöntem temasının giriş alt temasına ilişkin olarak dört alt maddeye yer verilmiştir. Tablo 4.47’de öğretim boyutunda yer alan yöntem teması giriş alt temasına ilişkin kodlar ve frekansları görülmektedir.

Tablo 4.47*Giriş Bölümü Tema ve Frekansları*

Giriş	f
Daha önceden planladığı etkinliklerle sınıfa hazırlıklı gelme	16
Öğrencilerin dikkatini çekme ve merak uyandırma	4
Öğrencilerin ön bilgilerini belirleme	6
Öğrencilerin yeni öğreneceği ile önceki öğrenmeleri arasında ilişki kurma	10

Tablo 4.47’de görüldüğü gibi, öğretim boyutunun yöntem alt boyunun giriş bölümüne ilişkin olarak dört alt maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, sınıf öğretmenin 18 günlük ders sürecinin çoğunda derse hazırlıklı geldiği (f= 16) gözlenmiştir. Sınıf öğretmenin derse dikkat ve ilgi çekmek amacıyla (f= 4) çaba gösterdiği, öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek amacıyla sorular yönelttiği (f= 6), öğrencilerin yeni öğreneceği ile önceki öğrenmeleri arasında ilişki kurmaya (f= 10) yönelik olarak öğretim sürecinde etkinliklere yer verdiği görülmüştür.

Yapılan analizlerde öğretmenin derse çoğunlukla hazırlıklı geldiği görülmektedir. Sınıf öğretmenin okula geldiğinde, doğrudan sınıfına giderek öğrencilerine akıllı tahta ve dolap anahtarlarını verdiği; görevli öğrencilerden ders öncesi hazırlık yapmalarını istediği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derse başlamadan önceki 5-10 dakikalık sürede, sıra örtüsünü serme, sıraları düzeltme, camları açma gibi hazırlıklarla geçmektedir. Bu görevleri yerine getirecek nöbetçi öğrenciler, dolap görevlisi gibi öncesinden görevlendirilmiş öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmen sınıfa girdiğinde sınıf düzeni ile ilgili çoğu hazırlığın öğrenciler tarafından tamamlanmış olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni öğrencilerine diş fırçalama alışkanlığı kazandırmak amacıyla her gün ilk ders dişlerini fırçalatmaktadır. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir:

Öğretmen “*Günaydın*” diyerek sınıfa girer. “*Diş fırçasını getiren diş fırçalamaya gidebilir.*” diyerek öğrencilere seslenir. Öğrenciler lavaboya giderler. Sınıfta birkaç öğrenci kalır. Öğrenci7, Öğrenci19 ve Öğrenci23 sıralarında oturur. Diş fırçalarını getirmediikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen fırçasını getirmemiş öğrencilere “*Oyy oyy*” diyerek sitem eder. Bu arada akıllı tahtayı açar, daha önce çıkardığı dilsiz haritaları çıkarır, derste kullanacağı materyalleri dolaptan çıkarır. “*Koli bandımız neredeydi*” diye sorar. Öğrencilerden sosyal ders kitabını açmalarını ister. “*Kitabını aç, çabucak hızlı olalım.*” Bu hazırlıkların dersin ilk 5 ile

10 dakika arasında zamanı kapsadığı görülmüştür. (19/10/2023-00:00-06:12 / Daha önceden planladığı etkinliklerle sınıfa hazırlıklı gelme) Benzer şekilde öğrenciler ilk ders dışlarını fırçalamaya lavaboya gider fırçalar ve sınıflarına geri dönüp sıralarında yerlerini alırlar. Bu arada öğretmen çektiği fotokopileri öğrencilere dağıtır. (28/09/2023-00:00-06:23 / Daha önceden planladığı etkinliklerle sınıfa hazırlıklı gelme)

Ancak derse hazırlık yaparken derse geç kaldığı zamanlar nadiren de olsa görülmüştür. Bir önceki teneffüste akıllı tahtadan anlatacaklarına ilişkin bir içeriği ekrana ayarladığı ve fotokopi çekmek için öğretmenler odasından geldiği; bu nedenle derse geç kaldığı gözlenmiştir (31/10/2023-Salı 00:00-04:14 / Daha önceden planladığı etkinliklerle sınıfa hazırlıklı gelme) Öğretmenin hasta olması nedeniyle derse hazırlıklı gelemediğini araştırmacı ile paylaştığı saha notlarında görülmektedir. Bunun yanında hasta olduğu için derse hazırlıklı gelemediğini öğrencilerine şu şekilde ifade etmiştir: *“Akılınızda ne kaldıysa bir cümle de olsa söyleyelim.”* Öğrenci8 ve Öğrenci29 söz hakkı alır. Bu arada öğretmen akıllı tahtadan derse yönelik bir konu anlatımı içeriği ayarlar ve durdurur: *“Bugün derse hazırlıksız geldim çocuklar, çok hastayım gece de uyuyamadım. Sesimi çok kullanmak istemiyorum...”* diyerek konu anlatımı içeriğini açar. (26/10/2023-6:26-9:49 / Daha önceden planladığı etkinliklerle sınıfa hazırlıklı gelme)

Sınıf öğretmenin dikkat çekme ve merak uyandırma amacıyla anlatacağı konuyla ilgili kısa bir açıklama yaptığı, öğrenecekleri konu ile ilgili bilgi verdiği ve bu bilgilerin öğrencilerin üst kademelerdeki öğrencilik hayatlarında karşılımlarına çıkacağına ilişkin açıklamalarda bulunduğu belirlenmiştir. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir:

Öğrencilerin sıra örtülerinden birinde millî mücadele sürecinde Atatürk’ün izlediği yol şeması görseli bulunmaktadır. Öğretmen bu örtüyü göstererek:

“Bakın Atatürk’ün millî mücadeleyi nasıl başlattığını gösteriyor. Bu örtüyü bu aralar alan şanslı. Orta sıra gelsin bakın bu Bandırma İstanbul’dan Samsun’a çıkıyor. Orta sıradakileri çağırıp sıra örtüsünün üzerinden batı cephesi, doğu cephesi, kongreler işte bunları öğreneceğiz. Bu konu çok önemli. (19/10/20232.ders 11:5015:09 / Öğrencilerin dikkatini çekme ve merak uyandırma)

Konunun biraz ağır ve zor olduğunu, çok iyi dinleyerek anlayabileceklerini belirtip, öğrencilerden dinleme pozisyonu almalarını ister. Bu arada akıllı tahtadan Kurtuluş Savaşı’nın nasıl başladığını, Mondros Ateşkes Antlaşması imzalandıktan sonra ülkemizi nasıl

paylaşacaklarını anlatan bir içerik açar. (24/10/2023 04:30-04:43 / Öğrencilerin ön bilgilerini belirleme) Öğretmenin derse sorular sorarak başladığı gözlemlenmiştir. Bu soruları derse dikkat çekmenin yanında öğrencilerin geçmiş öğrenmelerini harekete geçirmek amacıyla yaptığı görülmektedir. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir: “*Evet, dersimiz Sosyal bilgiler, ben derse başlarken öncelikle ne yapıyorum?*” diye sorar. Öğrenciler önceki derslerimizde ne işlediğimizi tekrar edeceğini söyler. Öğretmen bir öğrenciden son dersi tekrar etmesini ister. Öğrenci20 Mondros Ateşkes antlaşmasından sonra ülkeyi paylaşmaya çalışan ülkeleri ve Atatürk’ün Samsun’a çıkarak millî mücadeleye başlamasına değinir. Öğretmen “*Süper gerçekten güzel bir tekrar yaptın*” diyerek öğrencisini tebrik eder. (26/10/2023-1:30-4:33 / Öğrencilerin ön bilgilerini belirleme)

Öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek amacıyla “Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.” kazanımı kapsamında öğretmen çekirdek ailenin ve geniş ailenin tanımını yapar ve öğrencilerin defterlerine yazdırır. Bu kavramlar 3.sınıf Hayat bilgisi dersi kapsamında öğretilmiştir. Bu kazanıma ilişkin olarak öğrencilerin ön öğrenmelerini harekete geçirip, hatırlatma yapmış olduğu, bilmeyen öğrenciler için de tekrar dersin kapsamına bir kavram olarak aldığı görülmektedir. Ders sürecinde bu etkinliği yaparken şu diyaloglar gözlenmiştir:

“*Örneğin anne, baba ve çocuklardan oluşan toplumun en küçük yapısına çekirdek aile denir. Tekrar küçükbaşlık geniş aile: Anne, baba ve çocukların yanında büyükbaba, büyükannenin yaşadığı aile yapısıdır.*” diyerek çekirdek aile ve geniş aile kavramlarını öğrencilere dikte-bakmadan yazma- yöntemi ile defterlerine yazdırır. (05/10/2023 32:40-35:10 / Öğrencilerin ön bilgilerini belirleme)

Öğretmenin öğrencilerin yeni öğreneceği ile önceki öğrenmeleri arasında ilişki kurmak amacıyla konuya ilişkin önceki derslerde öğrendiklerini sorular sorarak tekrar ettiği gözlemlenmiştir. Öğretmen derse girer ve geçen hafta öğrendiklerinin üzerinden geçer. “*Geçen dersimizde oğlumun pasaportunu getirmiştin. Kimliklerimizi incelemiştik. Kimlik nereden alınır nerede yenilenir bunları konuşmuştuk.*” (19/09/2023-8:10-8:18 / Öğrencilerin yeni öğreneceği ile önceki öğrenmeleri arasında ilişki kurma) Benzer şekilde yapılan analizlerde öğretmenin dersin başında bir önceki derste işlenen konuyu tekrar etmek amacıyla öğrencilere sorular sorduğu, öğrencilerden cevaplar alarak en son kendisi özetleyerek yeni konuya geçtiği görülmüştür. Bu süreçte öğretmen ve öğrenciler arasında aşağıdaki diyaloglar geçer:

Öğretmen: *En son dersimizde ne öğrenmiştik?*

Öğrenci1: *Osmanlı devleti büyük devletlerle savaşmıştı, devletler ülkeyi paylaşacaklardı.*

Öğretmen: *Peki kim nereyi almayı planlıyordu? Pastadan hangi dilimi alacaklardı?*

Öğrenci12: *Yunanlar İzmir, Fransızlar Antep'i ve Maraş'ı*

Öğrenci8: *İttifak ve İtilaf devletleri vardı.*

Öğretmen: *Evet, İttifak ve İtilaf devletleri vardı. Arkadaşınız burayı hatırladı. Güzel. Başka?*

Öğrenci29: *İngiltereliler Musul'u işgal ediyorlardı. Evet, güzel.*

Öğretmen: *Peki, Millî mücadele başladı. Atatürk ilk önce nereye gitmişti?*

Öğrenciler hep birlikte: *İstanbul'dan Samsun'a*

Öğretmen: *Atatürk Bandırma vapuruyla İstanbul'dan Samsun'a hareket etmişti. Hangi yıldan ben unuttum?*

Öğrenciler hep birlikte: *1919*

Öğretmen: *Samsun'da bir yer vardı. Samsun'un bir ilçesi. Orada genelge yayınlamıştı. Neresiydi orası?*

Öğrenci16: *Havza Genelgesi*

Öğretmen: *Evet, güzel. Sonra nereye geçti?*

Öğrenci12: *Amasya Genelgesi*

Öğretmen: *Sonra Erzurum Kongresi En son hangisiydi?*

Öğrenci12: *Sivas Kongresi*

Öğretmen: *Erzurum Kongresi ile ilgili ne hatırlıyorsunuz? Burada vatanın...*

Öğrenci16: *Vatanın bölünmez bir bütün olduğunu vurgulamıştı.*

Öğretmen: *Sivas Kongresinde ne vardı?*

Öğrenci7: *Cemiyetleri bir çatı altında toplanacaktı.*

Öğretmen: *Aferin, çok güzel. Harikasınız. Şimdi tamam. Artık Kurtuluş Savaşı başlayacak. Bu nedenle Türkiye büyük millet meclisi toplandı. TBMM'yi açtı. Peki bu meclisin ilk işi neydi? Hani dağınık olan bir şey vardı. Vatan elden gidiyor diye millet kurmuştu. Baş Harfî "K" neydi*

adı? Kuvayı Millîye değil mi? Onlar düzenli bir ordu değildi, eğitilmiş kişiler değillerdi. TBMM'sini açıyor. Dağınık olan bu birliği toplayıp orduyu kuruyor. (31/10/2023 00:00-05:50 / Öğrencilerin yeni öğreneceği ile önceki öğrenmeleri arasında ilişki kurma)

Tablo 4.48’de öğretim boyutunda yer alan yöntem teması gelişme alt temasına ilişkin kodlar ve frekansları görülmektedir.

Tablo 4.48

Gelişme Bölümü Tema ve Frekansları

Gelişme	f
Programda yer alan kazanım ve bunlara ilişkin açıklamaları dikkate alma	8
Derse etkin katılımını sağlayacak etkinliklere yer verme	7
Bireysel farklılıkları dikkate alma	
Özel eğitime gereksinimi olan (kaynaştırma öğrencisi) dikkate alma	2
Mülteci öğrencileri dikkate alma	5
Tüm öğrencileri sürece dâhil etmeye özen gösterme	5
Öğrencilerin somut deneyimlerinden anlamlar oluşturmalarına yardımcı olma	7
Öğrencilerin soyutlama yapabilmelerine yardımcı olma	-
İşbirliğine dayalı öğrenme olanakları sağlama	2
Öğrenmeyi destekleyici öğelere (ipucu, pekiştirici, dönüt ve düzeltme) yer verme	120
Problem çözme temelli öğrenme ortamları oluşturma	-
Gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlara ilişkin yansıtıcı düşüncelerine yardımcı olma	1
Bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanma	16
Okul dışı (okul bahçesi, müze, öğrenme yeri vs.) ortamlardan faydalanma	1
Disiplinler arası (tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji vs.) bir yaklaşım benimseme	9
Geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı kurma	7

Tablo 4.48’de görüldüğü gibi, öğretim boyutunun yöntem teması gelişme alt temasına ilişkin olarak 14 alt maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, sınıf öğretmenin programda yer alan kazanım ve bunlara ilişkin açıklamaları dikkate aldığı (f= 8), derse etkin katılımı sağlayacak etkinliklere yer verdiği (f= 7), özel eğitime gereksinimi olan (f= 2) ve mülteci öğrencileri dikkate aldığı (f= 5), öğrencilerin somut deneyimlerinden anlamlar oluşturmalarına yardımcı olduğu (f= 7) gözlenmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme olanakları sağladığı (f= 2), öğrenmeyi destekleyici öğelere yer verdiği (f= 120), gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlara ilişkin yansıtıcı düşüncelerine yardımcı olduğu (f= 1), bilgi ve iletişim teknolojilerini kullandığı (f= 16), okul dışı ortamlardan faydalandığı (f= 1), disiplinler arası bir yaklaşım benimsediği (f= 9), geçmiş –bugün-gelecek bağlantısı kurduğu (f=7) belirlenmiştir.

Ancak öğrencilerin soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmasına ve problem temelli öğrenme ortamları oluşturmaya ilişkin veriye rastlanmamıştır.

Programda “Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar.” kazanımı yer almaktadır. Programda bu kazanım ile ilgili açıklamalara yer verilmemektedir. Konu Birinci Dünya Savaşı’ndan Cumhuriyet’in kuruluşuna kadar olan tarihi süreci kapsamaktadır. Kazanımda bu sürecin kahramanların hayatlarından yola çıkarak öğretilmesi kavratılması istense de savaşların, kongrelerin ve antlaşmaların bulunduğu bu tarihi süreçte ezber niteliği taşıyan birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurların derste geçip geçmeyeceği, öğrenciye bilgi olarak verilip verilmeyeceği yani nasıl sınırlandırılması gerektiği ile ilgili öğretmenin zorlandığı görülmüştür. Yapılan analizlerde millî mücadele sürecini anlatırken kapsamını çok geniş tuttuğu ve kazanımın dışına çıkarak fazla bilgi ve kavrama değindiği görülmektedir. Millî mücadele dönemini “1.Dünya Savaşı’ndaki Gruplar” başlığını atarak itilaf ve ittifak devletlerine değinerek başlamıştır (24/10/2023 – 16:23-17:35 / Programda yer alan kazanım ve bunlara ilişkin açıklamaları dikkate alma). Ardından ülkeyi işgal eden devletleri ve işgal ettikleri yerleri anlatmıştır (24/10/2023 – 22:02-29:41 / Programda yer alan kazanım ve bunlara ilişkin açıklamaları dikkate alma). Kongreler ve genelgeler sonunda meclisin açılması, düzenli birliklerin kurulması ve Kurtuluş Savaşı’nın başlamasına kadar olan Millî Mücadele sürecine ayrıntılarıyla değinmiştir. (26/10/2023-06:26-24:41 / Programda yer alan kazanım ve bunlara ilişkin açıklamaları dikkate alma) Bunun yanında cepheler ve yapılan antlaşmalara da değinildiği gözlenmiştir. (31/10/2023-Salı-26:28-27:00 / Programda yer alan kazanım ve bunlara ilişkin açıklamaları dikkate alma) Atatürk’ün hayatını anlatan bir dijital içerik açar. Bu içerikte Atatürk’ün eğitim yaşantısının ardından aldığı askeri görevlerden bahsetmektedir. Ardından 1.Dünya Savaşı’ndaki gruplar ve Çanakkale Savaşı anlatılmaktadır. Ardından millî mücadele döneminde yapılan çalışmalar anlatılır. Öğretmen içeriği durdurur: “*Amasya Genelgesini şöyle düşünün. Ben her derse girdiğimde bugün bunları öğreneceğiz, şunları yapacağız diye yapacaklarımızı anlatıyorum. Amasya Genelgesinde de çizilecek olan yol haritası planlandı.*” diyerek içeriği devam etmesi için tekrar açar. İçerikte “Neden bir meclisin açılmasına ihtiyaç duyuldu?” sorusu sorulur. Öğretmen araya girerek “*Güzel bir soru*” der. “*Osmanlı zamanında Osmanlı Mebusan Meclisi vardı.*” diyerek ekleme yapar. Meclisin kurulması ve Kurtuluş Savaşındaki savaşlar ve bu mücadeleler sonrasında imzalanan antlaşmalar bu içerikte anlatılmaktadır. (07/11/2023-19:23-32:02 / Programda yer alan kazanım ve bunlara ilişkin açıklamaları dikkate alma) Diğer kazanımları sınırlandırmaya ve öğrencilere

aktarmaya yönelik olarak sorun yaşanmadığı, kazanımın içerdiği konuların çok dağılmadan aktarıldığı görülmektedir.

Öğretmen aile tarihi ve sözlü tarih konusuna ilişkin olarak öğrencilerden büyüklerine ait eşyalar, kıyafetler, belgeler getirmelerini istemiştir. Bu etkinliğe tüm öğrencilerin katılımını amaçlamıştır. Öğrenciler getirdikleri eşyaları sınıfta derste ve teneffüs boyunca sergilemiş ve açıklamıştır. “Öğrenciler en son dersimizde size bir görev vermiştim. Kimler getirdi bakalım?” der. Öğrenciler getirdikleri fotoğraf, diploma, evlenme cüzdanı, kimlik belgesi, para gibi eşyaları tahtanın önüne sergilemek üzere yerleştirilen sıraların üzerine dizerler. “Getirdiklerimizi yerleştirelim çocuklar, kaybetmeyecek, karışmayacak şekilde yerleştirelim” şeklinde uyarılarda bulunarak öğrencileri yönlendirir. Eline bir belge alarak: *1965 yılından ilkokul diploması bakar mısınız? Kimin bu?* Öğrenci23: *Babaannemin ilkokul diploması öğretmenim*” diye cevaplandırır. Elindeki fotoğrafı öğrencilere gösterir: “*Bakın burada çok eskilerden kullanılan bir perde var. Bu perde de benim anneannemindi ben de bu perdeyi saklıyorum*” der. Öğrencinin getirdiği yöresel kıyafeti öğretmen tahtanın köşesine asar. (05/10/2023-03:20-15:40 / Derse etkin katılımını sağlayacak etkinliklere yer verme) Bu yazının altına da öğrencilerin getirdiği aile fotoğraflarını bant ile tahtaya yapıştırır. Aşağıdaki Görsel 4.1’de sınıfta sergilenen eşyalar görülmektedir.

Görsel 4.1

Aile Tarihi ve Sözlü Tarih Çalışması Etkinliği



Öğretmen öğrencilere yönelttiği soruların sonunda kendisi sözlü tarih kavramının örneklerle açıklamasını yapar: “Benim sözlü tarih dediğimde aklıma ilk gelen dedem, babaannem gelir. Ben küçükken de onlarla konuşurduk. Onlara sorular sorardım. Eski zamanlarda ne yiyordunuz? Nasıl giyiniyordunuz? Sorularını sorardım. Çünkü sözlü tarih yöntemi konuşarak

sözlü olarak bilgi almayı gerektiriyor...” (05/10/2023 26:12-28:30 / Derse etkin katılımını sağlayacak etkinliklere yer verme)

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Ancak 4.sınıf öğrencisinde bulunması gereken becerileri kazanamamış, sınıfın gerisinde kalan iki öğrenci bulunmaktadır. Öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda bu öğrencilerin sınıfa başka okullardan nakil yoluyla geldikleri akademik başarılarının düşük olması nedeniyle bazı derslerde süreci izledikleri ve pasif kaldıkları görülmektedir. Yapılan analizlerde bu öğrencilerin kazandıkları becerileri dikkate alarak derse katılmaya teşvik ettiği gözlenmiştir. Örneğin üst düzey sorulara cevap veremeyeceğini bildiği için bu öğrencilere bu soruları yöneltmezken; okuma becerisinin iyi olduğunu bildiği için öğrenciye okuma konusundaki görevleri sıklıkla verir. Öğretmen Millî mücadele sırasında Atatürk’ün Samsun’dan Anadolu’ya geçerek düzenlediği kongreleri anlatan içeriği durdurur içerikte yer alan kongreler ve genelgelerle ilgili temel bilgileri defterlerine not almalarını ister. Öğrenciler içerikten bakarak defterlerine yazarlar öğretmen öğrenciler yazarken sırayla sekiz öğrenciye sesli bir şekilde okutur. Bu öğrencilerin içinde Öğrenci25 ve Öğrenci24 bulunmaktadır. Özellikle Öğrenci24’ün okuma yazma dışındaki becerileri kazanmada sınıf düzeyinin gerisinde kaldığı görülmektedir. (26/10/2023-25:10-39:26 / Özel eğitime gereksinimi olan (kaynaştırma öğrencisi) dikkate alma)

Yapılan analizlerde sınıfta bulunan dört mülteci öğrencinin Türkçelerinin çok iyi olmaması nedeniyle konuşmakta çekindikleri; öğretmenin mülteci öğrencilerin söz alma, paylaşımda bulunma, kendini ifade etme konusunda sınıf öğretmeni tarafından teşvik edildiği ve onayladığı görülmüştür. Öğretmen öğrenciye soru sorar, fakat hazırlıksız konuşma yapmakta sorun yaşayacağını düşünerek araştırma ödevi verir. Bu durum aşağıda yer alan örnek durumlarda yer alan diyaloglarda görülmektedir:

Öğretmen: *Öğrenci13 bayramlarda yaptığınız size özgü bir şey var mı? Özel bir yemek var mı?*

Öğrenci13: *Yemek var ama Türkçesini bilmiyorum.*

Öğretmen: *Örneğin ben Konyalıyım bizde bayramlarda, düğünlerde bamya yemeği ikram edilir. Bu arkadaşlarınıza bir araştırma ödevi veriyorum. Suriye de bayramlarda, düğünlerde neler yapılır. Hangi yemekler pişirilir.* (10/10/2023-25.10-37:19 / Mülteci öğrencileri dikkate alma)

Verdiği araştırma ödevini Türkçesi daha iyi olan Öğrenci4 sözlü olarak paylaşıırken; Öğrenci13 sadece defterindeki yazıyı göstererek araştırmasını göstermeyi tercih eder. Öğretmen bu

durumun nedenini bildiği için hoşgörü ile yaklaşır. Bu durum aşağıda yer alan örnek durumlardaki diyaloglarda görülmektedir:

Öğretmen: *Ben size geçen hafta ödev vermiştim değil mi? Kültürel öğelerimizin anneye babaya soracaktık ve not alıp sınıfta paylaşacaktık. Ama Önce Öğrenci13 ve Öğrenci4 ile başlıyoruz. Öğrenci13 sordun değil mi anneye babaya?*

Öğrenci13: *Evet ama ben Öğrenci4'ten sonra okumak istiyorum.*

Öğretmen: *Tamam o zaman Öğrenci4 ile başlayalım. Dinleme pozisyonu al. Bakalım Öğrenci4 bize Suriye'deki yaşadıkları kültürünü bize yansıtabilecek mi? İbrahim hadi tahtaya gel bize araştırmanı oku bakalım. Öğrenci4 “Suriye’de Bayramlaşma” başlıklı araştırmasını okumaya başlar:*

Öğrenci4: *Suriye'deki başlıca ulusal bayram, Her yıl 17 Nisan da kutlanan Suriye'deki son Fransız askerinin tahliyesini kutlayan Suriye'nin ulusal bayramıdır. Suriye'de Düğünler: Suriye genellikle komsu devletlerin geleneklerini de barındırır. Halkı misafirperverdir. Suriye'de yemekler... Öğretmen öğrencinin söylediği yemeklerin görsellerini akıllı tahtadan açarak gösterir. Öğrenci13 da defterine yazdıklarını öğretmene gösterir.*

Öğretmen: *Teşekkür ederim Öğrenci20 emeğine sağlık. (12/10/2023-1:30-09.30 / Mülteci öğrencileri dikkate alma)*

Yapılan analizler sonucu, sınıf öğretmeninin tüm sınıfı sürece katmak adına, farklı öğrencilere de söz hakkı vererek etkinliklere almaya çalıştığı görülmüştür. Bu durum aşağıda yer alan örnek durumlarda yer alan diyaloglarda görülmektedir:

Öğretmen: *Şimdi bakıyorum çoğunluk okumasını bitirdi. Şimdi ne okuduysan aklında kalan ne varsa kültürle ilgili bizimle paylaş, bir kelime de olsa, hadi bakalım.*

Öğrenci2: *Öğretmenim mesela okuduğumuz metinde 1943'lerde kültürel öğeleri anlatmış.*

Öğretmen: *Evet, başka ne diyebiliriz?*

Öğrenci20: *Güzelcehisar köyü neresi? diye sorar.*

Öğretmen *“5. ders size akıllı tahtadan göstereceğim bana hatırlatın.” der.*

Öğrenci13: *Yerel tarih...*

Öğrenci11: *Yakın çevremizde yer alan tarihi yerler.*

Öğretmen: *Peki bana biri bana sözlü tarihi hatırlatabilir mi? Ben unuttum.*

Öğrenci5: *Sen nerede doğdun, nerede yaşadın, hangi eşyaları kullandın? Sorularıyla öğrendiğimiz bilgiler...*

Öğrenci20: *Eskiden teknoloji yokmuş, buzdolabı olmadığı için toprağın altına koyuyorlarmış, kiler kullanıyorlarmış, marketler yokmuş.*

Öğrenci10: *Dede ile röportaj yapıyorlar.*

Öğrenci8: *Tarihi yerlerin örneklerini vermiş.*

Öğrenci23: *Dede anlatıyor...*

Öğretmen: *O zaman kültürün oluşması için en önemli faktörün insan olduğunu söyleyebilir miyiz?*

Öğrenci6: *Yerel tarihi anlatmış, yakınlarımızda ne var. Örneğin Gaziantep kalesi var yerel tarih örneklerinden biri.*

Öğrenci22: *Eskiden her şeyi kendileri yapıyorlarmış, kıyafetlerini, yoğurtlarını...*

Öğretmen öğrencinin cümlesini toparlar: *Evet eskiden daha çok emekle ev işleri eşyalar yapılıyordu. Şimdi hazır bir şekilde alıyoruz değil mi? Başka? Son kez selime söz hakkı vereceğim sonra devam edeceğim...* (12/10/2023-9:30-11:30 / Tüm öğrencileri sürece dâhil etmeye özen gösterme)

Yapılan analizlerde öğrencilerin test sorularında bilmedikleri kavramları öğretmene sordukları görülmüştür. Öğretmen bu kavramları somutlaştırarak öğrencilerin anlamasına yardımcı olur:

Öğrenci: *Öğretmenim piyanist ne demektir?*

Öğretmen: *“Piyanist piyano çalan kişidir. Örneğin Fazıl Say dünyaca ünlü bir piyanisttir.”* örneğini verir. Benzer şekilde bir öğrenci *“Kin nedir?”* diye sorar. Öğretmen:

“Kin günlük hayatta da kullandığımız bir kelime aslında. Sana bir nefretim, kinim, öfkem var” şeklinde bir örnek cümle kurarak kavramı öğrencinin anlamına yardımcı olur. (28/09/2023-22:00-26:00 / Öğrencilerin somut deneyimlerinden anlamlar oluşturmalarına yardımcı olma)

Öğrencilerin çalışma yapraklarında bulunan sorularda geçen anlamını bilmediklerini düşündüklerini kelimeleri öğrencilere sorar. Bu arada akıllı tahtadan görsellerle destekleyerek ve günlük hayattan örnekler vererek açıklamalar getirir. *“Konservatuar nedir?”* sorusunu

yöneltir. Öğrenciler çok ilgili olmayan cevaplar verirler. Öğretmen örneklerle açıklamaya gider: “Örneğin benim yeğenim çok güzel bir sesi var. Gaziantep’e geldi. Konservatuar sınavlarına katıldı ve kabul edildi. Konservatuar için müzik alanında yetenekli olan kişilere eğitim veren okullardır” şeklinde açıklama yapar. (28/09/2023-06:30-06:46 / Öğrencilerin somut deneyimlerinden anlamlar oluşturmalarına yardımcı olma) Öğrenci “Sergi nedir?” sorusunu öğretmene yöneltir. Akıllı tahtadan görseli açar ve kısaca açıklama yapar. (28/09/2023-07:40-07:46 / Öğrencilerin somut deneyimlerinden anlamlar oluşturmalarına yardımcı olma)

Öğretmenin ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme gibi öğrenmeyi destekleyici öğelere sıklıkla yer verdiği görülmüştür. Öğretmenin dönüt ve düzeltme yaparak öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğu örnek diyalogların çoğunlukla ölçme değerlendirme çalışmaları yaparken kullanıldığı gözlenmiştir. Dersin sonunda çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı sorular içeren interaktif dijital bir içerik açar. Öğrenciler sırayla tahtaya çıkar ve soruyu sesli bir şekilde cevaplandırır. Sorunun cevabını işaretlediğinde doğru ya da yanlış olduğuna ilişkin olarak içerik dönüt vermektedir. Öğrencinin takıldığı sorularda soruyu kendisi okuyarak, öğrencinin doğru cevabı bulması için yönlendirir:

-Nüfus cüzdanında 15 yaşından sonra fotoğraf bulunmalıdır, doğru mu? Yanlış mı? Öğrenciler hep bir ağızdan cevap verir: *Doğru*.

Öğretmen: *Erkeklerin nüfus cüzdanı mavi renklidir*. Öğrencilerin bir kısmı doğru bir kısmı yanlış diyerek cevap verir. Öğretmen: “İtiraz edenler var. Eskiden demişler mi? O zaman yanlış dememiz gerekiyor.” şeklinde dönüt ve düzeltme öğelerini kullanır. (21/09/2023-07:33-07:34 / Öğrenmeyi destekleyici öğelere (ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme) yer verme)

Benzer şekilde öğrenciler tahtadan soruları çözerken bilmediği kelime ve kavramlarla ilgili sorular sorarlar:

Öğrenci1: *Öğretmenim medeni hal ne demek?* Öğretmen soruyu diğer öğrencilere yönlendirerek cevabı buldurmaya çalışır: “Medeni hal ne demektir? Öğrenci16 sen cevaplar mısın?”

Öğrenci16 cevaplar: *Örneğin birinin evli olması*.

Öğretmen: *Evet. Evli ya da bekar olmak bir kişinin medeni halini ifade eder*. (19/09/2023-8:34-08:37 / Öğrenmeyi destekleyici öğelere (ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme) yer verme) Bu

örnekte de görüldüğü gibi “Evet” cevabıyla öğrenciye dönüt vererek, öğrencinin tanımlamasındaki eksikleri kendisi tekrar tanımlayarak, tamamlayarak düzeltme yapmaktadır. Dönüt ve düzeltmenin yanında pekiştireç sıklıkla başvurduğu öğelerden biridir. Ders sürecinde geçen kavramların anlamını tahmin eden öğrencisine “Aferin” diyerek olumlu bir pekiştireç kullanmıştır. Örneğin; öğretmen “*Bu soruda içe kapanık geçiyor. İçe kapanık ne demek.*” diye sorar. Bir öğrenci tanımını doğru yapar. Öğretmen “*Öğrenci19’un yaptığı tanım çok güzeldi üzerine söyleyecek bir şey yok. Aferin Öğrenci19*” şeklinde pekiştirir. (28/09/2023-07:52 / Öğrenmeyi destekleyici öğelere (ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme) yer verme)

Öğrenciler kaynak kitaptan etkinliklerini yaparken sırayla kitaplarına göz atar. Soru soran öğrencilerin sorularını fısıltıyla cevaplar. Etkinliğini doğru yapanlara güzel, aferin gibi pekiştireçler verir... (03/10/2023-01:16-07:50 / Öğrenmeyi destekleyici öğelere (ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme) yer verme)

Yapılan analizlerde ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme öğelerinin peş peşe hatta bir arada kullanıldığı durumlar da sıklıkla görülmüştür. Ders sürecinde öğrenciler kitaplarından etkinliklerini yaparken öğrencilerin arasında dolaşarak: “*Çok güzel, harikasin*” gibi dönütler verir ve pekiştirir. Öğrenci yapamadığını söyler: “*Yuvarlak içine al cevaplandırılalım.* Benzer şekilde bir öğrenci daha soruda takıldığını ifade eder, öğretmen sınıfa seslenerek “*Yapamadığınızı yuvarlak içine alın, hepsini tek tek yapacağız,*” der. Bu süreçte etkinliği yaparken sorun yaşayan öğrencilere fısıltıyla ipuçları verir: Öğrenci sorar: Öğretmenim tek yumurta ikizi ne demek? Öğretmen “*Hani tavukların yumurtası oluyor ya çift sarılı, aynı yumurtada iki tane sarı var. Bir yumurtadan iki civciv çıkıyor. İkisi de birbirine çok benziyor..*” şeklinde fısıltıyla öğrencinin bilmediği kavramı açıklar... Soy ağacının da yapıldığı bu sırada bazı öğrencilerin yanlışlarını görerek sınıfın geneline uyarıda bulunurken bir yandan da yanlış yapanlara düzeltme niteliğinde uyarılarda bulunur: *Evet, soy ağacında en üste kimleri yazıyorduk, babaanne ile dede ve anneanne ile dede değil mi?* şeklinde etkinlikle ilgili ipuçları ve düzeltmelerde bulunur... Sınıfta dolaşıp dönütler vermeye devam eder... (05/10/2023 2.ders 24:30-39:47 / Öğrenmeyi destekleyici öğelere (ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme) yer verme)

Öğretmen: “*Dolaşacağım. Bakın bazıları yapmış, Aferin Öğrenci28... Geliyorum. Denizlerin isimlerini sileyim de sadece komşulara odaklanalım.*” sıralarda gezer, öğrencilere gösterir. Tahtaya geri döner tahta kalem ile haritanın kenarına komşuların adını yazar. Öğrenciler de dilsiz haritanın üzerine yazarlar “*Güzel, harikasin, Aferin*” gibi pekiştireçler kullanır. Bir öğrenci komşu ülkeleri ülkenin iç kısmına yazmış, o ülkelerin ülkenin dışında olduğuna dikkat

çeker, şurada olmalı diye düzeltir. Eksiği olanlara “Irak nerede? Gürcistan niye burada bebeğim?” “Bütün ülkeleri bir araya getirmişsin. Ne olur Ne olur bunları Türkiye’nin içinde yapamazsın. Bunlar il değil. Türkiye haritasının içine yapamazsın.” şeklinde uyarılarda bulunur. Henüz yapmamış öğrenciye: “Hadii” diyerek hızlanmasını işaret eder. Tüm sıraları dolaşır, öğrencilerin çalışmalarını kontrol eder (19/10/2023 2.ders.00:00-11:50 / Öğrenmeyi destekleyici öğelere (ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme) yer verme)

Yapılan analizlerde öğretmenin öğrencilerin yansıtıcı düşünceleri için sorular sorduğu görülmektedir. Bu soruları sorarken yanlış ifadeler kullanır ve öğrencilerin düzeltmesini bekler. Öğretmenin bu uygulamasına ilişkin öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir:

Öğretmenim satranç oynamak fiziksel özelliktir.

Sınıftaki diğer öğrenciler yanlış olduğunu söylerler.

Öğretmen: Bir dakika satranç oynamanın fiziksel özellik olduğuna itiraz var. Satranç oynamak fiziksel özellik değildir. Kişinin ilgisini gösterir. O zaman söylediklerimizi bir toparlayalım. Fiziksel özellikler dediğimizde aklımıza göz rengimiz gelecek. Öğrenci12 yeşil gözlü ben kahverengi gözlüyüm. Boy, kilo, saç rengini örnek olarak verebiliriz. Biraz önce satranç oynamaktan bahsetmiştik. Ben satranç oynamayı sevmiyorum ama benim oğullarım çok seviyor, satranç oynamaya ilgileri var. Şimdi gözlerini kapat bakalım, iyice düşünün ne yapmaktan hoşlanıyorsunuz, neye ilginiz var? Hep aynı kişilerin parmaklarını görüyorum.

Öğrenci2: Piyano çalmaya ilgim var.

Öğrenci16: Voleybol oynamaya ilgim var.

Öğrenci8: Futbol oynamaya ilgim var.

Öğrenci20: Ben müzik dinlemeyi seviyorum. Hatta müzik yapmaya başlayacağım. Annem bana org alacak öğretmenim. Bir de bir futbolcuyla bir maç yapmak isterdim.

Öğrenci28: Ben saz çalmak isterdim öğretmenim.

Öğretmen: Peki, o zaman yetenek ne demek? Bir insanın bir konuda yetenekli olması ne demek? İlgi ve yetenek aynı şeyler mi?

Öğrenci9: Arkadaşım güzel yazı yazıyor.

Öğretmen: Onun güzel yazı yazma yeteneği var diyebiliriz. Hımm başka ne olabilir?

Öğrenci3: Öğretmenim Ronaldo için çok yetenekli diyorlar.

Öğretmen: O zaman Ronaldo için futbola yeteneği var diyebiliriz. Biraz daha düşünelim. Hep aynı yerde kalmayalım farklı örnekler verelim. Örneğin Öğrenci6 ve Öğrenci18 arkadaşınız koşuya gidiyor. Dünyada ünlü insanlar da sizin gibi küçük yaşta başladılar siz de onlar gibi yeteneğinizi geliştirebilirsiniz. Ben kendimden örnek vereyim. Ben pasta yapma konusunda kendimi yetenekli buluyorum. Ortaokul yıllarımda beri ilgim var. Öğrenci2 arkadaşınızın da resim konusunda yeteneği var. Neden yeteneğinin üstüne gidip geliştirmesin değil mi? Her insanın kendisine ait bir yeteneği vardır...” şeklinde açıklama yapar. (26/09/2023-08:36 / Gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlara ilişkin yansıtıcı düşünmelerine yardımcı olma.)

Yapılan gözlemlerde öğretmenin ders işleyeceği konuya ilişkin bir içeriği bir gün önce Whatsapp uygulamasından ödev olarak gönderdiği belirlenmiştir. Bu içeriği izleyerek derse gelmelerini istemiştir. Bu durumla ilgili öğrenciler ve öğretmeni arasında şu diyaloglar geçer:

Öğrencilerden sosyal bilgiler ders kitaplarını açmalarını ister:

-Herkes kitabını açtı mı? Sayfa 38 aç ve dinleme pozisyonu al. Evet, dün ben bir ders videosu göndermiştim. Kimler izledi? Dürüstçe parmak kaldıralım. Dürüst olalım. Videoyu izleyen öğrenciler parmak kaldırır. Öğrencilerden videodan akıllarında kalanları paylaşmalarını ister: -Hımm güzel çoğunuz izlemişsiniz. O zaman bana izlediğinize ilişkin olarak ne söyleyebilirsiniz? Ne anladınız? Tek bir kelime bile olabilir. Hadi bakalım, konuş benimle. (05/10/2023 16.40-22:47 / Bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanma)

Sınıfta akıllı tahta bulunmaktadır. Öğretmen sosyal bilgiler dersinde akıllı tahtayı sıklıkla kullanmaktadır (05/10/2023-35:10-39:24 / Bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanma) Çoğunlukla derse ilişkin ders videoları olarak hazırlanmış içerikler üzerinden derisi anlatmaktadır (12/10/2023 15:38-25:40 / Bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanma). Bunun yanında derste geçen öğrencilerin anlamını bilmediği kavramların görsellerini gösterip öğrencilerin anlamalarını sağlamakta kullanmaktadır (26/10/2023-04:33-08:53 / Bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanma). Ayrıca ders sonunda ölçme değerlendirme etkinlikleri kapsamında interaktif soru cevap çalışmalarına da yer vermektedir. (07/11/2023-1:37-14:23 / Bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanma)

Gözlem yapılan süre içerisinde müze, öğrenen yeri gibi okul dışı bir gezi planlanmamış ve okul dışı etkinlik yapılmamıştır. Ancak beden eğitimi dersinde okul bahçesine çıkılarak öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yaptığı oyuncaklar oynanmıştır. “Geleneksel çocuk oyunlarını

değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.” kazanımı kapsamında öğrencilerin telden araba, halka gibi eskiden yapılan oyuncakları yapmaları istenmiş ve çocuklar tarafından yapılan bu oyuncaklar ile beden eğitimi dersinde okul bahçesinde oynanmıştır. (12/10/2023- Okul dışı (okul bahçesi, müze, öğrenme yeri vs.) ortamlardan faydalanma). Görsel 4.2’de bu etkinlik görülmektedir:

Görsel 4.2.

Geleneksel Çocuk Oyunları Okul Bahçesi Etkinliği



Yapılan analizlerde çoğunlukla coğrafya ve tarih disiplini ile bağlantılı bir yaklaşım izlenerek ders işlendiği görülmüştür. Sınıf öğretmenin ders sürecinde coğrafya disiplini ile bağlantı kurduğu diyaloglar aşağıda verilmiştir:

Öğretmen: *Şimdii Türkiye haritası ile ilgili ne biliyorsun? Bakın tahtada haritalar var.*

Öğrenci19: *Her ülkenin haritası var.*

Öğrenci1: *Haritada iller var*

Öğrenci12: *81 ülke var.*

Öğretmen: *Ülke mi şehir mi? Öğrenciyi düzeltir* “*Şehir var, il var*” diyerek ekleme yapar. *Türkiye fiziki haritası, iklim haritası, deprem haritası, siyasi haritası, fiziki harita. Birçok harita çeşidi bulunmaktadır.*

Öğretmen tahtaya fiziki haritayı asar ve üzerindeki yeşil alanları eli ile gösterir: “*Buralarda neler var?* sorusunu yöneltir. Fiziki haritadaki yeşil yerleri göstererek buralarda yeşillik alan

olduğunu söyler. Öğretmen öğrencinin gösterdiği yerlerin Türkiye olmadığını ve yeşil alan olmadığını söyler. Dağlar ve düz alanların olduğunu ifade eder.

Öğrenci8: *Hayvanlar var.*

Öğretmen: *Haritada hayvanları göremiyorum.*

Öğrenci14: *Ağaçlık alanlar var.*

Öğrenci2: *Oraların yeşil olması ağaçlık olduğunu mu gösterir acaba?*

Öğrenci3: *Sınırlar var.*

Öğretmen: *Güzel. Bir ipucu yakaladık. Peki, bizim ülke olarak komşularımız kimler? Bakın sınırlar burada. Çizili olarak gösterilmiş. Bulgaristan, Yunanistan var. Ben Bulgaristan'a gittim çok güzel bir yer bu arada.*

Öğrenci20: *Buralarda kaç metre karelik alan olduğunu göstermek için yeşil yapmışlar.*

Öğretmen: *Az kaldı doğru cevap çıkacak. Ardından tahtada harita üzerinde eliyle göstererek fiziki haritalardaki renklerin yükseklikle ilgili olduğunu ifade eder. Harita üzerinden devam ederek: Biz daha önce ülkemizin bölgelerini öğrenmiştik. Hadi Öğrenci19 tahtaya çık elinle bize bölgeleri göster. Gaziantep'i haritadan bul, biz hangi bölgedeyiz? der.*

Öğrenci19: *Güneydoğu Anadolu bölgesindeyiz, diyerek gösterir. Öğrenci19 eliyle Akdeniz'i göstererek: Akdeniz bölgesi, Karadeniz'i göstererek Karadeniz bölgesi der. Öğrenci19 çok güzel gidiyorsun ama bir yanlışın var. Sen denizleri gösteriyorsun, düzeltelim. Eliyle bölgeleri göstererek; “Burası Karadeniz, burası Akdeniz Bölgesi” der. “Evet, başka hangi bölgeler vardı?”*

Öğrenci18: *İç Anadolu bölgesi.*

Öğretmen: *Evet, çok güzel.*

Öğrenci20: *Marmara Denizi bölgesi*

Öğretmen: *Marmara Bölgesi, diye düzeltir. Öğretmen öğrencilere dilsiz harita dağıtır. Harita üzerinde ülkemizin komşularını gösterir. Akıllı tahtadan da dilsiz haritayı yansıtarak ülkemizin komşularını yazar. Öğrencilerden de dilsiz haritalarına yazmalarını ve bunu defterlerine yapıştırmalarını ister. Sınıfta “Suriye neresi, Suriye nereye yazacağız” diye fısıltılar yükselir.*

(19/10/2023-16:17-31:31 / Disiplinler arası (tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji vs.) bir yaklaşım benimseme)

Benzer bir örnekte öğretmen harita üzerinde Türkiye'nin uç noktalarını gösterir: *“Kuzeyde Sinop, güneyde maalesef deprem olmuştu ya Hatay. Bakın şurada bir çıkıntı var burası Iğdır... Bunları da hemen yazalım haritamızın üzerine. Bunları haritamızın içine yazacağız. Bunlar Türkiye içindeki iller.”* (19/10/2023-2.ders- 15:09-20:53 / Disiplinler arası (tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji vs.) bir yaklaşım benimseme) Benzer bir uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir: *“Türkiye'nin tam ortasında Tuz gölü, Başkentimizin olduğu yer Ankara. Bunu da göstermen lazım. Bak bana dikkatli bak. Burada Türkiye'nin en büyük gölü var. Van Gölü. Harita üzerinde diğer yazdığı yazılarını siler. Kafanız karışmasın diğer yazıları silelim. Yaz ve bekle. Tuz gölünü Türkiye'nin tam ortasına, Ankara'yı sol üst kısmına yaz, haritada da yuvarlar içine alarak gösterir. Van gölünü doğuya...”* tahtada gösterdikten sonra sıraların arasında gezerek öğrencilerin yaptıklarına ilişkin dönüt ve düzeltmelerde bulunur. (19/10/2023-2.ders- 20:53-25:01 / Disiplinler arası (tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji vs.) bir yaklaşım benimseme)

Öğretmen aile tarihi ve sözlü tarih konusu işlenirken öğrencilerden büyüklerine ait eşyalar, kıyafetler, belgeler getirmelerini istemiştir. Bu etkinlik geçmiş ve bugün bağlantısını kurmak açısından önemli görülmüştür. Bu etkinlik sürecinde yapılan gözlemler ve öğretmenin öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir: *“Bakın çocuklar burada ne yazıyor, Okuryazarlık belgesi tarih 1982 bu kimindi?”* Öğrenci cevap verir: *“Babaannemin.”* diyerek cevap verir. Öğretmen: *“Bu şekilde sözlü tarih yöntemiyle tarihimizi de öğreniyoruz. Peki, bu kimin evlilik cüzdanı?”* Öğrenci ayağa kalkarak *“Babaannemim, öğretmenim”* der. Öğretmen diğer evrakları incelemeye devam eder: *“Karnelerimiz var. Aaaa! Bir gelin ile damat var. Bir de düğün davetiyesi var. Bakın ne kadar eski ama çok güzel. Öğrenci15 getirmiş bu fotoğrafı. Bakın çok eski bir zamandan kalma gelin ile damat fotoğrafı var. Öğrenci15 bu fotoğraflardaki kişilerin kim olduğunu ailesine sormuş, öğrenmiş gelmiş... Bütün anneannelerinize ve babaannelerinize selamlarımı sevgilerimi gönderin, teşekkür ediyorum bunları gönderdikleri için. Teneffüste hiçbir eşyaya zarar vermeden bu eşyalara ve fotoğraflara bakabilirsiniz, lütfen rica ediyorum çok dikkatli bir şekilde zarar vermeden ve kaybetmeden bakıyoruz. Lütfen annelere babalara da benden selamlar gönderin. Bu kıyafetleri kim getirmişti?”* diyerek öğrencilerin getirdiği eşya ve evrakları incelemeye devam eder. (05/10/2023 2.ders 06:55-16:42 / Geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı kurma) Etkinliğin devamında öğretmen kendi babasının da

Kıbrıs çıkartmasında görev aldığını, siyah beyaz askerlik fotoğraflarının olduğunu ifade eder. Fotoğrafların siyah beyaz olmasına dikkat çeker. (05/10/2023 35:10-39:24 / Geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı kurma)

UNESCO'nun yazılı olmayan kültürel miras listemiz videosunda düğün keşkek yemeği geleneği anlatılmaktadır. Yapılan analizlerde öğretmenin geçmişle bugün arasındaki bağlantıyı evde günlük işlerde kullanılan teknolojik araçlarla da örneklendirdiği görülmektedir. “Evet, herkes yerine oturuyor. Keşkek annelerimizin yaptığı keşkek ama anneniz evde robottan geçiriyor burada elde dövülüyor.” diyerek kimlerin annesinin yaptığını sorar. Az sayıda parmak kalkar. “Kimin anneannesi yapıyor?” Birçok parmak kalkar.” Bakın eskiler bu tür geleneksel yemekleri daha çok yapıyor” diyerek aile büyüklerinin bu tür yemekleri daha çok yaptığını vurgular. (12/10/2023 2.ders 4.20-7.30 / Geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı kurma)

Tablo 4.49’da öğretim boyutunda yer alan yöntem teması ve sonuç alt temasına ilişkin kodlar ve frekansları görülmektedir.

Tablo 4.49

Sonuç Bölümü Tema ve Frekansları

Sonuç	F
Dersin sonunda aktarılan konuya ilişkin kısaca özetleme yapma	2
Dersin sonunda soruları sorarak tartışma/eleştirel düşünme ortamı sağlama	2
Çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma.	9

Tablo 4.49’de görüldüğü gibi, öğretim boyutunun yöntem teması sonuç alt temasına ilişkin olarak üç alt maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, sınıf öğretmenin dersin sonunda aktarılan konuya ilişkin kısaca özetleme yaptığı (f= 2), dersin sonunda soruları sorarak tartışma/eleştirel düşünme ortamı sağladığı (f= 2) ve çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlandığı (f= 9) gözlenmiştir.

Yapılan analizlerde öğretmenin dersin sonunda çoğunlukla özetleme yapmadan ders zili çaldığı ders anlatımının ve etkinliklerin yarıda kaldığı gözlenmiştir. Öğretmenin dersin sonunda nadiren de olsa derste öğrendikleri ile ilgili sorular sorarak özetleme yapmıştır. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir: Öğretmen “Atatürk millî mücadeleye nerede başlamıştır?” çocuklar hep bir ağızdan “Samsun” diyerek cevap verir. “Kaç yılında başladı?” Öğrencilerin bazılarının 1918 tarihini duyar. “1918 mi? 1919 mu? 1919 değil mi? 1918 tarihinde Mondros Ateşkes Antlaşması imzalandı” diyerek öğrencilerin

yanlışını düzeltir. (24/10/2023 – 37:10-38:49 / Dersin sonunda aktarılan konuya ilişkin kısaca özetleme yapma) *“Ankara’ da millet meclisi açılır. Hadi şimdi dilsiz haritanı aç. Ankara’ya meclisin açılmasını yaz, yapıştır. Evet, Ankara’yı gösterelim. Hangi tarihte açılmıştı? 23 Nisan 1920’de TBMM açıldı yazalım.* (26/10/2023-11:17-26:01 / Dersin sonunda aktarılan konuya ilişkin kısaca özetleme yapma) cümleleriyle tarihsel öneme sahip noktaları vurgulayarak özetleme yapar.

Yapılan gözlemlerde öğretmenin öğrencilere sıklıkla sorular sorduğu görülmüştür. Ancak bu sorular tartışma ortamı yaratacak nitelikte değildir. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir: Öğretmen: *“Yani bir Alman’ın bir Hollandalının kültürü olabilir mi?”* belli belirsiz bir hayır sesi gelir. Bunun üzerine Öğretmen: *“Öğrenci19 olamaz mı? Ben yazısını bitirenlerle sohbet ediyorum, bitirmeyenler yazılarını bitirsinler.”* diyerek konuşmaya devam eder.

Öğrenci19: *“Öğretmenim siz söylemiştiniz her yerin her ülkenin kendine özgü bir kültürü inancı olur demiştiniz.”* Öğretmen: *“Evet, her milletin kendine ait bir kültürü vardır, diyerek sorunun cevabını verir.”* Öğretmen dersin kalanında dijital içeriğe devam eder. (10/10/2023--37:20-40:00 / Dersin sonunda soruları sorarak tartışma/eleştirel düşünme ortamı sağlama)

Gözlemlerde öğretmenin araştırma ödevi verdiği görülmüştür. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir: *“Bugün size bir röportaj ödevi vereceğim. Büyüklerinle konuşup millî kültür öğelerimizle ilgili sorular sormanızı ve gelecek ders öğrendiklerinizi sınıfta anlatmanızı istiyorum.”* (10/10/2023-00:20-3.30 / Çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma) Öğretmen öğrencilerden kültürel miras öğelerine ilişkin unsurları araştırmalarını ister. Araştırmalarını yapanlar tahtaya çıkarak okur. Öğrenci14 defterinden Ebru sanatı ve Karagöz ve Hacivat ile ilgili araştırmasını okur. (12/10/2023 2.ders 20:42-34:30 / Çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma) Öğrenci araştırma ödevine ilişkin olarak: *“Öğretmenim ben sözlü araştırma yaptım”* der. İki öğrenci defterlerini getirmediklerini ve sözlü bir araştırma yaptıklarını söyler. Öğretmen *“Önce sizlerin araştırmasını dinleriz o zaman”* diyerek araştırmalarına ilişkin aklında kalanları sözlü olarak arkadaşları ile paylaşmalarını ister. (12/10/2023—24.50-29:19 / Çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma)

Bunun yanında ders kitabından, kaynak kitaplardan, diğer kaynaklardan çoğalttığı sorulardan ve akıllı tahtadan faydalanarak çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma türlerinde sorular içeren çalışmalara yer verdiği görülmüştür. Öğretmen akıllı tahtadaki içerik bitince, öğrencilere

çoktan seçmeli sorular içeren fotokopiler dağıtır ve cevaplandırmalarını bekler. (28/09/2023-18:00-22:00 / Çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma) Benzer şekilde konu anlatımının ardından dijital içerikten doğru yanlış etkinliği açar. (12/10/2023-19:30-22:09 / Çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma). Öğretmen dersin kalanında dijital içeriğe devam eder. Arada durdurup, eklemeler yapar. Konu anlatımının sonunda çoktan seçmeli interaktif sorular çözer. (10/10/2023--37:20-39:50 / Çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma) Bu soruları öğrenciler çözdükten sonra sınıfta cevaplandırır. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir: *“Fotokopini yanındaki arkadaşlarına ver, soruları cevaplandırıyoruz. Birinci sorudan başlayarak soruları cevaplandırmaya başlıyoruz. Birinci soruyu A şıkkı yapan, B şıkkı yapan...”* öğrenciler parmak kaldırarak cevaplarını söylerler. (26/09/2023-08:40-08:50 / Çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma) Benzer şekilde öğretmen derse girdiğinde ders kitabından öğrencilerin yaptıkları ölçme değerlendirme sorularını açmalarını ister. Sınıfta soruları tartışarak çözerler. Bu uygulamaya ilişkin gözlemler ve öğrencilerle arasında geçen diyaloglar şu şekildedir: *“Şimdi sosyal bilgiler ders kitabını aç, ilk baştan doğru yanlış sorularıyla başlıyoruz. Birinci soru doğru mu? Yanlış mı? Doğru diyenler var, yanlış diyenler var. Neden?”* öğrencilere söz hakkı verir. Öğrencilerin yaptıkları açıklamaları dinledikten sonra kendisi açıklayarak doğru yanıtı söyler. Bu şekilde sınıfça ders kitabında bulunan tema sonu değerlendirme etkinliklerini cevaplandırır. (07/11/2023-1:37-14:23 / Çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.50’de gösterilmiştir.

Tablo 4.50

Öğretim Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	f
Düz anlatım	8
Soru cevap yöntemi	8
Drama /rol oynama	4
Araştırma etkinlikleri	3
Kes yapıştır ve boyama etkinlikleri	3
Örnek olay	2
Toplam	41

Araştırmaya katılan öğretmenler Sosyal bilgiler dersinde düz anlatım (f= 8), soru cevap (f= 8), drama /rol oynama (f= 4), araştırma etkinlikleri (f= 3), kes, yapıştır ve boyama etkinlikleri (f= 3) ve örnek olay (f= 3) yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen2: “Soru-cevap, rol oynama gibi yöntemleri kullanıyorum. Derse ilişkin video izleme, kes yapıştır ve boyama gibi birçok etkinlik yapıyoruz.” cümleleriyle ifade ederken, Öğretmen3: “Düz anlatım ve örnek olay yöntemi en çok kullandığım yöntemler arasındadır...” ve Öğretmen5: “En çok anlatım yöntemini kullanmakla birlikte, soru cevap yöntemi, beyin fırtınası ve örnek olay yöntemini kullanıyorum.” cümleleriyle düz anlatım, örnek olay, beyin fırtınası ve soru cevap yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.51’de gösterilmiştir

Tablo 4.51

Öğretim Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	f
Kesme, yapıştırma ve boyama etkinlikleri	5
Dijital içerikler kullanılması	3
Görsel (harita, tablo vb.) kullanılması	3
Dramadan faydalanılması	2
Sergi yapılması	1
Toplam	14

Öğrenciler sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine ilişkin olarak kesme, yapıştırma ve boyama etkinlikleri (f= 5) yaptıklarını, dijital içerikler izleme (f= 3), görsel (harita, tablo vb.) okuma (f= 3), drama (f= 2) ve sergi yapıldığını (f= 1) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci5: Öğretmenimiz videolar açıyor, onları izliyoruz. Haritaları kesip yapıştırıyoruz. (Görsel (harita, tablo vb.) kullanması, Dijital içerikler izleme, Kesme, yapıştırma ve boyama etkinlikleri)

Öğrenci8: Bazı arkadaşlarımız millî mücadele kahramanı oldu, millî kültür öğelerimizi işlerken ben eksi kıyafetleri ve fotoğrafları getirdim... (Drama, Sergi)

Araştırmaya katılan velilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.52’de gösterilmiştir.

Tablo 4.52

Öğretim Etkinliklerine Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	f
Düz anlatım	3
Dramadan faydalanılması	2
Araştırma etkinlikleri	1
Görsel (harita, tablo vb.) kullanılması	1
Dijital içerikler kullanılması	1
Toplam	8

Araştırmaya katılan veliler sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine ilişkin olarak düz anlatım (f= 3) ve dramadan faydalandığını (f= 2), araştırma etkinlikleri (f= 1) yapıldığını, görsel (f= 1) ve dijital içerikler kullanıldığını (f= 1) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan velilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Veli1 düz anlatımdan faydalanılmasını “Öğretmenimiz dersi ayrıntılı bir şekilde anlatıyor...” cümlesiyle, Veli4 dramadan faydalanılmasını “*Konuların canlandırılmasını sağlıyor...*” cümlesiyle, Veli5 ise araştırma etkinliklerine yer verilmesini “*...Araştırma etkinlikleri, ödevleri yapıyor. Bunların akılda kalıcılığa olumlu katkısının düşünüyorum...*” cümlesiyle ifade etmiştir. Bunun yanında Veli3 görsel (harita, tablo vb.) ve dijital içerikler kullanmasını “*...Öğretmenimiz anlatımında haritalar kullanıyor, videolardan faydalanyor. Konuları öğrencilerin anlayacağı şekilde anlatıyor...*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler Tablo 4.53’te gösterilmiştir.

Tablo 4.53

Öğretmenlere göre Programın Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Sosyal Bilgiler Öğretim	Günlük yaşam becerilerine yer vermesi	4
Programının Güçlü Yönleri	Değerler eğitime yer vermesi	3
	Merak uyandıran konuların/içeriğin olması	3
	Millî kültürün öğrenilmesini sağlaması	1

[**Tablo 4.53 (Devam)** Öğretmenlere göre Programın Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular]

Sosyal Bilgiler Öğretim	Konuların kapsamının geniş olması	7
Programının Zayıf Yönleri	Ders kitaplarının yetersiz olması	5
	Ezbere dayanması	4
	Soyut olması/somutlaştıramaması	3
	İçeriğin anlatımının zor olması	3
	Bölgesel farklılıklara dikkat edilmemesi	1
	Kazanımlara ilişkin yeterli açıklamaya yer verilmemesi	1
	Bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi	1

Araştırmaya katılan öğretmenler sosyal bilgiler öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin olarak programda günlük yaşam becerilerine (f= 4) ve değerler eğitime yer verildiğini (f= 3), merak uyandıran konuların/içeriğin olduğunu (f= 3) ve millî kültürün öğrenilmesini sağladığını (f= 2) ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin olarak konuların kapsamının geniş olduğunu (f= 7), ders kitaplarının yetersiz olduğunu (f= 5), ezbere dayandığını (f= 4), soyut olduğunu ve somutlaştırmada zorlandığını (f= 3), içeriğin anlatımının zor olduğunu (f= 3), eski programın etkisinin görüldüğünü (f= 1), bölgesel farklılıklara dikkat edilmediğini (f= 1), kazanımlara ilişkin yeterli açıklamaya yer verilmediğini (f= 1), bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini (f= 1) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen9: “*Sosyal bilgiler dersinin konuları öğrencilerde merak uyandıran konular. Vatan sevgisi, dayanışma gibi birçok değeri öğrenciye vermemizi sağlıyor...*” ifadesiyle eğerler eğitime yer vermesi ve merak uyandıran konuların/içeriğin olmasını belirtirken; “Öğretmen7: *Öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri şeyleri öğretmesi açısından çok önemli bir ders...*” cümleleriyle günlük yaşam becerilerine yer verdiğini, Öğretmen6: “*...Öncelikle programın içeriği çok güçlü, öğrencilerin millî kültürünü öğrenmesini sağlıyor...*” ifadesiyle millî kültürün öğrenilmesini sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen7: “*... Programdaki konuların kapsamı çok geniş, sıkıştırılmış bir içerik var. Konuları anlatmak o kadar çok zamanımı alıyor ki etkinlik yapmaya vaktim kalmıyor. Bu nedenle bireysel farklılıklara dikkat edemedim dersimi işliyorum...*” cümleleriyle programdaki

konuların kapsamının geniş olduğunu ve bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini ifade ederken, Öğretmen4: “Konu anlatımı programdaki kazanımlar uyumlu ancak tema sonu değerlendirme etkinliklerinde ortaokul/lise düzeyinde sorular yer alıyor. Bu da dersi zorlaştırıyor, karmaşıktırıyor. Programda dersin kazanımlarına ilişkin bir açıklamaya yer verilmemiş bu nedenle eski programda yer alan konulara yer verme ihtiyacı duyuyorum...” cümleleriyle ders kitaplarının yetersiz olduğunu, içeriğin anlatımının zor olduğunu ve kazanımlara ilişkin yeterli açıklamaya yer verilmediğini belirtmişlerdir.

4.6.4 İmkân ve Maliyet Teması

Bu alt başlıkta öğretim alt boyutunun imkân ve maliyet temasından elde edilen veriler analiz edilmiş ve sunulmuştur. Öğretim boyutunun imkân ve maliyet temasına ilişkin olarak sekiz alt maddeye yer verilmiştir. Tablo 4.54’te öğretim boyutunda yer alan öğretim alt boyutu imkân ve maliyet temasına ilişkin kodlar ve frekansları görülmektedir.

Tablo 4.54

İmkânlar ve Maliyet Teması ve Frekansları

Öğretim Boyutu	f
3. İmkânlar ve Maliyet	
Etkinlikler için ders süresinin yeterli gelmemesi	7
Bireysel eğitime ihtiyaç öğrenciler için zaman ayırlamaması	3
Öğrencilerin araç gereçlerinin eksiksiz olması	4
Öğrencilerin ders kitaplarının eksiksiz olması	9
Öğrencilerin kaynak kitaplarının eksiksiz olması (kitabı olmayanlar)	2
Öğrencilerin ders için getirmesi gereken diğer araç gereçlerin eksiksiz olması	7
Sınıfın araç gereçleri akıllı tahta, harita, tarih şeridi vs. bulunması	-
Sınıf ortamının ısı, ışık ve ses unsurları açısından uygunluğu	-

Tablo 4.52’de görüldüğü gibi, öğretim boyutunun imkânlar ve maliyet temasına ilişkin olarak sekiz alt maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, etkinlikler için ders süresinin yeterli gelmediği (f= 7), bireysel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için zaman ayrıldığı (f= 3), öğrencilerin araç gereçlerinin eksiksiz olduğu (f= 4), öğrencilerin ders kitaplarının eksiksiz olduğu (f= 9), öğrencilerin kaynak kitaplarının eksiksiz olduğu (f= 2), öğrencilerin ders için getirmesi gereken diğer araç gereçlerin eksiksiz olduğu (f= 7), sınıfın araç gereçleri akıllı tahta, harita, tarih şeridi vs. bulunduğu gözlenmiştir.

Yapılan gözlemlerde haftada üç saat olan ders saatinin yeterli gelmediği ve diğer derslerden ve teneffüslerden zaman alınarak dersin tamamlandığı görülmüştür. Öğretmen özellikle eksik

etkinlikleri tamamlamak amacıyla dersin olduğu günlerde beşinci ders saatini öğrencilere verdiği ödevleri kontrol etmek ve bunlara dönüt vermek için kullanmaktadır. Bu ve benzeri durumlara ilişkin ifadeler ve örnek durumlar aşağıda belirtilmiştir:

“Dördüncü saat batı cephesini bitireceğim. Hasan Tahsin ile ilgili araştırma ödevini beşinci ders okutacağım...” (31/10/2023-Salı 08:40-08:50 / Etkinlikler için ders süresinin yeterli gelmemesi) Öğrenciler kesme ve yapıştırma etkinliklerini tamamlamadan zil çalar. Öğretmen yapıştırma bitirmelerini diğer dersin matematik olduğunu belirtir. (26/09/2023-08:40-08:50 / Etkinlikler için ders süresinin yeterli gelmemesi) Benzer şekilde ders zili çalar kaynak kitaptan yaptıkları etkinlik yarım kalır. Öğretmen öğrencilere *“Lütfen, etkinliğin çok az kaldı bitirmeden çıkma. Diğer ders bitireceğiz. Etkinliklerini bitirmeyenler teneffüste yapsınlar”* şeklinde uyarıda bulunur. (05/10/2023 2.ders 24:30-39:47 / Etkinlikler için ders süresinin yeterli gelmemesi) Okul kimliği oluşturma etkinliğini yaparken teneffüs zili çalar ve yetiştiremeyen öğrenciler bitiremediklerini ifade eder. Öğretmen teneffüste bitirmelerini, tamamlayamayan öğrencilerin evde etkinliklerini tamamlamalarını ifade eder. (14/09/2023-8:45-08:50 / Etkinlikler için ders süresinin yeterli gelmemesi) Öğrencilere Karagöz ile Hacivat’ın bir videosunu açar. Dersin bitimine kalan son 5 dakika da videoyu izlerler. Video yarım kalır teneffüste izlemek isteyenler için açık bırakır. (12/10/2023 2.ders 34:48-40:00 / Etkinlikler için ders süresinin yeterli gelmemesi)

Yapılan gözlemlerde öğretmenin dersi yetiştirme kaygısıyla etkinlik geçişlerinde öğrencilerden hızlı olmalarına ilişki olarak sıklıkla uyarılarda bulunduğu görülmüştür. *“Şimdi en hızlı bir şekilde ders kitaplarını açalım. Sayfa 27,28. Hızlı olalım Öğrenci7, Öğrenci26.”* diyerek öğrencilere uyarılarda bulunur. Bu arada dikkatinin dağıldığını fark ettiği öğrencilere ismi ile seslenerek uyarır. *“Öğrenci26 çabuk ol, yapamadığın, anlamadığın soruyu yuvarlak içine al. Öğrenci7 yapıyor musun? Ben şu an sizi bekliyorum.”* Öğrenciler kitaptaki soruları ders sonuna kadar bitiremezler. Bu nedenle öğretmen teneffüsü ve gün içerisindeki diğer ders saatlerini dersi tamamlamak için kullanır. *“Soruları 5. ders cevaplandırılmalı. Bitiremeyenler teneffüste tamamlasın, lütfen.”* (26/10/2023-26:06-39:21 / Etkinlikler için ders süresinin yeterli gelmemesi) Millî mücadele kahramanlarını anlatan dijital içerik tamamlanmadan zil çalar, çocuklar dışarıya çıkmak için ayağa kalkarlar. Öğretmen batı cephesini 4. ders saatinde bitireceğini söyler. (31/10/2023-Salı-39:22-40:00 / Etkinlikler için ders süresinin yeterli gelmemesi)

Öğrencilerin ders kitaplarını çoğunlukla yanlarında getirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ders kitaplarını getirip getirmediğini kontrol eden öğretmen ve öğrenciler arasında şu diyaloglar geçer: *“Herkes Sosyal bilgiler kitabını açsın. Sizden ricam Sayfa 42,43,44’ü sessizce okumanız. Bu arada kitabını getirmeyen var mı?”* diye sorar. Sınıftan parmak kaldıran öğrenci yoktur. Bunun üzerine öğretmen: *“Herkes kitabını getirmiş: O zaman Aferin size, hadi kendinizi alkışlayın.”* diyerek öğrencilerini tebrik eder. (10/10/2023-3.30-3.42 / Öğrencilerin ders kitaplarının eksiksiz olması)

Yapılan gözlemlerde, öğrencilerden iki tanesinin kaynak kitabının bulunmadığı görülmektedir. Öğretmen; bu öğrencilerin akademik seviyelerinin bu kitapları çözmeye yeterli olmadığını ifade etmiştir. Derste kaynak kitap ders kitabı kadar aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Kaynak kitabın kullanımına yönelik örnek durumlar aşağıda sunulmuştur:

Sınıfta bulunan dolaptan öğrencilerin sosyal bilgiler kaynak kitaplarını görevli olan iki öğrenci dağıtır. Kaynak kitapta bulunan Atatürk’ün kimlik belgesine ilişkin olan etkinliği yaparlar. (21/09/2023-07:30-07:32 / Öğrencilerin kaynak kitaplarının eksiksiz olması (kitabı olmayanlar))

Görevli öğrenci dolaptan öğrencilerin kaynak kitabını dağıtır. Derse kaynak kitaplarla başlar:

“Evet, kaynak kitaplarımızın 33, 34 ve 35. Sayfalarını yapıyoruz. Bu sayfalardaki etkinlikler çok güzel. Okulda beraber yapalım istedim.” (03/10/2023-01:16-07:50 / Öğrencilerin kaynak kitaplarının eksiksiz olması (kitabı olmayanlar))

Yapılan analizlerde ders için getirilmesi gereken diğer araç gereçlerin arasında makas ve yapıştırıcı bulunmaktadır. Bu araç gereçleri getirmeyen öğrenciler gözlemlenmiştir. Bu öğrenciler diğer arkadaşlarından makas ya da yapıştırıcılarını alarak etkinliklerini tamamlamışlardır. Ancak bu durumun etkinlikleri yetiştirmede sorun yaşamalarına neden olabileceği gözlenmiştir. Öğretmen Millî mücadele sırasında Atatürk’ün Samsun’dan Anadolu’ya geçerek düzenlediği kongreleri anlatan içeriği durdurur ve öğrencilerden daha önce dağıttığı dilsiz haritalardan birini çıkarmalarını ve defterlerine yapıştırmalarını ister. Bu arada öğrencilerden biri yapıştırıcı ve makas isteyen var mı diye sorar. Yapıştırıcısı olmayanlar işi biten arkadaşından alır ve kullanır. Öğretmen bu paylaşımcı yaklaşımı için öğrenciye teşekkür eder. Öğrenciler dilsiz haritayı yapıştırıcıyı paylaşarak defterlerine yapıştırırlar. (26/10/2023-15:00-17:41 / Öğrencilerin ders için getirmesi gereken diğer araç gereçlerin eksiksiz olması)

Gözlemlerde sınıfta akıllı tahtanın, mevsim şeridinin, siyasi ve fiziki haritanın bulunduğu gözlenmiştir. Tarih şeridi bulunmamaktadır. Okulda Dünya küresinin 3 adet olduğu ve kullanmak isteyen öğretmenlerin okul kütüphanesinden aldığı, ders sonunda tekrar okul kütüphanesine iade ettikleri gözlenmiştir. Öğretmen akıllı tahtayı ve Türkiye haritasını derste kullanmaktadır. Öğretmenin bu kullanımına yönelik aşağıdaki durumlar örnek verilebilir:

Öğretmen dilsiz haritayı eline alır. Haritayı alttan ve üstten kırpmalarını ve defterlerine yapıştırmalarını ister: *“Defterine sığması için alttan ve üstten kes ama komşularımızı yazacağız çok kesmeni istemiyorum. Yatay şekilde yapıştıracağız. Yatay nasıldı? Kâğıdı yatay tutarak gösterir. Bu yatay bu şekilde dikeydi değil mi?”* Öğrenciler kesip defterlerine yapıştırırlar. *“Evet, şu an herkes işini yapıyor mu? “Hızlan, hadi, hadi.”* şeklinde uyarılarda bulunur. Akıllı tahtadan Türkiye haritası açar, tahtanın diğer tarafına da Türkiye haritasını asar. Öğretmen öğrencilerin deftere yapıştırmalarını bekler... (19/10/2023-06:31-16:16 / Sınıfın araç gereçleri akıllı tahta, harita, tarih şeridi vs. bulunması)

Araştırma sürecinde alınan saha notlarında sınıf sıcak olduğu için tüm camlar ve sınıfın kapısı açık olarak ders işlendiği görülmüştür. Ders sırasında diğer öğretmenlerin ders anlatım sesleri gelmektedir. Yakın sınıflardan biri akıllı tahtadan içerik açar, ses sınıfta rahatsızlığa neden olur. Öğretmen sınıfın kapısını kapatır. Birkaç dakika sonra kapıyı sıcak ve havasızlık nedeniyle tekrar açar. (21/09/2023-7:59-10:03 / Sınıf ortamının ısı, ışık ve ses unsurlar açısından uygunluğu)

İçerikte ilgi ve yetenekler konusu örneklerine ilişkin akıllı tahtadan içerik izlerken bu sırada dışarıdan karşı binadan ambulans sesine benzer bir alarm sesi gelmektedir. Öğrenciler sesin ne olduğunu merak eder. Öğretmen sorun olmadığını karşı binanın alarmının çaldığını ve okul görevlisinin müdahale edeceğini söyler. Siren sesi yaklaşık dört dakika sürer. Bunun yanında arka fonda dijital içeriğin sesinin yanında diğer sınıftan erkek olan bir öğretmenin ders anlatırken sesi gelmektedir. (28/09/2023-18:00-21:00 / Sınıf ortamının ısı, ışık ve ses unsurlar açısından uygunluğu)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin imkânlara ulaşma ve dersin maliyetine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.55’te gösterilmiştir.

Tablo 4.55*İmkânlarla Ulaşma ve Dersin Maliyetine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Sınıf Mevcudunun Fazla Olması	Öğrenciyle birebir ilgilenilememesi	7
	Dikkatin dağılması	2
	Gürültünün olması	1
	Etkinlikleri sınırlandırması	1
	Kontrolün zorlaşması	1
Ders Süresinin Yeterliliği	Kısmen yeterli	6
	Yetersiz	2
	Yeterli	2
Maliyeti Nedeniyle Yapılamayan Etkinlikler	Gezi	6
	Araştırma ödevleri	2
	Kaynak kitap alınması	2
Derste Kullanılan Kaynaklar	Dijital içerikler	10
	Ders kitabı	9
	Kaynak kitap (test kitabı, yaprak test, akıllı defter vb.)	9
	Çalışma yaprakları	7
	Hikâye seti	1
Destek Beklenen Noktalar	Belediyelerden destek	7
	Valilik, il, ilçe Mem.'den ve üniversitelerden destek	2

Öğretmenler sınıf mevcudunun fazla olmasının öğrenciyle birebir ilgilenilememesi (f= 7), dikkatin dağılması (f= 2), gürültünün olması (f= 1), etkinlikleri sınırlandırması (f= 1) ve kontrolün zorlaşması (f= 1) şeklinde etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları ders süresinin kısmen yeterli olduğunu (f= 6), bazıları ise yetersiz olduğunu (f= 2), ifade etmişlerdir. Maliyeti nedeniyle yapılamayan etkinlikler olarak gezi (f= 6), araştırma ödevleri (f= 2) ve kaynak kitap alınması (f= 2) belirtmişlerdir. Öğretmenler derslerinde dijital içerikler (f= 10), ders kitabı (f= 9), kaynak kitap (f= 9), çalışma yaprakları (f= 7), görsel (harita, tablo vb.) (f= 3) ve hikâye seti (f= 1) gibi kaynaklar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Dersin etkililiğinin artırılması için belediyelerden (f= 7), valilik, il, ilçe millî eğitim müdürlüklerinden ve üniversitelerden (f= 2) destek ve gezi için kaynak beklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen7 öğrenciyle birebir ilgilenilememesini, dikkatin dağılmasını, gürültünün olmasını, sınıf mevcudunun etkinlikleri sınırlandırdığını “*Sınıf mevcudumuz fazla. Öğrencilerimizin her biriyle birebir ilgilenemiyorum. Etkinlikler uzuyor, yetişmiyor. Hem benim dikkatim hem de öğrencilerin dikkati dağılıyor...*” cümleleriyle ifade ederken, Öğretmen6 sınıf kontrolünün

zorlaştığını “*Keşke sınıf mevcutları 20-25 arasında olsa. Bu sayının üzerine çıkıldığı zaman özellikle davranış problemi gösteren öğrencilerin kontrolü zorlaşıyor.*” cümleleriyle açıklamıştır.

Ders süresinin kısmen yeterliliğine ilişkin Öğretmen3: “*Ders süresi çoğu zaman yeterli geliyor. Tabi ki daha fazla olsa daha iyi olurdu.*” cümleleriyle ifade ederken, yetersiz olduğunu, Öğretmen4: “*Ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Konuları yetiştiremiyorum.*” cümleleriyle açıklamıştır. Maliyeti nedeniyle gezi etkinliği yapamadıklarını, Öğretmen6: “*Bir müze gezisine gitmek istediğimizde aile desteği de olmadığı için servis tutma, izin belgeleri gibi işlemler bunu zorlaştırıyor...*” cümleleriyle ifade ederken, araştırma ödevleri konusunda yaşadıkları sınırlılığı; Öğretmen10: “*Araştırma ödevi vermek istiyorum birçok öğrencimin evinde internet olmadığı için veremiyorum...*” cümleleriyle ifade etmiştir. Bunun yanında Öğretmen8: “*Ders kitapları yeterli olmadığı için kaynak kitap almak zorunda kalıyoruz. Fakat velilerin ekonomik durumundan dolayı kaynak kitap almakta zorlanıyoruz...*” cümleleriyle kaynak kitap alımında yaşadıkları zorlukları belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin derste kullanılan kaynaklara ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen7: *Sınıfta ders kitabı haricinde kaynak kitap kullanıyoruz. Akıllı tahtadan konu anlatımı açıyoruz. Haritadan faydalanıyoruz. Bunun yanında sınıfta yapacağım etkinlikler için fotokopi çekiyorum. Ders kitabını çok verimli kullanamıyoruz...* (Ders kitabı, Fotokopi ile çoğaltılan çalışma yaprakları)

Öğretmen5: *Ders kitabı dışında sınıf kitaplığını Atatürk’ün hayatını anlatan hikâye seti aldım. Çocuklar sırayla okudular okuduklarını sınıfta paylaştılar...* (Hikâye seti)

Öğretmen5 belediyelerden, valilik, il, ilçe millî eğitim müdürlüklerinden destek ve gezi için kaynak beklediklerini: “*Biz veli izin formu, gezi planı, servis tutma, servis ücreti toplama gibi birçok angarya yüzünden gezilere çıkmakta zorlanıyoruz. Öğretim programın içeriği belli bu içeriklere uygun olarak gezi programları düzenlenebilir. Bunun için belediyelerden destek bekliyorum. Valilik, il ve ilçe eğitim müdürlükleri de destek olabilirler.*” cümleleriyle açıklarken Öğretmen6 üniversitelerden bekledikleri desteği: “*Sosyal bilgiler dersi konusunda uzman kişilerden, üniversitelerden okullara gelerek derse anlatımlarıyla katkı sağlayabilirler.*” cümleleriyle açıklamıştır

Araştırmaya katılan öğrencilerin imkânlarla ulaşma ve dersin maliyetine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Şekil 4.56’da gösterilmiştir.

Tablo 4.56*İmkânlarla Ulaşma ve Dersin Maliyetine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Sınıf Mevcudunun Fazla Olması	Gürültünün olması	6
	Dikkatin dağılması	3
	Dersi anlamakta zorlanması	1
	Etkinlikleri sınırlandırması	1
	Söz hakkı alamama	1
Derste Kullanılan Araç	Okulda kaynak kitap kullanılması	12
Gereçler, Kaynaklar ve Ödevler	Kaynak kitabı kullanılması	6
	Kırtasiye malzemelerini edinmekte güçlük yaşanması	2
	Evde internet sorunu yaşanması	2

Öğrenciler sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle gürültünün olduğunu ($f= 6$), dikkatin dağıldığını ($f= 3$), dersi anlamakta zorlandığını ($f= 1$), etkinlikleri sınırlandırdığını ($f= 1$), söz hakkı alamadığını ($f= 1$) ifade etmişlerdir. Bunun yanında okulda kaynak kitap kullanıldığını ($f= 12$), evde test kitabı kullanıldığını ($f= 6$), kırtasiye malzemelerinin edinilmesinde güçlük yaşandığını ($f= 2$), evde internet sorunu yaşandığını ($f= 2$) ifade etmişlerdir.

Sınıf mevcudu ile ilgili olarak Öğrenci2 “*Sınıfta soru çözerken çok ses oluyor, Soru çözerken dikkatimi toplamakta zorlanıyorum...*” ifadesiyle mevcudun kalabalık olması nedeniyle gürültü ve dikkat dağınıklığı sorunlarından söz ederken; Öğrenci10 “*...Derste parmak kaldırıyorum... Çok kişi olduğu için bana sıra gelmiyor...*” ifadesiyle söz hakkı alamadığını; Öğrenci9 ise “*Sınıf mevcudu fazla olduğu için dersi anlayamıyorum. Herkes bir şey söylüyor.*” ifadesiyle dersi anlamakta zorlandığını ifade etmiştir.

Derste kullanılan araç gereçler, kaynaklar ve ödevlere ilişkin Öğrenci2: “*...Okulda çözdüğümüz haricinde evde test kitabım var... Öğretmen telefondan video gönderdiği zaman babamın telefonunda yarısını izliyorum, hepsini izleyemiyorum Bazen misafirliğe gidiyoruz o zaman oranın internetinden bakıyorum...*” ifadesiyle okulda kaynak kitap evde de test kitabı kullandığını, eve verilen ödevlerde internet sorunu yaşadığını, Öğrenci3: “*Evde makas bir tane var, bazen ablam alıyor bazen ben okula getiriyorum. Okulda makasım olmadığı zaman arkadaşlarımdan alıyorum. Evde çözdüğüm ayrıca bir test kitabım yok...*” ifadesiyle kırtasiye malzemelerini edinmekte güçlük yaşadığını ve bir test kitabının olmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin imkânlarla ulaşma ve dersin maliyetine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.57’de gösterilmiştir.

Tablo 4.57*İmkânlara Ulaşma ve Dersin Maliyetine Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Ana Temalar	Alt Temalar	
Sınıf Mevcudunun Fazla Olması	Öğrenciyle birebir ilgilenilememesi	4
	Dikkatin dağılması	2
	Dersi anlamakta zorlanması	1
	Etkinlikleri sınırlandırması	1
Toplam		8

Araştırmaya katılan veliler sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle öğrenciyle birebir ilgilenilemediğini (f= 4), dikkatin dağıldığını (f= 2), dersi anlamakta zorlandığını (f= 1) ve etkinlikleri sınırlandırdığını (f= 1) ifade etmişlerdir.

Veli7 sınıf mevcudunun fazla olmasının öğrenciyle birebir ilgilenilmesine engel olduğunu “*Sınıf mevcudunu kalabalık buluyorum. Anlaşmak ve anlaşılacak açısından zorlanıyoruz. Öğretmenimizin her biriyle birebir ilgilenemediğini düşünüyorum...*” cümleleriyle ifade ederken, Veli5 sınıf mevcudunun kalabalık olmasının dikkat dağılmasına neden olduğunu “*Sınıfımızın çok kalabalık olması çocukların ve öğretmenin dikkatini toplamasında zorluklara neden oluyor...*” cümleleriyle açıklamıştır. Bununla birlikte Veli4 öğrencilerin dersi anlamakta zorluk çekildiğini “*Sınıfın kalabalık olmasından dolayı konuyu zor anlıyor...*” ifade ederken, Veli1 kalabalık sınıfın öğrenciyle birebir ilgilenilmesini engellediğini ve etkinlikleri sınırlandırdığını “*Sınıfı kalabalık olmasa öğretmenin daha fazla etkinlik yapabileceğini, bireysel olarak daha çok ilgilenebileceğini düşünüyorum...*” cümlesiyle belirtmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin imkânlara ulaşma ve dersin maliyetine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.58’de gösterilmiştir.

Tablo 4.58*İmkânlara Ulaşma ve Dersin Maliyetine Yönelik Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Sınıf Mevcudunun Fazla Olması	Öğrenciyle birebir ilgilenilememesi	4
	Eğitimin verimliliğini azaltması	2
Okulun ve Sınıfların Fiziki Durumu	Kısmen yeterli olması	3
	Akıllı tahtanın bulunması	2
	Görsellerin bulunması	1
	Sınıfların küçük olması	1
	Temiz ve düzenli olması	1

[Tablo 4.58 (Devam) *İmkânlara Ulaşma ve Dersin Maliyetine Yönelik Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular*]

Maliyeti Nedeniyle Yapılamayan Etkinlikler	Bir etkinlik olmaması	4
Derste Kullanılan Kaynaklar	Ödenek bütçesi	3
	Veliden destek alınamaması	3
	Kantin kira geliri	1
Destek Beklenen Noktalar	Okul dışı etkinliklere belediyeden destek olunması (araç)	3
	Veliden destek beklenmesi	2
	Beklentinin olmaması	1

Araştırmaya katılan yöneticiler sınıf mevcudunun fazla olmasının öğrenciyle birebir ilgilenilememesi (f= 4), eğitimin verimliliğini azaltması (f= 2) şeklinde etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticiler okulun ve sınıfın fiziki durumuna ilişkin olarak kısmen yeterli olduğunu (f= 3), akıllı tahtanın bulunduğunu (f= 2), görsellerin bulunduğunu (f= 1), sınıfın küçük olduğunu ve okulun temiz ve düzenli olduğunu (f= 1) ifade etmişlerdir. Maliyeti nedeniyle yapılamayan bir etkinliğin olmadığını (f= 4) belirtmişlerdir. Yöneticiler okul kaynaklarına ilişkin olarak ödenek bütçesinden faydalandığını (f= 3), veliden destek alınamadığını (f= 2) ve kantinden kira geliri sağlandığını (f= 1) ifade etmişlerdir. Bunun yanında okul dışı etkinliklere belediyeden (f= 3), ve veliden destek beklediklerini (f= 2) ve beklentilerinin olmadığını (f= 1) belirtmişlerdir.

Yönetici3 sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının öğrenciyle birebir ilgilenilememesini ve eğitimin verimliliğini azaltmasını “*Sınıf mevcutlarımız 40’a ulaşmıştır. Bu mevcudun yüksek olduğunu düşünüyorum. Hele de ilkokulda öğretmenin öğrencilerle birebir ilgilenmesi gereken dönemde sınıf mevcudunun fazla olması öğretmeni ve eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir.*” cümleleriyle ifade ederken, Yönetici4 eğitimin verimliliğini azaltmasını “*Evet, sınıflarımız kalabalık. Bu durum maalesef dersin verimliliğini düşürüyor.*” cümleleriyle açıklamıştır.

Yönetici1 okulun ve sınıfın fiziki durumunun kısmen yeterli olduğunu ve sınıfların küçük olduğunu “*Bir devlet okulu olarak yetersiz diyemeyiz ama yeterli demek de doğru olmaz... Sınıflarımız biraz daha büyük olabilirdi. Sınıflarda sıra düzeninde ya da başka bir etkinlik yapılmak istendiğinde küçük olmasından dolayı sıkıntı oluyor. Gönül isterdi ki daha geniş sınıflarımız olsun.*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Yönetici3 ise sınıflarda akıllı tahtanın ve görsellerin bulunmasını, temiz ve düzenli olmasını *“Okulumuzda bulunan akıllı tahtalar ve görsel tablolar öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Okulumuz fiziki olarak baktığımızda temiz ve düzenli bir okuldur”* cümleleriyle, bir etkinlik olmamasını ise *“İsteyip de yapamadığımız bir şey olmadı.”* cümlesiyle ifade etmiştir.

Yönetici2 ödenek bütçesini ve kantin kira gelirinin kaynak olarak kullandıklarını *“Etkinlikler içi ihtiyaç duyulan malzeme ve ekipmanları son iki yıldır okula ayrılan ödenekten ve kantin kira gelirinden karşılıyoruz.”* cümleleriyle ifade ederken, Yönetici3 veliden destek alınmamasını *“Okulumuz kenar mahallede maddi durumu çok iyi olmayan öğrencilerin bulunduğu bir okuldur. Çevre insanının maddi durumu zayıf, velilerimiz öğrenciler için maddi desteği sağlayamıyor. Yetenekli öğrencilerin seçilip ekstra eğitim verilmesi gereken durumlarda bile veliler maddi yetersizlikten dolayı çocuklarını gönderemiyor.”* cümleleriyle açıklamıştır.

Yönetici4 okul dışı etkinliklere belediyeden destek olunmasını beklediklerini *“Belediyelerden beklentimiz öğrencilerimizi müze ve tarihi yerlere götürebilmek için imkân sağlamasıdır.”* cümlesiyle, Yönetici1 ise veliden destek beklediklerini, başka beklentilerinin olmadığını *“Kimseden bir beklentim yok ama velilerden destek bekliyorum. Eğitim öğretim etkinliklerini yaparken ve karar alırken bizi desteklesinler”* cümleleriyle ifade etmiştir.

4.7 Kurum Boyutu

Bu bölümde “Kurum boyutu (öğretmen, öğrenci ve yönetici özellikleri, aile ve toplum yapısı) öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan becerilerinin geliştirilmesine nasıl katkı sağlamaktadır?” araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla görüşme analizlerine yer verilmiştir.

4.7.1 Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Özellikleri

Bu alt başlıkta kurum boyutunun öğretmen, öğrenci, yönetici özellikleri temasından elde edilen görüşme verileri analiz edilmiş ve sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin (kurum boyutu) öğretmen, öğrenci, yönetici özelliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.59’da gösterilmiştir.

Tablo 4.59*Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Özelliklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Öğrenci Özellikleri	Sorumluluklarını yerine getirmeme	4
	İlgileri/tutum/motivasyonları	3
	Hazırbulunuşluluk düzeyleri düşük	2
	Dikkat dağınıklığı	1
	Beslenme yetersizliği	1
	Farklı kaygılar	1
Öğretmen Özellikleri	Programa ilişkin ön bilginin olmaması	7
	Program ön bilgisinin olması	3
Yönetici Özellikleri	Okul dışı etkinliklere destek olunması	9
(Beklenen Destekler)	Beklentinin olmaması	1

Öğretmenler öğrenci özelliklerine ilişkin olarak öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediğini ($f= 4$), ilgi/tutum/motivasyonlarının az ($f= 3$), hazırbulunuşluluk düzeylerinin düşük ($f= 2$), dikkat dağınıklığının ($f= 1$), beslenme yetersizliklerinin ($f= 1$) ve farklı kaygılarının ($f= 1$) olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı programa ilişkin ön bilgilerinin olmadığını ($f= 7$) bir kısmı da ön bilgilerinin olduğunu ($f= 3$) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yöneticilerden bekledikleri desteklere ilişkin olarak okul dışı etkinliklere destek olunmasını beklediklerini ($f= 9$) ve bir beklentilerinin ($f= 1$) olmadığını ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmen9: “Okulumuzun bulunduğu semtte çocuklar okul öncesi eğitim alamıyor, bunun yanında ailede eğitim ve öğretime yönelik bir etkinlik çalışma yapılmıyor. Dolayısıyla çocuklar okula hazır başlamıyor... Ödevleri düzenli yapan öğrenci sayısı sınıfın üçte birini geçmiyor. Her gün ders programını göre çantasını hazırlamayan, defteri kitabı eksik olan öğrencilerimiz var.” Cümleleriyle öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediklerini ve hazırbulunuşluluk düzeylerinin düşük olduğunu ifade ederken; Öğretmen2 beslenme yetersizliği, dikkat dağınıklığı ve farklı kaygılarının olduğunu “...Öğrenci motivasyonları hep düşük kalıyor. Dikkat süreleri her sene daha kötüye gidiyor. Yeterli beslenmemek, farklı kaygıları olan çocuklarda ilgisizliğe sebep oluyor...” cümleleriyle açıklamıştır.

Öğretmen7 programa ilişkin bilgisinin olmadığını “Programa ilişkin ön bilgin yoktu. Okul açıldıktan sonra ders kitaplarını ve kaynak kitapları inceleyerek bilgi edindim.” cümlesiyle

açıklarken; Öğretmen6 “...Programa ilişkin bilgim vardı. İnternetten araştırmış, incelemiştim...” ifadeleriyle programa ilişkin ön bilgisinin olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerden beklenen desteklere ilişkin olarak Öğretmen7 “Öğrencilerimizi parklara, müzelere geziye götürmek istediğimizde bize özellikle ulaşım konusunda destek olunmasını istiyorum.” ifadesiyle okul dışı etkinliklere destek olunması beklediğini, Öğretmen1 “Yöneticilerden herhangi bir beklentim yok.” ifadesiyle beklentisinin olmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen, öğrenci, yönetici özelliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.60’ta gösterilmiştir.

Tablo 4.60

Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Özelliklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Öğrenci Özellikleri	Çalışkan olma	6
	Çok başarılı olamama	6
	Planlı çalışma	2
	Çalışmadan başarılı olma	1
Öğretmen Özellikleri	İdeal/iyi öğretmen olması	11
	İletişimde sorun yaşanması	1
	Verilen sözlerin unutulması	1
Yönetici Özellikleri	İyi olmalarını isteme	6
(Beklenen Destekler)	Öğrencilerin kırtasiye eksiklerinin giderilmesi	2
	Yardımcı olmaları	2
	Fikrinin olmaması	3

Araştırmaya katılan öğrenciler öğrenci özelliklerine ilişkin olarak çalışkan (f= 6) olma, çok başarılı olamama (f= 6), planlı çalışma (f= 2), çalışmadan başarılı olma (f= 1) gibi özellikleri ifade etmişlerdir. Öğretmen özelliklerine ilişkin olarak öğretmenlerinin ideal/iyi öğretmen (f= 11) olduğunu, iletişimde sorun yaşandığını (f= 1) ve verdiği sözü unuttuğunu (f= 1) ifade etmişlerdir. Yönetici özelliklerine ilişkin olarak yöneticilerin iyi olmalarını (f= 6), öğrencilerin kırtasiye eksiklerinin gidermelerini (f= 2), yardımcı olmalarını (f= 2) ve fikirlerinin olmadığını (f=3) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenci özelliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci6: *Ben çalışkan bir öğrenciyim...Tüm derslerde başarılıyım...* (Çalışkan olma)

Öğrenci2: *...Ben evde konuları sık sık tekrar yapıyorum. Derslerimde iyiyim...* (Planlı çalışma)

Öğrenci4: *Evde kaynak kitabım olmadığı için çok çalışamıyorum. Bazı konuları, soruları tam anlamıyorum...* (Çok başarılı olamama)

Öğrenci10: *...Sadece matematik dersinde başarılı olduğum için çok başarılı olduğumu düşünmüyorum....* (Çok başarılı olamama)

Öğrenci1: *Ben çok ders çalışmadan başarılı olunabileceğini kanıtladım. Ben sadece ödevim olduğunda kitaba bakıyorum...* (Çalışmadan başarılı olma)

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen özelliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci5: *...Öğretmenim bizim için fotokopi çekiyor. Yazıcısı bozulunca bizim için kendisi tamirciye gidip yaptırıyor...Çok iyi bir öğretmen...* (İdeal/iyi öğretmen olma)

Öğrenci10: *...Bir kere arkadaşımda aramda bir kavga çıkmıştı. Öğretmenim beni anlamadığı için suçlu oldum. Her zaman ben suçlu oluyorum...* (İletişimde sorun yaşanması)

Öğrenci1: *Ben iki kere deneme sınavında birinci oldum. Öğretmenim bana vereceği çikolataları vermeyi unuttu...* (Verilen sözlerin unutulması)

Araştırmaya katılan öğrencilerin yönetici özelliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci11: *...İyi olmalarını isterim, güzel davranmalarını...* (İyi olmalarını isteme)

Öğrenci4: *...Okul idaresinin çantası olmayana çanta, kitabı olmayana kitap vermesini isterim4: ... kırtasiye eksiklerinin giderilmesi)*

Öğrenci7: *...Yardımcı olsunlar...* (Yardımcı olmaları)

Öğrenci9: *...Bilmiyorum.* (Fikrinin olmaması)

Araştırmaya katılan velilerin öğretmen, öğrenci, yönetici özelliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.61’de gösterilmiştir.

Tablo 4.61*Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Özelliklerine Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Öğrenci Özellikleri	Sorumluluklarını bilmesi	3
	Çalışkan olması	3
	Planlı çalışması	2
	Öğrenmeye istekli olması	2
	Saygılı, terbiyeli olması	2
	Haklarını bilmesi	1
Öğretmen Özellikleri	İdeal/iyi öğretmen olması	6
	Adil olması/ayırım yapmaması	3
Yönetici Özellikleri (Beklenen Destekler)	Görevlerini hakkıyla yerine getirmeleri	4
	Yardımcı olmaları	2
	Okul daha düzenli ve temiz olabilir	2
	Etkinlikler, geziler artırılabilir	1

Araştırmaya katılan veliler öğrenci özelliklerine ilişkin olarak başarılı/ideal/örnek öğrencinin sorumluluklarını bilen (f= 3), çalışkan (f= 3), planlı (f= 2), öğrenmeye istekli (f= 2), saygılı, terbiyeli (f= 3), derslerinde iyi (f= 3) ve haklarını bilen (f= 3) öğrenci olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen özelliklerine ilişkin olarak öğretmenlerinin ideal/iyi öğretmen (f= 6) ve adil olduğunu/ayırım yapmadığını (f= 3) ifade etmişlerdir. Yönetici özelliklerine ilişkin olarak görevlerini hakkıyla yerine getirmelerini (f= 4) ve yardımcı olmalarını (f= 2) beklediklerini, okulun daha düzenli ve temiz olabileceğini (f= 2) ve etkinliklerin, gezilerin artırılabilceğini (f= 1) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan velilerin öğrenci özelliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Veli2 öğrenci özelliklerine ilişkin olarak sorumluluklarını bilmesini ve planlı çalışmasını “*Sorumluluklarını bildiği ve planlı çalıştığı için örnek ve başarılı bir öğrencidir.*” Cümlesiyle ifade ederken, Veli5 saygılı, terbiyeli olmasını ve haklarını bilmesini “*...Bireyler arası farklılıklara saygı gösteren, haklarını bilen terbiyeli bir öğrencidir...*” cümlesiyle belirtmiştir. Veli3 ise öğrenmeye istekli olmasını “*...Öğrenmeye istekli olduğu için örnek bir öğrencidir diyebilirim...*” cümlesiyle ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan velilerin öğretmen özelliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Veli2 öğretmen özelliklerine ilişkin olarak ideal öğretmen olmasını ve adil olmasını “...Öğretmenimiz ideal bir öğretmendir. Öğrencileri ayırt etmez.” cümleleriyle açıklamıştır.

Araştırmaya katılan velilerin yöneticilerden beklenen desteklere ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Veli4 yöneticilerin görevlerini hakkıyla yerine getirmelerini beklediklerini “Okul yöneticilerinden beklentim görevlerini hakkıyla yetine getirmeleridir.” Cümlesiyle, Veli5 ise yardımcı olmalarını beklediklerini “Okul yönetimi ile herhangi bir sorun yaşamadık bize yardımcı olmaya çalışıyorlar...” cümlesiyle ifade etmiştir. Veli8 ise okulun daha temiz ve düzenli olabileceğini ve etkinliklerin arttırılabileceğini “Okul daha düzenli ve temiz olabilir. Etkinliğe, sağlığa ve temizliğe önem vererek yönetilmesini bekliyorum.” cümleleriyle dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin öğretmen, öğrenci, yönetici özelliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.62’de gösterilmiştir.

Tablo 4.62

Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Özelliklerine Yönelik Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Öğrenci Özellikleri	Hazırbulunuşluluk düzeyleri düşük	3
	İlgileri/tutum/motivasyonları az	2
	Davranış bozukluğu	2
	Öğrendiklerini hayata aktaramama	1
	Eğitime verilen önemin az	1
Öğretmen Özellikleri	Mesleğini seven	1
	Öğrencisi ile sıcak ilişki kuran	1
	Veli ile iletişim kuran	1
	Kendini geliştiren	1
	Sorumluluk sahibi olan	1
	Saygılı	1
	Mesleki bilgi ve becerilere sahip	1
Yönetici Özellikleri	Görevlerini hakkıyla yerine getirmeleri	4
(Beklenen Destekler)	Yardımcı olmaları	2
	Okul daha düzenli ve temiz olabilir	2
	Etkinlikler, geziler arttırılabilir	1

Araştırmaya katılan yöneticiler öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerinin düşük olduğunu (f= 3), ilgi/tutum/motivasyonlarının az olduğunu (f= 2), davranış bozukluğunun olduğunu (f= 2), öğrendiklerini hayata aktaramadıklarını (f= 1), eğitime verilen önemin az olduğunu (f= 1) ifade etmişlerdir. Öğretmen özelliklerine ilişkin olarak başarılı/ideal/örnek öğretmenin mesleğini seven (f= 1), öğrencisi ile sıcak ilişki kuran (f= 1), veli ile iletişim kuran (f= 1), kendini geliştiren (f= 1), sorumluluk sahibi (f= 1), saygılı (f= 1) ve meslek bilgi ve becerilerine sahip (f= 1) öğretmen olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin öğrenci özelliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Yönetici3 öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyleri düşük olmasını, ilgi/tutum ve motivasyonlarının az olmasını, davranış bozukluğuna sahip olmalarını ve öğrendiklerini hayata aktaramamalarını “*Öğrencilerin hem fiziki ve sosyal gelişimleri geride olduğu için, hazır bulunuşlulukları düşük olduğu için ders başarılarını olumsuz etkiliyor. Okula karşı tutumlarını olumsuz etkileniyor... Öğrenci arkadaşına kötü söylemeyi ve vurmaya normal karşılıyor. Bu da hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi gibi derslerin günlük yaşantıya aktarılamadığını gösteriyor. Bilgi aile yaşantısına ve arkadaş ilişkilerine aktarılamıyor...*” cümleleriyle ifade etmektedir.

Yöneticilerin başarılı/ideal/örnek öğretmenin özelliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Yönetici3 başarılı/ideal/örnek öğretmeni veli ile iletişim kuran, kendini geliştiren, sorumluluk sahibi ve saygılı olan özellikleri ile ifade ederken “*Örnek öğretmen kendini geliştirir, yenilikleri takip eder, öğretmen olmanın sorumluluğunu yerine getirir. Okulunu, öğrencilerini ve velilerini sayar. Veli ile iletişim kurar. Öğrencilerinin eğitimini ve gelişimini önemser. Genel olarak okulumuz öğretmenlerinin de bu özelliklerin birçoğuna sahip olduğunu düşünüyorum.*” cümlelerini kullanmıştır. Bununla birlikte Yönetici2 iyi bir öğretmenin öğrencisi ile sıcak ilişki kurmasını “*...Öğrencisi ile sıcak ilişki kurabilen öğretmen iyi öğretmendir...*” cümlesiyle, Yönetici4 ise mesleğini sevmesini “*İşini severek yapan kişidir.*” Cümlesiyle, Yönetici1 ise meslek bilgi ve becerilerine sahip olmasını “*Meslek bilgisine hâkim olan, öğretmenlik becerileri gelişmiş öğretmen iyi öğretmendir.*” cümlesiyle ifade etmiştir.

4.7.2 Aile ve Toplum Yapısının Özellikleri

Bu alt başlıkta kurum boyutunun aile ve toplum yapısının özellikleri temasından elde edilen görüşme verileri analiz edilmiş ve sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin (kurum boyutu) aile ve toplum yapısına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.63'te gösterilmiştir.

Tablo 4.63

Aile ve Toplum Yapısına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Aile ve Toplum Yapısının Özellikleri	Çekirdek aileler	7
	Çok çocuklu aileler	5
	Geniş aileler	3
	Sosyo-ekonomik düzey düşük	3
	Eğitime verilen önemin az	2
	Göç alan bir bölge/semt (iç/dış göç)	2
	Eğitime para kazanma aracı olarak bakılması	2

Öğretmenler aile ve toplum yapısına ilişkin olarak ailelerin çoğunlukla çekirdek aileler olduğunu (f= 7), çok çocuklu ailelerin (f= 5) ve geniş ailelerin (f= 3) bulunduğunu, sosyo-ekonomik düzeyin düşük (f= 3) ve eğitime verilen önemin az olduğunu (f= 2), iç ve dış göç alan bir bölge olduğunu (f= 2) ve eğitime para kazanma aracı olarak bakıldığını (f= 2) ifade etmişlerdir.

Aile ve toplum yapısına ilişkin olarak Öğretmen6 “Mahallemizdeki öğrencilerin aileleri çoğunlukla çekirdek aileye sahip. Ama çocuk sayısı çok. Tabi ki geniş aileler de var... Ekonomik düzeyleri ve eğitimleri çok iyi değil...” ifadeleriyle çekirdek ailelerin, çok çocuklu ailelerin ve geniş ailelerin bulunduğunu ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olduğunu ifade ederken, Öğretmen4 eğitime verilen önemin azlığını, eğitime para kazanma aracı olarak bakıldığını ve göç alan bir semt olmasından kaynaklanan sınırlılıkları şu cümlelerle açıklamıştır “Gaziantep’te ideal çocuk sayısı dördür. İki kız, iki oğlandır. Kız kardeşe bir kız kardeş, erkek kardeşe de bir erkek kardeş olması istenir. Sanayinin ve ticaretin gelişmiş olması nedeniyle göç alan bir şehir de yaşıyoruz. Suriye’den göç eden aileler de var...Özellikle esnaflık yapan ailelerin eğitime ilişkin bakış açıları farklıdır. Eğitimi para kazanma aracı olarak görürler. Okumasa da olur, içinden gelen okur gibi bir anlayış var...”

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile ve toplum yapısına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.64'te gösterilmiştir.

Tablo 4.64

Aile ve Toplum Yapısına Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Aile ve Toplum Yapısının Özellikleri	Öğretmen olmak isterim	5
	Polis olmak isterim	4
	Asker olmak isterim	3
	Youtuber olmak isterim	1
	Başarısızlık karşısında kaynak kitap alınması	4
	Abla/abi yardımcı olması	4
	Babanın yardımcı olması	3
	Annenin yardımcı olması	3
	Derslerde yardım alınamaması	2
	Başarısızlık karşısında okuldan alınması	2

Aile ve toplum yapısına ilişkin olarak öğrenciler öğretmen (f= 5), polis (f= 4), asker (f= 3), youtuber olmak (f= 1) istediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında başarısızlık karşısında kaynak kitap alınacağını (f= 4), abla/abinin (f= 4), babanın (f= 3), annenin (f= 3) yardımcı olduğunu, derslerde yardım alınamadığını (f= 2), başarısızlık karşısında okuldan alınacağını (f= 2) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenci özelliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile ve toplum yapısına ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci6: *...Ben öğretmen olmak istiyorum ailem de benim öğretmen olmamı ister...* (Öğretmen olmak isterim)

Öğrenci13: *...Ben yunus polis olmak isterim...* (Polis olmak isterim)

Öğrenci2: *Ailem benim öğretmen ya da doktor olmamı istiyor. Ama ben asker olmak isterim...* (Asker olmak isterim)

Öğrenci1: *...Ben youtuber olmak isterim...* (Youtuber olmak isterim)

Öğrenci3: ...*Eğer ben derslerimde kötü notlar alırsam bana test kitabı alırlar...* (Başarısızlık karşısında kaynak kitap alınması)

Öğrenci11: ...*Benim ablam derslerime yardımcı oluyor...* (Abla/abi yardımcı olması)

Öğrenci3: *Önce anneme ev işlerinde yardım ediyordum. Annemin de bebeği var. Bu nedenle babam yardımcı oluyor...* (Babanın yardımcı olması)

Öğrenci6: *Anlamadığım şeyleri anneme soruyorum...* (Annenin yardımcı olması)

Öğrenci11: *Annemden yardım alıyorum ama çoğu zaman yardımcı olamıyor zaten sosyal bilgiler dersini hiç bilmiyor. Keşke annemle babam daha bilgili olsalardı...* (Derslerde yardım alınamaması)

Öğrenci4: ...*En büyük çocuk ben olduğum için abim, ablam yok yardım edemiyorlar...* (Derslerde yardım alınamaması)

Öğrenci2: *Eğer ben derslerimde başarısız olursam, konuları anlayamazsam beni ortaokulda okuldan alırlar...* (Başarısızlık karşısında okuldan alınması)

Araştırmaya katılan velilerin aile ve toplum yapısına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.65'te gösterilmiştir.

Tablo 4.65

Aile ve Toplum Yapısına Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Aile ve Toplum Yapısının Özellikleri	Anlamadığı konularda yardımcı olunması	3
	Sevdiği mesleği seçmesi	3
	Öğretmen olmasını isterim	3
	Doktor olmasını isterim	2
	Anlamadığı konularda etkinlik hazırlaması	1
	Abla/abi yardımcı olması	1

Aile ve toplum yapısına ilişkin olarak öğrencilerin anlamadığı konularda yardımcı olunduğunu (f= 3), sevdiği mesleği seçmesini istediklerini (f= 3), öğretmen olmasını (f= 3) ve doktor olmasını (f= 3) istediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında anlamadığı konularda etkinlik hazırladıklarını (f= 1) ve abla/abi gibi bir büyüğün yardımcı olduğunu (f= 1) ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan velilerin aile ve toplum yapısına ilişkin olarak çocuklarının meslek seçimine ve çocuklarına yardımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Veli8: *Sevdiği bir meslek sahibi olmasını isterim... Anlamadığı konularda yardımcı oluyorum...* (Anlamadığı konularda yardımcı olunması, Sevdiği mesleği seçmesi)

Veli1: *Ben öğretmenim oğlumun da öğretmen olmasını isterim... Anlayamadığı konularda farklı yollarla çalışmasını sağlarım, etkinlik hazırlayarak anlamasına yardımcı olurum.* (Öğretmen olmasını isterim, Anlamadığı konularda etkinlik hazırlaması)

Veli7: *Doktor olmasını ve kimseye muhtaç olmamasını isterim...* (Doktor olmasını isterim)

Veli4: *...Derslerinde ablası ve abisi yardımcı oluyor. Anlamadığı konuları onlara soruyor...* (Abla/abi yardımcı olması)

Araştırmaya katılan yöneticilerin aile ve toplum yapısına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.66'da gösterilmiştir.

Tablo 4.66

Aile ve Toplum Yapısına Yönelik Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Aile ve Toplum Yapısının Özellikleri	Sosyo-ekonomik düzey düşük	4
	Eğitime verilen önemin azlığı	3
	Çok çocuklu aileler	3
	Geniş aileler	3
	Göç alan bir bölge/sem (iç/dış göç)	2
	Eğitime para kazanma aracı olarak bakılması	2
	Parçalanmış aileler	1
	Geleneksel yapının baskısı	1
	Sanayi şehri	1

Araştırmaya katılan yöneticiler aile ve toplum yapısına ilişkin olarak ailelerin sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğunu (f= 4), eğitime verilen önemin az olduğunu (f= 3), çok çocuklu (f= 3) ve geniş ailelerin bulunduğunu (f= 3), göç alan bir bölge/sem (iç/dış göç) olduğunu (f= 2), eğitime para kazanma aracı olarak bakıldığını (f= 2), parçalanmış ailelerin olduğunu (f= 1), geleneksel yapının baskısına maruz kalındığını (f= 1) ve sanayi şehri olduğunu (f= 1) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticilerin aile ve toplum yapısına ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Yönetici1 aile ve toplum yapısına ilişkin olarak sosyo-ekonomik düzeyin düşük, çok çocuklu ve geniş ailelerin olmasını, Gaziantep'in göç alan bir bölge/semte (iç/dış göç) olmasını “*Eğitim düzeyi düşük bir bölgede çalışıyoruz, maddi durumları da iyi değil. Geniş aileler çok ve ailedeki çocuk sayısı da fazla... Gaziantep ili göç alan bir şehirdir...*” cümleleriyle ifade etmiştir. Yönetici2 ise geleneksel yapının baskısını “*Ailelerin geleneksel yapılarından dolayı birbirlerini kınaması nedeniyle öğrencinin eğitimi, sınavları arka planda kalıyor.*” cümlesiyle, Gaziantep'in sanayi şehri olmasını ve eğitime para kazanma aracı olarak bakılmasını “*Gaziantep'te hem geniş aile kültürü hem de kendine ait bir kültürü var. Eğitime bakış açısı dar, bunda sanayi şehri olmasının da etkisi büyük...*” cümleleriyle belirtmiştir. Yönetici3 ise eğitime verilen önemin azlığını, parçalanmış aileler bulunduğunu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin olmasını şu cümlelerle ifa etmiştir: “*...Öğrencilerimiz ve velilerimizin eğitime gereken önem vermemesi. Genel olarak veliler ilgisiz, öğrenciler isteksiz. Bunun dışında parçalanmış aileler çok fazla ve davranış bozukluğu olan öğrenciler de çok fazla... Çevrenin ve sosyal medyanın etkisiyle disiplin sorunları ve etik değerlerden uzaklaşma görülmektedir.*”

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulardan yola çıkılarak elde edilen sonuçlara, ardından araştırma bulgularının tartışılmasına ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

Bu araştırmada, 2018 ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim Hammond Küp Modeli doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, öğretim programının Hammond Küp Modeli'nin öğretim boyutunda yer alan organizasyon, içerik, yöntem, imkân ve maliyet değişkenlerinin, kurum boyutunda yer alan öğrenci, öğretmen, yönetici, aile ve toplum değişkenlerinin ve davranışsal boyutta yer alan bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanın sistematik ve bütüncül olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak, ilkokul 4.sınıf sosyal bilgiler ders saatlerinde video kayıtları ve katılımcı gözlem çalışması yapılmıştır. Ardından, okulda yer alan program 4.sınıf sınıf öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve okul yöneticileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte video kayıtları ve katılımcı gözlem çalışması öncesi ve sonrasında başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır.

“Davranışsal boyutun öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışlarına katkısı nasıldır?” araştırmanın birinci sorusudur. Bu araştırma sorusunun alt sorusu olan “Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı durumları nedir?” sorusuna ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırma grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki iki temayı kapsayan başarı testi sonuçları, öğrencilerin başarı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir.

“Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum düzeyleri nedir?” araştırma sorusu bağlamında, ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırma grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

“Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı durumları ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları demografik (cinsiyet, anne ve baba sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, ders notu) değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusu bağlamında, ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Araştırma grubuna uygulanan başarı testinden ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Cinsiyet değişkenine göre ders başarıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.
- Anne- baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin akademik başarıları farklılaşmıştır. Bu farklılık anne – baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler lehinedir.
- Gelir düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine başarı puanları farklılaşmaktadır.
- Kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin akademik başarıları farklılaşmıştır. Bu farklılık iki kardeş olan öğrenciler lehinedir.
- Başarı testi sonuçları ile ilk yarıyıl karne notları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırma grubuna uygulanan tutum ölçeğinden ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları:

- Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Anne ve baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir; ancak ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe tutum puanlarının ortalamalarında artış gözlenmektedir.
- Aile gelir durumuna ve kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir; bununla birlikte aile gelir düzeyi arttıkça tutum puanlarının ortalamasında artış gözlenmektedir.
- Kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin tutum ölçeği puan ortalamalarında düşüş tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin tutum puanları ile ilk yarıyıl ders notları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Program uygulandıktan sonra öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı durumları ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusu bağlamında, ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Sınıf öğretmenin sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulamalarının, öğrencilerin ders başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Sınıf öğretmenin sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulamalarının, öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde anlamlı bir katkısı olduğu belirlenmiştir.

“Öğretmenin sınıf içi uygulamaları davranışsal boyuta nasıl katkı sağlamaktadır?” araştırma sorusu bağlamında, ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırma sonuçları, öğretmenin bilişsel alana yönelik uygulamalarının duyuşsal ve devinimsel alanlara göre daha kapsamlı olduğunu ortaya koymaktadır.
- Bilişsel alan açısından, öğretmenin (model, şekil, resim, grafik, tablo vb.) kullanması, öğrencilerin düşüncelerini sözlü ve yazılı ifade etmelerine olanak sağlandığı ve disiplinlerarası ilişkilendirmelere yer verildiği görülmüştür. Ancak, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunacak genelleme yapma ve özgün problem kurma etkinliklerinin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Duyuşsal alan kapsamında, değerlerin kazanılmasına yönelik etkinliklere yer verildiği bununla birlikte, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmeye, dersin önemine vurgu yapmaya ve eğlenceli etkinliklere yeterince yer verilmediği görülmüştür.
- Devinimsel alan açısından, öğretmenin ders görselleri oluşturmaya yönelik etkinliklere ağırlık verdiği ancak psikomotor becerilerin gelişimine katkı sağlayacak parmak, el, kol, bacak koordinasyonu gerektiren etkinlik veya oyunlara yer vermediği tespit edilmiştir.
- Araştırma sonuçları, programın yürütüldüğü sınıf içi uygulamaların ağırlıklı olarak bilişsel alana odaklandığını, duyuşsal ve devinimsel alanların ise yeterince önemsenmediğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Öğretim boyutu (okul düzeni, içerik, yöntem, imkân ve maliyet) öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan becerilerinin geliştirilmesinde nasıl katkı sağlamaktadır?” sorusu bağlamında, ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırma sonuçları, ikili öğretim uygulamasının, özellikle sabahçı devre olan öğrenciler için çeşitli olumsuzluklar barındırdığını göstermektedir. Öğrencilerin uykulu olması, kahvaltı yapamaması ve ders başarısının düşmesi gibi sorunlar, ikili öğretimin eğitim kalitesini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.
- Sosyal bilgiler öğretim programının, programın günlük yaşam becerileri ve değerler eğitimi açısından güçlü yönleri olduğu, ancak içerik yoğunluğu, ders kitaplarının yetersizliği, programın ezbere dayanması, soyut olması ve bölgesel farklılıkları dikkate almaması gibi zayıf yönlerinin de bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretim sürecinde genellikle geleneksel yöntemlerin kullanıldığı, öğrenci merkezli yöntemlere kısmen yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcutlarının kalabalık

olması ve ders süresinin yetersizliği, öğretim sürecinin etkililiğini azaltan faktörler olarak belirlenmiştir.

- Ekonomik faktörlerin, özellikle okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması ve çeşitli öğretim materyallerinin temin edilmesi konusunda sınırlayıcı etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeninin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki kazanımlara uygun olarak derslerini yapılandığı ve gerek içerik sunumunda gerekse öğretim sürecinde programın öngördüğü birçok uygulamayı gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerinden olan öğrencilerin önceki bilgileriyle yeni öğrenmeler arasında ilişki kurulması, disiplinlerarası bir yaklaşımın benimsenmesi ve geçmiş-bugün-gelecek bağlantısının kurulması gibi uygulamalar öğretmenin program doğrultusunda hareket ettiğini göstermektedir.
- Bununla birlikte, iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının, problem temelli öğrenme yaklaşımının ve öğrencilerin soyut düşünme becerilerini destekleyici etkinliklerin sınırlı düzeyde uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve mülteci öğrenciler için kapsayıcı eğitim uygulamalarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretim sürecinin giriş aşamasında dikkat ve ilgi çekmeye yönelik etkinliklerin ve sonuç aşamasında özetleme ve tartışma etkinliklerinin sınırlı düzeyde uygulanması, öğrenme sürecinin etkililiğini azaltan faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Öte yandan, öğretmenin çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerini kullanması ve öğretim teknolojilerinden yararlanması, öğrenme ortamının zenginleştirilmesi açısından olumlu uygulamalardır.
- İçerik sunumu açısından değerlendirildiğinde, edebi ürünlerin, mahalli örneklerin, belirli gün ve haftaların ve tarihsel kişiliklerin öğretim sürecinde sınırlı düzeyde kullanılması, Sosyal Bilgiler dersinin kültürel miras ve yerel tarih bilinci kazandırma işlevinin yeterince gerçekleştirilmediği sonucunu doğurmaktadır.
- Sosyal Bilgiler dersi için programda öngörülen haftalık üç saatlik sürenin yetersiz kaldığı ve öğretmenin diğer derslerden ve teneffüslerden zaman ayırarak dersi tamamlamak zorunda kaldığı saptanmıştır.
- Derste kullanılması gereken makas ve yapıştırıcı gibi temel araç-gereçleri getirmeyen öğrencilerin varlığı, sosyo-ekonomik farklılıkların eğitim sürecine

yansımalarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin gerekli materyalleri arkadaşlarından ödünç alarak etkinlikleri tamamlamaya çalışması, etkinliklerin zamanında bitirilmesini olumsuz etkileyebilmektedir.

- Sınıf ortamının fiziksel koşullarının da öğrenme-öğretme sürecini etkilediği belirlenmiştir. Klimanın bulunmaması ve sınıfın güney cephede olması nedeniyle sıcaklık sorunu yaşanması, kapı ve pencerelerin açık tutulmasını gerektirmekte, bu durum da dışarıdan gelen gürültünün dersin işlenişini olumsuz etkilemesine neden olmaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Kurum boyutu (öğrenci, öğretmen, yönetici özellikleri, aile ve toplum yapısı) öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan becerilerinin geliştirilmesinde nasıl katkı sağlamaktadır?” sorusu bağlamında, ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenlerin çoğunluğunun programa ilişkin ön bilgilerinin olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu ve motivasyon eksikliği yaşadıkları tespit edilmiştir.
- Yöneticilerden en çok beklenen destek, okul dışı etkinliklere katkı sağlamalarıdır.
- Bölgenin göç alan ve sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölge olması, çekirdek ailelerin yanında çok çocuklu ve geniş ailelerin de bulunması ve eğitime verilen önemin az olması gibi faktörlerin eğitim sürecini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

5.2 Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonucu elde edilen bulgular, ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Programın kazanımlarına ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi sonuçları, araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarının yüksek olduğunu, sınıf öğretmeninin sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulamalarının; ders başarısı üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilerin toplumsal yaşama etkin katılımını sağlayan, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji gibi sosyal bilimlere bütünleştiren disiplinler arası bir öğretim programıdır (Öztürk & Kafadar, 2018). Bu dersin etkililiği, demokratik vatandaşlık eğitimi açısından kritik öneme sahiptir (Safran, 2011). Son yıllarda ulusal ve uluslararası literatürde, sosyal bilgiler dersinde öğrenci

başarısını etkileyen faktörlere ilişkin araştırmalar artış göstermiştir (Açıkalın & Gönenç, 2017; Parker, 2015). Ulusal alan yazında ise Sosyal bilgiler öğretim programının farklı kademe ve sınıflarında dersin çeşitli temalarına yönelik olarak başarı testi geliştirme çalışmaları bulunmaktadır (Uzun, 2019; Tağrikulu, vd., 2021) Ancak başarı testi geliştirilen araştırmaların birçoğu başarıyı etkileyen yaratıcı drama (Öztürk & Sarı, 2018), mobil uygulama (Gezer & Ersoy, 2021), ters yüz sınıf uygulamaları (Şahin & Çiftçi, 2021), günlük yazma (Sarıtekin & Demirkaya, 2024) gibi çeşitli öğretim uygulamalarının etkisini belirleme üzerine yoğunlaşmaktadır (Malkoç, 2018; Tay & Çakmak, 2020). Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenin sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulamalarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu, öğretmen niteliğinin öğrenci başarısındaki en güçlü belirleyicilerden biri olduğu görüşünü savunan Darling-Hammond'un (2000) görüşü ile örtüşmektedir. Öğretmen uygulamalarının etkililiği, Hattie'nin (2009) meta-analiz çalışmalarında da vurgulanmaktadır. Hattie, etkili öğretmen davranışlarının, öğrenci başarısının yaklaşık %30'unu etkilediğini belirlemiştir. Levstik ve Barton (2018), sosyal bilgiler dersinde öğretmenin disiplinler arası yaklaşımı ve demokratik sınıf ortamı oluşturma becerilerinin öğrenci başarısını yükselttiğini ifade etmektedir. Ulusal alan yazında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Şimşek, 2019; Kabapınar, 2020). Programın iki temasını kapsayan başarı testi sonuçlarına bakılarak program kazanımlarına ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler dersindeki başarı cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, alinyazındaki araştırmalarla uyumluluk göstermektedir. Dilek (2013) araştırmasında, sosyal bilgiler dersinde kız ve erkek öğrencilerin başarılarının birbirine yakın olduğunu belirlemiştir. Uluslararası alan yazında ise Crocco (2008), sosyal bilgiler öğretiminde cinsiyet farklılıklarının giderek azaldığını ancak ölçme yöntemlerine bağlı olarak sonuçların değişebildiğini rapor etmiştir. PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirmelerde, sosyal bilimlerle ilişkili alanlarda cinsiyet farklılıklarının ülkeden ülkeye değişiklik gösterdiği, ancak genel eğilimin farkların azalması yönünde olduğu görülmektedir (OECD, 2020).

Araştırma sonuçları, anne ve baba eğitim durumlarının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. İlköğretim ve yükseköğretim mezunu annelerin çocukları ile lise ve yükseköğretim mezunu babaların çocukları, okuma-yazma bilmeyen ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek başarı göstermektedir. Coleman (1988), ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocuklarına aktarabildikleri sosyo- kültürel birikimi belirlediğini ve bunun akademik başarıyı doğrudan etkilediğini savunmaktadır. Davis-Kean (2005), ebeveyn eğitim düzeyinin öğrenci başarısını doğrudan ve dolaylı yollarla etkilediğini ifade etmektedir. Bu bulgular, ulusal alan

yazında yapılan çalışmalarda anne baba eğitim düzeyinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarla örtüşmektedir (Şirin, 2005). Eğitimli ebeveynler, çocuklarına daha zengin öğrenme ortamları sağlayabilmekte, onlara akademik destek verebilmekte ve eğitime yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini teşvik edebilmektedir. Ulusal alan yazında yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Yılmaz ve Şeker (2012), ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarısı ile pozitif ilişkili olduğunu belirlemiştir. Tay ve Akyürek Tay (2019), ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve dolayısıyla başarılarını etkilediğini tespit etmiştir. Bu çalışmalar araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırma bulguları, aile gelir düzeyinin öğrenci başarısında belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. 41-80 bin arası aile gelir durumuna sahip öğrencilerin, 0-20 bin arası gelire sahip öğrencilere göre daha yüksek başarı puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, sosyoekonomik düzeyin akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koyan çok sayıda araştırma ile uyumludur (White, 1982; Sirin, 2005; OECD, 2019). Thomson (2018), aile gelir düzeyinin öğrencilere sağlanan eğitim kaynakları, özel dersler, kültürel etkinlikler ve eğitim materyalleri gibi olanakları etkileyerek başarıya dolaylı katkı sağladığını vurgulamaktadır. Topses (2011), düşük gelirli ailelerin çocuklarının, daha sınırlı eğitim olanaklarına sahip olduklarını ve bu durumun özellikle sosyal bilgiler gibi okul dışı deneyimlerden faydalanmayı gerektiren derslerdeki başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Yenilmez ve Duman (2008), aile gelir düzeyinin öğrencilerin ders başarısını doğrudan etkilediğini tespit etmiştir. Gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına eğitsel olanaklar sunma, kültürel etkinliklere katılma ve eğitim materyallerine erişim sağlama konusunda daha avantajlı oldukları görülmektedir.

Araştırma sonuçları, iki kardeş olan öğrencilerin başarı testi puanlarının, dört ve beş kardeşi olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Downey, (2001) kardeş sayısının artmasıyla birlikte her bir çocuğa ayrılan ekonomik, duygusal ve zaman kaynaklarının azaldığı ve bunun da akademik başarıyı olumsuz etkilediğini savunmaktadır. Benzer şekilde, Steelman ve arkadaşları (2002) kardeş sayısının artmasının, ebeveynlerin her bir çocuğa ayırabildikleri zaman ve ilgiyi azalttığını ve bu durumun özellikle sosyal bilgiler gibi ebeveyn desteği gerektiren derslerde başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Gelbal (2008), akademik başarı ile kardeş sayısı arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Çelenk (2003), kardeş sayısının artmasının öğrencilerin ders çalışma olanaklarını ve ebeveyn desteğini sınırlandırdığını, bunun da sosyal bilgiler gibi derslerde başarıyı olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Kardeş sayısı ve başarıya ilişkin elde edilen

araştırma sonuçları, aile büyüklüğünün akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarla örtüşmektedir (Blake, 1981; Downey, 1995).

Araştırma sonuçları, öğrencilerin başarı testi sonuçları ile ilk yarıyıl karne notları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testinin geçerliğine ve öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının tutarlılığına işaret etmektedir. Stiggins (2002), öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının öğrenci başarısının doğru yansıtılması açısından önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Black ve Wiliam (1998), değerlendirme uygulamalarının güvenilirliği ve geçerliğinin, öğrenci başarısının belirlenmesinde kritik rol oynadığını belirtmektedir. Kutlu ve arkadaşları (2010), öğretmen değerlendirmeleri ile standart testlerin uyumunun, değerlendirme sisteminin güvenilirliği açısından önemini vurgulamıştır. Oğuz ve Tokcan (2020), sosyal bilgiler dersinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel değerlendirme yöntemleriyle tutarlı sonuçlar verdiğini tespit etmiştir.

Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Yine tutum ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında da sınıf öğretmeninin sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulamalarının, öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir katkısının olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının yüksek olmasının dersin öğretmeninden, okul-sınıf ortamından, ders kitabından ya da öğretim programından kaynaklandığı söylenebilir. McCoach (2002), öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlarının, derse katılımı, motivasyonu ve başarıyı olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Shaughnessy ve Haladyna (1985), sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların şekillenmesinde öğretmen yaklaşımının kritik rol oynadığını belirtmiştir. Öztürk ve Baysal (1999), sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin daha yüksek başarı gösterdiklerini tespit etmiştir. Deveci ve Güven (2019), öğretmen uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirleyen en önemli faktörlerden biri olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin derse karşı tutumlarının yüksek olmasının öğrencilerin akademik başarısına dolayısıyla programın etkililiğine olumlu yansıdığını bulgulayan çalışmalar bulunmaktadır ve bu çalışmalar araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Kandemir, 2023; Koballa, 1988; Marzano, 1992; Tay & Tay, 2006).

Araştırma sonuçları, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Çelikkaya ve Kuş'un (2009) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını inceledikleri

çalışmalarında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Benzer şekilde, Öztürk ve Baysal (1999) da yaptıkları araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Bu araştırmalar araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bununla birlikte, literatürde farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Gömleksiz ve Kan (2013), ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip olduklarını bulmuşlardır. Benzer şekilde, Tay ve Akyürek-Tay (2006) da kız öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu farklılıkların, çalışmaların yapıldığı bölgesel, kültürel ve eğitimsel uygulamaların farklılıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile ebeveyn eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin tutum puanlarının da arttığı gözlenmiştir. Bourdieu, (1986) eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin, eğitimle ilgili daha destekleyici bir ortam sunduklarını; Coleman (1988) ise ebeveyn eğitim düzeyinin, aile içi iletişim kalitesini artırarak çocukların akademik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu araştırmanın sonuçları; Derin'in (2006) ilköğretim öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, ancak gelir düzeyi arttıkça tutum puanlarının da arttığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Balcı'nın (2014) çalışmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Balcı (2014), ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, öğrencilerin akademik tutumları üzerinde doğrudan olmasa da dolaylı bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Şirin (2005), meta-analiz çalışmasında sosyo-ekonomik statü ile akademik başarı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. White (1982) ise sosyo-ekonomik statünün öğrenci tutumları üzerindeki etkisinin, ailenin eğitime verdiği değer ve sağladığı olanaklar aracılığıyla gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, ailenin ekonomik durumunun, öğrencilerin eğitim kaynaklarına erişimini etkileyerek dolaylı bir şekilde tutumlarını şekillendirdiği söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları kardeş sayısına göre farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin tutum puanlarının düştüğü belirlenmiştir. Downey (1995), kardeş sayısının artmasıyla birlikte aile içindeki kaynakların azalmaya uğradığını ve bunun çocukların eğitim yaşantıları üzerinde olumsuz etki

yaratabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Blake (1981) de kardeş sayısının artmasıyla ailenin ekonomik, duygusal ve zamansal kaynaklarının bölünmesinin, çocukların eğitimsel gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bu bulgu Arslanargun ve arkadaşlarının (2009) kalabalık ailelerde ebeveynlerin her bir çocuğa ayırdıkları zamanın azalmasının, çocukların akademik tutumlarını olumsuz etkileyebileceğini bulguladığı çalışmasıyla örtüşmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile ilk yarıyıl ders notları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bloom (2012), duyuşsal özelliklerin akademik başarıyı etkilediğini ancak bu etkinin dolaylı ve uzun vadede ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Öztürk ve Baysal (1999), tutum ve başarı arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğunu, bazen tutumun başarıyı etkilediğini, bazen de başarının tutumu etkilediğini ifade etmişlerdir. Oğur (2009) öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu çalışma araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Bu farklılığın görülmesi ölçme araçlarının duyarlılığından ya da ilişkinin doğasının karmaşıklığından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenler bilişsel alan kazanımlarının fazla olduğunu ve çoğunlukla kazanımlara ulaşıldığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan veliler ise bilişsel alan kazanımlarına ilişkin olarak çocuklarının akademik yönden kısmen ulaşılabilir olduğunu, günlük yaşam ile ilişkili olmadığını ve başka bir derse transfer edilemediğini, günlük yaşam ile ilişkili olduğunu ve öğrendiklerine ilişkin paylaşımlarda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Davranışsal boyutun bilişsel alan alt boyutuna ilişkin olarak sınıf öğretmenin gerçek hayat problemlerine yer verdiği, öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini sözlü ve yazılı ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenin somut model, şekil, resim, grafik, tablo, sembol vb. farklı temsil biçimlerini kullanarak öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini ifade edebilmelerini sağladığı gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal bilimleri diğer disiplinlerle ve günlük yaşamda karşılaşılan durumlarla ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verdiği ve verimli ders çalışma teknikleri ile ilgili rehberlik ettiği belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin çözümü genelleme ve benzer/özgün problem kurmalarını sağlayacak etkinliklere yer vermediği görülmüştür. Bilişsel alan bulgularına ilişkin olarak, öğretmenin farklı temsil biçimlerini (harita, grafik, tablo, vb.) kullanması, öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlaması ve disiplinlerarası ilişkilendirmelere yer vermesi, programın hedefleriyle uyumludur. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı (2018) sosyal bilgiler dersi öğretim programında, öğrencilerin bilgiyi farklı biçimlerde ifade edebilmelerinin ve disiplinlerarası

ilişkilendirme yapabilmelerinin önemine vurgu yapmaktadır. Ancak, gerçek hayat problemlerine ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye sınırlı düzeyde yer verilmesi, programın uygulanmasında eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi (NCSS) (2017), sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleriyle bağlantı kurmasının, anlamlı ve kalıcı öğrenme için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin çözümü genelleme ve benzer/özgün problem kurmalarına yönelik etkinliklere yer verilmemesi, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel teorisine göre, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için bu tür etkinlikler gereklidir. NCSS (2017) sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Bilişsel alan kazanımlarına ağırlık verilmesi, Türkiye'deki eğitim sisteminin genel olarak bilgi aktarımına dayalı yapısıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim Memişoğlu ve Köylü (2015), sosyal bilgiler öğretim programında bilişsel alana daha fazla ağırlık verildiğini ve üst düzey düşünme becerilerinin yeterince geliştirilmediğini tespit etmişlerdir. Programdaki kazanımların çoğunlukla bilişsel alana yönelik olması ile örtüşen araştırmalar bulunmaktadır. (Burak & Gültekin, 2021; Filiz & Baysal, 2019). Öğrenciler ise bilişsel alan kazanımlarına ilişkin olarak akademik yönden başarılı oldukları/kazanımların ulaşılabilir olduğu, öğrendiklerinin günlük hayatla uyumsuz olduğunu ve diğer derslere transfer edemediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Turan (2020) sosyal bilgiler öğretim programında ilişkilendirme yapılmadığını bu durumun sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası yapısının programa yansımaları zayıflattığını belirtmektedir. Bu çalışmaların aksine Altay (2020) sosyal bilgiler programının hayatla uyumlu olduğunu bulgularken; Çoban ve Akşit (2018) ve Öztürk ve Kafadar (2020) çalışmalarında programın günlük hayatla uyumsuz olduğunu bulgulamışlardır.

Duyuşsal alan kazanımlarına ilişkin olarak öğretmenler değerlerin kısmen kazandırılabilir olduğunu, öğrencilerin çoğunlukla ilgisiz olduğunu, değerler öğretiminin öğretmenin çabası gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan veliler ise çoğunlukla derse karşı ilgili olduklarını ve olumlu tutuma sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Davranışsal boyutun duyuşsal alan alt boyutuna ilişkin olarak, öğretmenin değerlerin kazanılmasına ilişkin etkinliklere yer vermesi, programın temel hedefleriyle uyumludur. Millî Eğitim Bakanlığı (2018) sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerler eğitime özel bir önem atfedilmektedir. Ancak, özgüven geliştirmeye, dersin önemini vurgulamaya ve eğlenceli etkinliklere sınırlı düzeyde yer verilmesi, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Eccles ve

Wigfield (2020), öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının, dersin değerine ilişkin algıları ve öz-yeterlik inançlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Motivasyon öğrenme ve öğretmenin önemli bir yönü ve okul başarısına temel oluşturan güç olarak karşımıza çıkmaktadır (Moreno, 2010). Tünkler 2022 çalışmasında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde yüksek başarı için öğrenci motivasyonunu artırmaya ve geliştirmeye dönük daha fazla çaba içerisinde olması gerektiği sonucuna varmıştır. Aran ve Demirel'in (2008) sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretmen yaklaşımının kritik önem taşıdığını vurgulamıştır.

Değerler eğitiminde; değer kavramı olarak bilinmesi bilişsel alanı, duygu olarak sahip olunması duyuşsal alanı ve davranış olarak gösterilmesi ise devinimsel alanı içermektedir (Ekşi, 2016). Öğrenciler ders sürecinde yardımlaşma, sabırlı olma, sevgi, saygı ve hoşgörü değerlerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu değerlerden sevgi ve saygı programda yer alan 10 kök değer arasındadır (MEB, 2018). Ancak öğrencilerden elde edilen verilere bakılarak öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalığının çok sınırlı olduğu yorumu yapılabilir. Programda yer alan duyuşsal alan kazanım sayısının oldukça sınırlı olduğunu gösteren çalışmaların (Burak & Gültekin, 2021) olması öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalığının çok sınırlı olmasını açıklar niteliktedir.

Öğretmenler, öğrenciler ve veliler devinimsel alan kazanımlarına ilişkin olarak harita, grafik, tablo vb. oluşturduklarını, ince ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikler, kes, yapıştır ve boyama etkinlikleri yaptıklarını ve bu alana yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulardan bu alana ilişkin etkinliklerin sınırlı olduğu görülmektedir. Davranışsal boyutun devinimsel alan alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenin öğrencilerin ders görselleri (harita, grafik, tablo, vb.) oluşturabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verdiği, öğrencilerin kâğıt katlayarak şekiller, desenler, vb. oluşturabilmelerini sağlayacak etkinliklere nadiren yer verdiği görülmüştür. Ancak parmak, el, kol, bacak koordinasyonu gerektiren etkinlik veya oyunlara yer vermediği belirlenmiştir. Devinimsel alan bulgularına ilişkin olarak, ders görselleri oluşturmaya yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi olumlu bir bulgudur. Harita, grafik ve tablo gibi görsellerin kullanımı, sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir yere sahiptir (Demircioğlu, 2009). Ancak, psikomotor becerilerin gelişimine yönelik etkinliklerin sınırlı olması, öğrencilerin bütünsel gelişimini olumsuz etkileyebilir. Devinimsel etkinlikler, özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir (Gallahue & Donnelly, 2003).

Araştırma bulguları, sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasında bilişsel alanın öne çıktığını, duyuşsal ve devinimsel alanlara yönelik uygulamaların ise sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, Türkiye'deki öğretim programlarının genel bir eğilimi olarak değerlendirilebilir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Akpınar ve Kaymakçı (2012) ve Gömleksiz ve Cüro (2011) sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasında bilişsel alana daha fazla önem verildiğini, duyuşsal ve devinimsel alanların yeterince vurgulanmadığını belirtmişlerdir. Oysa bir öğretim programı bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan ile bir bütün oluşturmak zorundadır. (Güllühan & Bekiroğlu, 2022; Otluoğlu, 2002). Çünkü bilişsel alandaki gelişim duyuşsal ve devinimsel alan ile desteklendiğinde tam öğrenme varsayılabilir (Krathwohl, 2002). Dolayısıyla bu durum bakanlığın öğretim programları hazırlanırken insan gelişiminin bütünlüğünün göz önünde bulundurulması ilkesi (Meb, 2018b) ile örtüşmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, veliler ve yöneticiler ikili öğretim uygulamasında sabahçı devre olmalarının olumsuz etkileri olarak öğrencilerin sabah derste uykulu olması, okula geç kalınması, ders başarısının düşmesi, havanın karanlık olması, sabah havanın çok soğuk olması, servis sorununun olması, kahvaltı yapılamaması, dengeli beslenilememesi ve eğitimin kısa bir zamana sıkıştırılması gibi olumsuzluklar ifade etmişlerdir. Bunun yanında olumlu etkisine ilişkin olarak derse dinç başlama ve sorun olmaması belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, veliler ve yöneticiler ikili öğretim uygulamasında sabahçı devre olmalarının öğrencilerin üzerinde çoğunlukla olumsuz etkileri olduğunu ifade ederken, öğrencilerin çoğunlukla sabahçı devre olmayı olumlu bulduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin öğleden sonra boş vakitlerinin olmasını bir avantaj olarak değerlendirmeleri ile açıklanabilir. Doğan ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında da benzer şekilde, ikili öğretimin öğrenci başarısını olumsuz etkilediği ve öğrencilerin yeterli dinlenme imkânı bulamadığı belirtilmiştir. Ayrıca, teneffüs sürelerinin kısa olması da ikili öğretimin bir diğer sınırlılığı olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, Saruışık ve Düşkün'ün (2016) ikili öğretimde ders dışı etkinliklere yeterli zaman kalmaması sorununa işaret ettiği çalışma ile paralellik göstermektedir.

Türkiye'de okullarda fiziki şartlara ve imkânlarla bağlı olarak ikili ve tam gün eğitim olmak üzere iki sistem uygulanmaktadır. Ülkemizde tüm eğitim kademelerinde örnekleri görülen ikili eğitim ve tam gün eğitim uygulamaları Millî Eğitim Bakanlığı'nın üzerinde çalıştığı güncelliğini kaybetmeyen konulardan biridir (MEB,2018). Bu uygulama ülkenin çeşitli bölgelerinde, imkânlarla ve fiziki şartlara bağlı olarak farklılıklar gösterebilmektedir (Koçberber & Kazancık, 2010). Fiziki şartları olanak veren okullar tam gün eğitime geçirilmiş

(Onarıcıoğlu, 2018) ancak bu imkânlarla sahip olamayan okullar ikili öğretime devam etmektedir (Erdoğan, 2002). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (2018) ikili öğretimin ülke genelinde tamamen kaldırılacağı da belirtilmektedir. Alan yazında her iki düzenlemenin de olumlu ve olumsuz yönlerinin bulgularan çalışmalar yer almaktadır. Aktay, Işık ve Gençsoy'un (2019) ve Doğan ve Erbiyık'ın (2021) çalışmalarında tam gün eğitimin öğrencilere ve diğer paydaşlara katkısını içeren görüşler bulgulanırken, Bakay (2014) ise tam gün eğitimde öğrencilerin devamsızlık yapmasının ikili öğretime göre daha fazla olduğunu, Karahan (2019) ise tam gün eğitimin öğretmenler ve yöneticiler için de olumsuzluklarının olduğunu bulgulanmıştır. İkili öğretim ile ilgili okulun erken başlaması, öğrencilerin ihtiyaçlarını giderememesi, okul başarısının düşmesi gibi araştırmanın bulgularıyla örtüşen çalışmalar bulunmaktadır (Bakay, 2014; Camuzcu: 2007, Sarıışık & Düşkün, 2016).

İkili öğretimin sınırlılıklarından biri de teneffüs sürelerinin kısa olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler ve veliler teneffüse ayrılan sürenin çoğunlukla yetersiz olduğunu ifade ederken, öğrenciler ise süreyi yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Yöneticiler ise teneffüsleri öğrenciler için yeterli bulmadıklarını ancak öğretmenler için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Camuzcu (2007) tam gün ve ikili öğretim yapan ilkokullardaki öğrenci başarısının karşılaştırdığı çalışmada ikili öğretimde teneffüs süresinin kısa olmasının iletişim, sosyalleşme ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamaması gibi birçok olumsuzluğa neden olduğunu bulgulanmıştır. Bu çalışma araştırmanın bulgularıyla tam olarak örtüşmese de benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ve yöneticiler nöbet tutma, belirli gün ve haftalar, e-okul veri girişleri ve telefonla veli görüşmeleri gibi görev ve sorumlulukların iş yükünü arttırdığını ve bu sorumlulukların eğitim yaşantısına olumsuzluk olarak yansıdığını belirtmişlerdir. Yöneticilerin görüşleri arasında veli ile iletişimin programın etkililiğini arttırdığı ve iş yükünü azalttığı belirtilen olumlu ifadeler arasındadır. Bu bulgu, Öztürk ve Aksoy'un (2018) öğretmenlerin ders dışı iş yükünün fazla olmasının eğitim kalitesini düşürdüğünü tespit ettikleri çalışma ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan yöneticilerin, veli iletişiminin programın etkililiğini arttırdığı ve iş yükünü azalttığına dair olumlu görüşleri de dikkat çekmektedir. Bu bulgu, okul-aile iş birliğinin eğitim süreçlerindeki olumlu etkisini vurgulayan Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) çalışmasıyla uyumludur. İsmetoğlu' nun (2017) branş öğretmenleriyle yaptığı çalışmada iş yükünün artmasının öğretime olumlu etkisinin olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışma araştırma bulguları ile örtüşmezken; Töremen ve Çankaya (2008), Çetin (2013) ve Chen'in (2016) çalışmalarında öğretmenlerin okuldaki iş yükünün fazla olmasının planlamayı, öğretime harcanan dikkati ve özeni azaltabileceği bulgulanmıştır. Demir

ve Arı (2013) öğretmenlerin nöbet ve evrak işlerinin sorunlar oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar da araştırma sonuçları ile uyumludur.

Öğretmenlerin, öğrencilerin velilerin ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu bulgulanmıştır. Ulusal ve uluslararası alan yazında okul iklimi ile birçok kavramın ilişkisi üzerine pek çok çalışma bulunmaktadır (Brady,1984; Doğan, 2011; Ekşi, 2006; Gonder, 1994; Hoy vd.,1991; Karacaoğlu,2008; Şenel ve Buluç, 2016). Gregory ve diğerleri (2009) olumlu okul iklimini sağlayabilmek için okul içindeki görevli tüm personelin olumlu davranışlar göstermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Şişman ve Turan'a (2004) göre eğitim kurumlarında olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi öğretmen, öğrenci ve yönetici ilişkisinin niteliğiyle ilgilidir. Eğitim kurumlarında öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen ve öğrenci-öğretmen arasındaki olumlu iklimin sağlanmasının eğitim-öğretim sürecinin önemli boyutlarından biri olduğu vurgulanmıştır. Karadağ ve diğerleri (2016) okul ikliminin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğunu bulgulanmışlardır. Alan yazındaki araştırma sonuçlarına bakılarak okul ikliminin programın etkililiğinde önemli bir yeri olduğu yorumu yapılabilir.

Öğretmenler sosyal bilgiler öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin olarak programın günlük yaşam becerilerine ve değerler eğitimine yer verdiğini, merak uyandıran konuların/içeriğin olduğunu ve millî kültürün öğrenilmesini sağladığını ifade etmişlerdir. Kılıçoğlu ve Aydemir'in (2022) çalışmasında da becerilere ve değerler eğitimine yer verilmesi programın güçlü yönü olarak ifade edilmiştir. Turan (2018) sosyal bilgiler öğretim programını incelediği çalışmasında değerlere ve becerilere vurgu yapıldığını ifade etmiştir. Bu bulgular, programın amaçlarıyla örtüşmekte ve Akdağ'ın (2014) sosyal bilgiler programının değer odaklı bir yaklaşımı benimsediği tespitini desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler sosyal bilgiler öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin olarak konuların kapsamının geniş olduğunu, ders kitaplarının yetersiz olduğunu, ezbere dayandığını, soyut olduğunu ve somutlaştırmada zorlanıldığını, içeriğin anlatımının zor olduğunu, bölgesel farklılıklara dikkat edilmediğini, kazanımlara ilişkin yeterli açıklamaya yer verilmediğini, bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini ifade etmişlerdir. Altay (2020) kazanım sayısının fazla olmasını, Sözen ve Ada (2018) ise etkinlik örneklerinin yer almamasını programın zayıf yönü olarak, Burak ve Gültekin (2021) ise duyuşsal alan kazanımlarının az olmasının programın sınırlılığı olarak ifade etmişlerdir. Turan (2018) sosyal bilgiler öğretim programını incelediği çalışmasında programda ilişkilendirmelere ve kavram öğretimi ile ilgili

açıklamalara yer verilmediğini; ölçme ve değerlendirme ile ilgili genel nitelikli bilgilerin yetersiz olduğunu bulgulamıştır. Benzer şekilde, Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018) da çalışmalarında sosyal bilgiler programının içerik yoğunluğu ve soyut kavramların öğretiminde yaşanan zorlukları vurgulamışlardır. Bu çalışmalar araştırma sonuçları ile birebir örtüşmese de benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler programın içeriğinin kazanımlara, öğrencilerin yaşına, değer kazandırmaya, öğrencilerin sosyal gelişimine uygun olduğunu ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında yoğun ve sıkıştırılmış bir içerik olması, ders kitaplarının yetersiz olması, öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun olmaması, içeriğin değer kazandırmaya uygun olmaması gibi olumsuz yönlerinden de söz etmişlerdir. Öğrenciler ise dersi anlamakta zorlandıklarını, sıkıcı olduğunu, kapsamının çok geniş olduğunu, ezber gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde araştırmaya katılan veliler dersin içeriğine ilişkin olarak dersin kapsamının çok geniş olduğunu, öğrenci seviyesine uygun olduğunu, dersin sıkıcı olduğunu, hiyerarşik olmadığını, ezbere yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan gözlemlerde sınıf öğretmenin öğrencinin seviyesine uygun içerik sunduğu, kavram öğretimi ve sınıflamalara yer verdiği, efsane, masal, türkü, şiir, atasözü gibi edebi ürünlerden faydalandığı, içeriğin sunumunda öğretim teknolojilerinden (dijital içeriklerden) faydalandığı, millî ve dini bayram, mahalli kurtuluş günleri, belirli gün ve haftalara yer verdiği, mahalli örnekler barındıran içerik sunduğu, tarihsel kişilikler, bu kişiliklerin hayatları, eserleri ve insanlığa yaptıkları katkılara yer verdiği gözlenmiştir. Bu durum, sosyal bilgiler öğretiminde kavramsal öğrenmenin önemini vurgulayan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Aktepe vd., 2017). Ayrıca, içerik sunumunda öğretim teknolojilerinden sıklıkla yararlanılması, öğrenme ortamının zenginleştirilmesi açısından önemli bir uygulamadır. Nitekim Namlı ve arkadaşları (2023), dijital içeriklerin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin derse ilgisini artırdığını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir. Kılıçoğlu ve Aydemir'in (2022) çalışmasında da içerikten kaynaklı değer, beceri ve kavram öğretiminde sıkıntı yaşanması, içeriğin kavram yoğunluğundan dolayı anlaşılabilmesi ve programı yetiştirememesi gibi olumsuz durumlardan söz edilmiştir. Oysaki içeriğin somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa olması; aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanması içerik düzenlenirken dikkat edilmesi gereken ilkelerdir (Doğanay, 2017). İçerikle ilgili elde edilen olumsuz bulgular içerik oluşturulurken bu ilkelerin göz ardı edildiğinin bir göstergesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ve veliler derste kullanılan kaynaklar olarak en çok sırasıyla ders kitabı, kaynak kitap, çalışma yaprakları ve hikâye setini ifade etmişlerdir. Bu durum

ülkemizde ders kitaplarının temel bilgi kaynağı olarak gören ve ders kitabını birincil kaynak olarak gösteren çalışmalarla örtüşmektedir (Ertürk & Güler, 2017; Kılıç & Seven, 2007). Ancak öğretmen ve öğrenci görüşlerine baktığımızda ders kitabı kadar kaynak kitapların da derste kullanıldığını görüyoruz. Ders kitabının yanı sıra kaynak kitaba başvurulması ders kitabının tek kaynak olarak yeterli olmaması olarak yorumlanabilir. Öğretim programının yürütülmesinde ders kitaplarının kritik bir işlevi vardır (Kılıç & Seven, 2007). Bu işlevler; bilgiyi düzenli bir şekilde sunma, öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini kolaylaştırma ve değerlendirme kolaylığı olarak sıralanabilir (Ceyhan & Yiğit, 2004). Ders kitapları; kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme boyutlarında programa paralel ve bakanlıkça onaylanmış temel kaynaklardır (Gülersoy, 2013). İlgili alan yazında ders kitaplarının doğrudan öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu dolayısıyla nitelikli şekilde hazırlanmış ders kitaplarının öğrenci başarısını olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Ceyhan & Yiğit, 2004; Kılıç & Seven, 2007). Şimşek ve Kolbasar (2020) 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını değerlendirdikleri çalışmalarında, ders kitabının 4. sınıf seviyesinin üstünde ve ders materyali olarak öğrenci üzerinde etkili olmadığını bulgulamışlardır. Bu çalışma araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ve veliler çoğunlukla düz anlatım yönteminin kullanıldığını, sırasıyla soru cevap yöntemi, drama /rol oynama, araştırma etkinlikleri, örnek olay yöntemlerine yer verildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntemleri tercih ederken etkili olan unsurlara yönelik olarak çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Demirkan & Saraçoğlu, 2016; Yıldırım vd., 2016). Anlatım yönteminin öğretmenlerin en çok tercih ettikleri yöntem olduğu belirlenmiştir (Akgün vd. 2015; Demirkan & Saraçoğlu, 2016). İlter (2018) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunlukla düz anlatım ve kuramsal bilgi aktarımını tercih ettiklerini bulgulamıştır. Özellikle ilkokul kademesinde sosyal bilgiler derslerinde konuların somutlaştırılması ve öğrenciler için daha anlaşılır kılınması için çeşitli yöntemlerin kullanılması gerekir (Sever vd., 2009). Demircioğlu (2009); sosyal bilgiler dersinde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde sadece anlatım yönteminin kullanılmasının ezberci öğrenmeye, derse ilgisizliğe neden olduğuna dikkat çekmiştir.

Sınıf öğretmenin derse dikkat ve ilgi çekmek amacıyla çaba gösterdiği, öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek amacıyla sorular yönelttiği, öğrencilerin yeni öğreneceği ile önceki öğrenmeleri arasında ilişki kurmaya yönelik olarak öğretim sürecinde etkinliklere yer verdiği görülmüştür. Özellikle öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi ve öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle yeni öğrenmeler arasında ilişki kurması dikkat çekici bulgulardır. Bu durum,

sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına yönelik çabayı göstermektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin mevcut bilgileri üzerine yeni bilgileri inşa etmelerini vurgular (Şimşek, 2020). Ancak, derse dikkat ve ilgi çekmeye yönelik etkinliklerin ve öğrencilerin ön bilgilerini belirlemeye yönelik soruların daha az kullanılması, öğretim sürecinin giriş aşamasının etkililiğini sınırlandırabilir. Oysaki Aykaç ve Başar (2019), sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin derse katılımını artırmak ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için derse başlangıç etkinliklerinin önemini vurgulamaktadır.

Sınıf öğretmeninin programda yer alan kazanım ve bunlara ilişkin açıklamaları dikkate aldığı, derse etkin katılımını sağlayacak etkinliklere yer verdiği, öğrencilerin somut deneyimlerinden anlamlar oluşturmalarına yardımcı olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmeninin iş birliğine dayalı öğrenme olanakları sağladığı, öğrenmeyi destekleyici öğelere yer verdiği, gerçek hayat problemleri ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullandığı, disiplinler arası bir yaklaşım benimsediği, geçmiş–bugün–gelecek bağlantısı kurduğu belirlenmiştir. Ancak çelişkili durumlara ilişkin yansıtıcı düşünmelerine yardımcı olduğu ve okul dışı ortamlardan nadiren faydalandığı görülmektedir. Öğrencilerin soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmasına ve problem temelli öğrenme ortamları oluşturmalarına ilişkin veriye rastlanmamıştır. Disiplinlerarası yaklaşımın uygulanması ve geçmiş–bugün–gelecek bağlantısının kurulması, Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından olan zamansal ve mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Köstüklü, 2021). Diğer taraftan, iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının sınırlı olması, öğrencilerin soyutlama yapabilmelerine yardımcı olunmaması ve problem temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmaması program uygulamasındaki eksiklikler olarak değerlendirilebilir. Yapılan araştırmalar, iş birliğine dayalı ve problem temelli öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Yapıcı, 2015).

Öğretim sürecinin gelişme bölümüne ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenin programda belirtilen kazanımlara dikkat ettiği ve öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak etkinliklere yer verdiği görülmektedir. Bu durum, program uygulamasında kazanım odaklı bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin programda belirtilen kazanımlara dikkat ettiğini ve öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak etkinliklere yer verdiğini göstermektedir. Bu sonuç, Türk eğitim sisteminin son yıllardaki öğretim programı yaklaşımıyla paralellik göstermektedir. Şimşek (2019), yaptıkları çalışmada benzer şekilde kazanım odaklı öğretim yaklaşımının eğitim süreçlerinde giderek daha fazla ön plana çıktığını vurgulamışlardır.

Uluslararası alan yazınında da benzer eğilimler görülmektedir. Bransford ve diğerleri (2005), eğitimde kazanım temelli yaklaşımların öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklediğini ve eğitimin niteliğini artırdığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, araştırmanın bulguları küresel eğitim eğilimleriyle uyumlu bir görünüm sergilemektedir.

Bunun yanında, öğretmenin öğrenmeyi destekleyici öğelere sıklıkla yer vermesi ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanması, çağdaş öğretim ilkelerine uygun bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Alan yazınında, teknoloji entegrasyonunun öğrenme süreçlerine etkisini inceleyen çalışmalar, bu tür uygulamaların öğrenci motivasyonunu ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Demirer ve Dikmen, 2018; Bijker vd., 2012). Benzer şekilde, Kaya (2008) teknoloji destekli sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Sınıf öğretmenin dersin sonunda aktarılan konuya ilişkin kısaca özetleme yaptığı, dersin sonunda soruları sorarak tartışma/eleştirel düşünme ortamı sağladığı ve çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlandığı gözlenmiştir. Öğretim sürecinin sonuç etkinlikleri bölümüne ilişkin bulgular, dersin özetlenmesi ve tartışma ortamı sağlanması gibi etkinliklerin sınırlı olduğunu göstermektedir. Oysaki Çelikkaya ve Kuş (2009), sosyal bilgiler dersinin sonunda yapılan özetleme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve kalıcılığın sağlanması açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buna karşın, öğretmenin çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanması, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesi açısından olumlu bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Dersin sonunda yapılan özet, öğrencilerin ana fikirleri pekiştirmesine olanak sağlamaktadır (Marzano et al., 2001). Bu strateji, bilgilerin kısa ve net bir şekilde yeniden yapılandırılmasına ve öğrenilen içeriğin kalıcılığının artırılmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim araştırmaları, özet yapmanın bilişsel yapılandırma sürecinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Dunlosky & Rawson, 2015).

Dersin sonunda gerçekleştirilen soru-cevap ve tartışma etkinlikleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için önemli bir fırsat sunmaktadır (Paul & Elder, 2006). Bu yaklaşım, öğrencilerin konuyu daha derinlemesine anlamalarına ve farklı perspektifler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi, eğitimin temel hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir (Facione, 2011). Çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması, öğretmenin öğrenci öğrenmesini kapsamlı bir şekilde izlemesine olanak sağlamaktadır (Stiggins, 2005). Bu yaklaşım, öğrenme sürecinin yalnızca bilgi aktarımı

değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel gelişimlerinin desteklenmesi anlamına geldiğini göstermektedir.

Efsane, masal, türkü gibi edebi ürünlerin, belirli gün ve haftaların, mahalli örneklerin ve tarihsel kişiliklerin öğretim sürecinde sınırlı düzeyde kullanılması, sosyal bilgiler dersinin kültürel miras ve yerel tarih bilinci kazandırma işlevinin yeterince gerçekleştirilmediğini düşündürmektedir. Uluslararası literatürde de Sosyal Bilgiler öğretiminde yerel ve kültürel öğelerin önemine vurgu yapılmaktadır (Banks, 2013). Merey (2012), sosyal bilgiler derslerinde kültürel öğelerin kullanımının öğrencilerin kültürel kimlik gelişimine ve toplumsal değerleri benimsemelerine katkı sağladığını belirtmektedir.

Yapılan gözlemlerde sınıf öğretmenin derste dönüt, düzeltme ve pekiştirece sıklıkla yer verdiği görülmüştür. Dönüt, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki performansları hakkında bilgilendirici ve yönlendirici bir geri bildirim mekanizmasıdır (Hattie & Timperley, 2007). Öğretmenin sınıf içinde sıklıkla dönüt vermesi, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine ve gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Düzeltme, öğrencilerin yanlış anlamalarını ve kavram yanlışlarını gidermek amacıyla kullanılan bir öğretimsel yaklaşımdır (Shute, 2008). Öğretmenin zamanında ve yapıcı düzeltmeler yapması, öğrencilerin bilgi edinme süreçlerini desteklemektedir. Pekiştireç ise öğrencilerin doğru davranış ve öğrenme çıktılarını destekleyen ve teşvik eden bir öğrenme yaklaşımıdır (Skinner, 1965). Sınıf öğretmenin bu üç stratejiye sınıf içinde sıklıkla yer yermeye ihtiyaç duyması küçük yaş grubuyla çalışmasıyla; bu stratejileri etkin kullanması ise on beş yılı aşkın öğretmenlik deneyimine sahip olması ile açıklanabilir.

Öğretmenler, yöneticiler ve veliler sınıf mevcudunun fazla olmasının öğrenciyle birebir ilgilenilememesi, dikkatin dağılması, gürültünün olması, etkinlikleri sınırlandırması ve kontrolün zorlaşması şeklinde etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğrenciler ise sınıf mevcudunun fazla olmasına ilişkin olarak gürültünün olduğunu, dikkatlerinin dağıldığını, dersi anlamakta zorlandıklarını, etkinlikleri sınırlandırdığını, söz hakkı alamadıklarını, ifade etmişlerdir. Gözlem ve video kayıtlarının analizlerinde özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere ve mülteci öğrencilere yönelik uygulamaların sınırlı olması da dikkat çekici bir bulgudur. Kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde, farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir (Taneri, 2019). Kapsayıcı eğitim temelde bireysel farklılıklar ilkesini benimseyerek her öğrencinin özgün ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlamaktadır (Tuzcuoğlu-Bülbül & Sakız, 2020). Fırat (2021), kapsayıcı sosyal

bilgiler eğitiminin öğrenciler arasında eşitliği ve sosyal adaleti teşvik etmek için önemli bir araç olduğunu belirtmektedir. Sosyal bilgiler dersi çoğulculuk üzerine ve kültürel çeşitliliğe odaklanan bir derstir (Levstik & Barton, 2018). Alan yazında yapılan araştırmalar, kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin genel sınıf öğretimi sırasında özel gereksinimli öğrenciler için çeşitli uyarlamalar gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Ancak bu çalışmalar, aynı zamanda öğretmenlerin söz konusu öğrencilere yönelik etkili öğretim sunma konusunda yeterli düzeyde performans gösteremediklerini de belirtmektedir (Hasanoğlu, 2013; McIntosh vd., 1993). Bunun yanında bu araştırmanın bulguları, Güzel'in (2014) sınıfların kalabalık olmasından dolayı özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde yaşadığı olumsuzlukları bulguları çalışması ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgular, Ayanoğlu ve Akbaşlı'nın (2023) kalabalık sınıflarda öğretim kalitesinin düştüğünü ve öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermekte zorlandıklarını belirttikleri çalışmalarıyla örtüşmektedir. Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin öğrencileri tehlikeye düşürecek durumları tahmin etmesi ve sınıf denetimi zorlaşmaktadır (Fitzgerald & Deutsch, 2016). Sınıf mevcudunun fazla olmasının okul öncesinden yükseköğretim kademesine kadar birçok çalışmada sınıf yönetimi, öğretim süreci ve ölçme değerlendirme gibi öğretim sürecinin birçok boyutunda sınırlılıklara neden olduğu ifade edilmiştir (Uyanık & Öner, 2024; Üçler & Yıkmış, 2012). Bu çalışmalarda ifade edilen sınırlılıklar araştırma sonuçlarıyla benzer nitelik göstermektedir.

Öğretmenlerin bazıları ders süresinin kısmen yeterli olduğunu bazıları da yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim boyutunun imkânlar ve maliyet alt boyutuna ilişkin olarak yapılan analizlerde haftada üç saat ayrılmış olan ders saatinin yeterli gelmediği ve diğer derslerden ve teneffüslerden zaman alınarak dersin tamamlandığı görülmektedir. Yapılan gözlemlerde ders için getirilmesi gereken araç gereçlerin arasında makas ve yapıştırıcı bulunmaktadır. Bu araç gereçleri getirmeyen öğrenciler gözlemlenmiştir. Bu öğrenciler diğer arkadaşlarından makas ya da yapıştırıcılarını alarak etkinliklerini tamamlamışlardır. Ancak bu durumun etkinlikleri yetiştirme de sorun yaşamalarına neden olduğu gözlenmiştir. Araştırma bulguları, Sosyal Bilgiler dersinin uygulanmasında çeşitli fiziksel ve zamansal sınırlılıkların olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle haftada üç saat olarak belirlenen ders süresinin yetersiz kalması ve öğretmenin diğer derslerden ve teneffüslerden zaman ayırarak dersi tamamlamak zorunda kalması, program yoğunluğu ve kazanım-zaman dengesizliği açısından önemli bir soruna işaret etmektedir. Yapılan gözlemlerde öğretmenin millî mücadele konusunda ders süresini yetiştiremediği bulgulanmıştır. Yer, zaman ve tarihi karakterlerin vurgulanmasını gerektiren bu geniş konunun sınıf öğretmeni tarafından 4.sınıf seviyesine indirilemediği görülmüştür. Bu

durumun bu konunun 1. Dünya Savaşı'ndan cumhuriyetin kurulmasına kadar olan tarihi süreci kapsamı ile açıklanabilir (Aydemir, 2012). Bunun yanında programda bu temanın kazanımına ilişkin ayrıntı ve açıklamalara yer verilmemiştir. Araştırma bulguları, öğretim programında Millî Mücadele temasına ilişkin kazanımların ve açıklamaların yetersiz olduğunu göstermektedir. Program, öğretmenlere net bir çerçeve sunamamış ve konunun 4. sınıf seviyesine uyarlanması konusunda yeterli rehberlik sağlamamıştır (Hali, 2014). Literatürde de benzer bulgular yer almaktadır. Örneğin, Altay (2020) Sosyal Bilgiler öğretim programındaki kazanım yoğunluğunun ayrılan ders saatine göre fazla olduğunu ve bu durumun program uygulamasında sorunlara yol açtığını belirtmektedir. Çelikkaya ve Kuş (2009), sosyal bilgiler dersinin zaman yetersizliği nedeniyle etkin bir şekilde işlenemediğini ve öğretmenlerin kazanımları yetiştirme konusunda zorlandığını belirtmişlerdir. Uluslararası çalışmalarda da (Paker, 2015) benzer zaman yönetimi sorunlarının eğitim süreçlerinde sık karşılaşılan bir problem olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin öğretim programın içeriklerini yetiştirme kaygılarından dolayı ders saatini az buldukları (Akıncı vd., 2015; Balbağ & Karaer, 2017; Çaycı, 2018) ya da kavramsal bilgi yoğunluğu nedeniyle ders süresinin yeterli bulunmadığı çalışmalar (Mülayim & Soran; 2002) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Yapılan gözlemlerde araç gereç eksikliği olan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Derste kullanılması gereken makas ve yapıştırıcı gibi temel araç-gereçleri getirmeyen öğrencilerin varlığı, ailelerin sosyo-ekonomik durumunun eğitim sürecine etkisini göstermektedir. Öğrencilerin gerekli materyalleri arkadaşlarından ödünç alarak etkinlikleri tamamlamaya çalışması, etkinliklerin zamanında bitirilmesini etkileyebilmektedir. Johnson ve Walker (2023), eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için materyal gereksinimlerinin okul tarafından karşılanmasının önemini vurgulamaktadır. Öztürk ve arkadaşları (2004), okullardaki materyal yetersizliğinin öğrenci katılımını ve öğrenme çıktılarını doğrudan etkilediğinden bahsetmişlerdir.

Sınıf ortamının fiziksel koşullarına ilişkin bulgular, öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyebilecek faktörleri ortaya koymaktadır. Saha notlarında elde edilen bulgular klimaların bulunmaması ve sınıfın güney cephede olması nedeniyle sıcaklık sorunu yaşanması, kapı ve pencerelerin açık tutulması zorunluluğunu doğurduğunu, dışarıdan gelen gürültü nedeniyle dersin işlenişini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Eğitim ortamlarında konfor ve sürdürülebilirlik kritik öneme sahiptir (Tanabe vd., 2007). Doğal ışık ve havalandırma, enerji tasarrufunun yanı sıra öğrenme ortamının kalitesini artırır (MEB, 2015). Uluslararası çalışmalar, sınıf ortamının fiziksel özelliklerinin öğrenci performansı ve akademik başarı

üzerindeki etkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Örneğin, Earthman (2004), sınıf içi sıcaklık, aydınlatma ve havalandırma gibi fiziksel faktörlerin öğrenci konsantrasyonu ve öğrenme verimliliği üzerinde doğrudan etkili olduğunu vurgulamıştır. Çevre düzenleme ve sınıf ergonomisi konusunda yapılan araştırmalar, fiziksel ortamın öğrenme üzerinde önemli etkisi olduğunu göstermektedir (Woolner vd., 2007). Aslan (2021) ve Barlett (2013) eğitim ortamlarının fiziksel koşullarının öğrencilerin dikkat, motivasyon ve akademik başarıları üzerinde belirleyici rol oynadığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Darling-Hammond ve Cook-Harvey (2018) sağlıklı öğrenme ortamlarının oluşturulmasının etkili eğitim için vazgeçilmez bir unsur olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler maliyeti nedeniyle gezi yapamadıklarını, araştırma ödevleri veremediklerini ve kaynak kitap alıramadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dersin etkililiğinin artırılması için belediyelerden, valilik, il, ilçe millî eğitim müdürlüklerinden ve üniversitelerden ve yine okul idaresinden destek ve gezi için kaynak beklediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticiler maliyeti nedeniyle yapılamayan bir etkinliğin olmadığını, okul kaynaklarına ilişkin olarak ödenek bütçesinden faydalandığını, veliden destek alınmadığını ve kantinden kira geliri sağlandığını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, ekonomik faktörlerin sosyal bilgiler öğretimi sınırlandırdığını göstermektedir. Bu durum, dersin etkililiğini azaltan önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Yeşilbursa ve Uslu (2014), okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal bilgiler dersinde yeterince kullanılmadığını ve bunun önemli nedenlerinden birinin ekonomik kısıtlamalar olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan yöneticiler okul dışı etkinliklere belediyeden destek beklediklerini, veliden destek beklediklerini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretim programında (MEB,2018) okul dışı ortamlardan faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle Sosyal bilgilerin unsurları arasında yer alan tarih ve coğrafya disiplinlerinin öğretiminde okul dışı etkinliklerin kullanılması dersin daha etkin ve eğlenceli biçimde işlenmesine olanak sağlayacak ve tekdüzelikten kurtaracaktır. Türkiye coğrafi güzelliklerinin yanında tarihi ve kültürel açıdan da birçok zenginliği bünyesinde barındırmaktadır. Bu zenginliklerin eğitim ve öğretimde aktif kullanılması önem arz etmektedir (Öner, 2015). Bunun yanında sosyal bilgiler dersinin kazanımlarının öğrencilere kazandırılması amacıyla okul dışı ortamların önemini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Ürey & Kaymakçı, 2015; Coşkun vd., 2020). Alan yazındaki çalışmalar da zaman sıkıntısı, ulaşım ve ekonomik zorluklar gibi nedenlerle öğretmenlerin okul dışı etkinlikleri çoğunlukla tercih etmediğini ortaya koymaktadır (Akengin & Demirsoy, 2011;

Atayeter & Tozkoparan, 2016; Arı, 2020; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Çetin vd., 2010; Şan, 2016;). Bu çalışmalar araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ve yöneticiler öğrencilerle ilgili olarak öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediğini, ilgi/tutum/motivasyonlarının az, hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük, dikkat dağınıklığının, beslenme yetersizliklerinin, davranış bozukluğunun, eğitime verilen önemin az olduğunu ve farklı kaygılarının olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ve yöneticiler aile ve toplum yapısına ilişkin olarak ailelerin çoğunlukla çekirdek aileler olduğu kadar, çok çocuklu ailelerin ve geniş ailelerin bulunduğunu, sosyo-ekonomik düzeyin düşük ve eğitime verilen önemin az olduğunu, iç ve dış göç alan bir bölge olduğunu ve eğitime para kazanma aracı olarak bakıldığını, parçalanmış ailelerin olduğunu, geleneksel yapının baskısına maruz kalındığını ve sanayi şehri olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan veliler aile ve toplum yapısına ilişkin olarak öğrencilerin anlamadığı konularda yardımcı olduğunu, sevdiği mesleği seçmesini istediklerini, öğretmen olmasını ve doktor olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında anlamadığı konularda etkinlik hazırladıklarını ve abla/abi gibi bir büyüğün yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmeme, ilgi/tutum/motivasyonlarının düşük olması, hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği gibi sorunlara işaret etmektedir. Aile ve toplum yapısına ilişkin olarak ise, düşük sosyo-ekonomik düzey, eğitime verilen önemin azlığı, parçalanmış aileler, iç ve dış göç alan bir bölge olması gibi faktörlerin eğitim sürecini etkilediği belirtilmiştir. Bu bulgular, Cansız ve arkadaşlarının (2019) aile yapısının ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarıyla uyumludur. Okul bölgesinin dolayısıyla ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Benito vd., 2014; Dixon vd., 2018; Owens, 2018). Alanda yapılan çok sayıda çalışma, öğrencinin öğrenme çıktıları ile ailenin sosyoekonomik statüsü arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, akademik performansı düşük olan öğrencilerin daha düşük sosyoekonomik altyapıdan gelme ihtimallerinin daha yüksek olduğu bulgulanmaktadır (Dolu, 2020). Bu araştırmalar sosyo-ekonomik düzeyin öğrenci hazır bulunuşluluğu, beslenme, ailenin eğitime olan bakış açısı gibi öğrencinin eğitim yaşantısında lehine olabilecek birçok unsur üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Bellei vd., 2019; Rhodes & Brundrett, 2009). Araştırma Gaziantep ilinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük zorunlu hizmet bölgesinde yürütülmüştür. Öğretmen görüşlerinde öğrenci ve ailelerine ilişkin elde edilen bulgular bölgenin özelliği ile alan yazındaki araştırmalarla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticiler öğretmen özelliklerine ilişkin olarak başarılı/ideal/örnek öğretmenin mesleğini seven, öğrencisi ile sıcak ilişki kuran, veli ile iletişim kuran, kendini geliştiren, sorumluluk sahibi, saygılı ve meslek bilgi ve becerilerine sahip öğretmen olduğunu ifade etmişlerdir. Veliler ise öğretmen özelliklerine ilişkin olarak öğretmenlerinin ideal/iyi öğretmen ve adil olduğunu/ayırım yapmadığını ifade etmişlerdir. Argon ve Kıyıcı'nın (2012) çalışmasında da benzer şekilde, velilerin öğretmenlerden en temel beklentisinin adil davranış ve öğrencilere eşit yaklaşım olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, Şahin'in (2011) etkili öğretmen niteliklerini incelediği çalışmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Şahin, etkili öğretmenlerin hem pedagojik yeterliliğe hem de yüksek düzeyde iletişim becerilerine sahip olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan veliler öğrenci özelliklerine ilişkin olarak başarılı/ideal/örnek öğrencinin sorumluluklarını bilen, çalışkan, planlı, öğrenmeye istekli, saygılı, terbiyeli, derslerinde iyi ve haklarını bilen öğrenci olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular, velilerin akademik başarının yanı sıra, karakter gelişimi ve toplumsal değerleri de önemsediklerini göstermektedir. Çelenk'in (2003) aile tutumunun öğrenci başarısına etkisini incelediği çalışmasında, ailelerin çocuklarından hem akademik başarı hem de toplumsal normlara uygun davranış beklentisi içinde oldukları belirtilmiştir. Yönetici özelliklerine ilişkin olarak görevlerini hakkıyla yerine getirmelerini ve yardımcı olmalarını beklediklerini, okulun daha düzenli ve temiz olabileceğini ve etkinliklerin, gezilerin arttırılabileceğini ifade etmişlerdir. Balcı'nın (2011) etkili okul yönetimi üzerine yaptığı çalışmada da okul yöneticilerinin okulun fiziksel koşullarını iyileştirme ve eğitim-öğretim faaliyetlerini zenginleştirme sorumluluklarının önemine dikkat çekilmiştir.

Yukarıdaki bulgular, eğitim-öğretim sürecindeki tüm paydaşların belirli rol ve beklentilerle birbirlerine bağlı olduğunu ve etkili bir eğitim sisteminin ancak bu beklentilerin karşılıklı olarak anlaşılması ve uyumlaştırılması ile mümkün olabileceğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan 10 öğretmeninden yedisi programa ilişkin ön bilgisinin olmadığını, üçü ise ön bilgisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin dersini verdikleri programlara ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu bulgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Sağın & Karabulut, 2020; Uğraş, 2018). Öğretmenlerin günlük ders planlarını veya etkinliklerini ders kitabını kaynak alarak yaptıklarını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Elliott, 1992; Gibson, 2012). Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin 15 yılın üstünde mesleki kıdeme sahip olmasının ve yeterli deneyime sahip olmalarından kaynaklanan

nedenlerle ğretim programını inceleme/kullanma eğiliminde olmamaları etkili olmuş olabilir. Ancak bir ğretim programı ne kadar mükemmel olursa olsun etkililiği öğretmenin programı anlaması ve uygulaması doğrudan ilişkilidir (Fidan, 1985). Programların temel uygulayıcıları öğretmenlerdir (Arslan & Özpınar, 2008; Gürkan, 2014). Bu nedenle programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa ilişkin ön bilgilerinin olmaması, programı anlama ve uygulama becerilerini de olumsuz etkileyerek programın başarısını da düşürecektir (Demir & Toraman, 2021).

Bu araştırma kapsamında, 2018 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ğretim Programı'nda yer alan "Birey ve Toplum" ile "Kültür ve Miras" öğrenme alanlarındaki dokuz kazanım incelenmiştir. Araştırma sürecinin devam ettiği dönemde, söz konusu ğretim programının "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" olarak revize edilmesi dikkate değer bir gelişme olarak karşımıza çıkmıştır. Yeni program detaylı olarak incelendiğinde, çalışmamızda ele alınan kazanımların "Ortak Mirasımız" ve "Yaşayan Demokrasimiz" öğrenme alanları altında yeniden yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde özellikle Millî Mücadele konusunun aktarımında yaşanan sınırlılıklar göz önünde bulundurulduğunda, benzer sorunların yeni programın uygulama sürecinde de karşılaşılabileceği öngörülmektedir.

2018 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ğretim Programı'nda kazanımlara ilişkin açıklamalar çok sınırlıdır. Bunun yanında öğrenme öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin genel ifadeler yer almakta, ayrıntılı ve yönlendirici açıklamalar yetersiz kalmaktadır. Yeni programın dikkat çeken olumlu yönlerinden biri, programın esas uygulayıcıları olan öğretmenlere yönelik kapsamlı açıklamalara, uygulama örneklerine ve çeşitlendirilmiş etkinlik tavsiyelerine yer vermesidir. Öğrenme-ğretme süreçlerinin planlanmasında ve ölçme-değerlendirme stratejilerinin belirlenmesinde uygulayıcılara sunulan yönlendirmeler ile "zenginleştirme" ve "destekleme çalışmaları" başlıkları altında sunulan yapılandırılmış etkinlikler, program geliştirme sürecindeki ilerlemeyi göstermesi bakımından kayda değerdir. Bununla birlikte, sunulan etkinlik örneklerinin Türkiye'nin sosyokültürel ve ekonomik bağlamda heterojen yapısını yansıtan bölgesel farklılıkları yeterince dikkate almadığı söylenebilir.

Söz konusu sınırlılığa örnek olarak, yeni programda müze, öğren yeri ve tarihî mekân ziyaretlerine ilişkin tavsiyelere ve açıklamalara genişçe yer verildiği görülmektedir. Ancak araştırma bulgularımızda özellikle sosyoekonomik düzeyi dezavantajlı bölgelerde bu tür eğitsel gezilerin finansal boyutlarına ilişkin karşılaşılan yapısal sorunların, program geliştirme

sürecinde yeterince dikkate alınmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, programın uygulanabilirlik düzeyini ve eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkileyebilecek bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte araştırma sonucunda ek kaynak ihtiyacı, ikili öğretim, kısa teneffüs süreleri, öğretmenlerin ekstra idari sorumlulukları, kalabalık sınıflar, programın bilişsel alana ağırlık vermesi, içerik yoğunluğu, programla ilgili sınırlı ön bilgi ve okul ortamının dezavantajlı sosyo-ekonomik durumu gibi faktörler programın uygulanmasında engeller olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda karşılaşılan bu tür sorunların yeni programın uygulama sürecinde de tekrar edeceği öngörülmektedir.

5.3 Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler Hammond Küp Modeli'nin davranış, öğretim ve kurum boyutları dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Davranış boyutunun iyileştirilmesine ilişkin öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretim programı, daha net kazanımlar ve detaylı açıklamalar içerecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
2. Duyuşsal ve devinimsel alan kazanımlarına yönelik etkinlikler artırılabilir, değerler eğitimi için daha sistematik bir yaklaşım benimsenebilir.
3. Programdaki kazanımların ve içeriğin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanı dengeleyerek oluşturulması sağlanabilir.

Hammond Küp Modeli'nin öğretim boyutunun iyileştirilmesine ilişkin öneriler aşağıda sıralanmıştır:

4. İkili öğretim uygulamasının olumsuz etkilerini azaltmak için, okul altyapısının geliştirilmesi ve tekli öğretime geçiş için gerekli çalışmalar hızlandırılması önerilebilir. Bunun yanında ikili öğretim uygulamasını sürdüren okullara farklı bir zaman çizelgesi uygulayabilmelerine yönelik olarak esneklik tanınması sağlanabilir.
5. Öğretmenlerin öğretim programını yürütmek dışındaki okula ilişkin görev ve sorumluluklarını azaltıcı önlemler alınması yararlı olabilir.
6. Sosyal bilgiler öğretim programı, bölgesel farklılıklar gözetilerek daha esnek bir yapıya kavuşturulabilir ve içerik yoğunluğu azaltılabilir.
7. Öğretmenlere çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.

8. Sınıf mevcutlarının azaltılması için gerekli düzenlemeler yapılabilir ve ders süreleri yeniden gözden geçirilebilir.
9. Özel gereksinimli ve mülteci öğrencilerin yoğunluklu olduğu okullarda okul mevcutlarının azaltılmasına yönelik tedbirler alınabilir. Ayrıca programlarda bu özel öğrenciler için de destekleyici öğrenme etkinliklerine yer verilebilir.
10. Ders kitapları başka bir kaynağa ihtiyaç duyulmayacak şekilde hazırlanabilir ya da ders kitaplarının yanında kaynak kitaplar da hazırlanarak öğrencilerin kullanımına sunulabilir.

Hammond Küp Modeli'nin kurum boyutunun iyileştirilmesine ilişkin öneriler aşağıda sıralanmıştır:

11. Öğretmenlere öğretim programı konusundaki bilgilerini geliştirmek için düzenli ve uzmanlık alanlarına özel eğitimler sunulabilir. Öğretmenlerin deneyim paylaşım toplantıları yoluyla bir araya gelerek sorunlarını konuşmaları ve başarılı uygulamalardan haberdar olmaları sağlanabilir.
12. Öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farklılıkların akademik başarı üzerindeki etkisini azaltmaya yönelik eşitlikçi eğitim politikaları geliştirilmelidir.
13. Ailelere yönelik eğitim programları düzenlenerek, eğitimin önemi konusunda farkındalık artırılabilir ve okul-aile iş birliği güçlendirilebilir. Okuma-yazma bilmeyen veya düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarına yönelik telafi edici eğitim programları geliştirilmelidir.
14. Öğrenme- öğretme sürecine sile katılımını teşvik eden, ebeveynlerin eğitim sürecine dâhil edilmesini sağlayan stratejiler benimsenmelidir.
15. Sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılabilmesi için yerel yönetimler, valilikler ve üniversitelerle iş birliği yapılabilir.
16. Sosyo-ekonomik düzeyden ve bölgesel farklılıklardan kaynaklanan okullar arasındaki uygulama farklılıklarını azaltmak amacıyla ihtiyacı olan okullara ek bütçe sunulabilir.
17. Bölgesel farklılıkların eğitime yansımalarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlerden programın uygulanması ile ilgili düzenli dönüt alınması sağlanabilir.

5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurularak araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasına ilişkin uzun süreli, boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir.

2. Sosyal bilgiler dersinde duyuşsal ve devinimsel alanların nasıl geliştirilebileceğine yönelik deneysel çalışmalar tasarlanabilir.
3. Farklı ülkelerin sosyal bilimler ğretim programları ile karşılaştırmaalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
4. Aile yapısı ve sosyo-ekonomik düzeyin sosyal bilgiler dersindeki başarıya etkisini inceleyen daha kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkalın, M., & Gönenç, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Adejoh, M. J. (2006). *Evaluation of integrated science and introductory technology. Programmes in secondary schools in Benue State* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Jos.
- Akdağ, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programı ve değer eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 13-29.
- Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 1–14.
- Akengin, H., & Demirsoy, M. (2011). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 5–23.
- Akgün, Ö. E., Hamutoğlu, N. B., & Yıldız, E. P. (2015). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (s. 89-97). *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. T. C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akıncı, B., Uzun, N., & Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189–1215. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3188>
- Akpınar, M., & Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Education Journal*, 20(2), 605-626.
- Aktay, S., Işık, E., & Gençsoy, E. (2019, 24-27 Nisan). *Tam gün öğretim mi ikili öğretim mi?* [Sözlü bildiri]. 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu. (USEAS 2019), Muğla, Türkiye.

- Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S., & Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilecek teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 33-50.
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Alkin, M. C. (1970). Evaluation theory development. *Evaluation of short-term training in rehabilitation*, 9-16.
- Alkin, M. C. (Ed.). (2012). *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences*. Sage Publications.
- Altay, B. (2018). Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının Hammond Küp modeli ile değerlendirilmesi. [Doktora tezi] Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Altay, N. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: İzmir Örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(03), 336-352.
- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-297. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.805054>.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı, 6. Baskı, Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anh, V. T. K. (2018). Evaluation models in educational program: Strengths and weaknesses. *VNU Journal of Foreign Studies*, 34(2) 140-150.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman
- Aran, Ö. C., & Demirel, Ö. (2008). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151-168.

- Arı, Y. (2020). Fieldwork in geography undergraduate degree programmes of Turkish Universities: Status, challenges and prospects. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(2), 285–309. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1698016>
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Arnot M, Pinson H (2005) *The Education of Asylum-Seeker and Refugee Children: A Study of LEA and School Values, Policies and Practices*. Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge.
- Arslan, A., & Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 175, 198–209.
- Arslan, S., & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38–63.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarioğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Atayeter, Y., & Tozkoparan, U. (2016). *Sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yöntemini planlama uygulama ve sonuçlandırma açısından bir değerlendirme*. H. Babacan, & S. Özer (Ed.), *Sosyal ve liberal bilimlerde yeni yönelimler* (ss. 171–188) içinde. Gece Kitaplığı.
- Aydemir, A. (2012). Türkiye’de tarih öğretimi hakkında yayınlanmış makaleler: bir bibliyografya denemesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- Ayanoğlu, Ç., & Akbaşlı, S. (2023). Türk eğitim sisteminin sorunları: Bir meta-sentez çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 371-425.
- Aykaç, N., & Başar, E. (2019). Sosyal bilgiler dersinde derse başlangıç etkinliklerinin öğrencilerin derse katılımı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 207-226. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7654>

- Ayten, P. (2006). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ayuningtyas, A. E., Slameto, S., & Dwikurnaningsih, Y. (2017). Evaluasi Program Pelatihan In House Training (IHT) di Sekolah Dasar Swasta. *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 4(2), 171-183.
- Bakay, M. (2014). Öğretmen devamsızlığının incelenmesi: Menderes ilçesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 233–250.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355–1360.
- Balbağ, M. Z., & Karaer, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 28–46. <https://doi.org/10.24315/trkefd.364015>
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi.
- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory into practice*, 52(sup1), 73-82.
- Barlett, C. P. (2013). Excuses, excuses: A meta-analytic review of how mitigating information can change aggression and an exploration of moderating variables. *Aggressive Behavior*, 39, 472–481.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266–288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Benito, R., Alegre, M. Á., & González-Balletbó, I. (2014). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative Education Review*, 58(1), 104–134. <https://doi.org/10.1086/672011>

- Bijker, W. E., Hughes, T. P., Pinch, T., ve Douglas, D. G. (2012). The social construction of Technological systems: New directions in the sociology and history of technology. Cambridge: MIT press
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, 18(4), 421-442.
- Bloom, B. S. (2012). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (Çev. D. A. Özçelik). Pegem Akademi.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brophy, J., & Alleman, J. (2009). Meaningful social studies for elementary students. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(3), 357-376. <https://doi.org/10.1080/13540600903056700>
- Bransford, J. D., & Donovan, M. S. (Eds.). (2005). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. National Academies Press.
- Brady, L. (1984). Principal behaviour and curriculum decision making the relationship between organizational climate and methods of curriculum decision making. *Journal of Educational Administration*, 22(1), 15–23. <https://doi.org/10.1108/eb009881>
- Brinkerhoff, R. O., Brethower, D. M., Nowakowski, J., & Hluchyj, T. (Eds.). (2012). *Program evaluation: A practitioner's guide for trainers and educators* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Buist, M. (1984). Illuminative Evaluation. J. Lishman (Ed.), *Evaluation Research Highlights* içinde (s.85- 96). London: Department of Social Work University of Aberdeen.

- Burak, D., & Gültekin, M. (2021). Primary School Students' Academic Achievement in Social Studies: A Structural Equation Modeling Analysis. *International Online Journal of Primary Education*, 10(2), 469–491.
- Bülbül, N. T., & Sakız, H. (2020). Almanca Öğretim Programının Kapsayıcı Eğitim İlkeleri Etrafında Yeniden Düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(27), 879-909.
- Büyükalın Filiz, S. & Baysal, S. B. (2019). Analysis of Social Studies Curriculum Objectives According to Revised Bloom Taxonomy. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 234–253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (28. Bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camuzcu, S. (2007). *Normal ve ikili eğitim yapan ilköğretim okullarında birinci kademe öğrencilerinin okul başarılarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. Bs.). Pegem Akademi.
- Can, B. (2019). *2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Cansız, M., Ozbaylanlı, B., & Çolakoğlu, M. H. (2019). Impact of school type on student academic achievement. *TED Eğitim ve Bilim*, 44(197). <https://doi.org/10.15390/eb.2019.7378>
- Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. Bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chelmsky, E. (1987). Reports on topic areas what have we learned about the politics of program evaluation?. *Evaluation Practice*, 8(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/109821408700800101>

- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chimbunde, P., Moreeng, B. B., & Chawira, M. (2023). A Model for Developing Critical Thinking Skills in Teaching History: Lessons from Zimbabwe. *Journal of Culture and Values in Education*, 6(3), 194-212.
- Cohen, J. (2007). Evaluating and improving school climate: Creating a climate for learning. *Independent School Magazine*.
<http://www.nais.org/Magazines/Newsletters/ISMagazine/Pages/Evaluating-and-ImprovingSchool-Climate.aspx>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coşkun, D., Kodal, T., & Ersoy, A. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler dersinde ve okul uygulamalarında sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi sürecinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 129–154.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2012). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage Publication.
- Crocco, M. S. (2008). Gender and sexuality in social studies. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 172-196). Routledge.
- Çaycı, B. (2018). İlkokullardaki ders süresi ve ders saatlerinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5), 117–131.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2018). Yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 118-131.

- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. 4. Baskı. Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Çetin, H. (2013). Eğitim kurumlarında stratejik planlama bilinç düzeyi ve stratejik yönetimde karşılaşılan sorunlar: Denizli ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 87-112.
- Çetin, T., Kuş, Z., & Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 158-180. <https://doi.org/10.19129/sbad.175>
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>
- Çolak, N. (2023). *Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen değerler eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success. *Learning Policy Institute*.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Demir, T. (2019). *Dijital öykülerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon, tutum ve başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(1).

- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516–1528. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim*, 184, 228–239.
- Demircioğlu, İ. H. (2019). Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar. Anı Yayıncılık.
- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir ili örnekleme)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirkan, Ö., & Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(1), 1–11.
- Demirer, V., & Dikmen, C. H. (2018). Öğretmenlerin FATİH Projesine yönelik görüşlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 26–46. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413735>
- Deveci, H., & Güven, S. (2019). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 98–110.
- Deveci, H. ve Bayram, H. (2022). Sosyal bilgilerin tanımı kapsamı ve önemi. Ö. Gördoğan Bayır ve T. Selanik Ay (Ed.), *İlk ve ortaokul uygulamalı örnekleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 11–34). Ankara: Vizitek Yayıncılık.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The McMillan Company
- Dilek, D. (2013). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Dixson, D. D., Keltner, D., Worrell, F. C., & Mello, Z. (2018). The magic of hope: Hope mediates the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 507–515. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1302915>
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Doğan, S., & Erbyık, S. (2021). Tam gün eğitim ve etkileri üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1539–1560.
- Doğan, S. Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2014). Yönetici görüşlerine göre MEB 2013 yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (2), 224-245. <https://doi.org/10.17860/efd.26254>
- Doğanay, A. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77–96.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468–484.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (ss. 225–256) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dolu, A. (2020). Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi: PISA 2015 Türkiye örneği. *Journal of Management and Economics Research*, 18(2), 41–58. <https://doi.org/10.11611/yead.607838>
- Downey, D. B. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60(5), 746-761.
- Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation. *American Psychologist*, 56(6-7), 497-504.
- Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2015). Practice tests, spaced practice, and successive relearning: Tips for classroom use and for guiding students' learning. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 72.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Earthman, G. I. (2004). Prioritization of 31 criteria for school building adequacy. American Civil Liberties Union Foundation of Maryland.

- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1986). Essentials of educational measurement (4th ed.). Prentice-Hall.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ekşi, H. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Elliott, D. (1992). Reforming social studies: Implications for curriculum and textbooks. *Publishing Research Quarterly*, 8(4), 71–80. <https://doi.org/10.1007/BF02680676>
- Eisner, E.W. (1985). *The Educational Imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing.
- Eisner, E.W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Ohio: Prentice Hall.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. ve Shaw, L. L. (2008). *Alan Çalışması. Etnografik Alan Notları Yazımı* (A. E. Koca, Çev.). Ankara: Birleşik Yayınları.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1999). *Eğitimde program geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2002). Muhasebe, denetim ve bağımsız denetimin gerekliliği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5, 51–63.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.

- Erkan, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitsel oyun ve dijital oyun öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Ersoy, A. (2006). İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ersoy, A. F., ve Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 71-86.
- Ersoy, F. G. (2009). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler programının uygulanması ile ilgili değerlendirmeler (Konya ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Ertürk, M., & Güler, E. (2017). 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muğla ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 64–76.
- Eser, Y. (2011) Bilim ve Sanat Merkezleri'nin eğitim programlarının Hammond modeliyle değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi. Elâzığ.
- Eurydice. (2017). Citizenship education at school in Europe. Publications Office of the European Union.
- Eurydice Report. (2020). The teaching of regional or minority languages in schools in Europe. *European Journal of Language Policy*, 12(1), 122-125.
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment, 1-23.
- Faiz, M., & Avcı, E. K. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 2(1), 1-21.

- Fırat, T. (2021). An exploration of the effects of learning through ‘interaction activities’ on eighth-graders’ social acceptance of students with special needs in Turkey. *Education* 3-13, 49(7), 792-808.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınları.
- Filiz, S. B., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234–253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Fitzgerald, A., & Deutsch, J. (2016). Limiting the risk of injury through safety guidelines in a physical education setting. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2856–2859.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2010). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson.
- Jumaeda, S., Djaali, H. ve Rahayu, W. (2018). Evaluation of the Program Management Education Ma’had Al-Jamiah IAIN Ambon. *Medwell Journals*, 13(5), 1014-1019
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). Developmental physical education for all children. *Human Kinetics*.
- Gata, W., & Wardhani, N. K. (2014). Introduction Hammond’s Evaluation Method in course setting. *ISSIT 2014*, 1(1), 86–94.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gezer, U., & Ersoy, A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde mobil uygulamalara dayalı etkinliklerin akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi ve motivasyon üzerine etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 790–825. <https://doi.org/10.18039/ajesi.921684>
- Gibson, S. (2012). “Why do we learn this stuff”? Students’ views on the purpose of social studies. *Canadian Social Studies*, 45(1), 43–58.
- Gonder, P. (1994). *Improving school climate & culture*. AASA Critical Copyright. American Association of School Administrator.

- Gömleksiz, M. N., & Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 47, 393–421.
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 139–148.
- Gömleksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. Pearson Prentice Hall.
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, 118(4), 401–425. <https://doi.org/10.1086/666362>
- Guba, E., Lincoln, Y. (1989). *Effective evaluation*. JosseyBass.
- Gündüz, M. (2022). Dezavantajlı gruplar için sosyal bilgiler eğitimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 78-95.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 2(1), 8–26.
- Güllühan, N. Ü., & Bekiroğlu, D. (2022). 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alan Açısından İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 6(1), 24–36.
- Gürkan, T. (2014). Okul öncesi eğitim programı. (R. Zembat (Ed.). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde* (ss. 29–80), Anı Yayıncılık.
- Güzel, N. (2014). Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 158-166.

- Hammond, R. L. (1967). Evaluation at the local level. Arizona: U.S. Department of Health, Education & Welfare, Office of Education.
- Hammond, R. (1969). Context evaluation of instruction in local school districts. *Educational Technology*, 9(1), 13-18.
- Hasanoğlu, G. (2013). Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Harrington, A. D. (2008). Evaluating Community Participation in Health Care Decision-Making: The Case of the Airdrie/North Rocky View Health Needs Project. (Unpublished Master's Thesis). Kanada: Wilfrid Laurier University
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). The aplicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hıdıroğlu, Ç. N., Kandemir, A., & Tuncel, İ. (2019). Hammond'un değerlendirme küpü çerçevesinde öğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 47-68.
- House, E. R. (2013). *Evaluating with validity* (Revised ed.). Information Age Publishing.
- Hoy, W.K., Tarter, C. & Kottkamp, R. (1991) *Open schools/healthy schools* (London, Sage).
- Huang, L. (2022). Socioeconomic status and academic achievement in social studies education. *Educational Studies*, 48(3), 342-360.
- Hussin, M. K., Darusalam, G., & Ali, N. A. N. (2016). Evaluation on Implementation of Islamic Studies Course in Private Higher Learning Institutions in Malaysia. *Advanced Science Letters*, 22(8), 2062-2065
- İlter, İ. (2018). Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğretim yöntemleri ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 1-29. <https://doi.org/10.30831/akukeg.338520>

- İsmail, F. (2015). The evaluation of curriculum implementation at Tarbiyah Faculty Iain Raden Fatah Palembang. JISAE (Journal of Indonesian Student Assesment and Evaluation), 1(1), 12-27.
- İsmetoğlu, M. (2017). *Branş öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlilik düzeyleri ve iş yaşam performansına yönelik algıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Jonassen, D. H. (2010). Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments. Routledge.
- Kabapınar, Y. (2020). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programları'ndaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791.
- Kafadar, T., Öztürk, C., & Katılmış, A. (2018). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 154-177. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.005>
- Kalın, Ö. U., & Topkaya, Y.(2017) İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-16.
- Kandemir, K. (2023). *Dijital öykü ve eğitsel oyunla desteklenen ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö., & Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 107–122. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17294446>
- Karagöl, İ. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans programının duyuşsal özellikler kazandırması bakımından Hammond değerlendirme küpü modeli ile değerlendirilmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Karagöl, İ., & Adıgüzel, O. C. (2023). Hammond's Evaluation Model. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 1433-1448.
- Karahan, M. (2019). İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 345–380.
- Karakuş, S., Tosun, F., & Kuvvet, B. (2025). “Sevgi Bir Kuş” adlı çocuk dergisinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 18(LXXV), 1472-1506.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar: İlkeler, teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59–72.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 189-205.
- Kazu, H., & Demirli, C. (2017). Öğretimde teknoloji entegrasyonunun akademik başarıya etkisi. *Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 1-12.
- Keskin, Y., & Keskin, S. C. (2019). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programları bağlamında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim ve mevcut durum*. Gece Akademi.
- Kılıç, S., (2013), *Örnekleme yöntemleri*, Journal of Mood Disorders, 3-1, 44-46
- Kılıç, A., & Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Pegem A Yayıncılık.

- Kılıçoğlu, G., & Aydemir, A. (2022). An evaluation of 2005 & 2018 social studies curriculum in Turkey: SWOT analysis. *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 275–296. <https://doi.org/10.19160/eijer.1169598>
- Kim, J., Misco, T., Kusahara, K., Kuwabara, T., & Ogawa, M. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi içinde tartışmalı konuların kapıcılığı için bir çerçeve: Japonya örneği. *Asya'da Sosyal bilgiler eğitimi dergisi*, 7, 65-76.
- Koballa, T. R. (1988). Attitude and related concepts in science education. *Science Education*, 72(2), 115-126.
- Koçberber, G., & Kazancık, L. B. (2010). İlköğretim olanaklarındaki farklılıkların incelenmesinde yeni bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 165–176.
- Koçoğlu, E., & Aydın, M. (2017). Alan uzmanlarına göre 2017 sosyal bilgiler programının 2005 programı çerçevesinde analizi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 61–74.
- Kocabatmaz, H. (2011). *Teknoloji ve tasarım öğretim programının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kocaarslan, M. (2014). “Garfield” görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 22–44. <https://doi.org/10.17051/io.2016.25140>
- Koka, V. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin ders başarısına olan etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Korcu, H. (2019). *Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde oyunla öğretim uygulamaları (deneysel bir çalışma)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Köstüklü, N. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde kronolojinin önemi ve tarihsel zaman algısının geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (45), 291-302. <https://doi.org/10.52642/susbed.895617>

- Kurt, A., & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40, 199–224. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4167>
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.
- Küçükayhan, S. (2020) *Mesleki açık öğretim liseleri programının Hammond program değerlendirme modeli doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Krathwohl, D. R. (2002). *A revision bloom's taxonomy: An overview*. Theory into Practice.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (1966). *Foundations of behavioral research*. Harcourt College Publishers.
- Lambert, B. (2018). *A student's guide to Bayesian statistics*, 1st edn. Sage Publications, Thousand Oaks
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2018). *Researching history education: Theory, method, and context*. Routledge.
- Löfström, J., Virta, A., & Van den Berg, M. (2010). Who actually sets the criteria for social studies literacy? The national core curricula and the matriculation examination as guidelines for social studies teaching in Finland in the 2000's. *Journal of Social Science Education*, 9(4), 6-14.
- Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). Models, metaphors, and definitions in evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 19-31). Kluwer Academic.
- Malkoç, E. (2018). *Bilgisayar ve internet kullanımının sosyal bilgiler öğretiminde başarıya ve kalıcılığa etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. (4th Ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. ASCD.
- McCoach, D. B. (2002). A validation study of the School Attitude Assessment Survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(2), 66-77.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional children*, 60(3), 249-261.
- Medeni, F. (2022). 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Memişoğlu, H., & Köylü, G. (2015). Sosyal bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(11), 1099-1120.
- Merey, Z. (2012). Children Rights in Social Studies Curricula in Elementary Education: A Comparative Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3273-3284.
- Metfessel, N. S., & Michael, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and psychological measurement*, 27(4), 931-943.
- Miles M. B., & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *MEB 2023 vizyon belgesi*. Millî Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Yazılı ve uygulamalı sınavlara ilişkin kılavuz*. <https://www.meb.gov.tr/meb-yazili-ve-uygulamali-sinavlara-iliskin-kilavuz-yayimladi/haber/32111/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB.

- Moreno, R. (Ed.). (2010). Cognitive load theory: Historical development and relation to other theories. In J. L. Plass, R. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844744.003>
- Morse, J. M. (2000). Editorial: determining sample size. *Qualitative Health Research*, 10, 3–5. <https://doi.org/10.1177/104973200129118183>
- Mülayim, H., & Soran, H. (2002). Lise 1 biyoloji ders kitapları ve haftalık ders saatleri hakkında öğrenci öğretmen ve okul yöneticilerinin görüş ve önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Namlı, Z. B., Kayaalp, F., & Meral, E. (2023). Sosyal bilgiler dersinde alternatif bir öğretim süreci: Dijital öyküler ile öğreniyorum. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-33.
- National Council for the Social Studies. (2017). National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment. NCSS.
- National Council for the Social Studies. (2023). *New definition of social studies approved*. <https://www.socialstudies.org/media-information/definition-social-studies-nov2023>
- Norris, N. (2018). Contemporary approaches to educational program evaluation: Revisiting Hammond's Cube Model. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.06.003>
- Nur, M. (2018). Evaluasi program ma'had aly pada lpi ma'hadal ulum diniyah islamiyah (MUDI) mesjid raya samalanga. *At-Tarbawi*, 10(1).
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results: What students know and can do*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *PISA 2018 results: Are students ready to thrive in an interconnected world?* OECD Publishing.
- Oğur, M. (2009). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların incelenmesi, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Pamukkale Üniversitesi.
- Oğuz Haçat, S., & Demir, F. B. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 2(2), 27–56.

- Oğuz, H., & Tokcan, H. (2020). Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde başarı ve kalıcılığa etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 171-182.
- Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Normal öğretime geçişini tamamlayan okullardaki Türkçe eğitimi başarısı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 96–110.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). Curriculum: Foundations, principals and issues (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2004). Curriculum. Boston, MA: Pearson.
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 163–172.
- Owens, A. (2018). Income segregation between school districts and inequality in students' achievement. *Sociology of Education*, 91(1), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0038040717741180>
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Okul dışı tarih öğretime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi”. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 89–121. <https://doi.org/10.17497/tuhed.185618>
- Özdemir, M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126–149.
- Öztürk, C. (2015). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. Pegem Akademi.
- Öztürk, S. A. (2019). Sosyal bilimler ön lisans öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(1), 71-79.
- Öztürk, M. B., & Aksoy, H. (2018). Öğretmenlerin iş yükü algısı ile iş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 205-224.
- Öztürk, T., & Sarı, D. (2018). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına

- etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 586–605.
<https://doi.org/10.30831/akukeg.342704>
- Öztürk, C., & Baysal, Z. N. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 13-21.
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126.
<https://doi.org/10.24315/tred.550508>
- Öztürk, C., Keskin, S., & Keskin, Y. (2004). İlköğretim okulu 4.ve 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde materyal/teknoloji kullanımı durumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(19), 107-120.
- Özüdoğru, F., & Adıgüzel, O. C. (2016). Aydınlatıcı program değerlendirme modeli. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(5), 25–34.
<https://doi.org/10.18037/ausbd.417424>
- Pala, F. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde dijital öyküleme destekli grup çalışmasının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Pallant, J. (2016). *A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw Hill Education.
- Parker, W. C. (2015). *Social studies today: Research and practice*. Routledge.
- Parlett, M. & Hamilton D. (1977) Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. *Evaluation Studies Review Annual*, 140-157.
- Parlett, M. & Dearden, G. (1977). *Introduction to Illuminative Evaluation: Studies in Higher Education*. California: Pacific Soundings Press.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused Evaluation: The New Century Text* (3rd ed.).Thousand Oaks, CA: Sage. Popham, W.J. (1988). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.
- Popham, W. J. (1987). The merits of measurement-driven instruction. *The Phi Delta Kappan*, 68(9), 679-682.

- Provus, M. M. (1969). The Discrepancy Evaluation Model: An Approach to Local Program Improvement and Development.
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2009). Growing the leadership talent pool: Perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers about professional development and leadership succession planning within their own schools. *Professional development in education*, 35(3), 381–398. <https://doi.org/10.1080/19415250902987122>
- Roscoe, R. D., & Chi, M. T. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574. <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. In B. Tay & A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 1-18). Pegem Akademi.
- Sağın, A. E., & Karabulut, Ö. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin aldıkları hizmet öncesi eğitime ilişkin algılarının belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 121–133. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.728004>
- Saito, E., & Tsukui, A. (2008). Challenging common sense: Cases of school reform for learning community under an international cooperation project in Bac Giang Province, Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 28(5), 571-584. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.12.006>
- Sarıışık, Y., & Düşkün, Y. (2016). *Çocukların gözünden okulda yaşam*. ERG ve TEGV.
- Sarıtekin, T., & Demirkaya, H. (2024). Günlük Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Başarılarına Etkisi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 95–108. <https://doi.org/10.35235/uicd.1403547>
- Sever, R., Yalçınkaya, E., & Mazman, F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi: Dramatizasyon. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 155–166.
- Shaughnessy, J. M., & Haladyna, T. M. (1985). Research on student attitude toward social studies. *Social Education*, 49(8), 692-695.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

- Singh, V., & Thurman, A. (2023). Adapting Hammond's Cube for online higher education program evaluation. *The Internet and Higher Education*, 57, 100865. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100865>
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior* (No. 92904). Simon and Schuster.
- Sözen, E., & Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 53–71.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers college record*, 68(7), 1-15.
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372–1380.
- Steelman, L. C., Powell, B., Werum, R., & Carter, S. (2002). Reconsidering the effects of sibling configuration: Recent advances and challenges. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 243-269.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Stiggins, R. (2005). *Student-involved assessment for learning*. Pearson Prentice Hall.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279-317). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New directions for evaluation*, 2001(89), 7-98.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., ve Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., ve Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Second edition. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, İ., & Çiftçi, B. (2021). *Ters yüz sınıf uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Şan, A. (2016). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde çevre gezilerinin etkililiği üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Antalya ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1–12.
- Şimşek, A. (2019). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Şimşek, A., & Kolbasar, S. (2020). 4. sınıf sosyal bilgiler kitabındaki “Millî Mücadele” konusunun kronoloji bilgi ve becerilerini kazandırması açısından öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 4(2), 335–356. <https://doi.org/10.38015/sbyy.842634>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Özden Y. (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (ss. 99–159) içinde. Pegem A. Yayıncılık
- Taba, H. (1962). Curriculum Development: Theory and Practice. United States of America: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Tağrikulu, P., Bekdemir, Ü., & Çobanoğlu, E. O. (2021). Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik akademik başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1984–2004.
- Tanabe, S. I., Nishihara, N., & Haneda, M. (2007). Indoor temperature, productivity, and fatigue in office tasks. *Hvac&R Research*, 13(4), 623-633.

- Taneri, O. (2019). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207–211. <https://doi.org/10.1177/1558689807302814>
- Tay, B., & Akyürek Tay, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde aile katılımının öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1605-1635.
- Tay, B., & Tay, B. A. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73–84. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.7>
- Tay, B. A., & Çakmak, M. A. (2020). BİLSEM'deki özel yetenekli öğrencilerde ve örgün eğitimdeki öğrencilerde bant karikatürleriyle desenlenmiş örnek olay yönteminin sosyal bilgiler dersinde başarıya etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 146–160.
- Tenedero, E. Q., & Pacadaljen, L. M. (2021). Learning experiences in the emerging outcomes-based education (OBE) curriculum of higher education institutions (HEI'S) on the scope of Hammond's evaluation cube. *Psychology And Education*, 9(58), 2.
- Thomson, S. (2018). Achievement at school and socioeconomic background: An educational perspective. *NPJ Science of Learning*, 3(1), 1-2.
- Thornberg, R., & Oğuz, E. (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.002>
- Topses, M. D. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Töremen, F. & Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 33–47.
- Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 295–300.
- Turan, R. (2020). 2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Aksaray ili örneği). *Mavi Atlas*, 8(2), 256-277. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.744979>

- Tünkler, V. (2022). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci motivasyonu: Beklenti-değer yaklaşımı. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 219-236. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.896465>
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1986). Changing Concepts of Educational Evaluation. *International Journal of Educational Research*, 10(1), 1-113.
- Uğraş, S. (2018). Beden eğitimi öğretmenleri kendilerini hangi konularda yetersiz hissediyor? *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1–16. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000336
- Ulu Kalın, Ö., & Topkaya, Y. (2017). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 14–22.
- Uyanık, H., & Öner, S. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin incelenmesi. (Bafra Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(1), 69–80. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1307139>
- Usun, S. (2016). A Review on The Program Evaluation Strategies in Distance Education. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications (IJONTE)*, 7(3), 33-45.
- Uzun, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi üretim dağıtım ve tüketim ünitesinde uygulanmasının akademik başarıya etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Uzuner, Y. (1999). *Niteliksel araştırma yaklaşımı*. A. A. Bir (Ed.). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri içinde (s. 173-193). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Üçler, A. M., & Yıkılmış, A. (2021). Kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin öğretim uygulamalarına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1023–1043. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-882708>

- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Ünal, F. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin hak, sorumluluk ve katılımcılık bağlamında vatandaşlık bilincine ilişkin görüşlerinin Hammond modeliyle değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi], Bartın Üniversitesi.
- Ürey, M., & Kaymakcı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 7-32.
- Varış, F. (1994). *Program geliştirme*. Ankara: Alkım Yay.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.
- Wolcott H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage Publications.
- Woolner, P., McCarter, S., Wall, K., & Higgins, S. (2007). Changed learning through changed space: When can this be achieved? *Improving Schools*, 10(2), 199-218. <https://doi.org/10.1177/1365480207078149>
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Longman.
- Worthen, B. R, Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (2nd Ed.). Longman Publishers.
- Yancı, Ü., & Evci, N. (2021). 2005-2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Seyahatnamelerin Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 371-391. <https://doi.org/10.30703/cije.723728>
- Yapıcı, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 346-364.
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.

- Yenilmez, K., & Duman, Ö. A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 251-268.
- Yeşilbursa, C. C., & Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 410-428.
- Yıldırım, E. G., Köklükaya, A., & Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(1), 15–25.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Şeker, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 34-50.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative research methods*, 5(14), 359-38.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2010). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Sage Publications.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartlarının geliştirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

EKLER

EK-1. Öğretmenler İçin Hazırlanmış Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ HAMMOND KÜP MODELİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba. Ben Nida Eminoğlu. Gaziantep'in Şahinbey ilçesinde bulunan Şehit Fuat Oğuzcan İlkokulu'nda çalışan 15 yıllık bir sınıf öğretmeniyim. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü doktora öğrencisiyim.

2018 ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programının Hammond Küp Modeli doğrultusunda değerlendirilmesi başlıklı doktora tezi kapsamında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Sizinle yapacağım görüşmenin araştırmama katkı sağlayacağını ve yön vereceğini düşünüyorum. Görüşmemiz sonucu tüm paylaşımlarınızın araştırma amacı ile kullanılacağından ve gizli tutulacağından emin olabilirsiniz. Görüşmeye başlamadan önce hem zamanı iyi kullanmak hem de yanıtlarınızı ayrıntılı bir şekilde almak amacıyla görüşmeyi bir ses kayıt cihazı ile kayıt etmek üzere istiyorum. Görüşme sırasında talep edildiği takdirde kayıt cihazını durdurabilir veya kapatabilirim. Görüşmenin kayıt altına alınmasını istiyor musunuz?(izin veriyor musunuz?)_____

Şimdi öncelikle kişisel bilgilerinizi almaya yönelik ve sonrasında ise araştırma amaçları doğrultusunda hazırlanmış sorular yönelteceğim. Anlayamadığınız soruları tekrar edebilir, açıklayabilir ya da sorulara ara verebilirim. Sorular arasında cevaplamak istemedikleriniz olursa beni bilgilendirebilirsiniz. Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için sorduğum soruları içtenlikle cevaplamanızı bekliyorum. Görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlayabilirim. Bu bilimsel araştırmaya zaman ayırdığınız ve değerli görüşleriniz ile katkı sağladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Doç.Dr.Bilge Çam Aktaş
Anadolu Üniversitesi

Nida EMİNOĞLU
Anadolu Üniversitesi

BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz : () Erkek () Kadın

Görev Yaptığınız Okul ve Sınıf Kademesi : _____

Eğitim Durumunuz : () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü

Branşınız : _____

Mesleki Kıdeminiz : _____ ay/yıl

Okuldaki görev yılınız : _____ ay/yıl

Yaşınız : _____

Sınıfınızda Bulunan BEP'e İhtiyaç Duyan Öğrenci Sayısı ve Nedeni : _____

Sınıfınızda Bulunan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı:

Toplam Sınıf mevcudu:

BÖLÜM II GÖRÜŞME SORULARI

1. ÖĞRETİM BOYUTU

1.1. Okul Düzeni (Organizasyon)

4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının uygulanmasına ilişkin olarak ikili öğretim ve sabahçılık, teneffüsler, okul iklimi, hafta içi ve hafta sonu uygulanan kurslar ve destek eğitimler, planlama vs. unsurların öğretim programının uygulanmasına etkileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

Sonda Sorular:

1. İkili öğretim uygulamasında sabahçı devre olmanız ve sabah ilk dersin sosyal bilgiler dersi olması sizi ve öğrencilerinizi nasıl etkiliyor?
2. Teneffüslerinizi nasıl geçiriyorsunuz?/değerlendiriyorsunuz? Teneffüsler derse hazırlanmanız ve ihtiyaçlarınızı gidermeniz için yeterli mi?
3. Okulunuzda hafta içi veya hafta sonu sosyal bilgiler dersine yönelik kurs, eğitim, etkinlik yapılıyor mu? Yapılıyorsa bu kursların vs. sosyal bilgiler öğretim programının etkililiğine katkısı nasıldır?
4. Okula ilişkin diğer görev ve sorumluluklarınızın (nöbet, veli toplantısı, veli ziyareti, bireysel veli görüşmesi, belirli gün ve haftaların kutlanması, e-okul veri girişleri, hizmetiçi eğitim görevlendirmeleri, sosyal kurslar, iyep kursları vs.) öğretim programının uygulanmasına etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
5. Görev yaptığınız okulun iklimine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Öğretmenlerin öğretmenlerle ve yönetimle olan ilişkilerinin öğretim programının etkililiğine katkısı nasıldır? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

(Soruya ilişkin açıklama: Organizasyon kavramını okulun yapısı, okul iklimi, yönetim, zaman, kurslar ve planlama gibi eğitim sürecinin öğelerini içinde barındırmaktadır.)

1.2.İçerik

6. Programın uygulanmasına yönelik hazırlanan içeriğin niteliği nasıldır? Ders içeriğinin niteliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
7. İçeriğin programın kazanımlarına uygunluğu hakkında neler düşünüyorsunuz?
8. İçeriğin programda yer alan değerleri kazandırmaya yönelik olup olmadığına ilişkin ne düşünüyorsunuz?
9. Öğretim programı ders içeriği sizce öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun düzeyde mi? Bu konudaki görüşleriniz nedir?
10. Programın içeriği ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

1.3.Yöntem

11. Sosyal bilgiler dersi kapsamında hangi yöntem – teknikleri kullanıyorsunuz?
12. Sosyal bilgiler dersi kapsamında ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
13. Kullandığınız yöntem, teknik ve etkinliklerin etkililiği hakkında neler söyleyebilirsiniz? Kullanılan bu yöntem – teknik ve etkinliklerin sizi amacınıza ulaştırdığını düşünüyor musunuz?
14. Öğrencilerinizin kullandığınız yöntem, teknik ve etkinliklere yönelik bakış açıları nasıldır?
15. Sosyal bilgiler dersinin daha etkili öğretilmesi ve eğitim durumlarının niteliğinin artması için neler yapılabilir? Kimlerden nasıl bir destek beklersiniz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

1.4. İmkânlar ve Maliyet

Okulun, sınıfın imkânları ve uygulamaya yönelik maddi maliyetlerin programın uygulanmasına etkisi nasıldır?

Sonda Sorular:

16. Ders kitabı ve defteri dışında ders için ne tür araç gereçler kullanıyorsunuz? Bunları nasıl temin ediyorsunuz? (Dersleriniz kapsamında sınıf içinde veya dışında gerçekleştirmek istediğiniz etkinlikler için öğrencilerinizden kullanmalarını istediğiniz araç-gereçler oluyor mu?)
17. Sosyal bilgiler dersine yönelik olarak basılı kaynaklar (dergi, hikâye kitabı, kaynak kitap, test kitabı, yaprak test vs.) kullanıyor musunuz? Kullanma ya da kullanmama nedenleriniz nelerdir? Açıklayabilir misiniz?
18. Ders kapsamında farklı etkinlikler düzenlemek istemenize rağmen, bununla ilgili birtakım imkânsızlıklar yaşıyor musunuz? (Okul dışı etkinlikler gibi.)

19. Yapmıyorsanız sizi bu etkinlikleri yapmaktan alıkoyan şey nedir? Bununla ilgili herhangi bir girişimde bulunmayı düşündünüz mü? Bu duruma yönelik yapabilecekleriniz neler olabilir?
20. Ders kapsamında gerçekleştirdiğiniz etkinlikler için gerekli maddi kaynakları nasıl karşılıyorsunuz?/nasıl temin ediyorsunuz?
21. Ders süresi yapmak istediğiniz etkinlikler için yeterli mi? Ders süresi konusunda sorun yaşıyorsanız bu sorunun programın uygulanmasına etkisi nasıldır? Yaşadığınız bu sorunu çözmek için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?
22. Okul ve sınıf ortamının imkânlarının programın uygulanmasına etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Okulun ve sınıfın imkânlarını yeterli buluyor musunuz?
23. Programın etkililiği açısından nasıl bir sınıf ortamında ders işlemek isterdiniz?
24. Sınıf mevcudunuza ilişkin görüşleriniz nelerdir? Sınıfınızı kalabalık buluyor musunuz? Sınıf mevcudunuzun yüksek olması sizi ve öğrencilerinizi nasıl etkiliyor? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
25. Sosyal Bilgiler dersi için hazırlanan dijital içerikler ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Dijital içerikler kullanıyor musunuz? Dijital içerik içeren ödevlendirmeler yapıyor musunuz? Ödevlendirmeleri nasıl yapıyorsunuz?

2. DAVRANIŞSAL BOYUT

1. Program kazanımları ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? (kazanımlar öğrenci seviyesine uygun değil, kazanımlar açık bir şekilde ifade edilmemiş, kazanımlar eğitimle gerçekleştirebilir nitelikte değil, kazanımlar ölçülebilir nitelikte değil vb.)
2. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının kazandırmak istediği kazanım, beceri ve değerleri 4. Sınıf Sosyal bilgiler dersi ile kazandırılılabildiğini düşünüyor musunuz? Ne düzeyde kazandırabildiğini düşünüyorsunuz?
3. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
4. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin neler söyleyebilirsiniz? Zayıf yönlerini gidermek amacıyla kendinize göre programa kazanım, beceri ve değer ekleme yoluna gidiyor musunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
5. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının güçlü ve zayıf boyutlarını düşündüğünüzde geliştirilmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?

2.1. Bilişsel Alan

6. Bilişsel öğrenme alanları açısından, programdaki kazanımlara ulaşılma düzeyi konusundaki görüşleriniz nedir? Siz bu amaçla ne tür etkinlik, çalışma vs. yapıyorsunuz? Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini arttırmak için ne tür önlemler alıyorsunuz?

7. Kazanımlara ulaşılma/ulaşılmama nedenini nasıl açıklıyorsunuz?

2.2. Duyuşsal Alan

8. Öğrencilerin ders etkinlikleri kapsamında tutumlarını ve motivasyonlarını nasıl buluyorsunuz? Bu ilgilerinin/ilgisizliklerinin nedenini nasıl açıklıyorsunuz?

9. Öğrencilerin derse katılımlarını artırmak için neler yapıyorsunuz? Siz bu bağlamda ne tür önlemler alıyorsunuz?

10. Programın öğrencilere değerleri kazandırmaya yönelik rolü hakkında ne düşünüyorsunuz? Siz bu amaçla ne tür etkinlik, çalışma vs. yapıyorsunuz?

2.3. Devinimsel Alan

11. Sosyal bilgiler öğretim programının öğrencilerin devinimsel öğrenme alanına ilişkin gelişimlerini sağlamadaki rolü nasıldır? Siz bu amaçla ne tür etkinlik, çalışma vs. yapıyorsunuz?

3. KURUM BOYUTU

Sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasında öğrenci, öğretmen, yönetici özelliklerinin; aile ve toplum yapısının rolü nasıldır?

Sonda Sorular:

3.1. Öğrenci Özellikleri

1. Sosyal bilgiler öğretim programının uygulanması ve etkililiğine ilişkin olarak öğrenci özelliklerinin (ilgi, tutum, hazır bulunuşluluk) etkisi nasıldır?

2. Programın uygulanması sırasında öğrenci ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

3. Size göre ideal/örnek öğrenci özellikleri nelerdir? Öğrencilerinizin bu özelliklere sahip olma düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?

3.2. Öğretmen özellikleri

4. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin ön bilginiz var mıydı? Ön bilginiz var ise bu bilgiyi nereden edindiniz? Hangi düzeyde bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyorsunuz?

5. Sosyal bilgiler dersinin öncesinde (evde, okulda, ders aralarında) derse nasıl hazırlık yapıyorsunuz?

6. Programın uygulanma sürecinde zorlandığınız durumlarla karşılaştınız mı? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

7. Kendinizi yetersiz hissettiğiniz durumlarla karşılaştınız mı? Açıklayabilir misiniz?

3.3. Yönetici özellikleri

8. Sosyal bilgiler dersine ilişkin diğer paydaşlardan (okul yöneticileri, ilçe millî eğitim, il millî eğitim, belediye, vb.) beklentileriniz nelerdir? Bu kurumlar ve yöneticileri bu beklentilerinizi karşılıyor mu? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

9. Programın uygulanması sırasında diğer yönetici (müdür yardımcısı, il/ilçe millî eğitim müdürü) ve müfettişler ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

10. Sosyal bilgiler öğretim programının daha etkili öğretilmesi ve eğitim durumlarının niteliğinin artması için neler yapılabilir? Kimlerden nasıl bir destek beklersiniz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

3.4. Aile Özellikleri ve Toplumun Yapısı

11. Aile (ailenin geniş aile veya çekirdek aile olması, sosyo-ekonomik düzeyi) ve toplumun (kültürün etkisi) özelliklerinin sosyal bilgiler öğretim programının etkililiğindeki rolü nasıldır? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

Sonda Sorular:

12. Sosyal bilgiler dersine ilişkin olarak öğrenci velilerinden beklentileriniz nelerdir? Öğrenci velileri bu beklentilerinizi karşılıyor mu? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

13. Öğrenci velilerinin araştırma ödevi, ev ödevi gibi okul dışında yürütülen çalışmalara desteğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

14. Programın uygulanması sırasında veli ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

15. Aile ve toplum yapısının öğrencilerin akademik başarısına etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

16. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin ve Gaziantep ilinin toplumsal/coğrafi/ekonomik özelliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Ekleme istediğiniz bir şey var mı? Belirtiniz.

Görüşme sorularım bitti, görüşme kaydını burada sonlandırıyorum. Araştırma süreci ile ilgili her türlü konuda tereddüt etmeden benimle iletişime geçebilirsiniz. Görüşme kaydını dinledikten sonra herhangi bir eksiklik olursa sizinle tekrar görüşme yapabilir miyim?

Bu bilimsel araştırmaya zaman ayırdığınız ve değerli görüşleriniz ile katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Ek-2. Öğrenciler İçin Hazırlanmış Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ HAMMOND KÜP MODELİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba. Ben Nida Eminoğlu. Gaziantep'in Şahinbey ilçesinde bulunan Şehit Fuat Oğuzcan İlkokulu'nda çalışan 15 yıllık bir sınıf öğretmeniyim. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü doktora öğrencisiyim.

2018 ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programının Hammond Küp Modeli doğrultusunda değerlendirilmesi başlıklı doktora tezi kapsamında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Sizinle yapacağım görüşmenin araştırmama katkı sağlayacağını ve yön vereceğini düşünüyorum.

. Görüşmemiz sonucu tüm paylaşımlarınızın araştırma amacı ile kullanılacağından ve gizli tutulacağından emin olabilirsiniz. Görüşmeye başlamadan önce hem zamanı iyi kullanmak hem de yanıtlarınızı ayrıntılı bir şekilde almak amacıyla görüşmeyi bir ses kayıt cihazı ile kayıt etmek üzere istiyorum. Görüşme sırasında talep edildiği takdirde kayıt cihazını durdurabilir veya kapatabilirim. Görüşmenin kayıt altına alınmasını istiyor musunuz?(izin veriyor musunuz?)_____

Şimdi öncelikle kişisel bilgilerinizi almaya yönelik ve sonrasında ise araştırma amaçları doğrultusunda hazırlanmış sorular yönelteceğim. Anlayamadığınız soruları tekrar edebilir, açıklayabilir ya da sorulara ara verebilirim. Sorular arasında cevaplamak istemedikleriniz olursa beni bilgilendirebilirsiniz. Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için sorduğum soruları içtenlikle cevaplamanızı bekliyorum. Görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlayabilirim. Bu bilimsel araştırmaya zaman ayırdığınız ve değerli görüşleriniz ile katkı sağladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Doç.Dr.Bilge Çam Aktaş
Anadolu Üniversitesi

Nida EMİNOĞLU
Anadolu Üniversitesi

BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek
Anne Baba Mesleği :

Yaşınız : _____

Maddi Durumunuz : () Düşük () Orta () İyi () Çok İyi

BÖLÜM II GÖRÜŞME SORULARI

1. ÖĞRETİM BOYUTU

1.1. Okul Düzeni (Organizasyon)

1. Sabahçı devrede öğrenci olman ve sabah ilk dersin sosyal bilgiler dersi olması seni nasıl etkiliyor?
2. Ders aralarını (teneffüslerini) nasıl geçiriyorsun? Teneffüsler derse hazırlanman ve ihtiyaçlarını gidermen için yeterli mi?
3. Hafta içi veya hafta sonu bir kursa gidiyor musun? Bu kursta sosyal bilgiler dersine yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? Örnekler vererek açıklayabilir misin?
4. Okula ilişkin diğer görev ve sorumlulukların (sosyal kulüp çalışmaları, iyep kursuna ya da sosyal içerikleri kurslara katılım) derslere katılımını etkiliyor mu?
5. Öğretmenin ile ilişkin nasıl? Öğretmenin sana nasıl davranmasını isterdin?
6. Öğretmenine, okul müdürüne ve müdür yardımcılara okulla ilgili problemlerini iletebiliyor musun? İletemiyorsan bunun nedenlerini açıklar mısın? İletiyorsan bunu hangi yollarla/ nasıl yapıyorsun?

1.2. İçerik

7. Sosyal bilgiler dersinde anlatılan konulara ilişkin neler düşünüyorsun?
8. Ders içeriğini anlayabiliyor musun? Anlamadığın anlam veremediğin konular oluyor mu? Anlamadığın konular varsa örnekler vererek açıklayabilir misin?
9. Sosyal bilgiler dersinde öğretmeniniz akıllı tahtadan konu anlatımları paylaşıyor mu? Bu konu anlatımlarını nasıl buluyorsun?

1.3. Yöntem

11. Sosyal bilgiler dersinde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
12. Sosyal bilgiler dersi sürecinde etkinliklere katılıyor musun? Bu etkinliklerde sen ne yapıyorsun? Sen ne gibi görevler üstleniyorsun?
13. Sosyal bilgiler dersinde öğretmenin dersi nasıl anlatmasını isterdin? Sosyal bilgiler dersinde hangi etkinliklere yer verilebilir?
14. Bu derste hangi tür etkinlikleri yapmak isterdin? (Sen ne tür etkinliklerin olmasını istersin, neden?)

1.4. İmkânlar ve Maliyet

15. Sosyal bilgiler dersinde hangi araç gereçlerini getiriyorsun?
16. Sosyal bilgiler dersine yönelik olarak basılı kaynak (dergi, hikâye kitabı, kaynak kitap,

test kitabı, yaprak test vs.) kullanıyor musun?

17. Ders kitap ve defterleri dışında herhangi bir materyal getirmen gerekiyor mu?

18. Dersleriniz kapsamında sınıf içinde veya dışında gerçekleştirmek istediğiniz etkinlikler için öğretmeninin senden kullanmanı istediği araç-gereçler oluyor mu? Bu araç gereçleri edinmekte zorlanıyor musun?

19. Öğretmenin dijital içerikli (Ebadan çalışma, ödevlendirme verme, video vs. izleme gibi) ödevler veriyor mu? Bu ödevleri nasıl yapıyorsun? Evde sahip olduğun teknoloji (bilgisayar, internet, telefon gibi) bu tür konu anlatımı ve ödevlendirmeler için uygun mu? İnterneti bu tür konu anlatımları ve ödevler için yeterli mi?

20. Müze, tarihi yer, ören yeri gibi yerleri görmeye yönelik bir okul gezisine katıldın mı? Bu gezi ücretli miydi? Ücretli ise bu ücreti karşılamakta zorlandın mı? Ücretini karşılayamadığın için bir gezi ya da etkinliğe katılamadığın oldu mu?

21. Sınıfını kalabalık buluyor musun? Sınıf mevcudunuzun yüksek olması seni, arkadaşlarını ve öğretmenini nasıl etkiliyor? Örneklerle açıklayabilir misin?

2. DAVRANIŞSAL BOYUT

2.1. Bilişsel Alan

1. Sosyal bilgiler dersinde başarılı olduğunu düşünüyor musun? Başarılı/ başarısız olma nedenini açıklar mısın?

2. Derste yaptığınız etkinlikleri, öğrendiklerini günlük hayatta kullanır mısın? Örnek verebilir misin?

3. Öğrendiğin etkinlikleri diğer derslerde de kullanır mısın? Örnek verebilir misin?

2.2. Duyuşsal Alan

1. Sosyal bilgiler deyince aklına neler geliyor?

2. Sosyal bilgiler dersini seviyor musun? Sevme/Sevmeme nedenini açıklar mısın?

3. Sosyal bilgiler dersinde en çok hangi etkinlikleri severek yaptın?

4. Sevmediğin ya da zorlandığın etkinlik oldu mu? Sence neden?

5. Sosyal bilgiler dersini dinlemekte zorlandığın oluyor mu?

6. Derste parmak kaldırıyor musun? Sınıfta yaptığınız bireysel ya da grup etkinliklerine katılıyor musun? Bu etkinliklerde sen ne yapıyorsun? Tahtaya kalkıp etkinlik yapıyor musun?

7. Sosyal bilgiler dersinin sana hangi değerleri öğrettiğini/ kattığını düşünüyorsun? Neden?

2.3. Devinimsel Alan

10. Sosyal bilgiler dersinde ders görselleri (harita, grafik, tablo, vb.) oluşturacak etkinlikler yapıyor musunuz? Örnekler vererek açıklayabilir misin?

11. Sosyal bilgiler dersinde katlayarak şekiller, desenler, vb. oluşturacak etkinlikler yapıyor musunuz? Örnekler vererek açıklayabilir misin?

12. Sosyal bilgiler dersinde parmak, el, kol, bacakların hareketini gerektiren etkinlik veya oyunlar oynuyor musunuz? Örnekler vererek açıklayabilir misin?

3.KURUM BOYUTU

3.1. Öğrenci Özellikleri

1. Başarılı/ideal/örnek bir öğrenci olduğunu düşünüyor musun?

2. Evet ise başarılı/ideal/örnek bir öğrenci olmanı sağlayan özelliklerin nelerdir? Hayır ise başarılı/ideal/örnek bir öğrenci olamamana neden olan etkenler nelerdir?

3.2. Öğretmen özellikleri

3. Öğretmeninden beklentilerin nelerdir? Öğretmeninin sosyal bilgiler dersini nasıl öğretmesini isterdin? Öğretmeninin senin ve öğrenci arkadaşların için neler yapmasını isterdin?

4. Öğretmenin ile karşılaştığın sorunlar/güçlükler nelerdir?

3.3. Yönetici özellikleri

5. Okul yöneticilerinden (okul müdürü, müdür yardımcısı gibi) beklentilerin nelerdir?

6.Okulunuzu nasıl yönetmelerini isterdin? Okul yöneticilerinin öğrenciler için neler yapmasını isterdin?

7. Okul yöneticileri ile karşılaştığın sorunlar/güçlükler nelerdir?

3.4. Aile Özellikleri ve Toplumun Yapısı

7. Sosyal bilgiler dersi yazılı sınavlarına nasıl çalışıyorsun?

8. Annen, baban ya da kardeşlerinden derslerine yönelik yardım alabiliyor musun? Ödevlerine ailen yardımcı oluyor mu?

9. Aile üyelerinden derslerine yönelik olarak nasıl bir destek beklersin?

10. Büyüdüğünde hangi mesleği seçmek istersin/ne olmak istersin? Ailen hangi mesleğe sahip olmanı ister? Ailenin senden gelecekte seçeceğin mesleğe ilişkin beklentileri nelerdir?

11.Ders başarın düşük olsa, yazılılardan düşük not alsan ailen bu durumu düzeltmek için neler yapar? Eklemek istediğiniz bir şey var mı? Belirtiniz.

Görüşme sorularım bitti, görüşme kaydını burada sonlandırıyorum. Araştırma süreci ile ilgili her türlü konuda tereddüt etmeden benimle iletişime geçebilirsiniz. Görüşme kaydını dinledikten sonra herhangi bir eksiklik olursa sizinle tekrar görüşme yapabilir miyim?

EK-3. Veliler İçin Hazırlanmış Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ HAMMOND KÜP MODELİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ VELİ GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba. Ben Nida Eminoğlu. Gaziantep'in Şahinbey ilçesinde bulunan Şehit Fuat Oğuzcan İlkokulu'nda çalışan 15 yıllık bir sınıf öğretmeniyim. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü doktora öğrencisiyim.

2018 ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programının Hammond Küp Modeli doğrultusunda değerlendirilmesi başlıklı doktora tezi kapsamında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Sizinle yapacağım görüşmenin araştırmama katkı sağlayacağını ve yön vereceğini düşünüyorum.

Görüşmemiz sonucu tüm paylaşımlarınızın araştırma amacı ile kullanılacağından ve gizli tutulacağından emin olabilirsiniz. Görüşmeye başlamadan önce hem zamanı iyi kullanmak hem de yanıtlarınızı ayrıntılı bir şekilde almak amacıyla görüşmeyi bir ses kayıt cihazı ile kaydetmek üzere istiyorum. Görüşme sırasında talep edildiği takdirde kayıt cihazını durdurabilir veya kapatabilirim. Görüşmenin kayıt altına alınmasını istiyor musunuz? (izin veriyor musunuz?)_____

Şimdi öncelikle kişisel bilgilerinizi almaya yönelik ve sonrasında ise araştırma amaçları doğrultusunda hazırlanmış sorular yönelteceğim. Anlayamadığınız soruları tekrar edebilir, açıklayabilir ya da sorulara ara verebilirim. Sorular arasında cevaplamak istemedikleriniz olursa beni bilgilendirebilirsiniz. Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için sorduğum soruları içtenlikle cevaplamanızı bekliyorum. Görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlayabilirim. Bu bilimsel araştırmaya zaman ayırdığınız ve değerli görüşleriniz ile katkı sağladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Doç.Dr.Bilge Çam Aktaş

Anadolu Üniversitesi

Nida EMİNOĞLU

Anadolu Üniversitesi

BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz : () Erkek () Kadın
Eğitim Durumunuz : () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü
Mesleğiniz :
Yaşınız : _____

Maddi Durumunuz

: ()Düşük

() Orta

() İyi

() Çok İyi

BÖLÜM II GÖRÜŞME SORULARI

4. ÖĞRETİM BOYUTU

1.1. Okul Düzeni (Organizasyon)

4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının uygulanmasına ilişkin olarak ikili öğretim ve sabahçılık, teneffüsler, okul iklimi, hafta içi ve hafta sonu uygulanan kurslar ve destek eğitimler, planlama vs. unsurların çocuğunuzun ders başarısına etkileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

Sonda Sorular:

1. Çocuğunuzun sabahçı devrede öğrenci olması (sabahçı olması) ve sabah ilk dersinin sosyal bilgiler dersi olması sizi ve çocuğunuzun nasıl etkiliyor?
2. Okulda ders aralarını (teneffüsleri) yeterli buluyor musunuz? Teneffüsler çocuğunuzun derse hazırlanması ve ihtiyaçlarını gidermesi için yeterli mi?
3. Okulunuzda hafta içi veya hafta sonu sosyal bilgiler dersine yönelik kurs, eğitim, etkinlik yapılıyor mu? Yapılıyorsa bu kursların vs. çocuğunuzun sosyal bilgiler dersi akademik başarısına (ders başarısına) katkısı nasıldır?
4. Çocuğunuzun öğretmeninin sizinle iletişimi nasıldır? Nasıl olmasını isterdiniz?
5. Okul müdürü ve müdür yardımcılara okulla ilgili problemlerini iletebiliyor musunuz? İletemiyorsanız bunun nedenlerini açıklar mısınız? İletiyorsanız bunu hangi yollarla/ nasıl yapıyorsunuz?

(Soruya ilişkin açıklama: Organizasyon kavramını okulun yapısı, okul iklimi, yönetim, zaman, kurslar ve planlama gibi eğitim sürecinin öğelerini içinde barındırmaktadır.)

1.2. İçerik

6. Sosyal bilgiler dersi çocuğunuzun anlayabileceği düzeyde mi? Bu konudaki görüşleriniz nasıldır?
7. Sosyal bilgiler dersinde çocuğunuzun öğrendiği konularla ilgili ne düşünüyorsunuz? Siz hangi konuları öğrenmesini tercih ederiniz?
8. Ders konuları ile ilgili sizin ve çocuğunuzun karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

1.3. Yöntem

9. Sosyal bilgiler dersi işlenirken çocuğunuz ne tür etkinlikler yaptığını söylüyor?
10. Yapılan etkinlikler sizce çocuklarınız için ne tür katkılar sağlıyor? Yapılan etkinliklere ilişkin çocuğunuzun bakış açısı/ yorumu nedir?

11. Siz çocuğunuzun öğretmeninin sosyal bilgiler dersinde hangi tür etkinlikler yapmasını isterdiniz? Örneklerle açıkla mısınız?

1.4. İmkânlar ve Maliyet

12. Çocuğunuz sosyal bilgiler dersinde hangi araç gereçleri kullanıyor?

13. Çocuğunuz sosyal bilgiler dersine yönelik olarak basılı kaynak (dergi, hikâye kitabı, kaynak kitap, test kitabı, yaprak test vs.) kullanıyor mu?

14. Ders kitap ve defterleri dışında herhangi bir materyal temin etmesi gerekiyor mu?

15. Dersleriniz kapsamında sınıf içinde veya dışında gerçekleştirmek istenen etkinlikler için öğretmeninizin çocuğunuzdan kullanmasını istediği araç-gereçler oluyor mu? Bu araç gereçleri edinmekte zorlanıyor musunuz?

16. Öğretmeniniz dijital içerikli (Ebadan çalışma, ödevlendirme verme, video vs. izleme gibi) ödevler veriyor mu? Çocuğunuz bu ödevleri nasıl yapıyor? Sizin veya eşinizin cep telefonu bu tür konu anlatımı ve ödevlendirmeler için uygun mu? Bu tür ödevlendirmeler için evinizde bilgisayar, tablet var mı? İnternetiniz bu tür konu anlatımları ve ödevler için yeterli mi?

17. Müze, tarihi yer, ören yeri gibi yerleri görmeye yönelik bir okul gezisine katıldı mı? Bu gezi ücretli miydi? Ücretli ise bu ücreti karşılamakta zorlandınız mı? Çocuğunuz un ücretini karşılayamadığınız için bir gezi ya da etkinliğe katılamadığı oldu mu?

18. Çocuğunuzun sınıfını kalabalık buluyor musunuz? Evet ise sınıf mevcudunun yüksek olması sizi ve çocuğunuzun nasıl etkiliyor? Örneklerle açıklayabilir misin? Hayır ise sınıf mevcudunun yüksek olmamasının size ve çocuğunuza sağladığı avantajlar hakkında neler düşünüyorsunuz?

5. DAVRANIŞSAL BOYUT

2.1. Bilişsel Alan

1. Çocuğunuzun sosyal bilgiler dersinde başarılı olduğunu düşünüyor musunuz? Başarılı/ başarısız olma nedeni sizce nedir? Açıkla mısınız?

2. Çocuğunuz sosyal bilgiler dersinde yaptığı etkinlikleri/öğrendiklerini günlük hayatta kullanır mı? Örnek verebilir misiniz?

3. Çocuğunuz sosyal bilgiler dersinde yaptığı etkinlikleri/öğrendiklerini diğer derslerde kullanır mı? Örnek verebilir misiniz?

4. Sosyal bilgiler dersinden sonra derse ilişkin olarak çocuğunuzda değişen bir davranış gözlemlediniz mi? Örnek verebilir misiniz?

5. Çocuğunuz derse ilişkin olarak paylaşımlarda bulunuyor mu? Örnek verebilir misiniz?

2.2. Duyuşsal Alan

6. Çocuğunuzun sevdiği ilk üç ders hangileridir?

7. Çocuğunuzun bu dersleri sevmeye nedeni nedir?
8. Çocuğunuzun en az sevdiği ya da hiç sevmeyişi ilk üç ders hangileridir?
9. Çocuğunuz sosyal bilgiler dersini seviyor mu? Sizce sevmeye/sevmeme nedenini nedir?
10. Sosyal bilgiler dersinin çocuğunuza hangi değeri öğrettiğini/ kattığını düşünüyorsunuz?

2.3. Devrimsel Alan

11. Çocuğunuz sosyal bilgiler dersinde ders görselleri (harita, grafik, tablo, vb.) oluşturacak etkinlikler yapıyor mu? Örnekler vererek açıklayabilir misiniz?
12. Çocuğunuz sosyal bilgiler dersinde katlayarak şekiller, desenler, vb. oluşturacak etkinlikler yapıyor mu? Örnekler vererek açıklayabilir misiniz?
13. Çocuğunuz sosyal bilgiler dersinde parmak, el, kol, bacakların hareketini gerektiren etkinlik veya oyunlar oynuyor mu? Örnekler vererek açıklayabilir misiniz?

3.KURUM BOYUTU

3.1. Öğrenci Özellikleri

1. Çocuğunuzun başarılı/ideal/örnek bir öğrenci olduğunu düşünüyor musun?
2. Evet ise çocuğunuzun başarılı/ideal/örnek bir öğrenci olmasını sağlayan özellikleri nelerdir? Hayır ise çocuğunuzun başarılı/ideal/örnek bir öğrenci olamamasına neden olan etkenler nelerdir?

3.2. Öğretmen özellikleri

3. Öğretmeninizden beklentileriniz nelerdir? Sınıfı nasıl yönetmesini istersiniz? Öğretmeninizin çocuğunuz ve diğeri öğrenciler için neler yapmasını istersiniz?
4. Öğretmeniniz ile karşılaştığınız sorunlar/güçlükler nelerdir?

3.3. Yönetici özellikleri

5. Okul yöneticilerinden (okul müdürü, müdür yardımcısı gibi) beklentileriniz nelerdir?
6. Okulunuzu nasıl yönetmelerini istersiniz? Okul yöneticilerinin veliler ve öğrenciler için neler yapmasını istersiniz?
7. Okul yöneticileri ile karşılaştığınız sorunlar/güçlükler nelerdir?

3.4. Aile Özellikleri ve Toplumun Yapısı

8. Çocuğunuz sosyal bilgiler dersi yazılı sınavlarına nasıl çalışıyor?
9. Sizden bu derse yönelik yardım alabiliyor mu? Ödevlerine yardımcı oluyor musunuz?
10. Çocuğunuz büyüdüğünde hangi mesleği seçmesini istersiniz/ne olmasını istersiniz? Geleceğe ilişkin çocuğunuzdan beklentileriniz nelerdir?
11. Çocuğunuzun ders başarısı düşük olsa/yazılılardan düşük not alsa bu durumu düzeltmek için bir şey yapar mısınız? Örnek verebilir misiniz?

12. Çocuklarınızın eğitim hayatı için yapmak istediğiniz ancak çevre baskısı nedeniyle yapamadığınız/ yapmaktan vazgeçtiğiniz şeyler oldu mu? Örnek verebilir misiniz?

13. Çocuğunuzun sosyal bilgiler ders başarısının artması için neler yapılabilir? Kimlerden nasıl bir destek beklersiniz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

Ekleme istediğiniz bir şey var mı? Belirtiniz.

Görüşme sorularım bitti, görüşme kaydını burada sonlandırıyorum. Araştırma süreci ile ilgili her türlü konuda tereddüt etmeden benimle iletişime geçebilirsiniz. Görüşme kaydını dinledikten sonra herhangi bir eksiklik olursa sizinle tekrar görüşme yapabilir miyim?

Bu bilimsel araştırmaya zaman ayırdığınız ve değerli görüşleriniz ile katkı sağladığınız için teşekkür ederim.



EK-4. Yöneticiler İçin Hazırlanmış Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ HAMMOND KÜP MODELİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba. Ben Nida Eminoğlu. Gaziantep'in Şahinbey ilçesinde bulunan Şehit Fuat Oğuzcan İlkokulu'nda çalışan 15 yıllık bir sınıf öğretmeniyim. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü doktora öğrencisiyim.

2018 ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programının Hammond Küp Modeli doğrultusunda değerlendirilmesi başlıklı doktora tezi kapsamında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Sizinle yapacağım görüşmenin araştırmama katkı sağlayacağını ve yön vereceğini düşünüyorum.

Görüşmemiz sonucu tüm paylaşımlarınızın araştırma amacı ile kullanılacağından ve gizli tutulacağından emin olabilirsiniz. Görüşmeye başlamadan önce hem zamanı iyi kullanmak hem de yanıtlarınızı ayrıntılı bir şekilde almak amacıyla görüşmeyi bir ses kayıt cihazı ile kaydetmek üzere istiyorum. Görüşme sırasında talep edildiği takdirde kayıt cihazını durdurabilir veya kapatabilirim. Görüşmenin kayıt altına alınmasını istiyor musunuz? (izin veriyor musunuz?)_____

Şimdi öncelikle kişisel bilgilerinizi almaya yönelik ve sonrasında ise araştırma amaçları doğrultusunda hazırlanmış sorular yönelteceğim. Anlayamadığınız soruları tekrar edebilir, açıklayabilir ya da sorulara ara verebilirim. Sorular arasında cevaplamak istemedikleriniz olursa beni bilgilendirebilirsiniz. Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için sorduğum soruları içtenlikle cevaplamanızı bekliyorum. Görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlayabilirim. Bu bilimsel araştırmaya zaman ayırdığınız ve değerli görüşleriniz ile katkı sağladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Doç.Dr.Bilge Çam Aktaş

Anadolu Üniversitesi

Nida EMİNOĞLU

Anadolu Üniversitesi

BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz : () Erkek () Kadın

Görev Yaptığınız Okul : _____

Eğitim Durumunuz : () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü

Branşınız : _____

Mesleki Kıdeminiz : _____ ay/yıl

Okuldaki görev yılınız : _____ ay/yıl

Yaşınız : _____

BÖLÜM II GÖRÜŞME SORULARI

1. ÖĞRETİM BOYUTU

1.1. Okul Düzeni (Organizasyon)

4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının uygulanmasına ilişkin olarak ikili öğretim ve sabahçılık, teneffüsler, okul iklimi, hafta içi ve hafta sonu uygulanan kurslar ve destek eğitimler, planlama vs. unsurların öğretim programının uygulanmasına etkileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

Sonda Sorular:

1. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin sabahçı olması okulunuzdaki öğretim durumlarını nasıl etkiliyor? İkili öğretimin öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim hayatına etkisine ilişkin gözlemleriniz nelerdir?
2. Ders aralarını/teneffüsleri öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını gidermesi için yeterli buluyor musunuz?
3. Okulunuzda hafta içi veya hafta sonu sosyal bilgiler dersine yönelik kurs, eğitim, etkinlik vb. yapılıyor mu? Yapılıyorsa bu kursların vs. sosyal bilgiler öğretim programının etkililiğine katkısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Öğretmenlerin okula ilişkin diğer görev ve sorumluluklarının (nöbet, veli toplantısı, veli ziyareti, bireysel veli görüşmesi vs.) öğretim programının uygulanmasına etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
5. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci açısından okul iklimi nasıl olmalıdır? Sizin okulunuzdaki mevcut iklimini nasıl değerlendirirsiniz?
6. Okulunuzda farklı görüş ve öneriler dile getirildiğinde nasıl karşılanır?
7. Okulunuzda öğretmenler arasındaki iş birliğini nasıl değerlendirirsiniz?
8. Öğretmenlerinizden beklentileriniz nelerdir?
9. Nasıl bir yönetim anlayışı benimsiyorsunuz? Açıklar mısınız?
10. Öğrencilerinizin yönetimle olan iletişimleri nasıl? Öğrenciler problemlerini yönetime nasıl bildiriyorlar, bu süreç nasıl işliyor?
11. Öğrencilere olumlu özellikler kazandırmak için yönetim olarak neler yapıyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
12. Okulunuzun diğer okul, ilçe millî eğitim, il millî eğitim, belediye, v.b. ortak çalışması veya iş birliği oluyor mu?

13. Okul yönetimi olarak öğrencilerinize kazandırılmasını istediğiniz değerler nelerdir?

Neden bu değerlerin kazandırılmasını istiyorsunuz?

Soruya ilişkin açıklama: Organizasyon kavramını okulun yapısı, okul iklimi, yönetim zaman, kurslar ve planlama gibi eğitim sürecinin öğelerini içinde barındırmaktadır.

1.2.İmkânlar ve Maliyet

14. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci açısından okulun ve sınıfların fiziki durumu nasıl olmalıdır? Okulunuzun fiziki olanaklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

15. Okul yönetimi olarak öğrencilerin yararlanabileceği ne tür olanaklara sahipsiniz? Öğrenciler bunlardan ne ölçüde yararlanabiliyorlar?

16. Öğretmenlerinizi desteklemek için neler yapıyorsunuz?

17. Okul yönetimi olarak yapmak isteyip de yapamadığınız etkinlikler oldu mu? Sizi bu etkinlikleri yapmaktan alıkoyan şey nedir?

18. İlgili bütün etkinlikler için gerekli yer, ekipman, malzeme gibi ihtiyaçları okul yönetimi olarak sağlayabiliyor musunuz? Sağlamak için neler yapıyorsunuz?

19. İlgili bütün etkinliklerin hizmet, bakım, personel giderleri için gerekli maddi kaynakları nasıl karşılıyorsunuz?

20. Bir yönetici olarak görev yaptığınız okulda imkânlar ve maliyet boyutuna ilişkin olarak öğrencilerin akademik yaşantılarına yansıyan gözlemlediğiniz güçlükler nelerdir? Açıklar mısınız?

21. Sınıf şube sayısına ve okul öğrenci sayısına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Okulunuzu kalabalık buluyor musunuz? / Şube sayısının/okul öğrenci sayısının yüksek olması yönetici olarak sizi, öğretmenlerinizi, öğrencilerinizi ve velileri nasıl etkiliyor? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

2. KURUM BOYUTU

Sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasında öğrenci, öğretmen, yönetici özelliklerinin; aile ve toplum yapısının rolü nasıldır?

Sonda Sorular:

2.1. Öğrenci Özellikleri

1. Öğretim programının uygulanması ve etkililiğine ilişkin olarak öğrenci özelliklerinin (ilgi, tutum, hazır bulunuşluk) rolüne ilişkin görüşleriniz/gözlemleriniz nelerdir?

2. Öğrenci ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlükler öğrencilerin özellikle sosyal bilgiler dersi akademik başarısını nasıl etkiliyor? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

3. Size göre ideal/örnek öğrenci özellikleri nelerdir? Okulunuzdaki öğrencilerin bu özelliklere sahip olma düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.2. Öğretmen özellikleri

4. Size göre ideal/örnek öğretmen özellikleri nelerdir? Okulunuzdaki öğretmenlerin bu özelliklere sahip olma düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?

5. Sosyal bilgiler öğretim programını etkili bir şekilde uygulayacak öğretmenin özellikleri neler olmalıdır? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

6. Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen beklentileriniz nelerdir? Öğretmenler bu beklentilerinizi karşılıyor mu? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

2.3. Yönetici özellikleri

7. Sosyal bilgiler dersine ilişkin diğer okul, ilçe millî eğitim, il millî eğitim, belediye, v.b beklentileriniz nelerdir? Bu kurumlar ve yöneticileri bu beklentilerinizi karşılıyor mu? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

8. Programın uygulanması sırasında diğer yönetici ve müfettişler ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

9. Sosyal bilgiler öğretim programının daha etkili öğretilmesi ve eğitim durumlarının niteliğinin artması için neler yapılabilir? Kimlerden nasıl bir destek beklersiniz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

2.4. Aile Özellikleri ve Toplumun Yapısı

10. Aile (ailenin geniş aile veya çekirdek aile olması, sosyo-ekonomik düzeyi) ve toplumun (kültürün etkisi) özelliklerinin öğretim programının etkililiğine ilişkin rolü nasıldır? Bu konudaki gözlemlerinizi örneklerle açıklayabilir misiniz?

Sonda Sorular:

11. Öğrenci velilerinden beklentileriniz nelerdir? Öğrenci velileri bu beklentilerinizi karşılıyor mu? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

12. Öğrenci velilerinin öğrencilerin eğitim yaşantısına desteğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

13. Öğrencilerin eğitim yaşantısı sürecinde veli ile ilgili karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlüklerin sosyal bilgiler ders başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

14. Aile ve toplum yapısının öğrencilerin akademik başarısına etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin veya Gaziantep ilinin toplumsal/coğrafi/ekonomik özelliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Ekleme istediğiniz bir şey var mı? Belirtiniz. Görüşme sorularım bitti, görüşme kaydını burada sonlandırıyorum. Bu bilimsel araştırmaya zaman ayırdığınız ve değerli görüşleriniz ile katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

EK-5. Ders İçi Gözlem Formu

Gözlem No:	Ders:					
Tarih:	Sınıf:					
Başlangıç/Bitiş Saati:	Öğrenci Sayısı:					
Öğretmenin Yaptığı Etkinlik:	Kullandığı Yöntemler:					
Setiğı İçerik:	Kullandığı Materyaller:					
Ayırdığı Zaman:	Ölçme Değerlendirme Tekniğı:					
Ders Kazanımı:						
ÖĞRETİM BOYUTU	Her zaman gözlendi	çoğ u zaman gözlendi	Ara sıra gözlendi	Hiç gözlenmedi	Bu ders için uygun değıl	Açıklamalar/ Örnek Durumlar
Yöntem (Giriş, Gelişme ve Sonuç Etkinlikleri)						
1.1.Giriş						
1.1.1. Daha önceden planladığı etkinliklerle sınıfa hazırlıklı gelme.						
1.1.2. Öğrencilerin dikkatini çekme ve merak uyandırma.						
Öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirme.						
1.1.3. Öğrencilerin ön bilgilerini belirleme.						
1.1.4. Öğrencilerin yeni öğreneceğı ile önceki öğrenmeleri arasında ilişki kurma.						
1.2.Gelişme						

1.2.1. Programda yer alan kazanım ve bunlara ilişkin açıklamaları dikkate alma.						
1.2.2. Derse etkin katılımını sağlayacak etkinliklere yer verme.						
1.2.3. Bireysel farklılıkları (ön öğrenmeler, öğrenme stilleri vb.) dikkate alma.						
1.2.3.1. Özel eğitime gereksinimi olan (kaynaştırma öğrencisi) dikkate alma.						
1.2.3.2. Mülteci öğrencileri dikkate alma.						
1.2.4. Tüm öğrencileri sürece dahil etmeye özen gösterme.						
1.2.5. Öğrencilerin somut deneyimlerinden anlamlar oluşturmalarına yardımcı olma.						
1.2.6. Öğrencilerin soyutlama yapabilmelerine yardımcı olma.						
1.2.7. İşbirliğine dayalı öğrenme olanakları sağlama.						
1.2.8. Öğrenmeyi destekleyici öğelere (ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme) yer verme.						
1.2.9. Problem çözme temelli öğrenme ortamları oluşturma.						

1.2.10. Gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlara ilişkin yansıtıcı düşünmelerine yardımcı olma.						
1.2.11. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma.						
1.2.12. Okul dışı(okul bahçesi, müze, öğren yeri vs) ortamlardan faydalanma.						
1.2.13. Disiplinler arası(tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji vs.) bir yaklaşım benimseme						
1.2.14. Geçmiş –bugün-gelecek bağlantısı kurma.						
1.3.Sonuç Etkinlikleri						
1.3.1.Dersin sonunda aktarılan konuya ilişkin kısaca özetleme yapma.						
1.3.2.Dersin sonunda soruları sorarak tartışma/eleştirel düşünme ortamı sağlama.						
1.3.3.Çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma. (Yazılı sınav, sözlü sınav, performans değerlendirme, portfolyo, yansıtıcı günlük, öz ve akran değerlendirme vs.)						
Diğer Notlar:						

ÖĞRETİM BOYUTU						
2. İçerik	Her zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Ara sıra gözlendi	Hiç gözlendi	Bu ders için uygun değil	Açıklamalar/ Örnek Durumlar
2.1. Öğrencinin seviyesine uygun içerik sunma.						
2.2. Kavram öğretimi ve sınıflamalara yer verme.						
2.3. Efsane, masal, türkü, şiir, atasözü gibi edebi ürünlerden faydalanma.						
2.4. İçeriğin sunumunda öğretim teknolojilerinden (dijital içeriklerden) faydalanma.						
2.5. Millî ve dini bayram, mahalli kurtuluş günleri, belirli gün ve haftalara yer verme.						
2.6. Mahalli örnekler barındıran içerik sunma.						
2.7. Tarihsel kişilikler, bu kişiliklerin hayatları, eserleri ve insanlığa yaptıkları katkılara yer verme.						
3. İmkânlar ve Maliyet:	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Açıklamalar/Örnek Durumlar		
3.1.Etkinlikler için ders süresinin yeterli gelmesi.						

3.2. Bireysel eğitime ihtiyaç öğrenciler için zaman ayrılması.						
3.3. Öğrencilerin araç gereçlerinin eksiksiz olması.						
3.4. Öğrencilerin ders kitaplarının eksiksiz olması.						
3.5. Öğrencilerin kaynak kitaplarının eksiksiz olması.						
3.6. Öğrencilerin ders için getirmesi gereken diğer araç gereçlerin eksiksiz olması.						
3.7. Sınıfın araç gereçleri akıllı tahta, harita, tarih şeridi vs. bulunması.						
3.8. Okulun ders araç gereçlerinin bulunması.						
Diğer Notlar:						
DAVRANIŞSAL BOYUT	Her zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Ara sıra gözlendi	Hiç gözlenmedi	Bu ders için uygun değil	Açıklamalar/ Örnek Durumlar
ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL BECERİLERİNİ GELİŞTİRMeye YÖNELİK ÇALIŞMALAR (Sırasıyla problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar)						
1.1.Gerçek hayat problemlerine yer verme. (Sayısı:)						

1.2.Öğrencilerin çözümü genelleme ve benzer/özgün problem kurmalarını sağlama.						
1.3.Öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini sözlü ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme.						
1.4.Öğrencilerin sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini yazılı ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme.						
1.5. Öğrencilerin somut model, şekil, resim, grafik, tablo, sembol vb. farklı temsil biçimlerini kullanarak sosyal bilimlere ilişkin düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme.						
1.6. Öğrencilerin sosyal bilimleri diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme.						
1.7. Öğrencilerin sosyal bilimleri günlük yaşamda karşılaşılan durumlarla ilişkilendirebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme.						
1.8. Verimli ders çalışma teknikleri ile ilgili rehberlik etme.						
2. ÖĞRENCİLERİN DUYUŞSAL BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ÇALIŞMALAR						
	Her zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Ara sıra gözlendi	Hiç gözlendi	Bu ders için uygun değil	Açıklamalar/ Örnek Durumlar

2.1. Eğlenceli etkinliklere (Oyun, bulmaca vb.) yer verme.						
2.2. Gerçek hayatta sosyal bilgiler dersinin faydalarını ve önemini gösterecek etkinliklere yer verme.						
2.3. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde özgüven duyabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme.						
2.4. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme.						
2.5. Değerlerin kazanılmasını ilişkin etkinliklere yer verme.						
4. ÖĞRENCİLERİN DEVİNİMSSEL BECERİLERİNİ GELİŞTİRMeye YÖNELİK ÇALIŞMALAR						
	Her zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Ara sıra gözlendi	Hiç gözlendi	Bu ders için uygun değil	Açıklamalar/ Örnek Durumlar
3.1. Öğrencilerin ders görselleri (harita, grafik, tablo, vb.) oluşturabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme.						
3.2. Öğrencilerin kâğıt katlayarak şekiller, desenler, vb. oluşturabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme.						
3.3. Parmak, el, kol, bacak koordinasyonu gerektiren etkinlik veya oyunlara yer verme.						

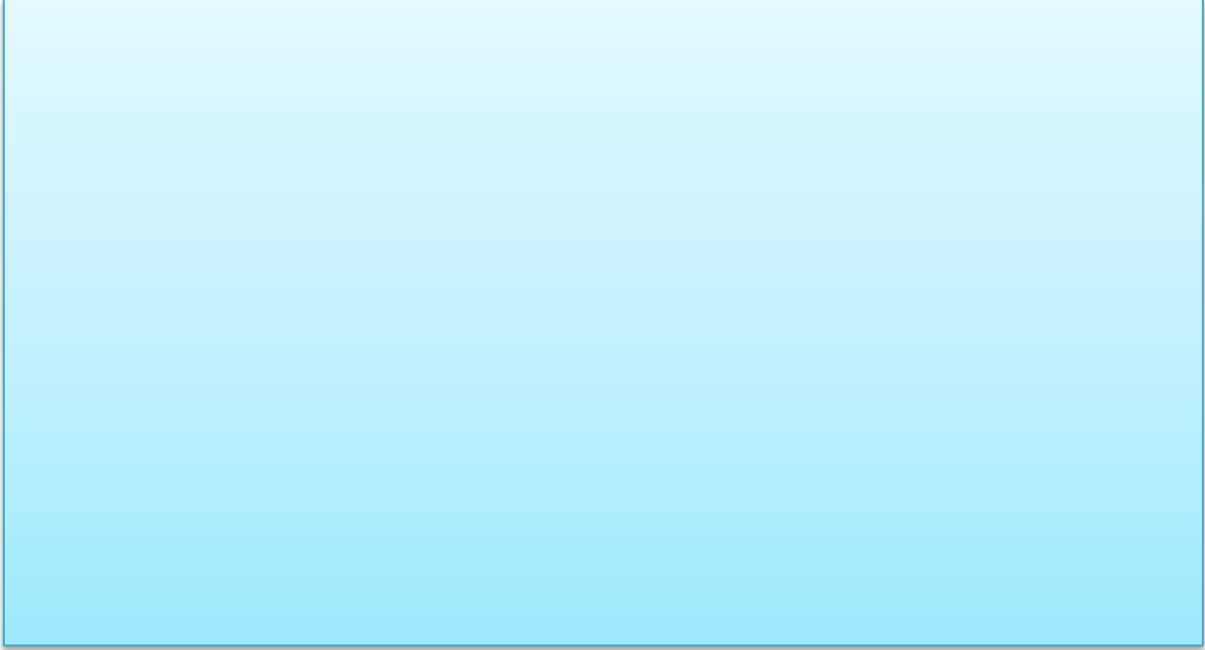
Diğer Notlar:

EK-6. Ders Dışı Gözlem Formu

DERS DIŞI GÖZLEM FORMU				
Tarih:	Öğretmen Sayısı:			
Okul kat sayısı:	Yönetici Sayısı:			
Okuldaki şube sayısı:	Temizlik ve Diğer Personel Sayısı:			
Okuldaki toplam öğrenci sayısı:	Mülteci Öğrenci Sayısı:			
ÖĞRETİM BOYUTU Organizasyon				
Sabahçı devre öğrenci giriş-çıkış saatleri:				
Teneffüs sayısı ve süresi:				
Hafta içi uygulanan kurslar:				
Hafta sonu uygulanan kurslar:				
Destek eğitimler:				
Okul iklimine ilişkin gözlemler:				
Uygulama Yapılacak Olan Sınıfın Haftalık Ders Programı (Planlama)				
Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
KURUM BOYUTU				
Öğrenci Özellikleri				
Uygulama yapılan sınıfın mevcudu:				
Kız öğrenci sayısı:				
Erkek öğrenci sayısı:				
Kaynaştırma öğrenci sayısı:				
Mülteci öğrenci sayısı:				
Risk grubunda bulunan öğrenci sayısı:				
Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları:				
Okula ulaşım durumları:				
Öğretmen Özellikleri:				
Cinsiyet:				
Eğitim durumu:				
Mesleki kıdemi:				
Okuldaki görev yılı:				
Yaşı:				
Aldığı Hizmet İçi Eğitimler:				
Kişilik özellikleri:				
Okula ulaşım durumu:				
Yönetici Özellikleri:				
Yönetici sayısı:				
Okul müdürü:				

Cinsiyet:
Eğitim durumu:
Mesleki kıdemi:
Okuldaki görev yılı:
Yaşı:
Müdür Yardımcıları:
Cinsiyet:
Eğitim durumu:
Mesleki kıdemi:
Okuldaki görev yılı:
Yaşı:

Uygulama Yapılan Okulun Krokisi



Uygulama Yapılan Sınıfın Krokisi



1. İmkânlar ve Maliyet: OKUL BİNASIYLA İLGİLİ OLARAK	Yeterli/ Uygun	Kısmen Yeterli/ Kısmen Uygun	Yetersiz/ Uygun Değil	Açıklamalar/Örnek Durumlar
Okulun büyüklüğü				
Okulun dış cephe rengi				
Okul güvenliğinin sağlanması				
Okul temizliğinin sağlanması				
Okul pencerelerindeki güvenliğin sağlanması				
Dersliklerdeki pencere sayısı				
Pencerelerdeki güvenlik önlemleri				
Okul koridorlarındaki panolar				
Okul panolarının düzenlenmesi				
Derslik sayısının yeterli olması				
Okul binasının diğer bölümleri(resim, müzik, teknoloji ve tasarım odaları, fen lab., sosyal bilgiler sınıfı)				
Okul binasında özel gereksinimli öğrenciler için yapılan düzenlemeler				
Okul kütüphanesi/kitaplığı				
Dünya küresi, harita, afiş vb. araç gereçler				
Okul tuvaletleri				
Okul bahçesi ve yeşil alanlar (voleybol, basketbol, futbol sahası vs. etkilere uygunluğu)				
Okul koridorları				
Okul duvarları (öğrenci başarıları ve uygulamalarının sergilenmesi)				
Okul merdivenleri				
Okul kantini				
UYGULAMA YAPILAN SINIFLA İLGİLİ OLARAK				
Sınıfın genişliği				

Sınıftaki yazı tahtası				
Sınıftaki panolar				
Sınıf panosunun düzenlenmesi				
Sınıfın aydınlanması				
Sınıfın ısınması/soğutulması				
Sınıfın boya rengi				
Sınıfın cephesi				
Sınıf kitaplığı				
Sınıf dolabı				
Sınıf kitaplığında bulunan sosyal bilgiler dersine ilişkin kitaplar				
Bilgisayar, yazıcı, akıllı tahta vb.				
İnternet bağlantısı				
Perdeler ve sıra örtüleri				
Dünya küresi, harita, afiş vb. araç gereçler				
Sınıfın temizlik ve düzeni				
Diğer Notlar:				

EK-7. Belirtke Tablosu

KAZANIM DÜZEYLERİ KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN						TOPLAM(İ)	DUYUŞSAL ALAN					TOPLAM(İ)
	HATIRLAMA	ANLAMA	UYGULAMA	ANALİZ ETME	DEĞERLENDİRME	YARATMA		ALMA	TEPKİDE BULUNMA	DEĞER VERME	ÖRGÜTLEME	KİŞİLİK HALİNE GETİRME	
SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	42	1*,2*		X 40,43									
SB.4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.	4		X 3*,17 39,48										
SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır.	32,	X 15*,18, 21,22*											
SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.	20*	9*, 38*			11,41			49,47 X					

SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	5*	6,35,45			29,			34,14 X					
SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.	44	7,	13,30,31* X										
SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	8,	16*,19* 28,46 X											
SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.		12*,25 26,33		X 24,									
SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.	10,23,27*,36*	37 X											
Toplam (f)	11	21	7	3	3	0	45	4	0	0	0	0	4

X işareti ile kazanımların yer aldığı basamaklar gösterilmiştir.
 *işareti ile gösterilen sorular madde analizleri sonrası çıkarılan madde sayılarıdır.

EK-8. Başarı Testi

1) Aşağıdakilerden hangisi doğru değildir?

- A) Nüfus cüzdanımız doğduğumuz gün çıkarılır.
- B) Nüfus cüzdanımıza anne ve babamızın adı yazılır.
- C) Herkesin T.C. kimlik numarası farklıdır.
- D) Bizim adımız anne ve babamızın nüfus cüzdanına yazılır.

2) Bir kimsenin nüfus cüzdanına baktığımızda onunla ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisini öğrenemeyiz?

- A) Boyu/kilosu B) Doğum tarihi
- C) Baba adı D) Anne adı

3) Hayatınızdaki önemli olayları kronolojik sıralama yaptığınızda birinci sıraya hangisi yazılmalıdır?

- A) Okula başlama tarihiniz
- B) Konuşmaya başlama tarihiniz
- C) Doğum tarihiniz
- D) Dördüncü sınıfa başlama tarihiniz

4) Hayatımıza ait olayların sıralanışına ne denir ?

- A) Kronometre B) Tarih şeridi
- C) Kronoloji D) Takvim

5) Aşağıdakilerden hangisi bütün insanlarda farklı olan bir özelliktir?

- A) Boy ve kilo B) Parmak izi
- C) İsim D) Anne adı

6) “Beş parmağın beşi bir olmaz.” atasözü aşağıdakilerden hangisiyle ilgilidir?

- A) Yardımseverlik
- B) Sorumluluk
- C) Bireysel farklılık
- D) Düşüncelere saygı

7) Ailemizin tarihini araştırırken aşağıdakilerden hangisini kullanmayız?

- A) Yeni aldığımız eşyalar
- B) Aile albümü
- C) Sözlü tarih
- D) Mektuplar

8) Aşağıdakilerden hangisi Türk kültürüne ait bir yiyecektir?

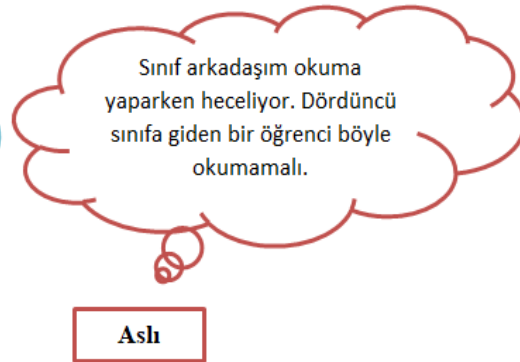
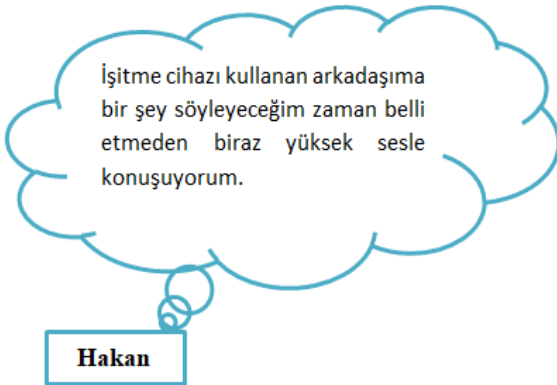
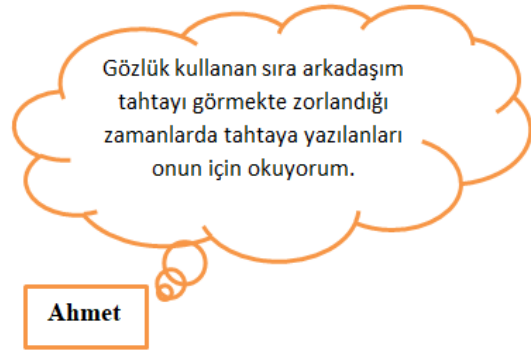
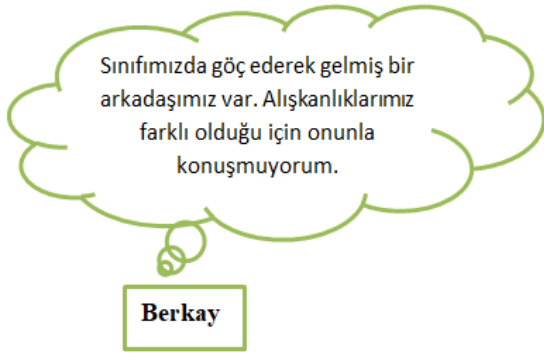
- A) Suşi B) Pizza
- C) Kruvasan D) Kebap

9) Aşağıdakilerden hangisinde “empati” yapılmamıştır?

- A) Ayşe’nin kalemini evde unutan Çağla’ya kalemlerinden birini vermesi.
- B) Mehmet’in ev işlerinde anne babasına yardım etmesi.
- C) Ahmet’in boş zamanlarını resim yaparak değerlendirmesi.
- D) Berkay’ın okul kantininde sıraya girmesi.

10) “Kastamonu İnebolu’dan Ankara’ya mermi taşıırken donarak şehit olmuştur” Yukarıda hakkında bilgi verilen Millî Mücadele kahramanı kimdir?

- A) Şerife Bacı
- B) Kara Fatma
- C) Sütçü İmam
- D) Şahin Bey



11) Yukarıdaki öğrencilerden hangisi veya hangileri empatiye örnek olabilecek davranışlar sergilemektedir?

- A) Aslı ve Berkay
- B) Ahmet ve Hakan
- C) Ahmet ve Aslı
- D) Berkay ve Hakan



12) Yukarıda geleneksel çocuk oyunlarından bazılarının gösterildiği bir şema verilmiştir. Şemada boş bırakılan kutuya aşağıdakilerden hangisi yazılabilir?

- A) Satranç
- B) Bilgisayar Oyunu
- C) Körebe
- D) Yapboz



13) Sözlü tarih yöntemi ile aile tarihini araştırırken hangi soruyu sormamız uygun olmaz?

- A) Çocukluğunuzda nasıl bir evde otururdunuz?
- B) Hangi tablet ve bilgisayar oyunlarını oynardınız?
- C) Hangi okulları bitirdiniz?
- D) Ne zaman evlendiniz?



Mehtap yürüme engelli bir ilkökul öğrencisidir. Okula annesinin ve babasının yardımı ile gelir. Merdivenleri çıkamadığı için engelli parkurunu kullanır. Sınıfı giriş kattadır. İhtiyaç duyduğunda engelli tuvaletini kullanır. Mehtap mutlu ve çalışkan bir öğrencidir.

14) Yukarıda verilen bilgilere göre Mehtap'ın arkadaşları hangi davranışları yaptıklarında saygılı ve duyarlı bir öğrenci davranışı sergilemiş olmazlar?

- A) Arkadaşlarının teneffüslerde Mehtap'ın bahçeye çıkmasına yardım etmesi.
- B) Mehtap'ın bir eşyası yere düştüğünce arkadaşının yerden alması.
- C) Teneffüslerde bahçede yakalamaca oynamaları.
- D) Mehtap'ın ikinci kattaki okul kantininden yapacağı alışverişi arkadaşının yapması.

15) İlgi ve yeteneklerimizle ilgili aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi doğrudur?

- A) İyi resim yapabilmek → yetenek
- B) Koleksiyon yapmak → yetenek
- C) Düzenli beslenmek → ilgi
- D) Çiçek yetiştirmek → yetenek

16) Aşağıdakilerden hangisi “Millî Kültürümüzü” yansıtmaz?

- A) Bayram kutlamalarımız
- B) Elektrikli eşyalar
- C) Çeyiz sandığı
- D) Kahve ikramı

- I. 1881 yılında Selanik'te doğdu.
- II. 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'i ilan etti.

- III. 10 Kasım 1938 tarihinde İstanbul Dolmabahçe Sarayı'nda vefat etti.
- IV. 23 Nisan 1920'de TBMM'yi (Türkiye Büyük Millet Meclisi) açtı.
- V. 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkarak Kurtuluş Savaşı'nı başlattı.

17) Yukarıda Atatürk'ün hayatına ilişkin verilen olayların kronolojik sıralaması hangi şıkla doğru verilmiştir?

- A) I, II, III, IV, V B) I, V, IV, II, III
C) I,V,II, IV, III D)III, II, IV, V, I

18) “Hasan çok hızlı koşabilmektedir. Fiziksel becerileri çok iyidir. Atletik bir yapıya sahiptir.” Buna göre Hasan’ın aşağıdaki etkinliklerden hangisini seçmesi beklenir?

- A) Resim etkinlikleri
B) Müzik etkinlikleri
C) Tiyatro etkinlikleri
D) Basketbol etkinlikleri

19) Hangi kahraman, bizim kültürümüzde yoktur?



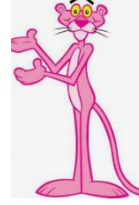
A)



B)



C)



D)

20) Empatiyi en doğru şekilde tanımlayan ifade hangi seçenekte verilmiştir?

- A) Karşısındaki kişinin hatasını yüzüne vurmama.
B) Karşısındaki kişinin dostluğunu kazanmaya çalışma.
C) Karşısındaki kişinin neler hissedebileceğini tahmin edip ona göre davranma.
D) Karşısındaki kişiye onun kendisine davrandığı gibi davranma.

Belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, ondan hoşlanma durumuna denir

Bireylerdeki bir işi yapabilme becerisine denir.

1. İlk kez dinlediğim bir melodiyi çalabiliyorum.
2. Makinelerin nasıl çalıştığını merak ediyorum.

3. Matematik işlemlerini hızlı bir şekilde yapabiliyorum.
4. Boş zamanlarımda resim yapıyorum.
5. Hayvanları beslemeyi seviyorum.

21) Yukarıda verilen ifadeler kare ve üçgen şekillerde yazan kavramlarla eşleştirilecektir. Buna göre eşleştirme aşağıdakilerden hangisi gibi olur?

	Kare	Üçgen
A)	1,2	3,4,5
B)	2,4,5	1,3
C)	4,5	1,2,3
D)	2, 3,4	1,5

☐	İnsanların fiziksel özellikleri, duygu ve düşünceleri farklı olabilir.
☐	Duygu ve düşüncelerimiz davranışlarımızı etkilemez.
☐	Sosyal etkinliklere katılarak ilgi duyduğumuz alanları geliştirebiliriz.
☐	İnsanların ihtiyaçları ve ilgileri benzer olabileceği gibi farklı da olabilir.

22) Yukarıdaki ifadeleri doğru (D) ve yanlış (Y) olarak değerlendirdiğimizde hangi şekil oluşur?

A)	D	B)	D	C)	D	D)	Y
	Y		Y		D		Y
	D		D		D		D
	D		Y		D		D

- I. Doğu Anadolu - Ermeniler
- II. İzmir ve çevresi - Yunanlılar
- III. Trabzon ve çevresi – İngilizler
- IV. Güneydoğu Anadolu - Fransızlar

23) Birinci Dünya Savaşı sonrasında yurdumuzda işgal edilen yerler, işgal eden ülkelerle birlikte verilmiştir. Bu eşleştirmelerden hangileri doğrudur?

27) Mustafa Kemal'e hangi savaştan sonra "Gazilik" unvanı ve "Mareşal" rütbesi verilmiştir.

- A) Sakarya Meydan Muharebesi
- B) İnönü Savaşı

C) Başkomutanlık Meydan Savaşı

A) I – II – IV B) I – II – III

C) I – IV – III D) I – III – IV

24) Geleneksel oyunları oynamamız aşağıdaki sonuçlardan hangisini ortaya çıkarmaz?

- A) Sosyal olmayan çocukların yetişmesi
- B) Kültürel mirasın korunması
- C) Oyunların oynanmaya devam etmesi
- D) Arkadaşlık ilişkilerinin bozulması.

25) Aşağıdakilerden hangisinde ata sporlarımız doğru olarak verilmiştir?

- A) Futbol, Güreş, Cirit
- B) Okçuluk, Güreş, Cirit
- C) Voleybol, Futbol, Basketbol
- D) Okçuluk, Futbol, Cirit

26) Geçmişten günümüze çocuk oyunları değişikliğe uğramıştır. Bunun en önemli sebebi nedir?

- A) Ailelerin eski oyunları çocuklarına öğretmemesi
- B) Teknolojinin gelişmesiyle oyuncakların ve oyunların değişmesi
- C) Çocukların yeni oyunları daha çok sevmesi

30) Herhangi bir kişinin soyunu gösteren çizelge veya ağaç şeklindeki şemaya ne denir?

- A) Akraba ağacı
- B) Soy ağacı
- C) Soy şeması
- D) Akraba şeması

D) II. İnönü Savaşı

D) Çocukların aynı oyunları oynamaktan sıkılması

- *Halkoyunu
- *Gelin alma
- *Kına gecesi
- *Cadılar Bayramı Kutlamaları
- *Pizza

28) Yukarıdakilerden kaç tanesi millî kültürümüze aittir?

A)1 B)2 C)3 D)4

29) Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) İnsanların hem benzer hem farklı özellikleri vardır.
- B) Bireysel farklılıklar toplumsal zenginliktir.
- C) Ortak duygular insanların benzer yönlerindendir.
- D) Toplumda herkes aynı düşünce ve fikirlere sahip olmalıdır.

- I. Görüşmenin yapılması
- II. Görüşme sırasında kullanılacak araç gereçlerin hazırlanması
- III. Görüşme yerinin ve zamanının belirlenmesi
- IV. Görüşme kayıtlarının yazılı hale getirilmesi

- V. Görüşmede sorulacak soruların belirlenmesi
- VI. Görüşme yapılacak kişinin belirlenmesi

31) Sözlü tarih yöntemi ile aile tarihini araştıran Ceren'in yukarıda karışık olarak verilen aşamaları hangi sırayla yapması gerekir?

- A) VI, II, III, V, I, IV
- B) I, II, III, IV, V, VI
- C) IV, I, II, V, III, VI
- D) VI, I, IV, II, III, V

32) “İnsanların farklı özelliklerine göstermeliyiz.” cümlesindeki boşluğa hangi sözcük gelmelidir?

- A) özveri B) sevgi
- C) saygı D) ilgi

Eskiden çocuk oyunları çoğunlukla bahçede, sokakta veya boş bir alanda oynanırdı. Bu oyunlara birden fazla çocuğun katıldığı grup oyunlarıydı. Günümüzde ise grup oyunlarının yerini tek başına evde oynanan oyunlar almıştır. Çocukla zamanlarının büyük bir kısmını bilgisayar ve televizyon başında

geçirmektedir. Özellikle büyük şehirlerde geleneksel çocuklukla birlikte geleneksel çocuk oyunları da kaybolma tehlikesi yaşamaktadır.

33) Aşağıda verilenlerden hangisi metinde açıklanan durumun nedenleri arasında gösterilemez?

- A) Teknolojinin gelişmesi.
- B) Hızlı kentleşme.
- C) Oyun alanlarının ve bahçeli evlerin azalması.
- D) Okulların sayısının artması.

34) “Arkadaşım Ahmet kısa boylu olduğu için kişilerin boyları ile ilgili şaka yapmamaya çalışıyorum.” Bu şekilde söyleyen birisi için aşağıdakilerden hangisini söylememiz doğru olur?

- A) Cesur B) Duyarlı
- C) Dürüst D) Bencil

35) “Ceren resim yapmayı, Çağla gitar çalmayı çok sever.” Bu durum onların hangi özelliklerinin farklı olduğunu gösterir?

- A) İlgi ve yetenekleri
- B) Zihinsel özellikleri
- C) Fiziksel özellikleri
- D) Kimlik özellikleri

36) Millî Mücadelemizin başlangıcı hangi olaydır?

- A) Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkışı
- B) Cumhuriyet'in ilan edilmesi.
- C) TBMM'nin açılması

D) İzmir'in işgali

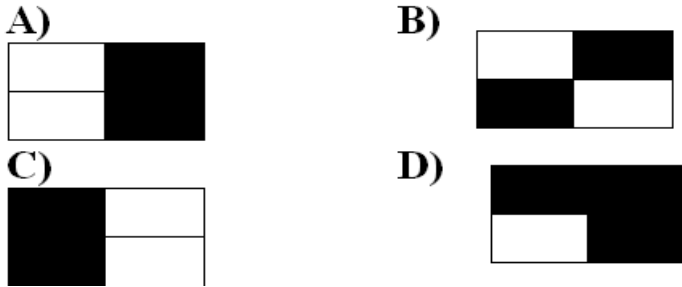


37) 28 Mart 1920'de Fransızlar tarafından şehit edilmiştir. Antep savunması sırasında şehit oluncaya kadar Fransızları, Kilis ve Antep yolundan geçirmemiştir. Yukarıda görseli bulunan millî mücadele kahramanımız kimdir?

- A) Hasan Tahsin
- B) Kazım Karabekir Paşa
- C) Sütçü İmam
- D) Şahin Bey

Çantamızı ders programına göre hazırlamak	Konuyu anlayamayan arkadaşımıza konuyu anlatmak
Çantasını taşıyamayan çocuğa yardım etmek.	Evsiz bir kediye süt vermek

38) Yukarıdaki tabloda empati kurmaya örnek olabilecek davranışlar boyanırsa kutucuklar nasıl görünür?



- I. 2009 yılında 4. sınıfa başladı.
- II. 2000 yılında doğdu.
- III. 2005 yılında yüzme öğrendi.
- IV. 2002 yılında kardeşi oldu.

39) Yukarıda Eylül'ün yaşantısından olaylar verilmiştir. Karışık verilen bu olayların kronolojik sıralaması aşağıdakilerden hangisidir?

- A) II, IV, III, I B) I, II, III, IV
C) IV, I, III, II D) II, IV, I, III

40) Aşağıdakilerden hangisi yeni kimliklerimizde bulunurken eski kimliklerimizde bulunmaz?

- A) T.C kimlik no B) Yonga (çip)
C) Baba adı D) Anne adı

41) Aşağıda empati ile ilgili verilen bilgilerden doğru olanı işaretleyiniz?

- A) Empati kurduğumuzda öncelik kendi düşüncelerimiz ve isteklerimiz olmalıdır.
B) Ödevlerini yapamayan arkadaşımızın yerine ödevini yapmak empati kurmaya örnek verilebilir.
C) Oyunu kazandığımızda hakkımız olan sevinci istediğimiz gibi yaşamalıyız.
D) Empati kuran insanlar daha kolay iletişim kurabilirler.

42) Bir aile yeni doğan bebeklerine kimlik kartı çıkartmak için hangi kuruma başvurmalıdır?

- A) Okul B) Belediye
C) Nüfus Müdürlüğü D) Polis karakolu

43) “Berna ile Berkay ikiz kardeşler.” Nüfus cüzdanlarını incelersek, aşağıdakilerden hangisinin farklı olduğunu görürüz?

- A) Doğum tarihlerinin
B) Doğum yerlerinin
C) T.C. kimlik numaralarının
D) Anne adlarının

44) “Belirli bir olaya veya döneme tanıklık etmiş kişilerle görüşülmesi ve bu bilgilerin kaydedilmesiyle yapılan çalışmaya.....denir.”

Verilen cümledeki boşluğa gelecek en uygun sözcük aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yazılı tarih B) Sözlü tarih
C) Soy ağacı D) Aile ağacı

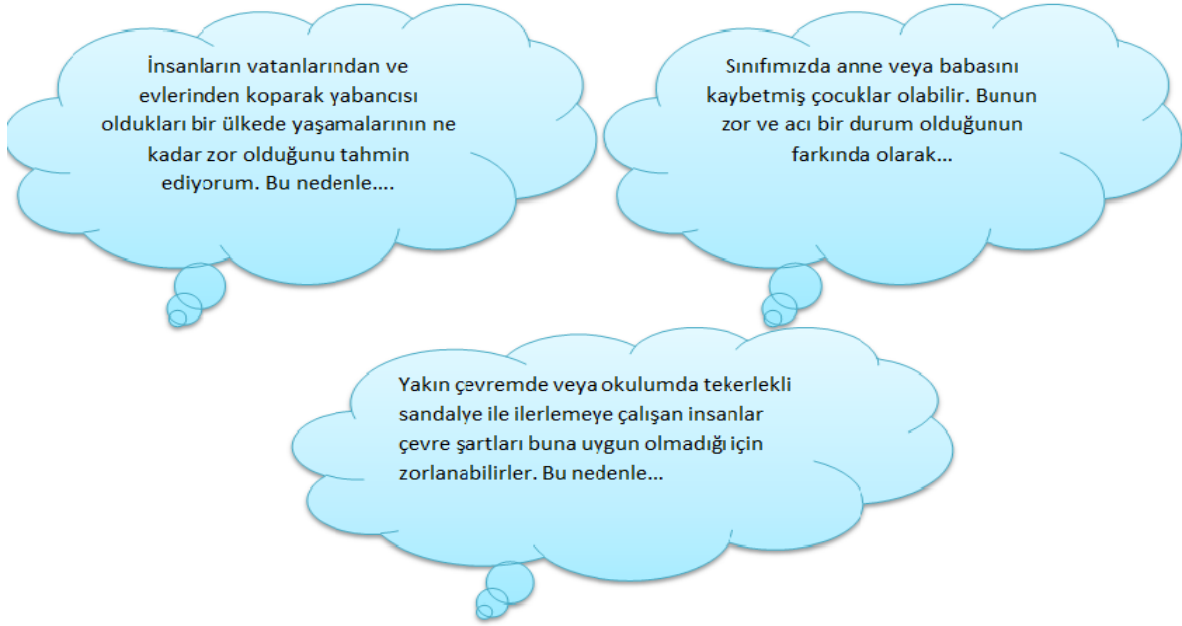
Serhat, bedensel engeli olan bir arkadaşımızdır. Günlük hayatta karşılaştığı zorluklarda sınıf arkadaşlarıyla beraber ona yardımcı oluruz.

45) Buna göre Serhat’ın arkadaşları için hangisi söylenebilir?

- A) Aceleci ve telaşlı
B) Bencil ve yardımsever
C) Saygılı ve duyarlı
D) Kurnaz ve hoşgörülü

46) Aşağıdakilerden hangisi millî kültürümüzü yansıtan öğelerden değildir?

- A) Hastaları ziyaret etmek
B) Misafire kahve ikram etmek
C) Büyüklerin elini öpmek
D) Arkadaşlarla sinemaya gitmek



47) “Onun yerinde olsaydım ne düşünürdüm? Onlar gibi olsam ne yapardım?” sorusunu kendisine soran bir öğrenci yukarıdaki cümleleri tamamladığında hangi seçenek dışarıda kalır?

- A) Onlara acılarını hatırlatacak hareketlerden kaçınırım.
- B) Küçük bir çocuk olduğumu ve yapabileceğim bir şey olmadığını düşünürüm.
- C) Elimden geldiğince yardımcı olmam gerektiğini düşünürüm.
- D) Duyarlı ve saygılı olmaya çalışırım.

48) Hayatınıza ilişkin olayları kronolojik sıraya koyduğunuzda aşağıdakilerden hangisini diğerlerinden sonra yazmanız gerekir?

- A) Elazığ’da doğdum.
- B) 4. sınıfa geçtim.
- C) Birinci sınıfta okuma yazmayı öğrendim.
- D) 4. yaş günümü kutladım.

49) Başka bir ülkeye göç etmek zorunda kalan anne ve çocuğu gören biri hangi soruyu sorarsa bu zor durum ile empati kurmuş olur?

- A) Dilini bilmedikleri bir ülkede temel ihtiyaçlarını nasıl giderecekler?
- B) Çocuk kış mevsimi geldiğinde kardan adam yapacak mı?
- C) Çocuğun kendi ülkesindeki evinde nasıl oyuncakları vardı?
- D) Savaş çıkmadan önce çocuğun babası hangi işte çalışıyordu?

CEVAP ANAHTARI

1.D	26.B
2.A	27.A
3.C	28.C
4.C	29.D
5.B	30.B
6.C	31.A
7.A	32.C
8.D	33.D
9.C	34.B
10.A	35.A
11.B	36.A
12.C	37.D
13.B	38.D
14.C	39.A
15.A	40.B
16.B	41.D
17.B	42.C
18.D	43.C
19.D	44.B
20.C	45.C
21.B	46.D
22.A	47.B
23.A	48.B
24.D	49.A
25.B	

EK-9. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Sizlerin Sosyal Bilgiler dersine ait düşüncelerinizi öğrenebilmek için bir ölçek hazırladım. Sizden isteğim aşağıdaki maddeleri okumanız ve size uygun olanın üzerine çarpı (X) işareti koymanız. Lütfen her bir madde için tek yanıt verin ve tümünü boş bırakmadan doldurun. Yanıtlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Sosyal Bilgiler dersine girerken sıkıntı duyarım.				
2. Sosyal Bilgiler dersi bana göre gereksizdir.				
3. Sosyal Bilgiler dersi yerine başka bir derse girmeyi tercih ederim.				
4. Sosyal Bilgiler dersinde hata yapmaktan korktuğum için konuşmam.				
5. Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmez.				
6. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olamam diye düşünürüm				
7. Sosyal Bilgiler dersi beni rahatsız eder.				
8. Sosyal Bilgiler konularını hiç sevmem.				
9. Sosyal Bilgiler dersinde iyi not alamam diye endişelenirim.				
10. Sosyal Bilgiler dersi çok sıkıcıdır.				
11. Sosyal Bilgiler çalışırken çabuk bıkarım.				
12. Keşke Sosyal Bilgiler Dersi olmasa diye içimden geçiririm.				

EK-10. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 10.05.2023	Protokol No: 524525	Tarih: 30.05.2023



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Hammond Küp Modeli Doğrultusunda Değerlendirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ
TEZ YAZARI:	Nida EMİNOĞLU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-11. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 13.07.2023-550392



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-79772020
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Nida EMİNOĞLU)

13.07.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencilerinden Nida EMİNOĞLU'nun, Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ danışmanlığında yürüttüğü "İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Hammond Küp Modeli Doğrultusunda Değerlendirilmesi" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, İlimiz Şahinbey İlçesine bağlı bulunan Şehit Fuat Oğuzcan İlkokulu öğrencileri, öğretmenleri, öğrenci velileri ve okul yöneticilerine yönelik Anket Uygulama İsteği, ekli yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteğiyle ilgili Valilik Makamının 11.07.2023 tarihli ve 79615208 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun ilçenizde bulunan ilgili okul müdürlüklerine duyurulması ve veli onama formunun imzalı bir nüshasının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yasin TEPE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Yazı ve ekleri
DAĞITIM:
Gereği:
Şahinbey İlçe MEM

Bilgi:
Anadolu Üniversitesi Rektörlüğüne

Adres : Pancarlı Mahallesi 58007 Nolu Sokak No:8
Şehitkamil/Gaziantep
Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta : gaziantepmem@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Mud.Yrd.M.Ali TIRYAKIOĞLU Şef.E.YILDIZIM
Unvan : Memur
İnternet Adresi: gaziantep.meb.gov.tr Faks:3422802847

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e371-5516-3d08-ab0f-d886 kodu ile teyit edilebilir.

EK-12. Tutum Ölçeği İzin e-Pastası

İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Gelen Kutusu x



1 Mayıs Paz 19:02 (2 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Merhaba Hocam,

Ben Nida Eminoglu. Danışman hocam Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ ile yürüttüğümüz 2018 ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programının Hammond Program Değerlendirme Modeli doğrultusunda değerlendirilmesi başlıklı doktora tezi kapsamında veri toplama aracı olarak geliştirmiş olduğunuz tutum ölçeğini kullanmak için izninizi istiyorum, tutum ölçeğini göndermenizi rica ediyoruz.

İyi günler dilerim.

1 Mayıs 2023 22:50 (2 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▼

Merhaba Nida Hocam,

Çalışmanızda ekte gönderdiğim ölçeği kullanabilirsiniz, kolaylıklar dilerim.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Nida EMİNOĞLU

Eğitim

Anadolu Üniversitesi- Sınıf Öğretmenliği 2002-2007

Gaziantep Üniversitesi – Eğitim Programları ve Öğretim YL. 2016-2019

Çalışma Deneyimi

MEB (Halen) – Sınıf Öğretmeni

Yayınları

Eminoğlu, N., & Tanrikulu, H. (2018). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunların öğretmen ve veli gözüyle değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 56-69.

Eminoğlu, N., & Özkan, Y. Ö. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 87-95.

Eminoğlu, N., & Bağçeci, B. (2020). Investigation of change in reading and writing attitudes of primary school students. *E-International Journal of Educational Research*, 11(2), 92-104.

Eminoğlu, N., & Eminoğlu, M. F. (2020). Suriyeli mülteci öğrenci, okul ve öğretmen algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Journal of Social Sciences And Education*, 3(1), 387-399.

Eminoğlu, N., & Aktaş, B. Ç. (2025). Evaluation of Primary School 4th Grade Social Studies Curriculum in Accordance with the Hammond Cube Model. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54(1), 336-390.

Kongreler: Eminoğlu, N., & Aktaş, B. Ç. "Evaluation of Diluted Education Practices in the Context of Inclusive Education According to Teachers Views," IX. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, İzmir, Turkey, 2021