



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN TARİH BİLGİSİ
YETERLİLİK ALGILARININ MESLEKİ
MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Yasin DÜLGER

**Danışman
Doç. Dr. Ayşe SEYHAN**

**RİZE
2025**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında, Doç. Dr. Ayşe SEYHAN danışmanlığında, Yasin DÜLGER tarafından hazırlanan *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Bilgisi Yeterlilik Algılarının Mesleki Motivasyonlarına Etkisi* adlı bu tez çalışması, 25/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle / ~~oy çokluğuyla~~ başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Ünvanı, Adı SOYADI	İmza
Başkan	: Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT	
Üye	: Doç. Dr. Ayşe SEYHAN	
Üye	: Prof. Dr. Ebru DEMİRCİOĞLU	

ETİK BEYAN

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Bilgisi Yeterlilik Algılarının Mesleki Motivasyonlarına Etkisi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

25/06/2025

Yasin DÜLGER

ÖN SÖZ

Tarih bilgisi yeterlilik algısının, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi konusundaki kendilerine olan güvenleri, mesleki gelişimleri ve öğretim etkinlikleri açısından kritik bir faktördür. Tarih bilgisi olmadan, öğretmenlerin öz-yeterlilik ve motivasyon düzeylerinin yeterince sağlanamayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin alan yeterliliklerine odaklanması, öğrencilerin başarısını arttırmaya katkıda bulunacaktır. Elde edilen veriler doğrultusunda, sonuçların bilimsel alana ve eğitim-öğretimin amaçlarına ulaşmada katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Bu çalışmanın hazırlanmasında her zaman yanımda olan, bilgisiyle ve desteğiyle yolumu aydınlatan, ne zaman ihtiyaç duysam bana vakit ayıran ve bu süreçte beni hiç yalnız bırakmayan gece gündüz ayırt etmeden değerli vaktini ayırıp, büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenin fazlasını ortaya koyan, kıymetli danışmanım ve saygı değer hocam Doç. Dr. Ayşe SEYHAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yasin DÜLGER

RİZE/2025

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN.....	II
ÖN SÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
KISALTMALAR	IX
TABLolar LİSTESİ	X
GİRİŞ.....	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
1.1. Sosyal Bilgiler	9
1.1.1. Sosyal Bilgilerin Tarihçesi	11
1.1.2. Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Gelişimi	13
1.1.3. Sosyal Bilgilerin Amaçları ve Önemi	15
1.1.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Temel Yaklaşımlar	17
1.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Strateji, Model, Yöntem ve Teknikler	19
1.2. Tarihin Tanımı ve Önemi.....	20
1.2.1. Tarih Öğrenmenin Faydaları.....	22
1.2.2. Türkiye’de Tarih Eğitimi.....	23
1.2.3. Tarih Eğitiminin Amaçları.....	25
1.2.4. Tarih Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeri	27
1.2.5. Tarihsel Düşünme Becerileri	29
1.3. Motivasyon Tanımı	32
1.3.1. Motivasyon Türleri.....	33
1.4. İlgili Araştırmalar	39
2. YÖNTEM	47
2.1. Araştırmanın Modeli	47

2.2. Çalışma Grubu	47
2.3. Veri Toplama Araçları	49
2.3.1. Tarih Alan Yeterlilik Algısı Ölçeği.....	49
2.3.2. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği	50
2.3.3. Öğretmen Görüşme Formu	51
2.4. Verilerin Analizi	52
2.4.1. Nicel Boyut	52
2.4.2. Nitel Boyut.....	53
3. BULGULAR VE YORUM	55
3.1. Araştırma Problemine İlişkin Nicel Bulgular.....	55
3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
3.1.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Alan Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları	56
3.1.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Alan Yeterlilik Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları	58
3.1.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Alan Yeterlilik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları.....	61
3.1.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Alan Yeterlilik Algılarının Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulguları.....	63
3.1.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Alan Yeterlilik Algılarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulguları.....	67
3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	72
3.2. Araştırma Problemine İlişkin Nitel Bulgular	74
3.2.1. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
4.1. Nicel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç	87
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	88
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	89

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	92
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	94
4.2. Nitel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	95
4.2.1. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	95
4.3. Öneriler.....	98
KAYNAKÇA.....	100
EKLER	121
ETİK KURUL KARARI	127



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi

Danışman : Doç. Dr. Ayşe SEYHAN

Hazırlayan : Yasin DÜLGER

Yıl : 2025

Sayfa Sayısı : 127

ÖZET

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN TARİH BİLGİSİ YETERLİLİK
ALGILARININ MESLEKİ MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**

Eğitim öğretimin en temel ögesini öğrenciler ve onların öğrenmesinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin okullarda etkili bir biçimde sürdürülebilmesi, öğretmenlerin yüksek düzeyde motivasyona sahip olmaları ve yalnızca pedagojik formasyon değil, aynı zamanda alan yeterlilikleri açısından da yetkin olmalarını gerektirmektedir. Bunu sağlamanın en etkili yollarından birini de öğretmenlerin alan yeterliliklerinin farkında olarak mesleki motivasyonlarını artırmaları oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının mesleki motivasyonlarına etkisini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak tarih alan yeterlilik algısı ölçeği ve öğretmen motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS kullanılarak elde edilen sonuçlar $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde incelenerek yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tercih edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde tutulan notlar ve yazılı evraklar, bilgisayar ortamında metin haline dönüştürülmüştür. Veri analizini kolaylaştırmak amacıyla belirlenen ifadeler doğrultusunda bir kod listesi hazırlanmıştır. Kodlamalardan hareketle, her bir alt probleme ilişkin örüntüleri yansıtan şemalar hazırlanarak bulgular yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel olarak tarih alan yeterlilik algılarının yüksek olduğu, tarih alan yeterlilik algısı yüksek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının da yüksek olduğu fakat, tarih alan yeterlilik algısının öğretmen mesleki motivasyonu üzerinde tek başına yeterli düzeyde yordayıcı olmadığı şeklinde önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterlilik algılarını ve mesleki motivasyonlarını artırmak amacıyla; görsel-işitsel materyallerin kullanımı, sürekli mesleki gelişim, öz değerlendirme süreçleri, öğrenciyle güçlü etkileşim ve yapılandırılmış destek mekanizmalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Tarih, Tarih Alan Yeterlilik Algısı, Öğretmen Motivasyonu

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Turkish and Social Sciences Education

Thesis Type : Master Thesis

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Ayşe SEYHAN

Author : Yasin DÜLGER

Year : 2025

Pages : 127

ABSTRACT

THE EFFECT OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' PERCEPTION OF HISTORICAL KNOWLEDGE COMPETENCE ON THEIR PROFESSIONAL MOTIVATION

The most fundamental element of education and training is students and the teachers who are primarily responsible for their learning. Effectively carrying out educational activities in schools requires teachers to possess a high level of motivation and to be competent not only in terms of pedagogical formation but also in terms of their field competencies. One of the most effective ways to achieve this is for teachers to increase their professional motivation by being aware of their field competencies. This study, which aims to reveal the impact of social studies teachers' perceptions of their history field competencies on their professional motivation, employed a sequential explanatory design, a mixed-method design. A history field competency perception scale and a teacher motivation scale were used as data collection tools in the quantitative dimension of the study. A semi-structured interview form consisting of six questions, developed by the researcher, was used in the qualitative dimension of the study. The results obtained using SPSS were analyzed and interpreted at a significance level of $p < 0.05$. Content analysis was used in the analysis of qualitative data. Notes and written documents taken during the interviews with teachers were converted into text in a computer environment. A code list was prepared in line with the specified expressions to facilitate data analysis. Based on the coding, diagrams reflecting the patterns related to each subproblem were prepared and the findings were interpreted. The findings of the study revealed that social studies teachers generally have high perceptions of their competence in history, and that social studies teachers with high perceptions of their competence in history also have high professional motivation. However, perceptions of history competence alone are not a sufficient predictor of teacher professional motivation. In light of these findings, the use of audiovisual materials, continuous professional development, self-assessment processes, strong student interaction, and structured support mechanisms are recommended to increase social studies teachers' perceptions of their competence in history and their professional motivation.

Keywords: Social Studies Course, History, Teacher Motivation, History Field Proficiency Perception,

KISALTMALAR

ANOVA	:	Analysis Of Variance Varyans Analizi
DÖM	:	Dışsal Öğretmen Motivasyonu
İÖM	:	İçsel Öğretmen Motivasyonu
M.Ö	:	Milattan Önce
ÖMMÖ	:	Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği
SPSS	:	Statistical Package For TheSocial Sciences
TAYAÖ	:	Tarih Alan Yeterlilik Algısı Ölçeği
TÖM	:	Toplam Öğretmen Motivasyonu
VB	:	Ve Benzeri
Y.Y	:	Yüzyıl
Ö	:	Öğretmen

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Nitel ve nicel verilere ilişkin demografik bilgiler.....	48
Tablo 2. Öğretmenlerin tarih alan yeterlilik algısı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin istatistikler.....	55
Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine ait betimsel sonuçları	56
Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin man whitney u testi sonuçları.....	58
Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının yaş değişkenine ait betimsel sonuçları	59
Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının yaş değişkenine ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları	60
Tablo 7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının yaş değişkenine ilişkin post hoc (tamhane) testi sonuçları.....	60
Tablo 8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının eğitim düzeyi değişkenine ait betimsel sonuçları	61
Tablo 9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının eğitim düzeyi değişkenine ilişkin man whitney u testi sonuçları.....	63
Tablo 10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının çalışma süresi değişkenine ait betimsel sonuçları	64
Tablo 11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının çalışma süresi değişkenine ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları	65
Tablo 12. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının çalışma süresi değişkenine ilişkin post hoc (tamhane) testi sonuçları.....	66
Tablo 13. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının kıdem yılı değişkenine ait betimsel sonuçları	67
Tablo 14. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının kıdem yılı değişkenine ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları	68
Tablo 15. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının kıdem yılı değişkenine ilişkin post hoc (tamhane) testi sonuçları.....	69

Tablo 16. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları ile mesleki motivasyon ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye ait spearman sıra korelasyonu katsayısı	71
Tablo 17. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları ve mesleki motivasyonlarına ilişkin regresyon analizi sonuçları	73
Tablo 18. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliklerine dair görüşleri	74
Tablo 19. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgilerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri	76
Tablo 20. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını artırıcı ve azaltıcı faktörlere yönelik görüşleri.....	77
Tablo 21. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliklerinin mesleki motivasyonlarına etkisine ilişkin görüşleri	79
Tablo 22. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliklerinin öğrenciye yaklaşım ve ders anlatımına etkisine dair görüşleri	81
Tablo 23. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliğini geliştirmeye yönelik görüşleri.....	83

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada geçen tanımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın Problemi

Sosyal bilgiler dersi, çeşitli sosyal bilim disiplinlerinden elde edilen kuramsal ve ampirik bulguların ders içeriğine entegre edilmesiyle yapılandırılan; bireyin sosyal ve fiziksel çevresiyle olan etkileşimlerini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında ele alan toplu eğitim anlayışı temelinde oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu dersin temel amacı, öğrencilerin yaşadıkları dünyayla daha bilinçli bir etkileşim kurmalarını sağlamak; bireylere toplumsal sorumluluk bilinci kazandırarak daha geniş bir dünya görüşü geliştirmelerine katkı sunmaktır. Ayrıca sosyal bilgiler dersi, öğrencilere tarihsel ve güncel olayları kavrayabilmeleri için gerekli düşünsel altyapıyı sağlayarak, olaylara eleştirel ve gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşmalarını desteklemektedir (MEB, 2024).

Tarih ve coğrafya ünitelerinden oluşan, disiplinler arası programlama modelinin izlerini taşıyan 1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda, üniteler konulara ayrı ayrı erişim sağlanacak şekilde yapılandırılmıştır. Ancak bu yaklaşım, 2005 yılında yerini sosyal bilgiler ünitelerinin disiplinler arası bir anlayışla bütünleştirildiği bir öğretim programına bırakmıştır. Bununla birlikte, söz konusu yapı içinde kronolojik olarak birbirini takip eden tarih konularını diğer disiplinlerle bütünleştirmek giderek zorlaşmıştır. Bu nedenle birçok eğitimci, tarihi sosyal bilgiler öğretim programının omurgası olarak değerlendirmiş ve tarih odaklı sosyal bilgiler programları geliştirmiştir. Bu programlara tarihin temel konuları da eklenmiş, böylece tarihsel boyutun güçlendirilmesi sağlanmıştır (Safran, 2011).

2005 yılından itibaren ilköğretim programlarının yeniden yapılandırılmasıyla birlikte, Türkiye'de modern tarih modeli ve tarih felsefesi temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler programında yer alan tarih modülleri öğrencilere yalnızca tarihsel bilgi kazandırmayı değil; aynı zamanda çeşitli beceri ve değerleri de edinmelerini amaçlamıştır (Dilek, 2007). Böylece, önceki programlara

kıyasla tarih öğretimine ilişkin hedefler, disiplinler arası yaklaşıma ve demokratik vatandaşlık eğitimine yönelik amaçlar daha belirgin biçimde ortaya konmuştur.

Öğrencilerin aktif, sorumluluk sahibi ve vatandaşlık bilincine sahip bireyler olarak yetişmelerinde önemli bir rol üstlenen sosyal bilgiler dersi, eğitim-öğretim sisteminde merkezi bir konuma sahiptir. Sürekli değişim ve dönüşüm içerisinde bulunan çağımızda, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumlar da bu doğrultuda değişmekte ve yenilenmektedir (Sönmez, 2022). Sosyal bilgiler öğretim programları da bu toplumsal ve pedagojik gelişmeleri takip etmekte; ihtiyaçlar doğrultusunda belirli dönemlerde güncellenmektedir. Bu değişikliklerin sonuncusu 2024 yılında gerçekleştirilerek sosyal bilgiler öğretim programı yeniden yapılandırılmış, bireyleri yaşadığı toplumun sorunlarını tanıyan, bu sorunlara çözüm üretme bilincine sahip ve toplumsal gelişime katkı sunan yurttaşlar olarak yetiştirmek temel hedeflerden biri hâline getirilmiştir (MEB, 2024).

Tarih, diğer sosyal bilimlerin inceleme alanlarını da dikkate alarak, geçmişteki insan davranışlarını sistematik biçimde inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Bu disiplin, geçmişte meydana gelen olayları yer, zaman ve kaynak bağlamında ele alarak söz konusu olayları neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde analiz etmeye çalışmaktadır (Köstüklü, 2001). Bunun yanı sıra tarih, bireylerin kendilerini, yeteneklerini, ilgi alanlarını, tutumlarını, inançlarını ve değerlerini anlamalarına katkı sağlamakta aynı zamanda bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır (Paykoç, 1991).

Sosyal bilgiler öğretim programında tarih konularına yer verilmesi, yalnızca tarihî olayların kronolojik sıralamasının öğretilmesini değil aynı zamanda öğrencilerin bu olayların neden ve nasıl meydana geldiğini sorgulamaları, kanıta dayalı çıkarımlarda bulunmaları ve olayları tarihsel bağlamlarıyla birlikte anlamlandırmalarını amaçlamaktadır (Öztürk, 2007). Bu sayede öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmelerine, tarihsel olaylara eleştirel bir perspektifle yaklaşmalarına ve geçmişle günümüz arasında bağlantı kurmalarına olanak sağlamaktadır.

Tarih konuları, hem ilk ve ortaokul düzeyindeki sosyal bilgiler derslerinde hem de ortaöğretim düzeyindeki tarih derslerinde programın temel bileşenlerinden biri olarak yer almaktadır. Tarih dersleri, öğretmen yetiştirme süreçleri ile öğrencilerin

bilişsel ve duyuşsal gelişimleri açısından önemli bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda tarih eğitiminin niteliği ve içeriği, Türkiye’de uzun yıllardır akademik ve pedagojik tartışmalara konu olmaktadır (Özbaran, 1997; Tarih Vakfı, 2002). Söz konusu tartışmaların önemli bir bölümü, tarih içerikli programın nasıl yapılandırılması gerektiği sorunsalı etrafında şekillenmektedir. Aslan (2006), tarihin insan toplumlarının zaman içerisindeki dönüşümünü anlatmada temel bir işleve sahip olduğunu ve bu yönüyle insani ve ahlaki değer yargılarının gelişimine katkı sunduğunu belirtmektedir.

Bununla birlikte, tarih öğretiminin büyük ölçüde Türk tarihine odaklanması, çeşitli araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir (Arıkan, 1997; Koullapis, 1997; Çizakça, 1997). Aynı tarihsel temaların farklı eğitim kademelerinde sürekli olarak tekrar edilmesi, öğrencilerde tarih derslerine karşı ilgi kaybına yol açmakta ve bu durum tarih öğretiminin etkililiğini azaltmaktadır (Kabapınar, 1997). Özdemir (1995), tarih konularının yalnızca geçmişe odaklanarak sunulmasının, öğrencilerin güncel yaşamla olan bağlarını zayıflatabileceğini ifade etmektedir. Oysa bireylerin geçmişle bugünü eş zamanlı olarak ilişkilendirme becerisi kazanması gerekmektedir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretimi yapılırken, çoğu zaman ekonomik, sosyal ve kültürel boyutların geri planda kaldığı öğretimin genellikle toplumsal olaylar ile öne çıkan tarihî şahsiyetlere yoğunlaştığı görülmektedir (Dinç, 2006). Bu durum, tarih eğitiminin kapsamını daraltmakta ve öğrencilerin olayları çok boyutlu değerlendirme becerilerini sınırlandırmaktadır. Oysa sosyal bilgiler dersi; bireyleri toplumsal yaşama hazırlayan, sosyokültürel ve ekonomik yapıyı anlamalarını sağlayan, vatandaşlık bilincini geliştiren ve öğrencilerin topluma etkin katılımını amaçlayan çok yönlü bir disiplindir. Bu çerçevede, sosyal bilgilere verilen önemin artırılması ve tarih öğretiminin çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler, bireyleri toplumsal yaşama hazırlayan temel aktörler arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin alan bilgisi yeterlilikleri ve bu yeterliliklere ilişkin algıları, mesleki motivasyonları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Yıldırım vd., 2019). Literatürde, motivasyon; bireyin istek ve ihtiyaçlarını gerçekleştirmesi doğrultusunda onu harekete geçiren içsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Lin & Chuang, 2014). Öğretmenler, mesleklerini icra ederken belirli beklentiler çerçevesinde

hareket etmekte ancak bu beklentilerin karşılanmaması durumunda motivasyon eksikliği yaşamakta ve bu durum, öğretmenin mesleki morali ile performansını olumsuz yönde etkilemektedir (Bursalioglu, 2011). İçsel olarak motive olmuş bir öğretmen, okuluna karşı daha yüksek düzeyde aidiyet geliştirerek, görev ve sorumluluklarını daha istekli biçimde yerine getirmektedir. Bu durum hem kendi başarısını hem de öğrencilerinin akademik ve duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

Eğitim düzeyi düşük olan çalışanların motivasyonunun sağlanması görece daha kolay iken, yüksek eğitim seviyesine sahip bireylerin, özellikle de eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin motive edilmesi daha karmaşık bir süreç gerektirmektedir (Frese, 1997). Bunun temel nedeni, eğitim düzeyi arttıkça bireylerin beklenti düzeylerinin de paralel şekilde yükselmesidir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının sağlanmasını güçleştirmektedir (Can, 2015). Ancak etkili bir şekilde motive edilmiş bir öğretmen, yalnızca mesleki değer algısını yükseltmekle kalmamakta, aynı zamanda branşına ilişkin bilgi ve becerileri öğrencilere daha verimli biçimde aktararak, öğrencilerin okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine de katkı sunmaktadır (Wagner & French, 2010).

Öte yandan, öğretmenin motivasyon düzeyi ne kadar yüksek olursa olsun, alan bilgisi yetersizse dersin pedagojik hedeflerine ulaşmak mümkün olmamaktadır. Bu nedenle motivasyon, hem öğretmenlerin mesleki yeterlikleri hem de öğrencilerin akademik başarıları açısından belirleyici bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Nitekim öğretmenlerin düşük motivasyon düzeyleri, doğrudan öğrencilerin motivasyonlarını ve başarı düzeylerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Karaboğa, 2007).

Son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarında yaşanan yapısal sorunlar, öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı ekonomik güçlükler ve öğretmen atama sistemlerindeki aksaklıklar, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde ciddi bir gerilemeye neden olmuştur. Söz konusu statü kaybı, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz yönde etkilerken, alanlarına ilişkin güncel gelişmeleri takip etmelerini ve mesleki anlamda kendilerini yenilemelerini de zorlaştırmaktadır (Başkan, 2001). Türkiye’de özellikle 1970’li yılların sonlarından itibaren öğretmenlerin mesleki niteliklerini geliştirmeye yönelik tartışmalar yoğunlaşarak

değişen toplumsal yapı, öğretmenlerin üstlendiği rollerin dönüşmesine yol açmıştır. Bu dönüşüm süreci, öğretmenlerin mesleki algılarında da köklü değişiklikler meydana getirmiştir (Özoğlu vd., 2013).

Sosyal bilgiler öğretim programı; tarih, coğrafya, sosyoloji ve ekonomi gibi çeşitli sosyal bilim disiplinlerinden elde edilen bilgiler temelinde yapılandırılmıştır. Bu bağlamda tarih, sosyal bilgiler programı içerisinde özel ve belirleyici bir konuma sahiptir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim programında yer alan tarih konularına ilişkin tarihsel bilgi yeterlilikleri ile bu yeterliliklere yönelik algılarının, mesleki motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi önemli bir araştırma alanı olarak dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın problemi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterlilik algılarının mesleki motivasyonları üzerindeki etkisini incelemek ve bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma problemi kapsamında yanıt aranan alt problemler ise aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları ne düzeydedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları ile mesleki motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları mesleki motivasyonlarını yordamakta mıdır?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterlilikleri ve mesleki motivasyonlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim çalışanları, mesleklerinin gerektirdiği işleri yaparken okul içerisinde ve derslerde mesleki olarak bazı beklentilerle yer alırlar. Bu beklentiler, içsel ya da dışsal olarak karşılanamadığı zaman motivasyon eksikliği görülmekte motivasyon eksikliği zamanla mesleki yetersizlik duyguları oluşturarak öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Temelleri doğru atılmış, objektif, saydam ve etkili bir tarih alan bilgisi, öğrencilerin akademik başarısının arttırılmasında sosyal bilgiler öğretmenlerine

motivasyon kaynağı olacak ve bu faktör öğretmenlerin mesleki gelişimlerine de katkıda bulunacaktır. Sosyal bilgiler öğretmenleri, yeterli mesleki bilgi ve alan bilgisi sayesinde öğretme duygusunu tadacak böylelikle bu duygu artarak devam edecektir.

Sosyal bilgiler dersini oluşturan konular arasında tarih ve tarih alanına ilişkin pek çok soru yer almaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde hangi konu ele alınırsa alınsın, mutlaka tarihle bir bağlantısı bulunmaktadır (Turan ve Ulusoy, 2011). Motivasyon, bireyleri harekete geçirmede ve performansı artırmada en belirleyici faktörlerden biridir. Bu nedenle, öğretmenlik mesleği açısından vazgeçilmez bir unsurdur. Öğretmenlerin alanlarında yeterli donanımına sahip olmaları ve mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, mesleğin gerektirdiği görevleri yerine getirirken motivasyonlarının üst düzeyde olması önem taşımaktadır (Yılmaz, 2019). Toplumdaki sosyal rolü bu denli etkili olan bir meslek grubunun motivasyon düzeyinin yüksek tutulması, toplumun refahı ve geleceği açısından kaçınılmazdır. Motivasyonu yüksek öğretmenlerin öğrencilerine sağlayacağı katkının önemi göz ardı edilemeyecek düzeydedir (Çelikten ve Can, 2003).

Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin motivasyonları ve tarih alan bilgisi yeterlilik algılarını farklı kavramlarla birlikte inceleyen bazı araştırmalara denk gelinmiş fakat sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterlilik algılarını inceleyen ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterlilik algılarını mesleki motivasyonları açısından inceleyen herhangi bir çalışmaya denk gelinememiştir. Belirtilen kavramların birbirleri arasındaki ilişkisinin çok daha detaylı incelenerek araştırma sonuçlarına göre öğretmen motivasyonunu ve tarih alan bilgisi yeterlilik algısını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin ortadan kaldırılabilmesinde, olumlu yönlerin ise desteklenmesinde öğretmenlere yol gösterici nitelik taşıması bakımından bu araştırma önem arz etmektedir.

Varsayımlar

Bu araştırma için belirlenen sosyal bilgiler öğretmenlerinin araştırmanın amacı için yerinde olduğu varsayılmaktadır. Belirlenen öğretmenlere uygulanan tarih alan yeterlilik algısı ölçeğinin, öğretmen mesleki motivasyon ölçeğinin ve görüşme sorularının araştırma için yeterli ve geçerli ölçümleri sağladığı ve bu ölçekleri öğretmenlerin objektif olarak doldurdukları varsayılmaktadır.

Kapsam ve Sınırlılık

Bu araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma Rize ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin araştırmada kullanılan ölçeklere ve görüşme formuna verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Dünyanın gelişen koşullarına bağlı olarak mantıklı kararlar alıp problemler çözebilen, etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan ve çeşitli disiplinlerden alınan bilgi ve yöntemleri harmanlayarak öğrencilerin çok yönlü düşünme, analitik ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öğretim programı olarak adlandırılır (Öztürk, 2015).

Mesleki Motivasyon: Motivasyon, bireylerin belirli hedeflere ulaşmak veya belirli eylemleri gerçekleştirmek için içsel veya dışsal güçlerle yönlendirilmiş ve teşvik edilmiş olmalarını sağlayan karmaşık bilişsel ve psikolojik süreçler bütünüdür (Koçel, 2010).

Tarih: Toplumun zaman içindeki gelişme yönünü belirleyen, insanın kendi toplumu ile diyalog kurmasını ve bütünleşmesini sağlayan, ondaki toplum şuurunu geliştiren ve canlı tutan bir kültür hazinesidir (Turan, 2002). Farklı tanımlamalarda Tarih; insan topluluklarının geçmişteki yaşam biçimlerini, sosyal, siyasal ve kültürel yapılarını belge, bulgu ve yorum yoluyla inceleyen sistematik bir disiplindir. Carr (1961), tarihi “geçmiş ile şimdi arasında kurulan bir diyalog” olarak değerlendirirken, Bloch (1992) ise tarihçinin ölümleri diriltten değil, geçmişin izlerini bugüne taşıyan bir araştırmacı olduğunu belirtir. Braudel (1995), tarihsel olayların ardındaki yapısal dinamikleri anlamının önemine dikkat çeker. Türk tarihçiliğinde ise İnalcık (2000), tarih ilminin sadece olayların değil, olaylar arasındaki ilişkilerin de açıklanmasını gerektirdiğini vurgular. Ortaylı (2002) da tarihin bir milletin hafızasını oluşturduğunu ve toplumların geleceğe güvenle bakabilmesi için tarih bilincine sahip olmaları gerektiğini ifade eder. Bu çerçevede tarih, sadece geçmişin değil, aynı zamanda bugünün ve geleceğin de bilgisidir.

Yeterlilik Algısı: Bireylerin hedeflerine ulaşmaları için çaba göstermeleri ve girişimde bulunmalarına ilişkin yargılarını ifade etmektedir (Bandura, 1977).



1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen mesleki motivasyonu sosyal bilgiler dersi ve tarih kavramlarıyla ilgili tanımlar, ve bu kavramlara yönelik yapılan çalışmalar yer almaktadır.

1.1. Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler dersi; tarih, coğrafya, arkeoloji, felsefe, ekonomi, hukuk, sosyoloji, psikoloji, vatandaşlık ve insan hakları, antropoloji ve siyaset bilimi gibi sosyal ve beşerî bilimleri kapsayan disiplinler arası bir derstir (Şimşek ve Sayan, 2021). Bu ders, bireylere vatandaşlık eğitimi ile değer, beceri ve bilgi kazandırmayı amaçlamaktadır (Yiğit, 2022). Toplumsal uyum, ortak geçmişten ders alma ve geleceği şekillendirme gibi amaçlar, sosyal bilgilerin temel hedeflerini oluşturur (Kabapınar, 2019). Öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayarak iyi vatandaşlar yetiştirmek dersin temel amacıdır (Kaya ve Öner, 2017). Hanaylı ve ark. (2020), sosyal bilgileri toplumsal sorunlara duyarlı, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirme aracı olarak tanımlanmaktadır.

Dinsever'e (2021) göre sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin dünyayı ve toplumu anlamaları, belirli bir dünya görüşü oluşturmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, bu ders kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir rol üstlenerek sosyal bilgiler eğitimini diğer derslerden farklı ve öncelikli hâle getirmektedir. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies [NCSS], 1993) ise sosyal bilgileri, bireylerin toplum içindeki rollerini kavramalarına ve etkin birer vatandaş olmalarına katkı sağlayan; sosyal bilimlerin farklı disiplinlerini bir araya getiren çok yönlü bir öğrenme alanı olarak tanımlamaktadır. Konsey bu kapsamda tarih, coğrafya, ekonomi ve sosyoloji gibi alanların bilgi ve yöntemlerinin bir arada kullanıldığını ve bunun öğrencilere eleştirel düşünme, araştırma yapma, değerlendirme ile toplumsal sorunlara karşı duyarlılık gibi önemli beceriler kazandırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Scott ve Gani (2018) ile Ergin (2006) de sosyal bilgiler eğitiminin, öğrencilerin farklı kültürler, ekonomik sistemler ve sosyal yapılar arasında bağ kurabilmelerini sağladığını ve toplumsal sorunlara çözüm geliştirme sorumluluğu kazandırdığını ifade etmektedirler.

Öztürk ve Otluoğlu (2002), sosyal bilgilerin toplumsal hayata uyum sağlama ve sorunlara çözüm üretme becerileri ile bireylerin sosyal çevrelerinde etkin bir şekilde var olabilmeleri rolüne değinmiştir. İnan (2014) ise sosyal bilgiler dersinin, bireylere kendi toplumlarına, kültürlerine ve tarihlerine dair bilgi sunarak, onların sosyal çevreleriyle etkileşim kurmalarını desteklediğini belirtmektedir. Bu ders, beşeri bilimlerin (sosyoloji, tarih, coğrafya, ekonomi gibi) unsurlarını bir araya getirerek öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmesine olanak tanır. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi yalnızca bilgi aktarımına dayanmayıp aynı zamanda öğrencilerin yaşam becerileri kazanmalarını, sosyal ilişkilerini güçlendirmelerini ve toplumsal duyarlılık geliştirmelerini amaçlamaktadır (Parker, 2010).

Bireyin kendini tanıması hem kişisel gelişim hem de toplumsal uyum açısından önem taşımaktadır. Değer ve inançlarını tanıyan birey çevresiyle daha sağlıklı ilişkiler kurmakta ve toplumsal normlara uyum sağlayabilmektedir. Bu farkındalık, bireylerin sosyal adalet, eşitlik ve dayanışma gibi değerlere duyarlı hale gelmelerine katkı sunmaktadır. Kendini anlayan bireyler, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde uyumlu ve katkı sağlayan vatandaşlar hâline gelmektedir (Demirci, 2021).

Turan (2024), sosyal bilgilerin yalnızca akademik bir alan olmadığını, aynı zamanda bireyleri topluma uyum sağlayabilen ve çözüm üretebilen bireyler hâline getirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi çocuklarda eleştirel düşünme, sosyal sorumluluk bilinci geliştirme ve farklı kültürel değerleri anlama gibi kazanımları gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve uluslararası bir bakış açısı kazanmaları desteklenmektedir. Sosyal bilgiler dersi, bireylerin yalnızca topluma uyum sağlamasını değil, aynı zamanda topluma katkıda bulunan bilinçli bireyler olarak yetişmesini amaçlamaktadır. Bu süreçte gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması, eğitimin temel işlevlerinden biri olarak görülmektedir.

Doğanay'a (2008) göre sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin bireysel ve toplumsal düzeyde bilinçlenmelerini sağlayarak kimliklerini, toplumsal rollerini ve dünyayı anlama yetilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu durum, öğrencilerin kendilerini ifade etme ve başkalarını anlama becerilerinin artmasına katkı sağlar. Vatandaşlık eğitimi ile demokratik değerler, insan hakları ve toplumsal adaletin önemi vurgulanarak öğrenciler toplumsal sorunlara karşı duyarlı bireyler hâline getirilir.

Kalın ve Arcan (2020), sosyal bilgiler dersinin öğrencileri yalnızca ulusal değil, aynı zamanda evrensel değerlerle de buluşturduğunu ifade etmektedir. Vatanseverlik ve bayrak sevgisi aidiyet duygusunu güçlendirirken, sevgi, saygı ve yardımlaşma gibi değerler hoşgörülü bir toplumun oluşumuna katkı sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, karmaşık toplumsal olay ve olguları daha iyi kavrayabilmektedir. Adından da anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler dersi toplumsal değerlerin, normların, geleneklerin ve milli bilincin bireylere kazandırılmasına yönelik temel bir ilköğretim dersidir.

1.1.1. Sosyal Bilgilerin Tarihçesi

Sosyal bilgiler, antik çağlardan günümüze dek farklı adlarla varlığını sürdürmüş köklü bir geçmişe sahiptir (Kan, 2010). Bu disiplin, tarih boyunca insanların toplumsal yaşam, kültürel etkileşim ve sosyal yapılar hakkında bilgi edinme çabalarıyla gelişmiştir. Modern anlamda sosyal bilgiler eğitimi ise özellikle yirminci yüzyılın ortalarından itibaren sistematik bir yapı kazanmıştır (Sönmez, 1994). Eğitim tarihindeki gelişmelerle birlikte içerik ve yöntemler de değişmiş; Orta Çağ'da dinin etkisindeki eğitim anlayışı, Rönesans ve Reform ile daha seküler ve bilimsel bir nitelik kazanmıştır. On sekizinci yüzyılda Condorcet, sosyal bilgiler dersinin ilköğretim ve ortaokullarda öğretilmesini savunarak bu alandaki akademik farkındalığın gelişmesine katkı sağlamıştır (Aykaç, 1972).

İslamiyet öncesi Türklerde eğitim, sözlü geleneklerle yürütülmekte olup bireylerin toplumla uyumunu ve sosyal rollerini belirlemeyi hedeflemekteydi. Ahlakî değerler ve toplumsal sorumlulukların vurgulandığı bu sistem, bireylerin yalnızca kişisel değil, aynı zamanda toplumsal varlık olarak da eğitilmelerini sağlamıştır (Akyüz, 2005). Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal bilgiler dersi başlangıçta tarih odaklı iken, toplumsal gelişmelere paralel olarak içeriği genişlemiştir (U.S. Bureau of Education, 1916; aktaran: Martorella vd., 2002). On sekizinci yüzyılda ahlak ve din merkezli bir yaklaşım hâkimken, 1892'de Ulusal Eğitim Konseyi'nin hazırladığı programla sosyal bilgiler, genç bireylerin toplumsal değerleri, vatandaşlık bilincini ve kültürel farkındalığı kazanmaları amacıyla yeniden yapılandırılmıştır (Kaltsounis, 1987).

1916 yılından itibaren, yurttaşlık eğitimi ile sosyal bilimler arasında bir köprü kurularak disiplinler arası yaklaşımın gerekliliği vurgulanmıştır. Bu tarihten itibaren

sosyal bilgiler dersi, yalnızca tarih, coğrafya ve ekonomi gibi disiplinlerle sınırlı kalmayarak vatandaşlık eğitimi ve eleştirel düşünme becerilerini de içeren çok boyutlu bir yapıya kavuşmuştur. 1921’de kurulan National Council for the Social Studies (NCSS), sosyal bilgiler öğretiminin gelişimine katkı sağlamak amacıyla öğretmen desteği ve program geliştirme çalışmaları yürütmüştür (Kottler ve Gallavan, 2013). 1930’lardan itibaren toplumsal adalet ve eşitlik gibi temalar sosyal bilgiler öğretiminin merkezine yerleşmiştir. İkinci Dünya Savaşı döneminde savaş, coğrafya ve uluslararası ilişkiler gibi konular ön plana çıkmıştır. Savaş sonrası dönemde ise barış, insan hakları, çok kültürlülük ve sosyal adalet gibi değerler önem kazanmış, kültürlerarası anlayış ile küresel vatandaşlık bilinci sosyal bilgiler öğretiminin temel hedefleri hâline gelmiştir (Evans, 2004).

1960’lı yıllardan sonra toplumsal değişim, çevre sorunları, demografik dönüşümler ve kadınların toplumsal yaşamdaki yeri gibi temalar ders içeriğine dâhil edilmiştir. Bruner’in buluş yoluyla öğrenme kuramının etkisiyle öğrencilerin sorgulama, analiz ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren yöntemler benimsenmiştir (Martorella vd., 2002; Öztürk, 2012). Bu dönemde sosyoloji, ekonomi, sosyal psikoloji, siyaset bilimi ve antropoloji gibi disiplinler de sosyal bilgiler dersine entegre edilmiştir. 1980’li yıllarda geleneksel öğretim anlayışı yeniden etkili olmaya başlamış, öğretmenlerin çağdaş yaklaşımları benimseme konusundaki yetersizlikleri öğrenci kazanımlarını sınırlamıştır. Ancak 1990’larla birlikte yapılandırmacı öğrenme anlayışı ve disiplinler arası yaklaşım güç kazanarak eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine dayalı öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Bu süreçte öğretmenlerin mesleki gelişimi desteklenmiş ve sosyal bilgiler eğitiminin niteliği artırılmıştır (NCSS, 1993).

Barth (1991), sosyal bilgilerin ortaya çıkışını toplumsal krizleri yönetme ve değişimi kontrol etme gereksinimiyle ilişkilendirerek bu dersin demokratik bir toplumda yurttaşlık becerilerini kazandırmayı amaçladığını vurgulamaktadır. NCSS’in 1916’da kabul ettiği sosyal bilgiler tanımı da yalnızca akademik bilgi değil, sosyal becerilerin geliştirilmesini hedefleyerek demokratik değerler ve vatandaşlık bilincinin pekiştirilmesine katkı sağlamıştır (Citizens, 2008; Doğanay, 2008).

Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik konulara yönelik bilgi ve becerilerini geliştirerek onları hem yerel hem de küresel

ölçekte etkin yurttaşlar hâline getirmeyi hedeflemektedir (Dönmez, 2003). Bu bağlamda, sosyal bilgiler kavramı 1916 yılında Ortaokulu Teşkilatlandırma Komisyonu tarafından resmen tanımlanmış ve eğitim camiasında geniş kabul görmüştür (Açıkalın, 2021). Amerika Birleşik Devletleri’nde şekillenen bu disiplinler arası yaklaşım, daha sonra birçok ülkede benzer biçimde benimsenmiş ve uygulanmıştır (Tyler, 2013).

1.1.2. Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Gelişimi

Ülkemizde sosyal bilgiler dersi, eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilgiler dersi ile yalnızca geçmişin öğretilmesi değil aynı zamanda öğrencilerin toplum içerisindeki yerini, haklarını ve sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olunarak aktif ve bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirmeleri amaçlanmaktadır (Sönmez, 1996). Osmanlı Devleti’nde sosyal bilgiler alanına giren dersler, ilk kez Sultan II. Abdülhamit döneminde, Maarif Nezareti’ne bağlı ve “usûl-i cedîde”ye uygun eğitim veren iptidai (ilkokul) okullarının öğretim programlarında yer almıştır. Bu süreçte, 1892 yılında İstanbul’da ve bazı kasabalarda bulunan iptidai okullarının eğitim programlarına Mülâhhas Tarih-i Osmanî ve Muhtasar Coğrafya-yı Osmanî dersleri eklenmiştir (Öztürk vd., 2014). 1913 yılında yürürlüğe giren Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati ile iptidai (ilkokul) ve rüştiye (ortaokul) okulları birleştirilmiş ve ilköğretimin süresi altı yıla çıkarılmıştır. Bu düzenleme ile birlikte mekâtib-i ibtidâiye-i umûmiye (genel ilkokullar) öğretim programına coğrafya, tarih, malumat-ı medeniye, ahlâkiye ve iktisadiye derslerinin eklenmesine karar verilmiştir (Akyüz, 2010).

Meşrutiyet Dönemi’nde, özellikle İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin daha donanımlı Osmanlı vatandaşları yetiştirme amacı doğrultusunda eğitim programlarına coğrafya, tarih, medeni bilgiler, ahlak bilgisi ve iktisat gibi dersleri dahil ettiği görülmektedir. Bu dönemdeki önemli gelişmeler ve ideolojik değişimler sonucunda, İttihat ve Terakki üyeleri Osmanlılık ve İslamcılık düşüncelerini terk ederek Turancılık fikrini benimsemişlerdir (Türkmenoğlu, 2019). Türkçülük düşüncesi ise hem Türk eğitim sisteminde hem de ders programlarında önemli bir yer edinmiş ve eğitim sisteminin geleceği için belirleyici bir rol oynamıştır (Durmaz, 2021).

Cumhuriyet döneminde eğitim sistemi, vatandaşlık bilinci ve milli kültür bilincinin kazandırılması açısından önemli değişiklikler geçirmiştir. 1926’dan itibaren

ilkokul 4. ve 5. sınıflarda iyi vatandaş yetiştirme hedefiyle tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri öğretim programına dahil edilmiştir. Bu sayede, Cumhuriyet'in temel değerlerini benimseyen ve topluma faydalı bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Tekişik, 1976). Cumhuriyet döneminde geliştirilen eğitim programlarında (1926, 1936, 1948), Osmanlı Devleti'nin son dönemlerindeki eğitim anlayışının etkisi görülmüş ve tarih, coğrafya ile yurttaşlık bilgisi gibi disiplinlere ayrı ayrı yer verilmiştir. Bu dönemdeki öğretim programı değişiklikleri, Osmanlı'nın son yıllarında etkili olan eğitim yaklaşımlarını ve toplumsal bilinç oluşturma amacını devam ettirmiştir (Keskin, 2009).

1930'lu yıllardan itibaren eğitim programlarına, bireylerin hem bedence hem de ruhça en iyi alışkanlıklara sahip olmaları ve Cumhuriyet'in değerleriyle uyumlu, Türk toplumu ile bütünleşmiş bireyler olarak yetişmeleri vurgusu eklenmiştir (Durmaz, 2021). Böylece, vatandaşların milli, medeni ve insani değerlere uygun biçimde yetiştirilmesi hedeflenmiştir. 1948 yılında milli kültürün önemi vurgulanarak, çocuklara bu kültürü aşlamak amacıyla yeni ilkeler getirilmiştir. Bu değişiklik, Cumhuriyet'in kültürel değerlerini genç nesillere aktarmak adına önemli bir adım olmuştur (Alabaş, 2021).

1962 yılında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri birleştirilerek "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adlı yeni bir ders oluşturulmuştur. Bu dersle öğrencilere toplumsal ve ülkesel meseleler hakkında daha geniş ve bütüncül bir anlayış kazandırmak amaçlanmıştır (Özbey, 2022). 1968 yılından itibaren ise "Toplum ve Ülke İncelemeleri" dersinin adı "Sosyal Bilgiler" olarak değiştirilmiş ve bu değişiklikle öğrencilerin sosyal, kültürel ve etik değerleri kavramaları, araştırma becerilerini geliştirmeleri ve topluma duyarlı bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmiştir (Sönmez, 1996). Ancak 1985 yılında bu yapı yeniden değiştirilmiş "Sosyal Bilgiler" dersi kaldırılarak milli coğrafya, milli tarih ve vatandaşlık bilgileri adı altında üç ayrı ders oluşturulmuştur. 1997-1998 eğitim-öğretim yılı ile birlikte bu dersler yeniden bir araya getirilerek "Sosyal Bilgiler" adı altında tek bir ders olarak sunulmuştur (Güngördü, 2001). Bu dönüşümle öğrencilerin sosyal bilgilere daha bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmaları amaçlanmıştır (Hurma, 2024).

2000'li yıllar, Türkiye'de olduğu gibi dünya genelinde de eğitim sistemlerinde önemli değişimler ve gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde eğitimde

yenilikçilik ve öğretim programı değişiklikleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirmek amacıyla gerçekleştirilen yeniliklerle desteklenmiştir. Bu değişimle birlikte eğitimde öğrenci merkezli yaklaşım benimsenerek öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Programın uygulanmasıyla öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçleri yeniden şekillendirilerek aktif öğrenme stratejileri, grup çalışmaları ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemler öğretim sürecine entegre edilmiştir. Ayrıca, öğretim programı esnekliği ve öğretmenlerin formasyon yeterlilikleri üzerine yapılan çalışmalarla eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik önemli adımlar atılmıştır (Gültekin vd., 2013).

2005 yılında eğitim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış ve bu yaklaşımla öğrenci merkezlilik temel alınmıştır (Bektaş, 2019). Sosyal bilgiler öğretim programı, 2017 yılında güncellenmiş ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu güncelleme ile öğrenme alanları aynen korunmuş, ancak programa yeni bir öğrenme alanı olarak etkin vatandaşlık dahil edilmiştir (Tay, 2017). 2018 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler öğretim programıyla beceri ve değerlerle donanmış bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Turan, 2022). 2023 yılında sosyal bilgiler öğretim programı tekrar güncellenmiş ve öğrenme alanlarında herhangi bir değişiklik yapılmaksızın yalnızca “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında afetler konusu daha kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Ardından, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde, 2024 yılından itibaren kademeli olarak uygulanacak yeni program ülke genelinde duyurulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Sosyal bilgiler dersi eğitim sistemimize nispeten geç girmiş ve zaman zaman yeniden yapılandırılmak durumunda kalmıştır. Ülkemizdeki farklı kültürel, sosyal, siyasal ve tarihi olaylar, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim-öğretim programlarını da etkilemiştir. Bu programların başında ise içeriği ve hedefleri toplumsal koşullara göre değişen ve şekillenen sosyal bilgiler öğretim programları gelmektedir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012).

1.1.3. Sosyal Bilgilerin Amaçları ve Önemi

Sosyal bilgiler sayesinde bireyler, toplum içinde aktif bir rol almayı öğrenerek hak ve sorumluluklarının bilincine varır, empati kurma yeteneklerini geliştirir ve farklı

görüşlere saygı gösterme anlayışını kazanır. Böylece yalnızca kendi bireysel gelişimlerine değil, aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumun daha iyi bir yer haline gelmesine de katkı sağlarlar (Moffatt, 1957). Sosyal bilgiler dersinin içeriği çevrelerini daha iyi anlamaları için öğrencilere sunulan temel bilgileri içerir. Bu bilgiler sayesinde çocuklar geçmişten bugüne toplumların nasıl evrildiğini, kültürel özellikleri ve sosyal sorunları keşfederek, günlük yaşamlarında karşılaştıkları olayları yorumlama ve bu olayların toplumsal bağlamda nasıl bir yer tuttuğunu anlama becerisi geliştirirler (Hayırsever, 2010). Öğrencilerin kendi kimliklerini ve aidiyet duygularını geliştirmelerine katkı sağlayarak geçmiş olayları ve tarihsel bağlamları incelemeleri günümüzdeki sosyal dinamikleri anlamalarına olanak tanır. Sosyal bilgiler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek, toplumsal sorunlara karşı duyarlı bireyler olmalarını amaçlar (Savaş ve Ünüvar, 1999).

Sosyal bilgiler öğrencilere toplum, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji ve yurttaşlık bilgisi gibi çeşitli sosyal bilim alanları hakkında temel bilgiler sunarak onların toplumsal farkındalık geliştirmelerini, toplum ve birey arasındaki ilişkileri anlamalarını, tarih bilinci kazanmalarını, geçmiş olayları ve bunların günümüzdeki yansımalarını kavramalarını ayrıca coğrafi bilgileri öğrenerek dünyayı ve içinde bulundukları coğrafi konumun önemini kavramalarını hedefler (Güngördü, 2002). Sosyal bilgiler, yaş grubuna ve gelişim seviyesine göre farklı konuları öğrencilere sunarak, öğrencilerin dünyayı daha iyi kavramalarına olanak tanır. Örneğin, ilkökul düzeyinde daha basit ve somut konulara odaklanılırken, üst sınıflarda daha soyut kavramlar ve derinlemesine analizler ele alınır (Demirezen, 2007).

Kabapınar (2019), sosyal bilgiler dersinin bireylerin evrensel değerlere sahip çıkmalarını teşvik etmekle kalmayıp, aynı zamanda toplumsal bilincin geliştirilmesine de önemli katkılar sağladığını belirtmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi, salt bilgi aktarımının ötesinde öğrencilerin aktif katılımını destekleyerek demokratik değerlerin ve toplumsal sorumluluk bilincinin pekişmesine olanak tanımaktadır (Ünal ve Er, 2017). Bu ders, bireylerin yalnızca akademik bilgi edinmelerine değil, aynı zamanda sosyal ve kişisel becerilerinin gelişimine de hizmet eden temel bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2012). Öğrenciler, toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik ilişkileri kavrama imkânı bularak kendi kimlikleri, değerleri ve topluma katkıları üzerinde düşünme fırsatı elde etmektedir. Ayrıca tarihsel süreçler ve güncel

olaylar ışığında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi mümkün olmaktadır. Böylece bireyler, kendilerini tanıma süreçlerini derinleştirirken, çevreleriyle olan etkileşimlerini daha bilinçli bir biçimde düzenleme imkânı bulmakta ve kendini gerçekleştirme yolunda sosyal bilgiler dersinden önemli katkılar almaktadırlar (Aykaç ve Başar, 2005).

Teknolojik gelişmeler ve küreselleşme sürecinin hız kazanmasıyla birlikte günümüzde ele alınan önemli sorunlar yalnızca belirli coğrafyalara özgü olmaktan çıkarak küresel boyut kazanmıştır. Sosyal bilgiler dersi öğrencilere bu tür sorunları analiz etme, etkilerini anlama ve çözüm önerileri geliştirme fırsatı sunmakla kalmayıp aynı zamanda insani değerler ve toplumsal yaşam üzerindeki olumsuz etkileri ele alarak bireylerin daha duyarlı, bilinçli ve aktif dünya vatandaşları olmalarına rehberlik etmektedir. Ders birlikte yaşama kültürü, sosyal adalet, haklar ve özgürlükler gibi kavramlar üzerinde durarak öğrencilerin empati ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (İlter ve Çimen, 2023). Sonuç olarak sosyal bilgiler dersi bireylerin akademik bilgilerini artırmalarının yanı sıra toplumsal sorumluluklarını da geliştirmeleri için vazgeçilmez bir işlev görerek, günümüz dünyasının karşılaştığı çok boyutlu zorluklara çözüm üretme sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir (Kılıçoğlu, 2009).

1.1.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Temel Yaklaşımlar

Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan üç temel yaklaşım, derslerin etkin bir şekilde işlenmesine katkı sağlamakta ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap etmektedir (Barth ve Demirtaş, 1997). Öztürk (2009), sosyal bilgiler öğretiminde bu yaklaşımları “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler öğretimi”, “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi” ve “yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimi” şeklinde sınıflandırmıştır.

Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi, öğrencilerin toplumsal ve kültürel değerlerle donatılmasına odaklanan bir modeldir. Bu yaklaşımda öğretmen, bilgi aktarıcı rolü üstlenirken, öğrenciler genellikle pasif alıcı konumundadır. Modelin temel amacı, öğrencilerin milli kimliklerinin pekiştirilmesi, kültürel mirasın korunması ve toplumun değer yargılarının benimsenmesidir (Özmen, 2014). Bu yönüyle, öğrencilerin ideal vatandaşlar olmaları teşvik edilerek toplumsal normlara

uyum sağlamaları ve sorumluluk bilinci geliştirmeleri beklenmektedir. Ancak bu öğretim modeli bazı eleştirilere de maruz kalmaktadır. Özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, sorgulayıcı bakış açıları ve bağımsız öğrenme yetilerinin yeterince gelişmeyebileceğı yönünde kaygılar bulunmaktadır. Buna karşın, toplumsal dayanışma, tarih bilinci ve kültürel değerlerin aktarımı gibi önemli amaçları barındırması nedeniyle belirli bir çerçeve içinde anlamlı bir işlev görmektedir. Daha etkin bir öğrenme deneyiminin sağlanabilmesi için ise öğrenci katılımını artıran, grup çalışmalarını ve tartışmaları teşvik eden dinamik öğretim yöntemlerinin kullanılması önem arz etmektedir (Kabapınar, 2019).

Doğanay'a (2002) göre, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımının temelinde, isminden de anlaşılacağı üzere toplumun kültürel mirasının yeni nesillere aktarılması ve donanımlı, topluma faydalı vatandaşlar yetiştirme anlayışı yer almaktadır. Barr ve ark. (2013), demokratik vatandaşlığın ve evrensel değerlerin sosyal bilgiler eğitimi yoluyla öğrencilerin hayatına katılmasının gerekliliğini vurgulayarak, bu yaklaşımın öğretmen merkezli olduğunu belirtmektedir. Toplumun kültürel mirasını, iyi ve doğru olarak nitelendirdiğı değerleri çocuklara yetişkinlerin aktarması gerektiğini savunan bu anlayış, çocuklara milli tarih ve kültürlerini özümsetmenin yanı sıra, onlara gelecek adına neler yapabilecekleri ve toplumlarına ne kazandırabilecekleri bilincini kavramalarının öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımı ise öğrencilerin sosyal bilimlerle ilgili kavramları, becerileri ve değerleri kazanmalarını amaçlayan öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıdır. Bu yaklaşım, öğrenme sürecinin öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşmesini savunarak, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin araştırıp keşfederek öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Turan ve ark., 2014). Öğrenciler, sosyal bilim alanında küçük bilim insanları olarak görülmekte materyalleri inceleyerek ve çeşitli kaynaklardan bilgi edinerek aktif bir öğrenme sürecine katılmaları teşvik edilmektedir. Böylece farklı bakış açıları geliştirmeleri ve kendi görüşlerini oluşturmaları sağlanmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin rolü öğrencilere rehberlik etmek ve bu keşif yolculuğunda destek olmaktır (Açıkalın, 2021).

Öğretmenler, öğrencilerin bağımsız düşünmelerini teşvik eden ortamlar yaratmalı, onlara doğru yönlendirmeler yapmalı ve öğrenme sürecinde ihtiyaç

duydukları bilgi ve kaynaklara ulaşmalarını sağlamalıdır. Sosyal bilgiler öğretimi öğrencilerin aktif katılımını ve eleştirel düşünme becerilerini ön planda tutarak, onları toplumsal meselelerde daha bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler hâline getirmeyi hedeflemektedir (Erden, 1996). Bu yaklaşımın temelinde, sosyal bilimcilerin bilgiye ulaşırken izlediği yöntemlerin öğrencilere öğretilmesi bulunmaktadır. Sosyal bilgilerin temel içeriğinin öğrencilere aktarılması sayesinde, öğrencilerin sosyal bilimleri derinlemesine analiz etmeleri sağlanacak ve etkin vatandaş olmalarına önemli ölçüde katkı sunulacaktır (Kayhan, 2024).

Yansıtıcı inceleme yaklaşımıyla öğrenciler, belirli bir konu veya problem üzerinde derinlemesine araştırma yaparak farklı bakış açılarını değerlendirir ve kendi görüşlerini oluştururlar. Bu süreç, öğrencilerin sosyal becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeye yönelik olup onları daha bilinçli ve etkili bireyler olarak yetiştirmek için gerekli temeli sağlamaktadır. Öğretmenler öğrencilere rehberlik etmeli ve onların düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerine imkân tanımalıdır (Barth ve Demirtaş, 1997). Ayrıca öğrencilerin bireysel veya toplumsal sorunlara çözüm getirebilme becerilerinin geliştirilmesi temel amaç olarak kabul edilmektedir (Ersözlü ve Kuzu, 2011).

1.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Strateji, Model, Yöntem ve Teknikler

Nitelikli ve etkin bireyler yetiştirmek amacıyla, günümüz eğitim sisteminde kendini her alanda geliştirmiş ve donanımlı aydın öğretmenlerin varlığı büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler öğrencilerin yaşamlarını ve tutumlarını etkileyen, öğretimi şekillendiren eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsurlarıdır. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde en kritik rolü üstlenmektedirler (Şimşek ve ark., 2013). Eğitimin temel yapı taşı olan öğretmenler, öğrencileri yaşama hazırlamak için belirlenen hedef ve kazanımlara uygun yöntem ve teknikler kullanmaktadır. Bir dersin işleme sürecinde öğretmenin belirlenmiş plan ve program doğrultusunda ilerlemesi oldukça önemlidir. Belirlenen hedefe ulaşmanın en etkili yolu derse uygun yöntem ve tekniklerin doğru bir şekilde belirlenip uygulanmasıdır. Doğru yöntem ve tekniğin seçilmesi öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve öğrencinin dersten en üst düzeyde verim almasına katkı sağlamaktadır (Arıcı, 2010). Öğretmenlerin çağdaş yöntem ve

teknikleri derslerinde kullanması bu kavramların doğru anlaşılmasına katkı sağlayarak 21. yüzyılın getirdiği bilgi yoğunluğunu anlamada ve öğrenmenin kalıcı olmasında önemli rol oynamaktadır. Yöntem kavramı daha genel bir anlam ifade ederken; teknik, bu yöntemin nasıl uygulanacağına dair daha sınırlı ve somut bir uygulama biçimini temsil etmektedir (Sözer, 1998). Teknik ise, hedeflere ulaşmak için belirlenen yolun uygulanması olarak açıklanmaktadır (Bozpolat ve ark., 2016). Öğrenme ve öğretme süreci istenilen şekilde ilerlemediğinde planlanan yöntem ve tekniklerin değiştirilmesi gerekebilir. İmkanlar dahilinde oluşturulan öğrenme ortamı ise etkili öğrenmeyi hızlandıracaktır (Demirkan ve Saraçoğlu, 2016). Bu durum, tüm derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de aynı derecede önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler, çeşitli disiplinlerden beslenen bilgiyi ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere uygun hale getirerek günlük yaşamda kullanılabilir bilgi, beceri ve değerlerin geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu nedenle, sosyal bilgiler dersinin doğru yöntem ve tekniklerle öğretilmesi öğrenme sürecini daha etkili ve kolay hale getirecektir (Deveci ve Bayram, 2022).

1.2. Tarihin Tanımı ve Önemi

Tarih, insanlığın geçmişi ve bu geçmişten günümüze ulaşan maddi ve manevi unsurların sistematik olarak araştırılması ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Demircioğlu, 2015). Tarih çalışmaları içinde bulunan dönemin sosyal, kültürel ve ideolojik şartlarından etkilenerek sürekli bir dönüşüm süreci yaşayarak, bu durum tarih yazımının yanı sıra tarih öğretiminin amaç ve yöntemlerini de şekillendirmiştir. İnsanların dünyayı algılayış biçimleri ve tarih bilincinin gelişimi, tarih öğretiminin içeriği ve kazanımlarının belirlenmesinde temel belirleyici olmuştur. Dolayısıyla tarih, yalnızca geçmişin kaydı değil, aynı zamanda toplumların kültürel kimliklerinin oluşumu ve geleceğe yönelik bilinçlendirme süreçlerinde vazgeçilmez bir role sahiptir (Demircioğlu, 2005). Günümüz dünyasında tarihin tanımına dair farklı görüşlerin ortaya çıkmasının birçok sebebi olmakla birlikte küresel ölçekte değişim ve gelişmeler tarih yazımını ve haliyle tarih anlayışını da etkilemiştir. Klasik tarih tanımı, ilkokuldan üniversiteye kadar hemen hemen bütün öğrenciler tarafından geçmişte yaşamış insan toplulukları arasındaki ilişkileri literatüre dayanarak gösteren neden-sonuç ilişkilerini

kullanarak objektif olarak inceleyen yer ve zaman bilimidir şeklinde yapılmaktadır (Şimşek, 2024).

Klasik tarih tanımının arkasında pek çok tarihi hüküm vardır. Tarih, insan topluluklarının birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduklarını anlamamıza yardımcı olan yer ve zaman kavramlarının bilinmesiyle değerlendirilebilen bir disiplindir. Bu kavramların varlığı tarihi efsane, destan ve mit gibi özel olaylardan ayırarak tarihe somut bir gerçeklik kazandırır. Sosyal bilimler arasında tarih kadar insanların hayatını derinlemesine etkileyen ve kuşatan bir bilim dalı yoktur. Atalarının ihtişamını, karşılaştıkları olayları, bu olayların kahramanlarını, savaş alanlarında dökülen kanları, bilim tarihini ve medeniyetin evrimini öğrenmemizde tarih, bizlere rehberlik etmektedir (Adıvar, 1952).

Tarih bir milletin kimlik ve bilinç kazanmasında kritik bir rol oynayarak sadece kültürel mirası değil, aynı zamanda toplumsal değerleri, gelenekleri ve ortak hafızayı da yaşatır. Bir milletin tarihine sahip çıkması, onu geleceğe taşıırken daha güçlü ve dirençli bir kimlik geliştirmesini sağlar. Tarihin bu toplumsal işlevi sosyal bilgiler gibi disiplinlerin eğitimdeki önemini pekiştirmektedir (Şen, 2010).

Tarih, neden-sonuç ilişkisine ve analizine odaklanarak tarihsel vakaları araştırarak ve değerlendirerek tarihsel sürekliliği ve bütünsel anlayışı sağlamak için kronoloji bilgisi de kazandırabilir. Tarihteki bu nedensellik ilişkisi yalnızca tarihsel olayların başlangıç ve bitiş zamanlarını değil, aynı zamanda bir tarihsel sonucun diğerinin nedeni olduğunu ve birbirleriyle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu da gösterir (Köstüklü, 2003). Tarih olayın meydana geldiği zamanı göstererek bize halkların ve kavimlerin durumlarının nasıl değiştiğini, milletlerin sınırlarının nasıl geliştiğini, güç ve kudretlerinin nasıl arttığını ve yeryüzünün nasıl inşa edildiğini anlatarak; tarihin gizli anlamını, varoluşun sebeplerini düşünmemizi, olayların oluş ve gidişatını, sebeplerini ve yapısını inceleme ve bilmemize yardımcı olur. Bu nedenle tarih şerefli ve hikmetlerle doludur (Temir, 2015). Tarih, yazılı olarak muhafaza edilmedikçe kültür ve milli bilinç kaynağı haline gelmedikçe milletler için anlamsız olacaktır. Tarih bir kültürün zaman içerisinde toplumsal ve siyasal devamlılığını sağlayan, bir milletin dünya üzerinde sürekli yer edinmesinin temellerini oluşturan, kültürün en önemli taşıyıcılarından biridir (Metin, 2011).

1.2.1. Tarih Öğrenmenin Faydaları

Tarih, bireylerde aktif ve sorumlu vatandaşlık bilinci geliştirerek, vatana karşı sevgi ve aidiyet duygusunu güçlendirmektedir (Korkmaz, 2007). Toplumların değerlerini ve kültürünü anlamada tarihsel bilgi temel bir araçtır. Bu bilinç bireylere yalnızca geçmişi tanıtmakla kalmayıp, aynı zamanda gelecekte nasıl bir kimlik geliştirebilecekleri konusunda da rehberlik etmektedir. Geçmiş, tüketilen bir olgu değil geleceği şekillendiren dinamik bir süreçtir. Bu yönüyle tarih, sadece durağan bir bilgi alanı olmayıp, toplumları dönüştürme ve yönlendirme gücüne sahip etkin bir disiplindir. Tarihsel derinliğin keşfi, bireylerde geçmişe yönelik merakı artırmakta ve bu doğrultuda daha önce yaşamış insanları anlama isteğini güçlendirmektedir (Toynbee ve Uysal, 1963).

Tarihsel olaylar, sıklıkla kahramanlık ve fedakârlık örnekleriyle bireylere ders vermiştir. Zor dönemlerde liderler, tarihe yönelerek yol haritalarını geçmişten çıkarmışlardır. Mustafa Kemal Atatürk, Theodore Roosevelt, Vladimir Lenin, Winston Churchill ve Mahatma Gandhi gibi liderler ulusal özgürlük mücadelelerinde tarihsel bilinçten güç almışlardır (Aslan, 2006). Tosh'a (2013) göre tarihsel bilgiyi önemsiz bulan bireyler dahi farkında olmadan yaşamlarının her anında tarihe dayalı varsayımlarda bulunurlar. Örneğin, doktorlar teşhis koyarken hastanın geçmişini hukukçular ise bir davaya karar verirken olayın geçmiş koşullarını değerlendirmektedir.

Tarih çalışmaları, bireylere kendi kimliklerini, kültürel değerlerini ve toplumsal bağlarını tanıma fırsatı sunmaktadır. Aynı zamanda farklı milletlerin tarihini inceleyerek uluslararası anlayış ve hoşgörü geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Memioğlu, 2004). Ön yargısız bir tarihsel analiz yapabilen bireyler geleceği daha sağlıklı kavrayarak topluma katkı sunabilirler (Zenginsoy ve Akkoyunlu, 2011). İnsan doğası gereği meraklıdır ve bu merak tarihsel olayları ve kültürel geçmişi anlama arzusunu doğurmaktadır. Tarih, bireylere sadece geçmişi öğretmekle kalmayıp aynı zamanda kimlik gelişimi ve toplumsal aidiyet duygusunu da desteklemektedir (Demircan, 2007). Tarih, insanların eylemlerini açıklayarak düşünce, mücadele, diplomasi ve strateji kavramlarını öğretir. Bu süreç, bireyde hem ahlaki değerleri hem de minnet duygusunu uyandırabilmektedir. Tarihsel anlatımlar, etkileri bakımından başka hiçbir öğretici unsur ile kıyaslanamayacak derecede güçlüdür. Ancak tarih aynı

zamanda isyan ve ihanet gibi unsurları da içerdüğinden bireylerde olumsuz duygulara yol açabilmektedir (Korkmaz, 2007).

Tarihsel bilinç, yalnızca bireyin eğitimiyle değil aynı zamanda ailesel ve çevresel etkenlerle şekillenmektedir (Yurdakul, 2018). Bu bağlamda, tarih bilincinin yaygınlaştırılmasında halk eğitimi önemli bir başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir. Bireylerin dünyayı anlamlandırmaları tarihsel süreçleri kavrayabilmeleri ile mümkün olmaktadır. Bir ülkenin kültürünü, değerlerini ve gelişmişlik düzeyini tanımak, bireylerde geleceğe dair umut ve güven duygusunun oluşmasına katkı sağlar. Bu durum ise sağlıklı bir tarih bilinci ile mümkündür. Tarihi kimlik, bireyin kendini tanıma sürecini ifade etmekte olup sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi disiplinlerle etkileşim içerisindedir. Kişisel kimlik, topluluk kimliğiyle bütünleştiğinde ulusal kimlik meydana gelmektedir (Öz, 2008). Tarih, bireylerin içinde yaşadıkları toplumun normlarını, değerlerinin kökenini ve dönüşüm süreçlerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda tarih eğitimi, kişisel gelişimin yanı sıra vatandaşlık eğitimi ve değer aktarımı süreçlerinin temel bir unsuru olarak kabul edilmektedir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Tarih, bireylerin geçmiş deneyimlerini, yaşam biçimlerini ve toplumsal değişimleri anlamalarına olanak tanıyarak bu deneyimlerden ders çıkarma fırsatı sunmaktadır. Geçmişin eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi bireyde hem mevcut durumu değerlendirme hem de geleceği planlama becerisi kazandırmaktadır. Tarih, devletlerin ve toplumların geçirdiği dönüşüm süreçlerini öğretirken, aynı zamanda tarihsel empatiyi geliştirerek hayal gücü ve görselleştirme yeteneklerini güçlendirmektedir. Bu yönüyle, tarih dersinin toplumun gelişimine diğer disiplinlerden daha fazla katkı sağladığı söylenebilir (Yılmaz ve Koca, 2011). Tarih eğitimi öğrencilerin geçmişi, toplumsal yapıları ve insanlık tarihinin önemli kırılma noktalarını kavramalarına yardımcı olmaktadır. Bu amaçlara ulaşabilmek için etkili öğretim yöntemleri ve tekniklerinin kullanılması tarih bilincinin oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır (Hasdemir, 2023).

1.2.2. Türkiye’de Tarih Eğitimi

Osmanlı Devleti’nde özellikle Tanzimat Dönemi’nde eğitim alanında önemli reformlar gerçekleştirilmiştir. Askerî okulların yanı sıra, ilkmektepler, rüştiyeler ve

idadiler açılarak tarih eğitimi öğretim programında yer almaya başlamıştır. 1896 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile düzenli bir program hazırlanmış ve ilkokullarda *Muhtasar Tarihi Osmani*, rüştiyelerde ise *Tarihi Umumi* ile *Tarihi Osmaniye* derslerine yer verilmiştir (Köken, 2002).

Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı sonrası dağılmasının ardından Türkiye Cumhuriyeti kurulmuş ve eğitim, Cumhuriyet'in öncelikli gündem maddelerinden biri olmuştur. 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanarak eğitimde birlik sağlanmıştır. 1923-1930 yılları arasında ilkokul ve ortaokul programları yenilenerek 1926'dan itibaren ders kitaplarının hazırlanması sorumluluğu Millî Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir. Bu süreçte tarih kitapları, Türk tarihini esas alan bir perspektifle yeniden kaleme alınmıştır. 1930'lu yıllarda ise öğretim programları Türk tarih tezi doğrultusunda şekillendirilerek İslam tarihindeki Türklerin rolü ön plana çıkarılmaya başlanmıştır (Aktekin vd., 2009).

Mustafa Kemal Atatürk'ün öncülüğünde Türk Tarih Heyeti kurulmuş ve daha sonra bu heyet, Türk Tarih Tetkik Cemiyeti adını almıştır. Söz konusu cemiyet, okullarda okutulmak üzere dört ciltlik kapsamlı bir tarih kitabı hazırlamış olup, bu kitaplar 1931 yılından itibaren liselerde ders kitabı olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1935 yılında Türk Tarih Kurumu adını alan cemiyet, 1937'den itibaren Atatürk'ün isimlendirdiği *Belleten* adlı dergiyi yayınlamaya başlamıştır. Aynı dönemde Atatürk'ün direktifiyle 1935 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi kurulmuştur (Öztaç, 2009). 1985-1998 yılları arasında ortaöğretimde tarih dersleri İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında okutulmuştur. 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmiş ve 1998 yılından itibaren sosyal bilgiler ders programlarına 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde tarih konuları entegre edilmiştir (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014).

2005 yılında sosyal bilgiler programı, disiplinler arası ve yapılandırmacı bir anlayış doğrultusunda yeniden düzenlenmiş; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji ve antropoloji gibi disiplinlerden derlenen bilgilerle tematik bir yapı oluşturulmuştur. Bu program 2007 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Tay, 2017). Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde tarih eğitimi yeniden biçimlendirilerek öğrenci merkezli, bilgi ve beceri dengesine önem veren, bireyin kendi öğrenme sürecinin

farkında olmasını ve çevresiyle etkileşim kurmasını sağlayan bir anlayış benimsenmiştir. Tarih programı, kavram, değer ve becerilerin geliştirilmesini hedefleyerek üstbilişsel becerilerin kazanımına odaklanmış ve evrensel değerlerin millî değerlerle bütünleştirilmesi amaçlanmıştır (Ulusoy, 2010).

1.2.3. Tarih Eğitiminin Amaçları

Tarih, sosyal bilgiler programı içinde yer alan en kapsamlı ve analitik disiplinlerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeleri yalnızca geçmişî anlamalarına katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda günümüz toplumsal olaylarını eleştirel bir perspektifle değerlendirebilmelerini de mümkün kılmaktadır (Wineburg, 2001). Tarih öğretimi bireylerin vatandaşlık bilinci kazanmalarında, demokratik değerlere yönelmelerinde ve kültürel mirası içselleştirmelerinde önemli bir işlev üstlenmektedir (Levstik ve Barton, 2011). Bu açıdan tarih eğitimi, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil geçmişteki olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmalarını, zaman içinde meydana gelen değişim ve süreklilikleri fark etmelerini ve çoklu bakış açılarıyla empati geliştirmelerini hedeflemektedir (Seixas ve Morton, 2013).

Tarih derslerinin bireylerin vatandaşlık bilinci, kimlik gelişimi ve toplumsal değerlerle ilişki kurmalarında kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Etkin bir tarih öğretimi, bireylerin kendi milletlerinin geçmişini anlamalarına ve toplumsal aidiyet duygusu geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Demircioğlu, 2005). Sosyal bilgiler derslerinde yer alan tarihsel içerikler ise öğrencilerin milli kimlik ve kültürel miras konularında bilinçlenmelerini amaçlamaktadır (Bayramoğlu, 2016). Söz konusu derslerde işlenen konular yalnızca siyasi olaylarla sınırlı kalmayıp kültürel, sosyal ve ekonomik bağlamları da kapsayacak şekilde yapılandırılmaktadır. Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, demokratik değerleri benimsemelerine ve aktif vatandaşlık yönelimleri kazanmalarına zemin hazırlamaktadır (Safran, 2011).

“Neden tarih öğretmeliyiz?” sorusunun yanıtı çok çeşitli ve kapsamlıdır. 21. yüzyıl dünyasında tarihin salt bilgi olarak öğretilmesi yeterli olmamakla birlikte, öğrencilerin yalnızca hazır bilgileri alan bireyler olmaktan çıkarılarak, eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bireyler hâline gelmeleri eğitimcilerin temel sorumluluğudur. Tarih eğitimi, geçmişe farklı açılardan bakmayı teşvik ederek eğitim

sürecindeki zorlukların aşılmasını sağlar. Aynı zamanda farklı kültür ve inançların varlığı göz ardı edilmeden hoşgörölü bireyler yetiştirilmesi için çaba gösterilmelidir (Köymen, 2003).

Tarih öğretiminin temel amacı bireylerin dikkatini geçmişe odaklayabilmelerini sağlamak, diğler ülke ve kültürleri tanımalarına ve anlamalarına imkân vermek, geçmişten hareketle günümüze ışık tutmak ve tarih öğretimi alanını zenginleştirmektir. Düzenli olarak geliştirilen tarih programı, öğrencilerin zihinsel gelişimini destekleyerek onları gerçek hayata hazırlar ve benlik ile kimlik duygusunun oluşmasına katkıda bulunur (Köstüklü, 2003).

Tarih eğitiminin ulusal düzeyde yapılması ve tarihin insani değerlerle ilişkilendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda tarih eğitiminin temel unsuru devlet olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarih eğitimi nesiller arası milli sadakati, birlik ve bütünlüğü pekiştirirken toplumu etkileyen, şekillendiren ve yönlendiren önemli kişilerin başarıları ve katkılarını da ön plana çıkarır. Böylece tarih eğitimi aracılığıyla ülkeler vatandaşlarına vatandaşlık bilincini aşılama ve onları ülkelere bağlı, etkin vatandaşlar olarak yetiştirmektedirler (Elban, 2015).

Tarih, yalnızca akademik bir disiplin olmanın ötesinde bireylerin yaşamları boyunca somut olarak uygulayabilecekleri bir alan olarak da değerlendirilmektedir (Sosyal, 2012). Eğitim alanında öncü ülkelerden biri olan Birleşik Krallık'ta, tarih öğretiminin temel hedefleri açıkça belirlenmiş ve ilgili programlara dahil edilmiştir (Akçalı, 2022). 19. yüzyılda, dünya genelinde tarih derslerinin temel işlevi, öğrencilerin kendi vatanlarına ilişkin farkındalıklarını artırmak ve ulusal değerleri aktarmak olarak görölmüştür. Bu dönemde, öğrencilerin tarih bilgisine ilişkin çeşitli görüşler ve öğretim yöntemleri ortaya atılarak çoğunlukla öğrencilerin bilgiyi pasif alıcılar olarak benimsemeleri, öğretmenin sunduğu içeriği ezbere dayalı biçimde öğrenmeleri hedeflenmiştir (Özlem, 2001; Taştan, 2016).

Bu geleneksel öğretim anlayışında tarih derslerinde öğretmenlerin öğrencilere tarihi gerçekleri aktardığı, öğrencilerin ise pasif konumda kaldığı, dolayısıyla öğretmen merkezli bir yaklaşımın egemen olduğu görölmektedir. Ancak İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde tarih öğretiminin amacı sadece millî duygulara bağlı, yetkin vatandaşlar yetiştirmek olmaktan çıkarılmıştır. Bu yeni dönemde tarih derslerinin nasıl öğretilmesi gerektiği ve öğretimin amaçları yeniden tartışılmaya başlanmış, eleştirel

ve yaratıcı düşüncenin teşvik edilmesi, problem çözme becerilerinin kazandırılması ve tarihsel empati geliştirilmesi gibi hedefler ön plana çıkmıştır (Boyko, 2011).

Tarih, toplumu geleceğe hazırlama sorumluluğunu üstlenen genelleme yapabilme yeteneğine sahip ve bu doğrultuda ders çıkarılmasını sağlayan bir bilim dalıdır. Bu sorumluluk duygusu tarih derslerinde etkin bir şekilde oluşturulmadığı takdirde, tarih yalnızca bireylerin duygusal ve bilişsel gelişimine katkı sağlayan teorik bir program olarak kalacaktır (Vurgun, 2014). Milli bilinç, devletlerin yasal dayanağını oluşturmakta olup egemenliklerini sürdürebilmeleri için vazgeçilmezdir. Bireylere aşılana bu millet bilinci sayesinde, mesuliyet ve aidiyet duygularının gelişmesi beklenmektedir (Aslan ve Akçalı, 2007).

Tarih öğretimiyle bireyler, içinde bulundukları toplumun ve kendilerinin sürekli bir ilerleme sürecinde olduğunu kavrayarak bu ilerleme döneminin oluşumunu anlayarak geleceğe yönelik bilgi edinmektedirler (Şimşek ve Şimşek, 2010). Tarih eğitimi, bireylerin delilleri bağımsız olarak değerlendirme ve kendi çıkarımlarını yapabilme becerilerini geliştirmelerine imkân tanır. Bu yönüyle, tarih öğretiminin temel amacı olguları ezberletmek değil, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmektir. Öğretmenler mevcut bilgiyi sadece sunan değil, öğrencilerin istedikleri bilgilere kendi başlarına ulaşmalarını teşvik eden rehberler olmalıdır (Hali, 2014). Kültürel mirasın en önemli parçalarından biri olan tarih eğitimi öğrencilerde örgütlenme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişmesini destekleyerek onların ülkelerine sadık yurttaşlar olarak yetişmelerini ve toplumun ortak bir kültür etrafında bütünleşmesini sağlamaktadır (Yuvacı, 2018).

1.2.4. Tarih Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeri

Tarih okuryazarlığı, medya, teknoloji ve görsel unsurları da içeren, tarih eğitimiyle doğrudan ilişkili çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavram, tarihsel olayların analiz edilmesini, farklı kaynaklardan bilgi edinilerek bağlamlar kurulmasını ve elde edilen sonuçların sorgulanmasını kapsamaktadır (Deniz ve Küpeli, 2015).

Tarihsel düşünme becerileri öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve analitik düşüncelerini sağlamaktadır. Bu beceriler yalnızca okul ortamında değil, bireylerin yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde karşılaştıkları sorunlara daha etkili ve verimli çözümler geliştirmelerine de katkı sunar. Tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere

kazandırılmasında öğretmenin sadece bilgi aktarıcısı olarak değil aynı zamanda öğrencinin öğrenme sürecinde rehberlik eden bir kolaylaştırıcı olarak rol alması gerekmektedir. Tarihsel olaylara yönelik farklı bakış açıları geliştirmek ve olayları değerlendirmek, tarihsel empatiyi beraberinde getirmektedir (Lee, 2011).

Tarih okuryazarlığı, sadece geçmişe ilişkin bilgilerin toplanması değil bu bilgilerin güvenilirliğinin sorgulanması, çeşitli kaynaklar üzerinden değerlendirmelerin yapılması ve olayların bütüncül bir perspektifle analiz edilmesini de içermektedir (Çapa, 2006). Bu doğrultuda tarihsel araştırmalarda yalnızca yazılı metinlerle sınırlı kalmamak müzik, resim, film gibi görsel-işitsel materyallerin de öğrenme sürecine dahil edilmesi önerilmektedir (Tally ve Goldenberg, 2005).

Tarih eğitimi, bireylerde toplumsal sorunlara karşı duyarlılık geliştirerek geçmişten edinilen deneyimlerle günümüz problemlerine çözüm üretme yeteneğini güçlendirmektedir (Dunn, 1989). Özellikle sosyal bilgiler öğretiminde tarih konularının merkezi bir konumda yer alması öğrencilere toplumsal sorumluluk bilinci kazandırılması açısından büyük önem taşımaktadır (Er ve Bayındır, 2015).

Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre, sosyal bilgiler dersleri kapsamında öğrencilerin vatan ve millet sevgisiyle donanmış, hak ve sorumluluklarının bilincinde bireyler olarak yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2023). Bu hedeflere ulaşmak, sosyal bilgiler derslerinin eleştirel düşünme, araştırma ve deneyim temelli öğrenme ortamlarıyla desteklenmesiyle mümkün olmaktadır (Akçalı ve Baş, 2023). Tarih, bu bağlamda öğrencilerin tarihsel olaylara çok yönlü yaklaşımlarını, kanıtları kullanarak neden-sonuç ilişkileri kurmalarını ve tarihsel süreçleri anlamlandırmalarını sağlamaktadır (Ulusoy, 2009).

Tarih okuryazarları tarihsel belgeleri yorumlayabilen, çelişkileri fark eden ve teknolojik kaynakları etkin bir şekilde kullanabilen bireylerdir (Taylor ve Young, 2003). Yüksek düzeyde tarihsel okuryazarlık belgeleri sadece görmekle kalmayıp, içeriklerini analiz ederek değerlendirebilmeyi de gerektirmektedir (Eroğlu, 2022). Bu süreçte işlevsel okuryazarlık, bireylerin yazılı materyalleri etkili biçimde kullanmasını sağlayarak tarihsel verilerin doğru yorumlanmasına katkı sunmaktadır (Güneş, 2019).

Tarih okuryazarlığının ilk adımı, tarihî olayları ve kavramları anlamaktır. Ancak asıl önemli olan, bu bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme becerisine ulaşmak ve böylece tarih bilinci gelişmiş, kültürel mirasına sahip çıkan

bireyler yetiştirmektir (Önal, 2010). Tarih okuryazarı bireyler, olaylara geniş bir perspektiften bakabilen, analitik düşünebilen, sabırlı, tarafsız ve eleştirel düşünceye sahip bireylerdir. Bu bireyler yalnızca olayların ezberini yapmakla kalmayıp onları kavramsal düzeyde değerlendirerek bütünsel yaklaşımlar geliştirmektedirler. Ayrıca, eleştirel bakış açısıyla çeşitli kaynakları karşılaştırarak tarihsel gerçekliğe ulaşmayı hedeflemektedirler (Tekdal ve Aydın, 2021). Bu durum bireyin bilgiyi araştırarak, analiz ederek ve kendi ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırmasını temel alan yapılandırmacı eğitim anlayışıyla örtüşmekte ve sonuçta öğrenme sürecine aktif katılım gösteren bireyler tarih eğitiminden daha etkili şekilde yararlanabilmektedir (Lee, 2011).

1.2.5. Tarihsel Düşünme Becerileri

Tarih dersi, sadece geçmişe ait bilgilerin aktarılmasından ibaret değildir. Aynı zamanda öğrencilere özgün bir düşünme biçimi kazandırmayı da amaçlar. Bu düşünme biçimi, literatürde genellikle “tarihsel düşünme” ya da “tarihsel düşünme becerileri” olarak adlandırılır. Tarihsel düşünme, özellikle uluslararası akademik çevrelerde son yıllarda giderek daha fazla önem kazanan bir kavram haline gelmiştir. Tarih eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan tarihsel düşünme becerisi öğrencilerin geliştirmesi gereken üst düzey zihinsel yetkinlikler arasında yer alır. Bu beceri, öğrencilere tarihsel olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurma, geçmişe dair mantıklı çıkarımlar yapma ve tarihsel veriler doğrultusunda yorum geliştirme yetisi kazandırırken, aynı zamanda geçmiş ile günümüz arasındaki etkileşimleri ve süreklilikleri daha iyi kavramalarına da katkı sağlar (Seyhan, 2023).

Tarihsel düşünme bireylerin geçmişteki olayları anlamlandırıp yorumlamalarını ve bu olaylardan çıkarımlar yaparak günümüzle bağlantı kurmalarını sağlayan çok yönlü bir bilişsel süreç olarak da ifade edilmektedir. Tarih eğitimi, bu süreç aracılığıyla öğrencilerin bilgiyi analiz etme, sorgulama, bağlam içinde değerlendirme ve eleştirel bakış geliştirme gibi becerilerini destekler. Böylece onları akademik ve toplumsal açıdan daha donanımlı bireyler haline getirir. Tarihsel düşünme becerileri, öğrencilerin tarihsel olguları derinlemesine ve anlamlı biçimde kavramalarını sağladığı için tarih eğitiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013). Bu bağlamda, tarihsel düşünmenin

gelişimi için çeşitli alt becerilerin yapılandırılması gerekmektedir. Farklı çalışmalarda farklı kavramlarla ifade edilse de kronolojik düşünme, tarihsel olay bilgisi, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, tarihsel dili anlama, tarihsel araştırma yapma, tarihsel empati kurma ve ahlaki muhakeme geliştirme bu beceriler arasında yer almaktadır.

Kronolojik Düşünme Becerisi

Tarih biliminin temelini oluşturan kronolojik düşünme becerisi, öğrencilerin tarihsel olaylar arasında bağlantı kurmalarını ve bu olayların neden-sonuç ilişkilerini açıklayabilmelerini sağlamaktadır (MEB, 2018). Şimşek (2006), kronoloji bilgisini tarihin omurgası olarak nitelendirmektedir. Zira bu bilgi, olayların bütünlük içinde anlaşılmasına katkı sunmaktadır. Dawson (2007) ise kronolojik düşünmenin olayların doğru sıralanması, zaman dilimlerinin kavranması ve olaylar arasındaki ilişkilerin kurulması gibi aşamalardan oluştuğunu ifade etmektedir.

Kronoloji, temel anlamıyla bir takvim bilgisi olup, tarihsel olayların zaman içindeki sıralanışını ifade etmektedir. Bu beceri, olaylar arasında süreklilik kurarak tarihsel sürecin analizini kolaylaştırmakla birlikte, öğrencilerin tarihsel bilgileri sınıflandırmalarına da olanak sağlamaktadır (Altun ve Kaymakçı, 2016). Kronolojik düşünme, zamanın uygulanabilirliğini ifade eden süreç ve sıra kavramlarını temel unsurlar olarak içermektedir. Tarihsel olayların düzenli bir şekilde sıralanması kronolojiyi tarihsel düşüncenin merkezine yerleştirirken bu beceri yalnızca olayları ardışık sıraya koymakla kalmayıp, aynı zamanda neden-sonuç ilişkilerini ve tarihsel değişimi anlamayı da gerektirmektedir (Seefeldt vd., 2015). Bu nedenle, kronolojik düşünmenin etkin bir şekilde kazandırılabilmesi için tarihsel zaman kavramlarının (gün, ay, yıl, dönem, yüzyıl, MÖ gibi) öğretilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin karşılaştırmalı takvim türleriyle tanıştırılması bu becerinin gelişimini desteklemektedir (Demirel ve Turan, 2015).

Tarihsel Olaylar Bilgisi

Tarih okuryazarlığının ilk aşaması tarihsel olayların bilinmesidir. Bu beceri kapsamında öğrenciler olaylarda rol oynayan kişileri, olayların gerçekleştiği yer ve zamanı öğrenerek olaylar arasında nedensellik ilişkileri kurabilmektedirler (Önal, 2010). Ayrıca, tarihsel olayların ait oldukları dönemlerin özellikleri ışığında

değerlendirilmesi bu becerinin temel unsurlarından biridir. Yazılı kaynaklar aracılığıyla geçmişin günümüz bağlamında doğru ve hatasız bir biçimde anlaşılması hedeflenmelidir (MEB, 2018).

Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi

Tarih programında merkezi bir yer tutan bu beceri, olaylar arasındaki etkileşimleri kavramayı mümkün kılar. Bir olayın başka bir olayın nedeni ya da sonucu olabileceğinin anlaşılması tarihsel süreklilik ve tarih biliminin işleyişi açısından büyük önem taşımaktadır. Söz konusu beceri, öğrencilerin geçmişteki olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kurarak tarihsel süreçleri daha derinlemesine anlamalarını ve analiz etmelerini sağlamaktadır (MEB, 2018).

Tarihsel Dili Anlama Becerisi

Sosyal bilgiler derslerinde kullanılan metinlerde yer alan soyut kavramlar öğrencilerin anlamlandırma süreçlerini zorlaştırabilmektedir (Metin, 2011). Tarihi metinlerin dili belgelerin doğru yorumlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Baykara, 2007). Dilin kültürel taşıyıcılık işlevi nedeniyle kelimelerin tarihsel bağlamda taşıdığı anlamlar zaman içerisinde değişim gösterebilmektedir. Günümüzde ise barışçıl bir tarih anlayışı, ulusları ayırıştırmak yerine birleştirme işlevi üstlenmektedir (Karabulut, 2005).

Tarihsel Araştırma Becerisi

Tarihsel araştırma becerisi, geçmişi neden incelememiz gerektiğini anlama ve etkili bilgi edinme süreçlerini kapsamaktadır (MEB). Öztürk ve Mutlu (2017), tarihsel olaylardan çıkarım yapabilmenin tarih bilincini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Tarihçiler belgeler, görseller ve çeşitli kaynaklar aracılığıyla olayların bağlamını anlamaya çalışarak bu materyallerin kim tarafından ve neden oluşturulduğunu analiz etmektedirler. Ayrıca farklı kaynakları karşılaştırarak daha objektif sonuçlara ulaşmayı hedeflerler. Bu bağlamda kaynak bulma, bağlamsallaştırma ve doğrulama, tarihsel araştırmanın üç temel stratejisi olarak kabul edilmektedir (Wineburg, 2001).

Tarihsel Empati Becerisi

Tarihsel empati, geçmişteki insan ilişkileri ve dünya görüşlerini anlamak amacıyla olayların dönemin koşulları ve değerleri bağlamında değerlendirilmesini kapsamaktadır (Barton, 2010). Bu beceri sayesinde öğrenciler, geçmişin günümüz üzerindeki etkilerini analiz ederek zaman içindeki değişimleri kavrayabilmektedirler (MEB, 2018). Günümüz ile geçmiş arasında bağ kurulamadığı takdirde tarihsel bilginin anlamı zayıflamaktadır. Bu nedenle tarihsel empati, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından da kritik bir öneme sahiptir (Güneş, 2019).

Ahlaki Muhakeme Becerisi

Tarih okuryazarlığının üst düzey becerilerinden biri olan ahlaki muhakeme, tarihsel olayların etik boyutlarının değerlendirilmesini gerektirir. Öğrenciler, edinilen bilgileri eleştirel bir süzgeçten geçirerek aynı olayı farklı kaynaklardan incelemeli ve çelişkili ifadeleri analiz etmelidirler (Muç, 2019). Ahlaki muhakeme, olayları basitçe iyi-kötü veya doğru-yanlış kavramlarıyla değerlendirmekten ziyade bu yargıların hangi temellere dayandığını sorgulamayı temel alır (Wertz, 1996).

1.3. Motivasyon Tanımı

Eren (2013), motivasyon kavramını Türkçe karşılığı olan “güdülenme” ile tanımlayarak bireyi harekete geçiren güç olduğunu ifade etmektedir. Motivasyon teriminin, Fransızca ve İngilizce “motivate” kelimelerinden türeyerek Türkçeye geçtiği belirtilmektedir. Genç (2004) ise motivasyonu, bireyin arzu ve istekleri doğrultusunda hareket etmesini sağlayan güç olarak tanımlamakta, bireylerin hedeflerine ulaşabilmeleri için içsel istek ve arzularıyla hareket etmelerinin önemine vurgu yapmaktadır. Durmaz (2004), motivasyonu iş hayatında, bir görevi yerine getiren veya yerine getirmekle yükümlü kişinin amaçlarını gerçekleştirmesi için yönlendirilmesi ya da güdülenmesi olarak açıklamaktadır. Cüceloğlu (2012) ise motivasyonu insanın ihtiyaçları, dürtüleri, istekleri ve arzularını kapsayan bir kavram olarak ele almakta; fizyolojik gereksinimler olarak tanımlanan güdüler “dürtü”, yalnızca insana özgü olan saygınlık ve başarı gibi güdüler ise “ihtiyaç” olarak

sınıflandırmaktadır. Güdüler, bireyi harekete geçiren içsel dinamikler olup, bu süreçte insan istekleri doğrultusunda yönlendirilmekte ve motivasyon gerçekleşmektedir.

Motivasyon, temel gereksinim ve ihtiyaçlardan kaynaklanarak bireylerin davranışlarına çeşitli istekler ve gler kazandırmakta ve bu sayede davranışların gerçekleştirilme olasılığını artırmaktadır (Bursalıoğlu, 2011). İnsan davranışları üzerinde bu denli etkili olan motivasyonun, doğal olarak çalışma yaşamı üzerindeki etkileri de göz ardı edilemez bir niteliktedir (Ceviz, 2018). Öğretmenlerin okul ortamında gerekli performansı gösterebilmeleri için motivasyona ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Kırcı, 2010). Motive olmuş çalışanlar, hedeflerine ulaşmada daha başarılı olmakta ve bu hedefe ulaşmak için gereken kararlılığı ve çabayı göstermede daha istekli davranmaktadırlar (Bilgiçli, 2017). Motivasyon, bireyin eylemlerine yön vererek yaptığı işleri kendi istek ve arzusu doğrultusunda yerine getirmesini ve bu süreçten haz almasını sağlamaktadır. Böylece motivasyon, bireyi harekete geçiren içsel bir g olarak kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Gökay ve zdemir, 2010).

Motivasyon kişiye özgü bir durum olup, bir bireyi motive eden faktörlerin başka bir bireyi motive etmeyebileceği kabul edilen bir gerçektir. Bu nedenle motivasyonu etkileyen unsurlar bireyler arasında farklılık göstermektedir. Örneğin, bir bireyi maddi olanaklar motive ederken başka bir bireyi statü gibi sosyal faktörler motive edebilmektedir. Ayrıca motivasyon yalnızca insan davranışlarında gözlemlenebilir. İnsan dışındaki canlılarda motivasyona yönelik belirgin bir özellik gözlemlenmemektedir. Bireyin motive olup olmadığı, davranışları aracılığıyla dışa vurulmakta ve bu davranışlar bireyin ruh halini yansıtmaktadır. Dolayısıyla motive olmuş bireyler, dış gözlemciler tarafından kolaylıkla fark edilebilmektedir (nsar vd., 2010).

1.3.1. Motivasyon Türleri

İnsanların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin farklılık göstermesi motivasyon kaynaklarının da çeşitlenmesine yol açmakta ve bu kaynaklar genel olarak içsel motivasyon ile dışsal motivasyon olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir (Armstrong, 2006). İçsel motivasyon bireyin takdir edilme, başarı hissi, zgven, kendi kararlarını verebilme, sorumluluk alma ve özgün yöntemler kullanabilme gibi soyut psikolojik ihtiyaçlarının tatminini ifade etmektedir (İlgar, 2004). Bu tür

motivasyonda birey, yaptığı işi içten gelen istek ve hevesle severek gerçekleştirir. Bu süreçte ulaşılan tatmin duygusu ise harekete geçirici temel güç olarak işlev görür (Recepoğlu, 2013). İçsel motivasyon sorumluluk, özerklik, ilerleme ve terfi gibi somut olmayan kavramları içermesi bakımından dışsal motivasyondan ayrılmaktadır (Gümüş, 2012).

Dışsal motivasyon ise bireylerin ihtiyaçlarının maddi olanaklar, ödüller ve pekiştiriciler gibi dışsal faktörler aracılığıyla karşılanmasıdır (Koçel, 2010). Bu motivasyon türünde birey, amaca ulaşmak için dışarıdan gelen müdahalelerle yönlendirilir ve motivasyon bir araç işlevi görür (Keijzers, 2010). Örneğin, çalışanların örgütün ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla maddi imkanlarla motive edilmesi dışsal motivasyona örnek teşkil etmektedir (Ersoy vd., 2016). Genel olarak, içsel ve dışsal motivasyonun bireyi harekete geçirme gücü eşit olmamakla birlikte içsel motivasyonun daha etkili olduğu kabul edilmektedir (Urhan, 2018). Ayrıca içsel faktörlerin motivasyon üzerinde daha güçlü etkileri bulunmakta olup, bu durum kişiye olduğu kadar topluma da yararlı işlerin yapılmasını desteklemektedir (Dündar vd., 2007; Luthans, 2012).

Okulda Motivasyon

İş gören motivasyonu, kurumlar açısından önemini koruyan temel bir sorun olmaya devam etmektedir. Motive olmayan öğretmenlerde, bireyin işine yeterince odaklanamaması, fırsat buldukça örgütten ayrılma eğilimi göstermesi ve kendisini örgütün bir parçası olarak görmemesi gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Ganta, 2014). Çalışanların ihtiyaçları yalnızca maddi beklentilerle sınırlı olmayıp fizyolojik, psikolojik ve sosyal boyutlarda da karşılanmayı gerektirmektedir. Bu nedenle, kurumlarda profesyonel yönetim anlayışının benimsenmesi zorunludur. Aksi takdirde kurumun amaçlarına ulaşması mümkün değildir (Başaran, 1993). Kurumların etkinliği, en değerli kaynak olan insan kaynağının verimli kullanımıyla doğrudan ilişkilidir. Bu verimliliğin sağlanabilmesi için çalışanların motivasyon seviyelerinin yüksek tutulması gerekmektedir. Çalışanlar, yalnızca birer makine olarak görülmemeli, hem içsel hem de dışsal faktörler aracılığıyla motive edilmelidirler (Toker, 2008).

Motivasyon, iş görenlerin çalışma performansını belirleyen temel bir etkidir. Yüksek motivasyona sahip çalışanlar daha iyi performans sergilerken, düşük motivasyonlu bireylerin performansları düşük kalmaktadır. Motivasyonu yüksek olan çalışanlar, daha kaliteli ve profesyonel işler ortaya koyarak örgütsel başarının artmasına katkı sağlamaktadırlar (Yıldırım, 2015). Okul ve kurumların başarısı, çalışanların başarı düzeylerinin artırılmasıyla mümkün olmaktadır. Bu süreçte en kritik rolü yöneticiler üstlenerek, çalışanların motivasyonunu sağlayarak okulun hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştırmaktadırlar. Çalışanların kendilerini örgütün bir parçası olarak görmeleri ve yaptıkları işi severek yerine getirmeleri, daha etkili ve verimli sonuçların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Semerci, 2005). Örgüt üyeleri, kendilerine verilen görevlerin ötesinde motive olduklarında kurum amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkin rol oynamaktadırlar. Aksi takdirde içsel motivasyonu olmayan bir çalışanla hedeflere ulaşmak mümkün değildir (Öztürk ve Dünder, 2003).

Okullarda motivasyon eğitim-öğretim kalitesini artırmada önemli bir faktördür. Motivasyonu yüksek öğretmenlerin görev yaptığı okullar genellikle daha etkili sonuçlar elde etmektedir. Motivasyon, öğretmenlerin dikkatini toplamasında ve enerjik olmalarında itici güç işlevi görmektedir dolayısıyla motivasyonu düşük öğretmenlerin görev yaptığı okullar başarı elde edememektedir (Apolline, 2015). Eğitim alanı insan yetiştirmeye dayandığı için, okul çalışanlarının yalnızca verilen görevleri yerine getirmeleri değil, sorumluluklarının ötesinde gayret göstermeleri sağlanmalıdır (Erdaş, 2009). Okulların öncelikli amacı öğretimdir ve tüm faaliyetler öğretime katkı sağladığı ölçüde değerlidir. Öğretim süreci öğretmenin yönlendirmesiyle gerçekleştiğinden öğretmenin motivasyonu da bu süreçte kritik öneme sahiptir (Balcı, 2011). Kurumların varlıklarını sürdürebilmeleri için sahip oldukları insan kaynaklarını etkin ve verimli kullanabilmeleri temel koşuldur (Oğur, 2022).

Baygut (2007), okulların fiziki koşullarının öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediğini ve bunun tüm okul çalışanlarının motivasyonuna yansıdığını belirtmektedir. Brenner (2004) ise öğretmenlerin, profesyonel olarak yapılandırılmış ve konforlu okul ortamlarında daha verimli çalıştıklarını ifade etmektedir. Etkin ve kaliteli yönetilen okullarda çalışanların istek, ihtiyaç ve beklentilerinin gözetilmesi,

fiziki ortamın elverişli hale getirilmesi, öğretmenlerin iş gücü konusunda motive edilmesi ve işlerinden gurur duymaları, içsel motivasyonu artıran temel unsurlardır.

Öğretmen Motivasyonu

Kocabaş ve Karaköse (2005), eğitim-öğretim sürecinin etkin ve verimli yürütülmesinde öğretmenlerin kritik bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin sunduğu kaliteli eğitim, öğrencilerin toplumun beklentileri doğrultusunda nitelikli bireyler olarak yetişmesini sağlamaktadır. Bu hedefin gerçekleşmesi ise iyi motive edilmiş öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Ülkenin geleceği, eğitim kurumlarının görevlerini yerine getirme düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Okul bir örgüt olarak ele alındığında, hedeflere ulaşmada öğretmenlerin motivasyonunun artırılması öncelikli bir gerekliliktir. Chua' (2004) öğretmen motivasyonunun verimliliğin artırılması, öğrencilerin akademik başarısının yükseltilmesi ve kaliteli okul ortamlarının oluşturulması açısından önemini belirtmektedir. Aktan (2012), öğretmen motivasyonunun öğrenci başarısında belirleyici olduğunu ve eğitim paydaşlarının öğretmen motivasyonunun artırılması için azami çaba göstermesi gerektiğini ifade etmektedir. İnsan yetiştiren öğretmenlerin motivasyonu, mesleki bağlılık ve iş istekliliği bakımından büyük önem taşımaktadır. Motivasyonu yüksek öğretmenlerin daha özverili çalıştıkları bu tutumlarının çevrelerine ve öğrencilere olumlu yansıdığı ve böylece geleceğin nitelikli iş gücünün yetişmesine katkı sağladığı belirtilmektedir. Rahmaty (2023) ise öğretmenlerin başarısının ve üretkenliğinin belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Kocabaş ve Karaköse (2005), öğretmen motivasyonunun artırılmasında toplumun tüm kesimlerine önemli görevler düştüğünü ifade etmektedir. Öğretmenlerin görevlerini isteyerek ve heyecanla yerine getirmeleri, mesleki adanmışlıklarının yüksek olması motivasyon düzeyinin temel belirleyicilerindendir (Demir, 2018). Eğitimde verimliliğin artırılması için öğretmen motivasyonunun süreklilik arz edecek şekilde yüksek seviyede tutulması gerekmektedir. Eğitimcilerin görevlerini etkili biçimde yerine getirebilmeleri ve sorumluluk üstlenebilmeleri için fiziksel, ruhsal ve fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması zorunludur. Bu ihtiyaçların karşılanması yöneticilerin çalışan motivasyonunu sağlama görevini yerine getirmesinde merkezi bir öneme sahiptir (Sucu, 2016). Ayrıca öğretmen

motivasyonunun yüksek olması öğrenci-öğretmen ilişkilerinde olumlu yansımalar meydana getirmektedir (Finnigan, 2010).

Yönetici ve Motivasyon

Yöneticilerin, çalışanlardan maksimum verim alabilmeleri için bu konuda bilgi sahibi olmaları, insan kaynağının etkin kullanımını mümkün kılacaktır (Eren, 1993). Çalışanları motive edebilmek, yönetim becerileri arasında en önemlilerden biri olup, bu beceriyi etkin şekilde kullanan yöneticiler örgütün amaçlarını başarıyla gerçekleştirebilmektedir (Örücü ve Kambur, 2008). Yetenekli yöneticiler, çalışanların motivasyonunu artıran unsurları tek tek veya birlikte uygulama yeteneğine sahip olmalıdır. Çalışanları iyi tanıyan yöneticiler farklı durumlarda farklı motivasyon teknikleri kullanabilmektedir. Bazı çalışanlarda samimi ilişkiler kurmak etkili olurken, bazılarında disiplin kuralları veya mevzuat uygulaması daha faydalı olmaktadır (Yüksel, 1998).

Okul yöneticileri ise çeşitli durumlarda farklı liderlik stillerini uygulayabilmelidir. Demokratik liderlik yaklaşımı, karar alma süreçlerinde tüm çalışanlara söz hakkı vererek samimi bir çalışma ortamı yaratmakta ve bu ortam öğretmen motivasyonunu artırmaktadır. Buna karşın, otokratik tutum sergileyen yöneticiler, çalışanların örgütten uzaklaşmasına ve stres yaşamalarına yol açarak motivasyonun düşmesine neden olmaktadır (Terzi ve Çelik, 2016). Öğretmen motivasyonunun sağlanması, okul yöneticilerinin temel sorumluluğudur. Yöneticilerin öğretmenleri desteklemesi motivasyonu artırıcı önemli bir faktördür (Sağlam, 2007). Ayrıca yöneticiler, öğretmenlerin sosyal gereksinimlerine duyarlı olmalıdır. Bu ihtiyaçları göz ardı eden yöneticilerin başarı sağlama olasılığı düşüktür (Bursalıoğlu, 2011). Mesleğine bağlı öğretmenlerin okulun vizyonuna katkısı büyüktür. Bu nedenle yöneticiler öğretmenlerin bilgi, tecrübe ve uzmanlıklarından faydalanmalı ve hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarıyla onları desteklemelidir (Lal, 2016).

Büyük örgütlerden biri olan Milli Eğitim Bakanlığı'nda üst yönetim ile öğretmenler arasında iletişim oldukça sınırlıdır. Öğretmenler çoğunlukla tanımadıkları yöneticilerin emirlerine uymak zorundadır. Bu tür yapılar, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını yüksek tutmayı zorlaştırmaktadır. Yalnızca dışsal tatmin, motivasyon için yeterli değildir. İçsel ve dışsal olarak motive edilmiş öğretmenlerin

başarısı, diğer öğretmenlerin performansını da olumlu yönde etkileyecektir (Çiftçi, 2017). Bu nedenle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin motivasyonunu sağlaması örgütsel hedeflere ulaşmak için zorunludur ve yöneticilerin temel görevleri arasında yer almalıdır (Sarı, 2019).

Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Branş ve Motivasyon İlişkisi

Kurumların başarılı olması, yani amaçlarına ulaşması, çalışanların demografik özelliklerinin dikkate alınmasıyla mümkün olmaktadır (Yenihan, 2010). Bir işin çalışanı motive etme düzeyi bireyin bilgi, beceri ve deneyimiyle ilişkilidir. Motivasyon, çalışanların işlerini hakkaniyetli ve gerektiği gibi yapmalarını sağlarken, motivasyon seviyesi cinsiyet, yaş gibi demografik faktörlere bağlı olarak değişmekte ve çalışanların davranışlarının sürekliliğini etkileyebilmektedir (Pinder, 1988).

Can (2015) çalışmasında, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe motivasyon düzeylerinin azaldığını ve yaşın mesleki değerler üzerindeki etkisinin farklılaştığını belirtmiştir. Genç çalışanlar için kariyer yapma ve nüfuz kullanma gibi unsurlar önemli iken, yaş ilerledikçe bu faktörlerin önemi azalmaktadır. Duran ve Çamur (2025) çalışmasında ise yaşlı çalışanların emeklilik hevesinin motivasyon kaynağı olduğu ifade edilmiştir

Cinsiyetin motivasyon üzerindeki etkisiyle ilgili çalışmalar ise farklı sonuçlar vermektedir. Bazı araştırmalarda ilişki bulunmazken (Şener, 2013; Yılmaz ve Günay, 2016; Sucu, 2016), diğerlerinde kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür (Brown, 2007; Kırıştı, 2013). Öte yandan, Vural (2016) erkek öğretmenlerin motivasyonunun kadınlardan daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Öğretmenlerin uzun süre çalıştıkları kurumlarda verimli olmaları için güdülenmeleri gereklidir. Gösterdikleri çabanın amirleri tarafından takdir edilmesi, motivasyonlarını artırarak kendilerini kurumun bir parçası olarak görmelerini sağlar ve böylece kurumun hedeflerine ulaşmasında etkili olur (Narcikara, 2017). Kıdem, okulun çevresi, yöneticilerin tutumu, öğretmenler arası ilişkiler ve öğrenci başarısı gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Gökay ve Özdemir, 2010; Ertürk, 2014). Ertürk (2016), kıdem arttıkça mesleki motivasyonun yükseldiğini belirtirken, Emiroğlu (2017) kıdeme bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmektedir.

Kılıç ve Yılmaz (2019) ise uzun süreli çalışma ve olumsuz çevresel koşulların motivasyonu olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.

Branşın motivasyon üzerindeki etkisi konusunda görüş birliği bulunmamaktadır. Bazı araştırmalar bu etkinin olmadığını belirtirken (Güven, 2007; Bakır, 2007; Yanmaz, 2010), Yanmaz (2010) sözel branş öğretmenlerinin motivasyonunun diğer branşlara göre daha yüksek olduğunu ve sosyal ilişkiler ile çevre duyarlılığının bunda etkili olduğunu ifade etmiştir. Barın ve ark. (2018) çalışmasında ise öğretmenlerin motivasyon düzeyleri incelenirken, içsel motivasyonu etkileyen en önemli faktörün öğretmenin kendini motive edememesi; dışsal motivasyonu ise program uygulama zorlukları ve okul idaresinin olumsuz tutumları gibi unsurların azalttığı ortaya konmuştur. Okul türü açısından yapılan araştırmalarda ise, ortaöğretim öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha düşük olduğu en yüksek motivasyonun ise ilkokul öğretmenlerinde görüldüğü belirlenmiştir (Sarı vd., 2018).

1.4. İlgili Araştırmalar

Alan yazınında özellikle son dönemde tarih bilgisi yeterlilik algısı ve öğretmen mesleki motivasyonu üzerine yapılan çalışmaların önemi giderek artmaktadır. Bu çalışmalar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin alan yeterliliklerinin farkına varabilmesi ve bu anlamda öğretmen mesleki motivasyonlarını üst seviyede tutabilmeleri için yol gösterici özellik taşımaktadır. Tarih bilgisi yeterlilik algısının ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin motivasyonlarının iyi olması kendilerini mesleklerine verebilmeleri bu vesileyle de öğrenci başarısının artması için hayati bir öneme sahiptir. Alanyazınında gerçekleştirilen ve gerçekleştirilecek olan bu çalışmalar sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini tanıması için çok önemli fırsatlar sunmaktadır.

Yılmaz ve Kaya (2011) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algılarını ve tarih öğretimindeki yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma metodolojisi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların tarih anlayışlarının naif ve doğaüstü olmayan, ancak temel seviyede epistemolojik farkındalık içermeyen bir görüşe sahip oldukları, cinsiyetin öğretmenlerin tarih algıları ve tarih öğretimi amaçları üzerinde etkili olduğu, erkek öğretmenlerin milli geçmiş ve milli kültürün korunmasına ve öğretilmesine vurgu yaparken kadın öğretmenlerin

yüksek düşünme becerilerinin kazandırılmasına daha fazla önem verdiği, tüm öğretmenlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında tarihe yeterince yer verilmediği konusunda ortak görüş bildirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla öğretmenlerin tarih anlayışlarının cinsiyet ve epistemolojik farklar gösterdiği, mevcut programların tarih öğretiminde yetersiz kaldığı ve öğretmenlerin çeşitli uygulama sorunlarıyla karşılaştığı ortaya konmuştur. Bu bulgular, tarih eğitiminin geliştirilmesi ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarının zenginleştirilmesi yönünde önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bozkurt (2015) tarih öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasına seçkisiz örnekleme yöntemiyle dört farklı üniversitenin eğitim fakültelerini dâhil etmiştir. Bu fakültelerin tarih öğretmenliği programında okuyan toplam 337 aday, 2. 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada tarih öğretmenliği özel alan yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: Cinsiyetin, adayların özel alan yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bölüm tercihi sıralaması ve akademik başarıya göre puanlarda anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Ancak, adayların sınıf düzeylerine göre ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Genel olarak, tarih öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının yeterli seviyede olduğu belirlenmiştir. Yeterlik algıları puanları arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde, orta ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, adayların kendi alanlarındaki yeterlik algılarının genel olarak iyi olduğunu ve bu algıların çeşitli demografik faktörlerle önemli ölçüde değişmediğini göstermektedir.

Eroğlu (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiş; araştırma, Adnan Menderes, Dokuz Eylül ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri yüksek bulunmuş buna karşın mesleğe yönelik tutumlarının görece düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, mesleki yeterliliğe sahip olmanın tek başına olumlu mesleki tutum geliştirmeye yetmediğini ortaya koymaktadır. Araştırma önerileri doğrultusunda tutumları olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla nitel araştırmalara yer verilmesi, ayrıca öz-yeterlik ve tutum ilişkilerinin aile ve çevresel değişkenlerle birlikte ele alınması

gerektiği vurgulanmıştır. Uygulayıcılar açısından ise öğretmen adaylarının staj sürecini zenginleştirecek uygulamalı deneyimlerin artırılması ve mesleki gelişimi destekleyici sosyal-kültürel etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Yıldız (2019) tarafından yürütülen araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen 14 devlet üniversitesinde öğrenim gören 654 son sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada, nicel veri toplama araçları kullanılarak elde edilen veriler SPSS aracılığıyla analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının ve mesleki tutumlarının olumlu düzeyde olduğunu üniversite değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunduğunu cinsiyete göre ise tutumlarda anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Ayrıca, coğrafya öğretimi özyeterliği ile mesleki tutum arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Körükçü (2019) çalışmasında sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik özyeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemine dayalı tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı ile Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören toplam 291 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, basit rastgele seçim yöntemiyle ve gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Analizler sonucunda, sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adaylarının müze eğitime ilişkin özyeterlik inançlarında cinsiyet, müze eğitimi dersi alıp almama ve son bir yılda müze ziyaretinde bulunup-bulunmama değişkenleri açısından anlamlı farklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Uluçay (2019) çalışmasında farklı lisans programlarında eğitim gören öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemini, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli lisans programlarının 3. sınıflarında öğrenim gören toplam 298 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan tarih okuryazarlığı algı ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek sayesinde, öğretmen adaylarının tarih

okuryazarlığı algı düzeyleri nicel olarak ölçülüp analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, algı ve nesnellik alt boyutları ile genel tutum toplamında cinsiyet faktörünün önemli bir etkisi bulunmaktadır. Ayrıca tarihi kitap okuma alışkanlığı, kitap okumayı sevme derecesi, tarihi film izleme sıklığı ve tarih dersine olan ilginin tutum üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Özellikle, düzenli olarak tarihi yayınları takip etmenin algı alt boyutunda etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, tarih derslerinin zorunlu olup olmaması ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması da algı ve tutarlılık alt boyutlarında etkili olmaktadır. Nesnellik alt boyutunda ve genel toplamda tanınan Türk tarih araştırmacılarının sayısının artması olumlu yönde tutumu güçlendirmektedir. Bu bulgular, öğretim uygulamalarının tasarlanmasında dikkate alınabilmektedir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının tarihe yönelik tutumlarını geliştirmede tarihi kitaplar, film ve yayın takipleri ile tarih dersine olan ilgi ve yöntemlerin önemli rol oynadığı görülmektedir.

Avcı, (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi adlı araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olan motivasyon seviyelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma ile adayların mesleğe ilişkin ilgi, istek ve bağlılık düzeyleri ortaya konmakta ve motivasyon kaynakları ile olası zorluklar analiz edilmektedir. Araştırmada 5’li likert ölçeği kullanılmış ve katılımcıların görüşleri çeşitli demografik ve kişisel özelliklere göre karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre maksimum olabilecek motivasyon puanı 115 iken katılımcıların en yüksek motivasyon puanı 84 olarak belirlenmiştir. Genel motivasyon ortalaması 3,6 (5 üzerinden) seviyesinde ve ortalamanın üzerinde olup katılımcıların öğretmenlik mesleğine genel anlamda olumlu bir motivasyonla yaklaştığını göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının motivasyon düzeyi erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının motivasyon seviyelerinin cinsiyet ve programa geliş nedenlerine göre farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Kadın adaylar ve isteyerek programa gelenler mesleğe karşı daha yüksek motivasyona sahiptir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre motivasyonu düşük olan adaylar için özel destek ve teşvik programları geliştirilmelidir. Cinsiyet, eğitim ve aile özelliklerine göre motivasyon düzeylerinin neden farklılaştığı araştırılmalı ve buna uygun stratejiler belirlenmelidir.

Recepoğlu ve İbret (2019) çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında 12 farklı üniversitedeki eğitim fakültelerinde ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinin 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 2.193 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının yüksek ve katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuş, kadın adayların motivasyon algılarının erkek adaylardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlar sınıf seviyesine göre de anlamlı şekilde değişmekte olup, 1. sınıf öğrencilerinin motivasyon seviyeleri en yüksekken 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon seviyeleri en düşük seviyededir. Son olarak öğretmen adaylarının üniversite değişkenine göre motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Göksu (2020) araştırmasında, Kastamonu il merkezindeki 13 sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla tarih konularının öğretiminde karşılaşılan temel sorunları ortaya koymuştur. Öğretmenler tarih dersinin ezber odaklı algılanması, ders saatinin yetersizliği ve ders kitaplarının yüzeysel içeriği nedeniyle öğrencilerin derse ilgisinin azaldığını; bunun sonucunda empati, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilemediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin tarih dersinden yalnızca yüksek not almak istemesi ve derse karşı ön yargılı tutumlar sergilemesi de öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, etkileşimli materyallerin (belgeseller, infografikler, interaktif haritalar) ve öğrenci merkezli yöntemlerin yaygınlaştırılmasının bu engelleri aşmada etkili olacağını vurgulamıştır.

Çelik ve Gezer (2020) araştırmalarında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim-öğretim süreçlerinde başka bireylere veya öğretmeye yönelik motivasyonlarını incelemiştir. Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, İç Anadolu ve Karadeniz bölgelerindeki iki farklı devlet üniversitesinde sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören toplam 268 öğretmen adayının motivasyon seviyelerini incelenmiştir. Öğrencilerin 1. 2. 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gördüğü belirtilmiş olup, motivasyon puanlarının karşılaştırılmasında T-testi ve One Way

ANOVA analizleri kullanılmıştır. Genel olarak, bireylerin motivasyonunu artırmak ve mesleki başarıyı desteklemek amacıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında mesleğe ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının mesleki deneyimler yaşamaları ve uygulamalı çalışmalar yapmaları teşvik edilmeli, böylece, mesleğe yönelik motivasyonların güçlendirilmesi ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin artırılması hedeflenmektedir.

Tekdal (2021)'ın çalışması sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine ilişkin yaklaşımlarını anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların tarihe ilişkin naif bir bakış açısına sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu bakış açısı, tarih algılarının genellikle tarihin çalışma konusu olan geçmişle sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Cinsiyetin tarih algıları ve öğretim amaçları üzerinde etkili olduğu belirlenmiş ve erkek öğretmenlerin tarih algılarında milliyetçilik ve milli tarih kavramlarının ön plana çıktığı, kadın öğretmenlerin ise tarihi daha evrensel kavramlar olan insan, uygarlık ve geçmiş üzerinden ele aldıkları görülmüştür. Tarih öğretiminde kullanılan yöntemler ve karşılaşılan sorunlar da çalışma kapsamında değerlendirilmiş ve bu bulgular, tarih öğretiminin mevcut durumunu anlamada önemli katkılar sağlamıştır. Genel olarak, araştırma, öğretmenlerin tarih algıları hakkında derinlemesine bir bakış sunmakta ve bu alanın geliştirilmesine yönelik önemli bilgiler içermektedir.

Tünkler (2021) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin motivasyon durumlarını ve bu motivasyonların öğretmenlik tercihleri, memnuniyet ve öz-yeterlik algısı ile öğrenci nitelikleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırma, olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak, yedi öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin içerik analizi ile çözümlenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında sosyal bilgiler öğretmenleri mesleklerinden genel anlamda memnun olduklarını ifade etmişler ancak, öz-yeterlik algıları genellikle yüksek seviyede değildir. Bu da öğretmenlerin kendilerine ilişkin algılarında çeşitli şaşkınlıklar veya güvensizlikler olabileceğine işaret etmektedir. Araştırmanın en önemli bulgusunu ise, öğrenci motivasyonunun

düşük olması ve öğrenci niteliklerinin, öğretmenlerin motivasyonunu olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemesi oluşturmaktadır. Sonuç olarak araştırmada öğretmenlerin motivasyon kaynakları ve bu motivasyonların mesleki memnuniyet ile öz-yeterlik algısı üzerindeki etkileri detaylı şekilde ortaya konmuş ve öğrenci niteliklerinin öğretmen motivasyonuna olan rolü vurgulanmıştır.

Ozan ve Daşdemir (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih okuryazarlığı becerilerine ilişkin görüşleri nitel bir desen çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Aksaray ilindeki devlet okullarında görev yapan 12 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, olgubilim deseni kapsamında toplanmış ve betimsel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler tarih okuryazarlığını geçmiş, şimdi ve gelecek bağlamında değerlendirmiş, bu üç zaman dilimi arasındaki sürekliliği vurgulayarak tarihsel olayları neden-sonuç ilişkisi içinde ele almışlardır. Ayrıca öğretmenlerin tarih öğretiminde kanıt temelli bir yaklaşımı benimsedikleri ve bu kapsamda araştırma yapma, belge ve kaynak kullanma, eleştirel düşünme ve tarihsel empati gibi becerilere önem verdikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerini tarihsel okuryazarlık algılarına yönelik analizler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tarih öğretiminde dijital uygulamalar, yazılı-görsel materyaller, müzeler ve sözlü kaynaklar gibi farklı araçlardan yararlandıkları da çalışma kapsamında elde edilen bulgular arasındadır.

Demir (2023) öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile motivasyon seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde yapılan çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında ülke genelinde görevli oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 282 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen özerkliği ölçeği ve öğretmen mesleki motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise t-testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve regresyon analizi yöntemleri uygulanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin mesleki özerklik ve motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin okulun fiziki imkanları, okul içi ve okul dışı faktörler ile mesleki gelişim ve saygınlık boyutlarını motivasyonu etkileyen unsurlar olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Özellikle fiziki imkanlar gibi tüm özerklik alanlarının öğretmen motivasyonunun önemli belirleyicileri olduğu sonucuna

varılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin özerk davranışlarını ve mesleki gelişim ile iletişim alanlarındaki özerkliklerini destekleyecek nitelikte yeterli şartlar oluşturulduğunda motivasyon düzeylerinin artacağı ifade edilebilir.

Literatürden özetle yapılan araştırmalar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterlilik algıları, tarih okuryazarlığı becerileri ve mesleki motivasyon düzeyleri gibi alanlarda önemli bulgular ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının tarih öğretimine yönelik yeterliklerinin genel olarak olumlu düzeyde olduğunu, ancak mesleğe yönelik tutum ve motivasyonlarında çeşitli farklılıkların gözlemlenebildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle tarih algılarında cinsiyet temelli yaklaşımların, tarih öğretiminde benimsedikleri yöntem ve amaçları etkilediği; bunun yanı sıra öğretmen adaylarının tarihsel düşünme, tarihsel empati, kaynak kullanımı ve kanıt temelli yaklaşım gibi tarih okuryazarlığı becerilerine önem verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri yüksek olsa da, mesleki tutum ve motivasyonlarının çeşitli çevresel, akademik ve bireysel etkenlerden etkilendiği anlaşılmaktadır. Tarih öğretiminde karşılaşılan yapısal sorunlar, programın yeterliliği, ders materyalleri ve öğretim yöntemleri gibi faktörlerin, öğretmenlerin tarih öğretimine ilişkin yaklaşımlarını doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır. Ayrıca, mesleki motivasyon üzerinde öğretmenlerin özerklik algısı, fiziksel ortam koşulları ve öğrenci niteliği gibi unsurların belirleyici olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini destekleyici uygulamaların geliştirilmesi, tarih öğretiminin niteliğini artırmak açısından büyük önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizlerinin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, karma yöntem çerçevesinde tasarlanmış olup, karma yöntem desenleri arasında açıklayıcı ardışık desen tercih edilmiştir. Açıklayıcı ardışık desenin temel amacı, nicel yöntemlerle elde edilen verilerin analiz edilmesinin ardından, bu sonuçları daha derinlemesine yorumlamak ve açıklamak amacıyla nitel yöntemlerin kullanılmasıdır (Creswell, 2017). Karma yöntem araştırmaları, araştırmacıya hem nicel hem de nitel veri toplama, analiz etme ve yorumlama süreçlerini bütünlük bir şekilde uygulayarak, daha kapsamlı ve çok boyutlu analizler yapma imkânı sağlamaktadır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu araştırmada ilk aşamada nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Daha sonra nitel veriler toplanarak analiz edilmiş ve nicel verilerle bütünlleştirilerek yorumlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Rize ili merkez ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Toplamda 82 öğretmene, tarih bilgisi yeterlilik algısı ölçeği ve öğretmen mesleki motivasyon ölçeği uygulanmış, ayrıca 15 sosyal bilgiler öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Rize'nin tüm ilçelerinden katılımcıların dâhil edilmesiyle örneklemin coğrafi temsiliyetinin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve görüşmelere katılım sağlamışlardır. Çalışma grubunun kimliklerinin gizliliğini korumak amacıyla öğretmenlere Ö1, Ö2 gibi kod isimleri verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutundaki çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde görev yapmakta olan 120 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun tamamına ulaşılabildiğinden, evrenin tümü örneklem olarak kabul

edilmiş ve ayrıca örnekleme yöntemi kullanılmamıştır. Veri toplama süreci sonucunda, 82 öğretmen geçerli şekilde ölçeklere yanıt vermiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, çalışılan problemin farklı yönlerini ve özelliklerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, küçük ancak çeşitli bir örneklem seçilerek katılımcıların ya da durumların mümkün olduğunca farklı özelliklere sahip olması sağlanır. Böylece araştırma konusu bağlamında çeşitli perspektifler ve deneyimler yakalanabilmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, genellemeden kaçınarak, farklılık gösteren durumlar arasındaki ortak ve farklı noktaların belirlenmesi amacıyla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Creswell ve Creswell, 2018). Bu sayede araştırmacı, problemin farklı boyutlarını ve olası varyasyonlarını daha kapsamlı biçimde inceleyebilmektedir. Araştırma kapsamında Rize ilindeki okulların tamamını temsil etmek amacıyla, maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilen okullardan oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur.

Tablo 1. Nitel ve nicel verilere ilişkin demografik bilgiler

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kadın	36	43,90
	Erkek	46	56,10
Kıdem	1-5	9	11,00
	6-10	10	12,20
	11-15	33	40,20
	16-20	12	14,60
	21+	18	22,00
Çalışma Süresi	0-1	2	2,40
	1-2	6	7,30
	3-5	21	25,60
	6-7	15	18,30
	8+	38	46,30
Yaş	31-40	38	25,60
	41-50	21	46,30
	50+	23	28,00
Eğitim Durumu	Lisans	68	82,90
	Lisansüstü	14	17,00
Toplam		82	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılanların %43,90'ının kadın, %56,10'unun ise erkek olduğu görülmektedir. Kıdem değişkeni açısından

katılımcıların %40,20'si 11-15 yıl arası deneyime sahiptir. Çalışma süresi dağılımında en yüksek oran %46,30 ile 8 yıl ve üzeri süreyle çalışanlara aittir. Yaş grubu dağılımında ise %46,30 ile 41-50 yaş aralığı öne çıkmaktadır. Katılımcıların %82,90'ı lisans, %17'si lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Bu bulgular, katılımcı grubunun çoğunlukla deneyimli ve orta yaş aralığında öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma karma yöntem bağlamında tasarlandığı için nicel bölüm ve nitel bölüm için veri toplama araçları farklılaşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplamak amacıyla Yıldırım ve Yazıcı (2017) tarafından geliştirilen Tarih Alan Yeterlilik Algısı Ölçeği ve Karabağ Köse ve ark. (2020), tarafından geliştirilen öğretmen mesleki motivasyon ölçeği, kullanılmıştır. Veri toplamak için kullanılan ölçekler üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısmı ölçekle ilgili açıklamalar ve öğretmenlere ait kişisel bilgiler, ikinci kısmı 25 sorudan oluşan öğretmen motivasyon ölçeği, üçüncü kısmı ise 21 sorudan oluşan tarih alan yeterlilik algısı ölçeği oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise 6 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

2.3.1. Tarih Alan Yeterlilik Algısı Ölçeği

Yıldırım ve Yazıcı (2017) tarafından geliştirilen tarih alan yeterlilik algısı ölçeğinin tarih yazımı, Osmanlı öncesi Türk tarihi, Osmanlı sonrası Türk tarihi ve dünya tarihi olarak dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek 1= yetersiz, 2= çok az yeterli, 3= biraz yeterli, 4= oldukça yeterli ve 5= çok yeterli olmak üzere 5'li likert tipi 4 faktörlü 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamakla birlikte, ölçekten alınabilecek puan 21 ile 105 arasında farklılık göstermektedir. Ölçek güvenilirliğin belirlenmesindeki en önemli faktör iç tutarlılıktır. İç tutarlılık, ölçekteki maddelerin birbiriyle uyumunu ifade etmektedir. İç tutarlılıkta güvenilirlik analiziyle belirlenen Cronbach Alpha değeri incelenerek yorum yapılmaktadır (Pallant, 2015). Ölçekteki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 92'dir. Ölçek boyutları için de sırasıyla 87, 80, 87 ve 84 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte madde toplam korelasyonları ise 380 ile 770 arasında değişmektedir. Devellis (2012), güvenilirliğin sağlanabilmesi

için ideal Cronbach Alpha değerinin 70'in üstünde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu veriler göz önünde bulundurularak, kullanılan ölçeğin ve ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerlerinin 70'in üstünde değerde bulunmasından ötürü ölçeğin, güvenilir bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır. Faktör analizi sonuçlarına göre, TAYAÖ, varyansın % 62.84'ünü temsil etmektedir. Açıklayıcı faktör analizine göre TAYAÖ'de yer alan 21 maddenin faktör yüklerinin 43-83 aralığında farklılaşmaktadır. Ayrıca TAYAÖ'nün faktör yapısı doğrulayıcı faktör analiziyle de belirlemiş ve bu sonuçlarla 4 faktörlü yapı doğrulanmıştır.

2.3.2. Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Öğretmen mesleki motivasyon ölçeğinde dört faktör etrafında 5'li likert şeklinde 25 madde bulunmaktadır. Ölçekte ters puanlanacak madde yoktur. 1, 2, 3, 4, 15 ve 16. maddeler fiziki imkânlar 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14. maddeler okul içi faktörler 17, 18, 19, 20 ve 21. maddeler okul dışı faktörler ve 22, 23, 24 ve 25. maddeler mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek puanı alt faktör puanlarının toplamı ile elde edilmektedir. Ölçekten alınacak toplam puan 25 ile 125 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik değerlerinin her bir faktör için 70 alt sınırının üzerinde olduğu, ölçeğin alt faktörleri arasındaki korelasyon değerlerinin benzer ilişkiler ortaya koyduğu, çoklu bağıntı açısından faktör birleştirmesini gerektirmediğine ulaşılmış, diğer taraftan ölçek alt boyutlarının ölçeğin tümü ile korelasyonu yüksek bulunmuştur. Ölçeğin ayırt edicilik gücünü değerlendirmek üzere %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki çoklu ortalama farklılıkları MANOVA testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre çoklu varyans farklılıkları anlamlı düzeydedir (Karabağ Köse vd., 2020).

Verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde, her maddeye, 1 - 5 puan aralığında çok olumsuz ve çok olumlu olarak 5 puan verilmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin sağlanmasında en önemli rolü iç tutarlılık oluşturmaktadır. Ölçekteki maddelerin arasındaki eşgüdüm iç tutarlılıktan elde edilir. Cronbach Alpha değeri güvenirlik analizi sonrasında yorumlanarak iç tutarlılığın boyutunda yorum yapılmaktadır (Pallant, 2016). Cronbach Alpha değerinin 0,70 değerinin üzerinde olması güvenirlik için önemlidir. Bu veriler göz önünde bulundurularak, kullanılan ölçeğin ve ölçeğin

alt boyutlarının Cronbach Alpha değerlerinin 70'in üstünde değerde bulunmasından ötürü ölçeğin, güvenilir bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır (Devellis, 2012).

2.3.3. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada, alt problemlere ilişkin sorular yönelterek öğretmenlerin tutum, düşünce ve tecrübelerini ortaya çıkarmak amacıyla görüşme tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır. Görüşmede, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından nicel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında elde edilen nicel veriler analiz edilmiş, ulaşılan bulgular doğrultusunda daha derinlemesine nitel veri toplamak amacıyla görüşme formu yapılandırılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu bağlamda, nicel veriler yalnızca araştırmanın genel eğilimlerini ortaya koymakla kalmamış, aynı zamanda nitel aşamada sorulacak soruların belirlenmesinde de rehberlik etmiştir. Böylece, araştırmanın nitel boyutu, nicel bulguların neden ve nasıl ortaya çıktığını daha ayrıntılı biçimde açıklamayı amaçlamış; bu doğrultuda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, belirlenen temalar çerçevesinde katılımcıların konuya ilişkin görüşlerini derinlemesine ifade edebilmelerine imkân tanımıştır. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde öncelikle ilgili alan yazın kapsamlı bir şekilde taranmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda temalar belirlenmiştir. Bu temalar esas alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu için açık uçlu sorular tasarlanmıştır. Oluşturulan soru formu, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla üç alan uzmanı ve üç sosyal bilgiler öğretmenin görüşüne sunulmuş; bu doğrultuda ifade netliği, içerik uygunluğu ve araştırma amacına hizmet etme düzeyi açısından gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Formun uygulanabilirliğini test etmek ve görüşme süresini belirlemek amacıyla üç sosyal bilgiler öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sürecinde elde edilen geri bildirimler doğrultusunda soru sayısı altıya düşürülmüş ve soruların anlaşılabilirliği ile dilsel yapısı yeniden gözden geçirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel ve nitel boyutlarda toplanan verilerin analiz süreci aşağıda açıklanmaktadır.

2.4.1. Nicel Boyut

Bu araştırmada, tarih alan yeterlilik algısı ölçeği ve öğretmen mesleki motivasyon ölçeği kullanılarak öğretmenlerin ilgili alanlara ilişkin algı düzeyleri değerlendirilmiştir. Ölçeklere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri rapor edilerek, öğretmenlerin genel algı seviyeleri hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki çalışma süresi ve mesleki kıdem yılı gibi demografik değişkenler temel alınarak, bu faktörlerin öğretmenlerin algı düzeylerine etkisi SPSS kullanılarak incelenmiştir.

Bu analizler sayesinde, farklı demografik grupların ölçeklere verdikleri yanıtlar arasındaki farklılıklar ortaya konmuştur. Araştırmanın 1. ve 2. alt problemlerinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında bulunması George ve Mallery'e (2010) göre parametrik testlerin uygulanabilirliğini göstermektedir. Araştırmanın 3. alt probleminde Spearman Sıra Korelasyon analizi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle non-parametrik olan bu analiz tercih edilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin sıralı ölçekte yer aldığı ve verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda, parametrik olmayan regresyon türlerinden biri olan Kategorik Regresyon (CATREG) yöntemi uygun bir analiz tekniğidir (Meulman vd., 2004). Bu sebeple araştırmanın 4. alt probleminde Kategorik Regresyon (CATREG) testi kullanılmıştır.

Sonuçlar $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde incelenmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizi sürecinde betimsel istatistikler olarak ortalama (X) ve standart sapma (SD) ve frekans ve yüzde dağılım değerlerinde her bir ölçek maddesi için katılımcıların cevaplarının dağılımı incelenmiştir. Açıklayıcı istatistik tekniklerinde ise iki değişkenli durumlarda; veriler normal dağılıyorsa Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Samples T-Test), veriler normal dağılmıyorsa, Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. İki'den fazla değişkenin olduğu durumlarda; veriler normal dağılıyorsa, Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA), eğer gruplar arasında fark çıkmışsa,

farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Post-Hoc Testleri, veriler normal dağılmıyorsa, Kruskal-Wallis Testleri uygulanmıştır.

2.4.2. Nitel Boyut

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterlilik algılarının mesleki motivasyonlarına etkisini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi, içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilmek amacıyla yakın özellikler taşıyan verileri belirli kavramlar çerçevesinde gruplayıp, bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamayı amaçlar. Bu süreçte kullanılan tekniklerden biri de kodlama yöntemidir (Patton, 2018). Kodlama, verilerde anlamlı bir bütün oluşturan bölümlerin araştırmacı tarafından tanımlayıcı sözcükler veya sözcük gruplarıyla isimlendirilmesi işlemidir. Bu sayede veriler sistematik hale getirilerek daha kolay analiz edilip yorumlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel verilerin toplanmasında öğretmenlerle yapılan görüşmeler okul içinde müsait olan yerlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında gönüllülük esasına uyulmuştur. Görüşmelerin süresi yaklaşık olarak 25 ile 35 dakika arasında değişmiştir. Veri analizini kolaylaştırmak amacıyla; kodlar listelenmiş, kod listesi oluşturulmuş, şemalar çizilerek bulgular yorumlanmış ve katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kodlamaları “Ö1, Ö2” şeklinde ifade edilmiştir. Nitel veri analizinde inandırıcılık ve tutarlılığı sağlamak için kodlayıcılar arasında uzlaşmanın sağlanması büyük önem taşımaktadır. Kodlayıcılar arasındaki uzlaşma, genellikle aynı verilerin iki veya daha fazla araştırmacı tarafından kodlanması ve ardından bu kodlamalar arasındaki tutarlılığın değerlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilir. Bu süreç, kodlamaların güvenilirliğini artırır ve analiz sonuçlarının geçerliliğini destekler. Ayrıca, uzlaşma sağlandıktan sonra gerekirse kodlama çerçevesinde düzeltmeler yapılarak tutarlılık daha da güçlendirilir (Creswell, 2017). Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen Uzlaşma yüzdesi= $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ formülü kullanılarak araştırmanın güvenilirliği %81 bulunmuştur. Uzlaşma yüzdesinin %70’in üstünde bir değer alması, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak nitel veri analizi sonucunda güvenilir bir sonuç elde edildiğini söylemek mümkündür.

Araştırmada geçerliliğin sağlanabilmesi açısından da katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Bulgular, “Tarih Alan Yeterlilik Algısı Ölçeği” ve “Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği”ne ait ortalama ve standart sapma değerleriyle sunulmuştur. Öğretmenlerin bu ölçeklere yönelik algı düzeyleri, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki çalışma süresi ve mesleki kıdem yılı gibi demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Ayrıca, araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlere yöneltilen altı soruya verilen yanıtlar analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu analizler, öğretmenlerin tarih alan yeterlilik algılarına ve mesleki motivasyonlarına ilişkin derinlemesine bir bakış sunmaktadır.

3.1. Araştırma Problemine İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel bulgular başlığında “Tarih Alan Yeterlilik Algısı Ölçeği” ve “Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği”nde yer alan sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilmektedir.

3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları ne düzeydedir”? Sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu probleme ilişkin öğretmenlerin tarih alan yeterlilik algısı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin tarih alan yeterlilik algısı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin istatistikler

TAYAÖ Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Minimum	Maximum
Tarih Yazımı	82	4,16	0,404	3,33	5,00
Osmanlı Öncesi Türk Tarihi		4,44	0,494	3,25	5,00
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi		4,59	0,371	3,60	5,00
Dünya Tarihi		4,07	0,473	3,00	5,00

Tabloya göre katılımcı öğretmenlerin, TAYAÖ (tarih alan yeterlilik algısı ölçeği) ve alt boyutlarına ilişkin vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak; ortalama puanları 4.07 (oldukça yeterli) ile 4.59 (çok yeterli) arasında değişmektedir. En yüksek ortalama puan Osmanlı Sonrası Türk Tarihi ($\bar{X}$ = 4.59) alt boyutunda görülürken, en düşük ortalama puan Dünya Tarihi ($\bar{X}$ = 4.07) alt boyutunda elde edilmiştir. Minimum puanlar incelendiğinde, en düşük değer 3.00 ile Dünya Tarihi alt boyutunda, en yüksek minimum puan ise 3.60 ile Osmanlı Sonrası Türk Tarihi alt boyutunda yer almaktadır. Bu bağlamda ortalamalardan hareketle, bulgular incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak tarih alan yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterlilik algıları demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna odaklanmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin tarih alan yeterlilik algı düzeyleri incelenmiş; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki çalışma süresi ve mesleki kıdem yılı gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilerek ifade edilmiştir.

3.1.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Alan Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Araştırmada, ikinci alt probleme ilişkin olarak TAYAÖ’den elde edilen veriler doğrultusunda cinsiyet değişkenine yönelik analizler değerlendirilmiştir. Tablo 3’te yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında bulunması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu ve parametrik testlerin uygulanabilirliğini göstermektedir.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine ait betimsel sonuçları

TAYAÖ Alt boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Tarih	Erkek	46	4,18	,336	-,935	0,835
Yazımı	Kadın	36	4,14	,482	,259	-1,230

Tablo 3 (Devam). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine ait betimsel sonuçları

TAYAÖ Alt boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Osmanlı Öncesi Türk Tarihi	Erkek	46	4,55	,455	-0,211	-1,460
	Kadın	36	4,32	,520	-0,939	-0,140
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	Erkek	46	4,63	,334	-0,606	-0,782
	Kadın	36	4,54	,416	-0,617	-0,266
Dünya Tarihi	Erkek	46	4,22	,512	-1,200	-0,215
	Kadın	36	3,90	,347	0,0687	0,588

Tablo 3'te sunulan veriler doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin TAYAÖ'den ortalama puanları alt boyutlara göre değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, Tarih Yazımı alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalaması 4,18 iken, kadın öğretmenlerde bu değer 4,14'tür. Osmanlı Öncesi Türk Tarihi alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalaması 4,55 ile kadın öğretmenlerden (4,32) anlamlı düzeyde yüksektir. Osmanlı Sonrası Türk Tarihi alt boyutunda da benzer şekilde erkek öğretmenlerin ortalaması 4,63, kadın öğretmenlerin ise 4,54'tür. Dünya Tarihi alt boyutunda ise cinsiyete dayalı fark daha belirgindir. Erkek öğretmenlerin ortalama puanı 4,22 iken, kadın öğretmenlerde bu puan 3,90 olarak tespit edilmiştir.

TAYAÖ'nün alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, Levene testi sonuçlarına göre ölçeğe ilişkin 2 alt boyutun homojen olmadığı 2 alt boyutun homojen olduğu görülmüştür. Homojenlik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ölçeğin bütünlüğünün sağlanması adına parametrik olmayan testler tercih edilmektedir. Bu bağlamda, cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına ilişkin detaylı bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin man whitney u testi sonuçları

TAYAÖ	Eğitim Düzeyi	N	Sıra ort.	Sıra Top.	U	Z	P	Levene Testi F	Testi P
Tarih Yazımı	Erkek	46	41,68	1917,50	819,500	-,081	,836	14,356	,001
	Kadın	36	41,26	1485,50					
Osmanlı Öncesi Türk Tarihi	Erkek	46	45,89	2111,00	626,000	-1,932	,053	0,0647	,800
	Kadın	36	35,89	1292,00					
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	Erkek	46	42,84	1970,50	766,500	-,588	,557	0,7837	,379
	Kadın	36	39,79	1432,50					
Dünya Tarihi	Erkek	46	50,24	2311	426,000	-3,794	,000	4,9476	,029
	Kadın	36	30,33	1092,00					

Tablo 4’te Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu alt boyutlara göre analiz edilmiştir. Buna göre elde edilen Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, Tarih Yazımı ($U=819,500$, $p=0,836>0,05$), Osmanlı Öncesi Türk Tarihi ($U=766,500$, $p=0,053>0,05$) ve Osmanlı Sonrası Türk Tarihi ($U=626,000$, $p=0,557>0,05$) alt boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dünya Tarihi alt boyutunda ($U=426,000$, $p=0,000<0,05$) ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup, erkeklerin sıra ortalaması kadınlardan daha yüksek çıkmıştır. Testin anlamlılık değerleri 0,05 eşliğine göre değerlendirildiğinde cinsiyetin, Tarih Yazımı, Osmanlı Öncesi ve Osmanlı Sonrası Türk tarihi alt boyutlarında belirleyici bir faktör olmadığı, ancak Dünya Tarihi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu sonucunda erkeklerin kadın katılımcılara göre almış olduğu puanlardan kaynaklandığı ve erkeklerin lehine olduğu görülmektedir.

3.1.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Alan Yeterlilik Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Araştırmada, ikinci alt probleme ilişkin olarak TAYAÖ’den elde edilen veriler doğrultusunda yaş değişkenine yönelik analizler değerlendirilmiştir. Tablo 5’te yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında bulunması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu ve parametrik testlerin uygulanabilirliğini göstermektedir.

Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının yaş değişkenine ait betimsel sonuçları

TAYAÖ Alt boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Tarih	31-40	38	4,02	0,417	0,080	-0,987
Yazımı	41-50	21	4,32	0,427	-0,114	-0,474
	50+	23	4,25	0,274	-0,725	0,220
Osmanlı	31-40	38	4,41	0,524	-0,538	-0,492
Öncesi	41-50	21	4,45	0,368	0,154	-0,831
Türk Tarihi	50+	23	4,51	0,556	-1,04	0,293
Osmanlı	31-40	38	4,71	0,318	-1,03	0,502
Sonrası	41-50	21	4,54	0,364	-0,519	0,885
Türk Tarihi	50+	23	4,44	0,413	-0,251	-1,14
Dünya	31-40	38	4,06	0,370	0,184	-1,23
Tarihi	41-50	21	4,27	0,439	-0,792	0,265
	50+	23	3,94	0,602	-0,426	-1,34

Tablo 5'te sunulan veriler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin TAYAÖ'nün ortalama puanları alt boyutlar kapsamında yaş değişkenine göre analiz edilmiştir. Bulgular, Tarih Yazımı alt boyutunda en yüksek ortalama puan 41–50 yaş grubunda (4,32), en düşük ise 31–40 yaş grubunda görülmektedir (4,02). Osmanlı Öncesi Türk Tarihi alt boyutunda en yüksek ortalama 50 yaş ve üzeri öğretmenlerde (4,51), en düşük ise 31–40 yaş grubundadır (4,41). Osmanlı Sonrası Türk Tarihi alt boyutunda ise en yüksek puan 31–40 yaş grubuna aittir (4,71) ve bu değer diğer yaş gruplarına göre belirgin şekilde yüksektir. Dünya Tarihi alt boyutunda ise en yüksek ortalama 41–50 yaş grubunda (4,27), en düşük ortalama ise 50 yaş ve üzeri öğretmenlerde tespit edilmiştir (3,94).

TAYAÖ'nün alt boyutları yaş değişkenine göre incelendiğinde Tablo 5'te Levene testi sonuçlarına göre ölçeğe ilişkin 2 alt boyutun homojen dağılım göstermediği, 2 alt boyutunda homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda yaş değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına ilişkin detaylı bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının yaş değişkenine ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

TAYAÖ Alt boyut	Yaş	N	Sıra ort.	X ²	Ss	p	Levene testi F	P
Tarih Yazımı	31-40	38	33,72	7,990	0,417	0,18	3,576	0,033
	41-50	21	49,90		0,427			
	50+	23	46,67		0,274			
Osmanlı Öncesi Türk Tarihi	31-40	38	39,74	1,022	0,524	0,600	2,384	0,099
	41-50	21	40,14		0,368			
	50+	23	45,65		0,556			
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	31-40	38	48,61	7,211	0,318	0,027	1,863	0,162
	41-50	21	38,26		0,364			
	50+	23	32,72		0,413			
Dünya Tarihi	31-40	38	38,49	6,311	0,370	0,043	5,874	0,004
	41-50	21	52,55		0,439			
	50+	23	36,39		0,602			

Tablo 6’da sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algısının yaş değişkenine göre farklılaşma durumu alt boyutlara göre analiz edilmiştir. Buna göre elde edilen Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, Tarih yazımı ($p=0,18>0,05$), Osmanlı Öncesi Türk Tarihi ($p=0,60>0,05$) alt boyutların yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Osmanlı Sonrası Türk Tarihi ($p=0,027<0,05$) ve Dünya Tarihi ($p=0,043<0,05$) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durumda farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Post-Hoc analizlerinden faydalanılmıştır.

Tablo 7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının yaş değişkenine ilişkin post hoc (tamhane) testi sonuçları

TAYAÖ Alt boyut	Yaş	Ortalama Farkı	Sh	p
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	31-40	41-50	,16241	,094
		50+	,26178*	,100
	41-50	31-40	-,16241	,094
		50+	,09938	,117

Tablo 7 (Devam). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının yaş değişkenine ilişkin ait post hoc (tamhane) testi sonuçları

TAYAÖ Alt boyut	Yaş	Ortalama Farkı	Sh	p
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	31-40	-,26178*	,100	,039*
	41-50	-,09938	,117	,785
Dünya Tarihi	31-40	-,21554	,100	,182
	41-50	,12119	,117	,773
	50+	,21554	,113	,182
	31-40	,33673	,157	,113
	41-50	-,12119	,139	,773
	50+	-,33673	,157	,113

Tablo 7’de yaş değişkenine göre TAYAÖ ölçeğinin bazı alt boyutları arasındaki farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Post Hoc (Tamhane) testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bağlamda 31-40 yaş aralığı ile 50 üstü yaşa sahip öğretmen grupları arasında farklılıklar vardır. Buna göre 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüş ve anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0,039<0,05$).

3.1.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Alan Yeterlilik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları

Araştırmada, ikinci alt probleme ilişkin olarak TAYAÖ’den elde edilen veriler doğrultusunda eğitim düzeyi değişkenine yönelik analizler değerlendirilmiştir. Tablo 8’de yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında bulunması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu ve parametrik testlerin uygulanabilirliğini göstermektedir.

Tablo 8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının eğitim düzeyi değişkenine ait betimsel sonuçları

TAYAÖ Alt boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Tarih	Lisans	68	4,12	0,428	0,132	-0,692
Yazımı	Lisansüstü	14	4,39	0,0845	0,670	-1,84

Tablo 8 (Devam). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının eğitim düzeyi değişkenine ait betimsel sonuçları

TAYAÖ Alt boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Osmanlı Öncesi Türk Tarihi	Lisans	68	4,47	0,536	-0,741	-0,421
	Lisansüstü	14	4,32	0,153	-0,192	-0,258
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	Lisans	68	4,59	0,381	-0,791	-0,176
	Lisansüstü	14	4,59	0,337	0,242	-1,24
Dünya Tarihi	Lisans	68	4,04	0,464	-0,585	-0,287
	Lisansüstü	14	4,26	0,492	-0,406	-2,08

Tablo 8’de sunulan veriler doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin TAYAÖ’nün ortalama puanları alt boyutlara göre değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, Tarih Yazımı alt boyutunda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalaması (4,39), lisans mezunlarına (4,12) göre daha yüksektir. Osmanlı Öncesi Türk Tarihi alt boyutunda ise lisans mezunlarının ortalama puanı (4,47), lisansüstü mezunlara göre daha yüksek çıkmıştır (4,32). Osmanlı Sonrası Türk Tarihi alt boyutunda her iki eğitim düzeyinde de ortalama puan eşit olup (4,59), bir farklılık görülmemektedir. Dünya Tarihi alt boyutunda ise lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler (4,26), lisans mezunlarına (4,04) göre daha yüksek ortalama puana sahiptir.

TAYAÖ’nün alt boyutları eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, Levene testi sonuçlarına göre ölçeğe ilişkin 2 alt boyutun homojen olmadığı 2 alt boyutun homojen olduğu görülmüştür. Bu durumda ölçeğin bütünlüğünün sağlanması adına parametrik olmayan testin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda, eğitim düzeyi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Teste ilişkin detaylı bulgular Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının eğitim düzeyi değişkenine ilişkin man whitney u testi sonuçları

TAYAÖ	Eğitim Düzeyi	N	Sıra ort.	Sıra Top.	U	Z	P	Levene Testi F	Testi P
Tarih Yazımı	Lisans	68	38,29	2604	258,000	-2,727	,006	19,236	,001
	Lisansüstü	14	57,07	799					
Osmanlı Öncesi Türk Tarihi	Lisans	68	43,17	2935,50	362,500	-1,432	,152	21,755	,001
	Lisansüstü	14	33,39	467,50					
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	Lisans	68	41,77	2840,50	457,500	-,233	,816	0,063	,801
	Lisansüstü	14	40,18	562,50					
Dünya Tarihi	Lisans	68	39,33	2674,50	328,500	-1,836	,066	1,316	,255
	Lisansüstü	14	52,04	728,50					

Tablo 9’da sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algısının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu alt boyutlara göre analiz edilmiştir. Buna göre Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, Osmanlı Öncesi Türk Tarihi ($U=362,500$, $p=,152>0,05$), Osmanlı Sonrası Türk Tarihi ($U=457,500$, $p=,816>0,05$) ve Dünya Tarihi ($U=328,500$, $p=,066>0,05$) alt boyutlarında eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tarih Yazımı alt boyutunda ($U=258,000$, $p=0,006<0,05$) ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup, lisansüstü sıra ortalaması lisanslardan daha yüksek çıkmıştır. Testin anlamlılık değerleri 0,05 eşiğine göre değerlendirildiğinde eğitim düzeyinin, Osmanlı Öncesi, Osmanlı Sonrası Türk tarihi ve Dünya tarihi alt boyutlarında belirleyici bir faktör olmadığı, ancak Tarih Yazımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu sonucunda lisansüstü katılımcıların sayısının az olduğundan kaynaklanabileceği ifade edilebilmektedir.

3.1.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Alan Yeterlilik Algılarının Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulguları

Araştırmada, ikinci alt probleme ilişkin olarak TAYAÖ’den elde edilen veriler doğrultusunda çalışma süresi değişkenine yönelik analizler değerlendirilmiştir. Tablo 10’da yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerinin alt boyutlarına ilişkin çalışma sürelerinin, çoğunluğunun -2 ile +2 aralığında bulunması, verilerin çoğunluğunun normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Fakat bu durum tek başına yeterli

görülmemektedir. Değişkene ilişkin gerçekleştirilen araştırmada, homojenlik varsayımı sağlanamadığında bu durum önem arz etmemekte ve parametrik olmayan testler tercih edilmektedir.

Tablo 10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının çalışma süresi değişkenine ait betimsel sonuçları

TAYAÖ Alt boyut	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Tarih Yazımı	0-1	2	4,33	0,000	0,000	0,000
	1-2	6	4,44	0,613	-0,040	-3,230
	3-5	21	4,27	0,385	-0,971	-0,472
	6-7	15	3,94	0,444	0,076	-1,880
	8+	38	4,14	0,334	-0,197	0,338
Osmanlı Öncesi Türk Tarihi	0-1	2	4,25	0,000	0,000	0,000
	1-2	6	4,63	0,306	0,490	-1,470
	3-5	21	4,63	0,341	-0,447	-0,954
	6-7	15	4,25	0,491	0,783	-0,711
	8+	38	4,41	0,571	-0,770	-0,354
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	0-1	2	4,40	0,000	0,000	0,000
	1-2	6	4,80	0,310	-0,968	-1,880
	3-5	21	4,70	0,307	-1,73	3,450
	6-7	15	4,80	0,273	-2,010	5,09
	8+	38	4,43	0,387	-0,030	-0,375
Dünya Tarihi	0-1	2	4,17	0,000	0,000	0,000
	1-2	6	4,22	0,135	2,040	1,740
	3-5	21	4,08	0,384	-0,057	0,972
	6-7	15	4,02	0,328	0,579	1,120
	8+	38	4,07	0,602	-0,510	0,750

Tablo 10’da sunulan veriler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin TAYAÖ’nün ortalama puanları alt boyutlar kapsamında çalışma süresine göre analiz edilmiştir. Bulgulara göre, Tarih Yazımı alt boyutunda en yüksek ortalamanın 1-2 yıl çalışan öğretmenlerde olduğu görülmektedir (4,44), en düşük ise 6-7 yıl grubundadır (3,94). Osmanlı Öncesi Türk Tarihi alt boyutunda en yüksek ortalama 1-2 ve 3-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerde eşit olarak gözlemlenmiştir (4,63), en düşük ise 0-1 ve 6-7 yıl gruplarında bulunmaktadır (4,25). Osmanlı Sonrası Türk Tarihi alt boyutunda en yüksek ortalama puan 1-2 ve 6-7 yıl çalışma süresine sahip gruplarda eşit düzeydedir (4,80). En düşük ise 0-1 yıl süreyle çalışan öğretmenlerde

görülmektedir (4,40). Dünya Tarihi alt boyutunda ise en yüksek ortalama puan 1-2 yıl süreyle çalışan öğretmenlerde (4,22), en düşük ise 6-7 yıl çalışma süresine sahip grupta gözlemlenmiştir (4,02).

TAYAÖ'nün alt boyutları çalışma süresi değişkenine göre incelendiğinde Tablo 10'da Levene testi sonuçlarına göre ölçeğe ilişkin 3 alt boyutun homojen dağılım göstermediği, 1 alt boyutunda homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda çalışma süresi değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına ilişkin detaylı bulgular Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının çalışma süresi değişkenine ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

TAYAÖ Alt boyut	Çalışma Süresi	N	Sıra ort.	X ²	Ss	P	Levene testi F	P
Tarih Yazımı	0-1	2	51,00	9,204	0,000	,056	5,62	,001
	1-2	6	51,83		0,613			
	3-5	21	50,69		0,385			
	6-7	15	29,23		0,444			
	8+	38	39,13		0,334			
Osmanlı Öncesi Türk Tarihi	0-1	2	29,50	7,827	0,000	,098	3,12	,020
	1-2	6	50,17		0,306			
	3-5	21	49,50		0,341			
	6-7	15	29,53		0,491			
	8+	38	41,07		0,571			
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	0-1	2	25,00	16,971	0,000	,002	1,53	,201
	1-2	6	55,67		0,310			
	3-5	21	47,90		0,307			
	6-7	15	54,83		0,273			
	8+	38	31,33		0,387			
Dünya Tarihi	0-1	2	44,50	1,319	0,000	,858	8,29	,001
	1-2	6	47,50		0,135			
	3-5	21	39,29		0,384			
	6-7	15	37,23		0,328			
	8+	38	43,30		0,602			

Tablo 11'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algısının çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumu alt boyutlara göre analiz edilmiştir. Buna göre elde edilen Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, Tarih yazımı

($p=0,056>0,05$), Osmanlı Öncesi Türk Tarihi ($p=0,098>0,05$) ve Dünya Tarihi ($p=0,0858>0,05$) alt boyutların çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Osmanlı Sonrası Türk Tarihi ($p=0,002<0,05$), alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durumda farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Post-Hoc analizlerinden faydalanılmıştır.

Tablo 12. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının çalışma süresi değişkenine ilişkin post hoc (tamhane) testi sonuçları

TAYAÖ Alt boyut		Çalışma Süresi	Ortalama Farkı	Sh	p
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	0-1	1-2	-,400	,126	,224
		3-5	-,295*	,067	,003
		6-7	-,400*	,070	,001
		8+	-,026	,062	1,000
	1-2	0-1	,400	,126	,224
		3-5	,104	,143	,999
		6-7	,000	,144	1,000
		8+	,373	,141	,266
	3-5	0-1	,295*	,067	,003
		1-2	-,104	,143	,999
		6-7	-,104	,097	,967
		8+	,268	,091	,050
	6-7	0-1	,400*	,070	,001
		1-2	,000	,144	1,000
		3-5	,104	,097	,967
		8+	,373*	,094	,003
	8+	0-1	,026	,062	1,000
		1-2	-,373	,141	,266
		3-5	-,268	,091	,050
		6-7	-,373*	,094	,003

Tablo 12’de çalışma süresi değişkenine göre TAYAÖ ölçeğinin bazı alt boyutları arasındaki farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Post Hoc (Tamhane) testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bağlamda 0-1 yıl çalışma süresi ile 3-5 ve 6-7 yıl çalışma süresi aralığına sahip öğretmen grupları arasında farklılıklar vardır. Buna göre 0-1 yıl çalışma süresi aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 3-5

ve 6-7 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere göre düşük olduğu görülmekte ve farklılık bulunmaktadır ($p=0,003<0,05$ ve $p=0,001<0,05$).

3.1.2.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Alan Yeterlilik Algılarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulguları

Araştırmada, ikinci alt probleme ilişkin olarak TAYAÖ'den elde edilen veriler doğrultusunda kıdem yılı değişkenine yönelik analizler değerlendirilmiştir. Tablo 13'te yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerinin alt boyutlarına ilişkin çalışma sürelerinin çoğunluğunun -2 ile +2 aralığında bulunması, verilerin çoğunluğunun normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Fakat bu durum tek başına yeterli görülmemektedir. Değişkene ilişkin gerçekleştirilen araştırmada, homojenlik varsayımı sağlanamadığında bu durum önem arz etmemekte ve parametrik olmayan testler tercih edilmektedir.

Tablo 13. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının kıdem yılı değişkenine ait betimsel sonuçları

TAYAÖ Alt boyut	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Tarih Yazımı	1-5	9	4,28	0,484	-0,35	-1,19
	6-10	10	3,82	0,336	0,67	-0,71
	11-15	33	3,96	0,320	-0,28	-1,23
	16-20	12	4,44	0,167	0,81	-1,65
	21+	18	4,49	0,265	1,10	0,26
Osmanlı Öncesi Türk Tarihi	1-5	9	4,47	0,232	1,47	3,28
	6-10	10	4,45	0,438	-1,33	1,05
	11-15	33	4,36	0,659	-0,36	-1,37
	16-20	12	4,42	0,246	0,81	-1,65
	21+	18	4,61	0,659	-0,05	-1,83
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	1-5	9	4,84	0,194	-0,54	-2,01
	6-10	10	4,42	0,239	1,22	5,24
	11-15	33	4,62	0,432	-1,08	0,14
	16-20	12	4,47	0,098	0,812	-1,65
	21+	18	4,58	0,433	-0,58	-1,61
Dünya Tarihi	1-5	9	4,02	0,441	0,77	-0,78
	6-10	10	4,00	0,193	-2,14	5,87
	11-15	33	4,06	0,420	-0,43	-0,87
	16-20	12	4,34	0,492	-0,81	-1,65
	21+	18	4,02	0,642	-0,72	-0,98

Tablo 13'te sunulan veriler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin TAYAÖ'nün ortalama puanları alt boyutlar kapsamında kıdem yılı değişkenine göre

analiz edilmiştir. Tarih Yazımı alt boyutunda en düşük ortalama puan 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülürken (3,82), en yüksek ortalama 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda tespit edilmiştir (4,49). Osmanlı Öncesi Türk Tarihi alt boyutunda en yüksek puan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde (4,61), en düşük puan ise 11-15 yıl kıdem grubunda yer almaktadır (4,36). Osmanlı Sonrası Türk Tarihi alt boyutunda en yüksek ortalama 1-5 yıl kıdem grubuna ait olup (4,84), en düşük ortalama 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde gözlemlenmiştir (4,42). Dünya Tarihi alt boyutunda ise en yüksek ortalama puan 16-20 yıl kıdem grubunda (4,34), en düşük ortalama ise 6-10 yıl kıdem grubuna ait olarak tespit edilmiştir (4,00).

TAYAÖ'nün alt boyutları kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde Tablo 13'te Levene testi sonuçlarına göre ölçeğe ilişkin 2 alt boyutun homojen dağılım göstermediği, 2 alt boyutunda homojen dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda kıdem yılı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına ilişkin detaylı bulgular Tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının kıdem yılı değişkenine ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

TAYAÖ Alt boyut	Kıdem Yılı	N	Sıra ort.	X ²	Ss	P	Levene testi F	P
Tarih Yazımı	1-5	9	51,66	37,791	0,484	,000	17,296	,001
	6-10	10	22,45		0,336			
	11-15	33	27,85		0,320			
	16-20	12	59,33		0,167			
	21+	18	60,19		0,265			
Osmanlı Öncesi Türk Tarihi	1-5	9	41,83	2,716	0,232	,606	0,933	,458
	6-10	10	39,65		0,438			
	11-15	33	39,29		0,659			
	16-20	12	37,33		0,246			
	21+	18	49,19		0,659			
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	1-5	9	58,39	11,982	0,194	,017	7,577	,001
	6-10	10	27,85		0,239			
	11-15	33	45,14		0,432			
	16-20	12	29,3		0,098			
	21+	18	41,75		0,433			
Dünya Tarihi	1-5	9	35,67	6,185	0,441	,186	1,122	,366
	6-10	10	35,50		0,193			
	11-15	33	39,50		0,420			
	16-20	12	56,33		0,492			
	21+	18	41,53		0,642			

Tablo 14’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algısının kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumu alt boyutlara göre analiz edilmiştir. Buna göre elde edilen Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, Osmanlı Öncesi Türk Tarihi ($p=0,606>0,05$) ve Dünya Tarihi ($p=0,186>0,05$) alt boyutların kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Tarih yazımı ($p=0,000<0,05$) ve Osmanlı Sonrası Türk Tarihi ($p=0,017<0,05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durumda farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Post-Hoc analizlerinden faydalanılmıştır.

Tablo 15. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının kıdem yılı değişkenine ilişkin post hoc (tamhane) testi sonuçları

TAYAÖ Alt boyut		Kıdem Yılı	Ortalama Farkı	Sh	p
Tarih Yazımı	1-5	6-10	,46089	,19332	,276
		11-15	,31949	,17078	,615
		16-20	-,16444	,16852	,987
		21+	-,21111	,17314	,943
	6-10	1-5	-,46089	,19332	,276
		11-15	-,14139	,12004	,949
		16-20	-,62533*	,11681	,001
		21+	-,67200*	,12337	,001
	11-15	1-5	-,31949	,17078	,615
		6-10	,14139	,12004	,949
		16-20	-,48394*	,07374	,000
		21+	-,53061*	,08375	,000
	16-20	1-5	,16444	,16852	,987
		6-10	,62533*	,11681	,001
		11-15	,48394*	,07374	,000
		21+	-,04667	,07904	1,000
	21+	1-5	,21111	,17314	,943
		6-10	,67200*	,12337	,001
		11-15	,53061*	,08375	,000
		16-20	,04667	,07904	1,000
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	1-5	6-10	,42444*	,09965	,005
		11-15	,22020	,09930	,294
		16-20	,37778*	,07075	,002
		21+	,26667	,12094	,314
	6-10	1-5	-,42444*	,09965	,005
		11-15	-,20424	,10676	,495
		16-20	-,04667	,08088	1,000
		21+	-,15778	,12713	,922
	11-15	1-5	-,22020	,09930	,294
		6-10	,20424	,10676	,495
		16-20	,15758	,08045	,445
		21+	,04646	,12685	1,000

Tablo 15 (Devam). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının kıdem yılı değişkenine ilişkin post hoc (tamhane) testi sonuçları

TAYAÖ Alt boyut		Kıdem Yılı	Ortalama Farkı	Sh	p
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	16-20	1-5	-,37778*	,07075	,002
		6-10	,04667	,08088	1,000
		11-15	-,15758	,08045	,445
		21+	-,11111	,10600	,975
	21+	1-5	-,26667	,12094	,314
		6-10	,15778	,12713	,922
		11-15	-,04646	,12685	1,000
		16-20	,11111	,10600	,975

Tablo 15’te kıdem yılı değişkenine göre TAYAÖ ölçeğinin bazı alt boyutları arasındaki farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Post Hoc (Tamhane) testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılıklar özellikle 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdemli öğretmenler arasında anlamlıdır. Bu gruplar arasında belirgin farklar bulunmuş olup, bu farkların $p=0,001$ ve $p=0,002$ gibi değerlerle istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlemlenmektedir. 1-5 yıl kıdemli öğretmenler, diğer kıdem aralıklarındaki öğretmenlere kıyasla daha düşük puanlar elde etmektedir. Özellikle 16-20 yıl kıdemli öğretmenler ile 1-5 yıl kıdemli öğretmenler arasındaki fark oldukça anlamlıdır ($p=0,001$). Ayrıca, 6-10 yıl kıdemli öğretmenler ile 16-20 yıl kıdemli öğretmenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuş ve bu farkın $p=0,001$ olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, TAYAÖ ölçeğinde görülen anlamlı farklılıklar, kıdem süresi daha uzun olan öğretmen grupları ile daha düşük kıdemli öğretmen grupları arasındaki deneyim durumlarının etkili olabilmesinden kaynaklanmaktadır.

3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları ile mesleki motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu kapsamda, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Sıra Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle non-parametrik olan bu analiz tercih edilmiştir (Field, 2013). Yapılan analiz sonucunda, iki değişken arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum, tarih alan yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının da yüksek olabileceğini göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterlilik algıları ile mesleki motivasyonlarının alt boyutları arasındaki ilişkinin hangi yönde olduğunu belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 16’ da gösterilmiştir.

Tablo 16. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları ile mesleki motivasyon ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye ait spearman sıra korelasyonu katsayısı

TAYAÖ ve Alt boyut	Korelasyon ve Anlamlılık	ÖMMÖ	Fiziki İmkanlar	Okul İçi Faktörler	Okul Dışı Faktörler	Mesleki Gelişim ve Saygınlık
TAYAÖ	Korelasyon (r)	,336	,057	-,095	,372*	,156
	Anlamlılık (p)	,126	,610	,394	,001	,163
Tarih Yazımı	Korelasyon (r)	,082	,294*	-,059	,242*	,190
	Anlamlılık (p)	,717	,007	,599	,029	,088
Osmanlı Öncesi Türk Tarihi	Korelasyon (r)	,219	,138	,111	,159	-,147
	Anlamlılık (p)	,328	,218	,322	,153	,188
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	Korelasyon (r)	,330	-,270*	-,311*	,063	-,060
	Anlamlılık (p)	,134	,014	,005	,573	,592
Dünya Tarihi	Korelasyon (r)	,303	,061	-,082	,452*	,238*
	Anlamlılık (p)	,171	,585	,464	,000	,031

Korelasyon analizlerinde faktörler arasında hesaplanan korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişmekte olup, katsayının ± 1 'e yaklaşması güçlü bir ilişkiyi, 0'a yaklaşması ise ilişkinin bir anlam ifade etmediğini göstermektedir. Katsayının .30'un altında olması zayıf, .30 ile .70 arasında olması orta düzeyde, .70'in üzerinde olması ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2024). Çalışmada yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi sonuçlarına göre, TAYAÖ toplam puanı ile ÖMMÖ toplam puanı arasında pozitif yönde ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan ($r=.336$, $p=.126>0,05$) zayıf bir ilişki belirlenmiştir. TAYAÖ'nün

(Tarih Alan Yeterlilik Algısı Ölçeği) alt boyutları ile ÖMMÖ'nün (Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği) bazı alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yapılan Spearman Sıra Korelasyon Analizi sonuçlarına göre, Tarih Yazımı alt boyutu ile Fiziki İmkânlar ($r=,294$; $p=,007<0,05$) ve Okul Dışı Faktörler ($r=,242$; $p=,029<0,05$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öte yandan, Osmanlı Sonrası Türk Tarihi alt boyutu ile Okul İçi Faktörler ($r=-,270$; $p=,014<0,05$) ve Okul Dışı Faktörler ($r=-,311$; $p=,005<0,05$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca, Dünya Tarihi alt boyutunun Mesleki Gelişim ve Saygınlık ($r=,238$; $p=,031<0,05$) ve Okul Dışı Faktörler ($r=,452$; $p=,000<0,05$) ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin tarih alan yeterlilikleri alt boyutlarından Tarih Yazımının; Fiziki İmkânlar ve Okul dışı faktörlerle ilişkili, sosyal bilgiler öğretmenlerin tarih alan yeterlilikleri alt boyutlarından Osmanlı Sonrası Türk Tarihinin; Fiziki İmkânlar ve Okul İçi Faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bir diğer sonuçta ise sosyal bilgiler öğretmenlerin tarih alan yeterlilikleri alt boyutlarından Dünya Tarihinin; Okul Dışı Faktörler ve Mesleki Gelişim ve Saygınlık faktörleriyle ilişkili olduğu görülmüştür.

3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlik algıları mesleki motivasyonlarını yordamakta mıdır?” sorusu araştırılmıştır. Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin tarih alan yeterlik algı düzeylerinin bağımsız değişken olarak kullanılarak, mesleki motivasyonları üzerindeki yordayıcı etkileri incelenmiştir. Yani, öğretmenlerin tarih alanındaki kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin, mesleki motivasyonlarını anlamlı şekilde etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Bu analizler sayesinde, tarih alan yeterlik algısının mesleki motivasyonlar üzerindeki rolü ve önemi ortaya konmaya çalışılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 17’de sunulmaktadır. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin sıralı ölçekte yer aldığı ve verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda, parametrik olmayan regresyon türlerinden biri olan Kategorik Regresyon (CATREG) yöntemi uygun bir analiz tekniğidir (Meulman vd., 2004).

Tablo 17. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları ve mesleki motivasyonlarına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Sh	B	t	p	r	R ²	F	p
Mesleki Motivasyon	Tarih Bilgisi Yeterlilik Algısı	,239	,457	3,668	,045	,457	,209	2,512	,108
Fiziki İmkanlar	Tarih Yazımı	,158	,436	7,558	,000	,430			
	Osmanlı	,168	,378	5,018	,009	,319			
	Öncesi Türk Tarihi								
	Osmanlı	,184	-,533	8,424	,001	-,250	,452	7,512	,000
	Sonrası Türk Tarihi								
Okul İçi Faktörler	Dünya Tarihi	,174	-,061	,123	,727	-,167			
	Tarih Yazımı	,239	-,193	,656	,421	-,209			
	Osmanlı	,223	,604	7,318	,001	,075			
	Öncesi Türk Tarihi								
	Osmanlı	,215	-,464	4,644	,013	-,477	,556	13,255	,000
Okul Dışı Faktörler	Sonrası Türk Tarihi								
	Dünya Tarihi	,171	-,486	8,074	,001	-,512			
	Tarih Yazımı	,171	,069	,164	,687	-,047			
	Osmanlı	,237	-,148	,390	,679	-,016			
	Öncesi Türk Tarihi								
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Osmanlı	,433	-,390	,814	,370	,051	,685	22,943	,000
	Sonrası Türk Tarihi								
	Dünya Tarihi	,244	-,953	15,244	,000	,740			
	Tarih Yazımı	,202	,806	15,852	,000	,819			
	Osmanlı	,207	-,232	1,247	,299	-,177			
	Öncesi Türk Tarihi								
	Osmanlı	,166	-,074	,201	,818	-,002	,724	20,988	,000
	Sonrası Türk Tarihi								
	Dünya Tarihi	,181	,163	,809	,449	,142			

*p<0,05

Tablo 17’de görüldüğü gibi tarih alan yeterlilik algısının bağımsız değişken, mesleki motivasyonun ise bağımlı değişken olarak alındığı regresyon analizi sonuçlarına göre modelin anlamlılık düzeyi istatistiksel olarak anlamlı sınırdan bulunmamaktadır ($R^2 = ,209$, $F= 2,512$, $p=0,108> 0,05$). Ancak, elde edilen bulgular bağımsız değişken tarih bilgisi yeterlilik algısının, mesleki motivasyonu %20,9 oranında açıkladığını göstermektedir. Buna rağmen modelin genel anlamda

istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması, tarih bilgisi yeterlilik algısının mesleki motivasyon üzerinde tek başına yeterli düzeyde yordayıcı olmadığını göstermektedir. Ancak regresyon sonuçları incelendiğinde alt boyutlara göre bir regresyon yapıldığında alt boyutlar'a ilişkin yordayıcı değişkenler bulunmaktadır. Buna örnek olarak Tablo 17'de görüldüğü gibi tarih bilgisi yeterlilik algısının bağımsız değişken, fiziki imkânların ise bağımlı değişken olarak alındığı regresyon analizi sonuçlarına göre modelin anlamlılık düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($R^2 = ,452$, $F= 7,512$, $p=,000<0,05$). Elde edilen bulgular, tarih bilgisi yeterlilik algısının fiziki imkânları %45,2 oranında açıkladığını göstermektedir. Modelin istatistiksel olarak anlamlı çıkması, tarih alan yeterlilik algısının fiziki imkânlara yönelik algı üzerinde anlamlı ve yeterli düzeyde yordayıcı bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2. Araştırma Problemine İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel bulgular başlığında “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliklerine ve mesleki motivasyonlarına ilişkin görüşleri nasıldır”? problem durumu yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara göre analiz edilmiştir.

3.2.1. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan altı soruya verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu problem durumuna ilişkin araştırmaya katılan 15 sosyal bilgiler öğretmeninden tarih bilgisi yeterlilikleri ve mesleki motivasyonlarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 18. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliklerine dair görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	(f)
Yeterlik Algısı	Kendini yeterli görenler	Tarih bilgim yeterli, T.C. İnkılap Tarihi güçlü, Sürekli güncelleniyorum	6
	Kendini kısmen yeterli görenler	Program dışı konular unutuluyor, bazı dönemlerde eksiklik hissi	5
	Kendini yetersiz görenler	İçeriğe hâkim değilim, derin tarih bilgisi eksik	4

Tablo 18 (Devam). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliklerine dair görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	(f)
Güçlü Alanlar	T.C. İnkılap ve Cumhuriyet Tarihi	En çok çalıştığım/bildiğim alan	7
	Selçuklu ve Osmanlı Tarihi	İlgi duyduğum/okuma yaptığım alan	5
	Genel Türk ve Dünya Tarihi	Geniş kapsamlı bilgiye sahip olma	3
Zayıf Alanlar	Osmanlı Duraklama-Gerileme	Bilgim görece az	2
	İlkçağ ve Ortaçağ Avrupa Tarihi	Derinleşmek gerek, bilgi eksikliği	3
	İslam Öncesi Türk Tarihi ve Beylikler (I. Beylikler)	Kaynak az, kronoloji bilgisi sınırlı	2
	Program dışı konular	Unutuluyor, tekrar edilmediğinde siliniyor	4
Tarihsel Yeterlilik Gelişim Süreci	Kaynak takibi ve okuma alışkanlığı	Sürekli okuma, kitap ve makale takibi	6
	Mesleki deneyim ve tecrübe	Yıllar geçtikçe gelişme	3
	Sürekli öğrenmeye açık olmak	Eğitim ve gelişim çabası	5

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Sosyal bilgiler öğretmeni olarak, tarih bilgisi alanındaki yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Hangi konularda kendinizi yeterli ya da yetersiz buluyorsunuz?” Sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 18’de Yeterlilik Algısı (f:15), Güçlü Alanlar (f:15), Zayıf Alanlar (f:11) ve Tarihsel Yeterlilik Gelişim Süreci (f:14) şeklinde tema ayrılmıştır. Bu tema, kategori ve kodlamalara ilişkin görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi alanındaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan kategoriler içerisinde en fazla dağılım gösteren ifade güçlü alanlar temasının “T.C. İnkılap ve Cumhuriyet Tarihi” kategorisinde toplanmıştır. Bu kategoriye örnek olarak bir katılımcının (Ö13) şu ifadesi gösterilebilir: “*Tarih bilgisi alanındaki yeterliliğimi genel olarak güçlü buluyorum. Özellikle Türk tarihi, T.C. İnkılap tarihi ve dünya tarihi konularında bilgi sahibiyim. Osmanlı Devleti'nin siyasi, ekonomik ve kültürel yapısı, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş süreci ve çağdaş dünya tarihi üzerine detaylı çalışmalar yapmaya özen gösteriyorum*” şeklindedir. Bu ifade, öğretmenin özellikle T.C. İnkılap Tarihi ve Cumhuriyet Tarihi konusunda yüksek bir özgüvene sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca kategoriler içerisinde en az dağılım gösterilenlere örnek olarak

ise; zayıf alanlar temasında yer alan “Osmanlı Duraklama-Gerileme ve İslam Öncesi Türk Tarihi ve Beylikler” kategorileridir. Bu kategorilere örnek olarak ise bir katılımcının (Ö1) şu ifadesi gösterilebilir: *”Tarih bilgisi alanında hemen hemen kendimi tüm konularda yeterli görsem de Osmanlı dönemi duraklama ve gerileme dönemlerinde genel anlamdaki tarih bilgisi yeterliliğim bu konularda diğerlerine nazaran daha azdır”* şeklindedir. Bu ifade, öğretmenin genel anlamda tarih bilgisi yeterliliğini yüksek görmesine rağmen, bazı dönemlerde görece bilgi eksikliği yaşadığını dile getirmesi bakımından dikkat çekicidir. Özellikle tarih disiplininin kapsayıcılığı ve genişliği düşünüldüğünde, bu tür dönemsel farkların mesleki yeterlilik algısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 19. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgilerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	(f)
Bireysel İlgi ve Çaba Faktörü	Sürekli öğrenme ve ilgi	Tarih kitapları okuma, belgesel-film izleme, not alma, araştırma yapma	9
	Kişisel merak	İlkçağ/Tanzimat dönemi ilgisi, tarihi karakter ve olaylara özel ilgi	4
	Dijital ve modern kaynaklar	Podcast, dijital arşiv, tarih programları	3
	Yeterliliği fark ettiren durumlar	TV yarışmaları, sosyal medya soruları	2
Öğrenci Etkisi Faktörü	Öğrenci dönütleri	Öğrenci soruları, cevapları hatırlayamama, geri bildirim alma	6
	Ders sırasında farkındalık	Öğrenciyle iletişim, soru-cevap süreçleri	5
Eğitimsel Faktörler	Akademik geçmiş	Üniversite eğitimi, dersler, seminerler	4
	Kaynak çeşitliliği	Akademik kitaplar, tarihi romanlar, makaleler, bilimsel toplantılar	5
Mesleki Gelişim ve Çevresel Faktörler	Kurumsal/sosyal çevre etkisi	Zümreler, görev yapılan kurum, sosyoekonomik koşullar	4
	Mesleki sorumluluk bilinci	Öğretmenlik bilinci, öğrenciye karşı sorumluluk, tarih bilimine duyulan saygı	6
Alan Sınırlılığı ve Yetersizlik Faktörleri	Uzmanlaşma eksikliği	Tüm alanlara yetişememe, sosyal bilgilerde tarih dışı konuların ağırlığı	3
	Dil ve kaynak erişim sorunu	Osmanlıca bilmemek, birinci el kaynaklara ulaşamamak	2
	Spesifik dönem eksikliği	Roma tarihi, detaylı Osmanlı dönemi gibi alanlarda eksiklik	2

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Tarih bilginizi ve tarih bilgisi yeterlik algınızı etkileyen faktörler nelerdir? Ayrıntılı bir şekilde açıklayınız? Hangi konularda kendinizi yeterli ya da yetersiz buluyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 19’da “Bireysel İlgi ve Çaba Faktörü (f:18), Öğrenci Etkisi Faktörü (f:11), Eğitimsel Faktörler (f:9), Mesleki Gelişim ve Çevresel Faktörler (f:10) ve Alan Sınırlılığı ve Yetersizlik Faktörleri (f:7)” şeklinde temalara ayrılmıştır. Bu tema, kategori ve kodlamalara ilişkin görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi alanındaki yeterliliklerini ve bilgilerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan temalar içerisinde en fazla dağılım gösteren ifade Bireysel İlgi ve Çaba Faktörü temasının “Sürekli öğrenme ve ilgi” kategorisinde toplanmıştır. Bu kategoriye örnek olarak bir katılımcının (Ö5) şu ifadesi gösterilebilir: “*Bence bir öğretmenin kendini sürekli yenilemesi gerekir. Bazen çalıştığımız kurum bazen siyasi ortam yeterliliklerimizi sınamamıza kendimizi yenileyip geliştirmemize zemin oluşturmaktadır.*” Bu görüş, öğretmenlerin bireysel çaba ve motivasyonlarının tarihsel yeterlilik algısında belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca temalar içerisinde en az dağılım gösterilenlere örnek olarak ise; Alan Sınırlılığı ve Yetersizlik Faktörleri temasında yer alan “Dil ve kaynak erişim sorunu ve Spesifik dönem eksikliği” kategorisidir. Bu kategorilere örnek olarak ise katılımcının (Ö7) şu ifadesi gösterilebilir: “*Ayrıca dönemsel okumaları çevirisiz birinci el kaynaktan yapmak için birkaç dil bilmek icap ediyor. Maalesef bende en basitinden Osmanlı Türkçesi dahi bilmiyorum. Dönemlere ait kaynakları yazıldıkları zamanın dilinden okuyamamak büyük bir eksikliktir*” Bu görüş, öğretmenlerin tarihsel bilgi ediniminde karşılaştıkları dilsel sınırlılıklar ve belirli dönemlere yönelik bilgi eksikliklerinin, tarih bilgisi yeterlilik algısını olumsuz yönde etkileyebildiğini göstermektedir.

Tablo 20. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını artırıcı ve azaltıcı faktörlere yönelik görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	(f)
Öğrenci Kaynaklı Etkenler	Öğrenci başarısı ve ilgisi	Öğrencilerin derse ilgisi	9
		Öğrencilerden alınan geri bildirimler	5
		Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi	4

Tablo 20 (Devam). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını artırıcı ve azaltıcı faktörlere yönelik görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	(f)
Öğrenci Kaynaklı Etkenler	Öğrenci başarısı ve ilgisi	Öğrenci başarısı	6
		Öğrenci isteksizliği (azaltan)	4
		Öğrencilerin derse katılmaması (azaltan)	3
İçsel Motivasyon ve Meslek Sevgisi	Meslek Sevgisi	Mesleğini severek yapma	5
		Öğretmeye olan istek	3
	Sürekli Gelişim	Kendini yenileme ve araştırma	4
		Tarihe ve alanına ilgi duyma	3
Yönetimsel ve Kurumsal Etkenler	Okul Yönetimi	Amirlerin takdir etmesi	2
		Yönetimsel sorunlar (azaltan)	3
		İdarenin destekleyici tutumu	2
	Fiziki Koşullar	Okulun fiziki şartları	2
Eğitim Sistemi ve Sınav Odaklılık	Sınav Sistemi	Kalabalık sınıflar (azaltan)	2
		LGS katsayısının düşüklüğü (azaltan)	4
		Sınav odaklılık motivasyonu azaltıyor	3
	Eğitim Politikası	Programdaki gereksiz konular	2
		Eğitim sistemindeki aksaklıklar	3
Maddi ve Çevresel Faktörler	Maddi Etkenler	Öğretmen maaşlarının yetersizliği (azaltan)	3
	Aile/Veli	Tatil ve maddi rahatlık	1

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Mesleki motivasyonunuzu artıran veya azaltan faktörler nelerdir? Ayrıntılı açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 20’de “Öğrenci Kaynaklı Etkenler (f:31), İçsel Motivasyon ve Meslek Sevgisi (f:15), Yönetimsel ve Kurumsal Etkenler (f:11), Eğitim Sistemi ve Sınav Odaklılık (f:12) ve Maddi ve Çevresel Faktörler (f:6)” şeklinde temalara ayrılmıştır. Bu tema, kategori ve kodlamalara ilişkin görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyonu artıran veya azaltan faktörlere ilişkin görüşlerden elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan kategoriler içerisinde en fazla dağılım gösteren ifade Öğrenci Kaynaklı Etkenler kategorisinin “Öğrenci başarısı ve ilgisi” kategorisinde toplanmıştır. Bu kategoriye örnek olarak bir

katılımcının (Ö9) şu ifadesi gösterilebilir: “Mesleki motivasyonu öğrenci başarısı artırır. Kişinin öğretmeye ve öğrenmeye duyduğu isteği artırır. Öğretmen, eğer mesleğini severek yapıyorsa içsel motivasyona zaten sahiptir” şeklindedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının önemli ölçüde öğrencilerle kurdukları etkileşim ve öğrencilerin akademik gelişimiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki doyum ve motivasyonlarını sürdürebilmeleri açısından, öğrencilerin başarı düzeyleri ve derse olan ilgilerinin artırılması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca temalar içerisinde en az dağılım gösterilenlere örnek olarak ise; Maddi ve Çevresel Faktörler temasında yer alan “Aile/Veli” kategorisidir. Bu kategoriye örnek olarak ise katılımcının (Ö6) “*yapmış olduğumuz göstermiş olduğumuz emeklerimiz çocuklarda bir karşılık buluyorsa, faydalı olabildiğimi düşünebiliyorsam, yeni şeyler üretebiliyorsam motivasyonum artıyor. Ters durumlarda da tabi ki de azalıyor. Bunun dışında maddiyatı da boş geçmemek lazım. Yazın sene sonu yorgunluğunu atabilmek için öğretmenlerin bir tatil yapabilmesi meslekte her zaman bizi daha enerjik tutacaktır*” şeklindedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki motivasyonunda duygusal tatminin ve öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakabilmenin ön planda olduğunu, maddi ve çevresel koşulların ise ikincil düzeyde etki yarattığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, mesleki motivasyonu doğrudan etkileyen temel unsurun öğrenci odaklı etkenler olduğu, maddi imkânlar ve tatil gibi çevresel unsurların ise destekleyici ama sınırlı düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 21. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliklerinin mesleki motivasyonlarına etkisine ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	(f)
Akademik ve Pedagojik Yeterlik	Öğrenci Başarısı ile Motivasyon	Öğrencilerin başarısı öğretmeni motive eder	3
	Bilgiye Hakimiyetin Etkisi	hakim olunan konularda derse ilgi artar	2
	Soruları Yanıtlayabilme	Sorulara cevap verebilmek motivasyonu artırır	2
	Bilgiyi Basitleştirerek Aktarma	Bilgiyi sadeleştirip aktarma özgüveni artırır	1
Öğrenciyle Etkileşim ve Geri Bildirim	Öğrenci İlgisi ve Katılımı	Öğrencilerin ilgisi öğretmenin motivasyonunu artırır	3
	Hikâyeleştirme ve Etkileşim	Tarihi hikâyelerle ders anlatımı motivasyonu artırır	3
	Etkinlik ve Anlatımda Yaratıcılık	Tarihi etkinlik ve örneklerle motivasyon artar	2

Tablo 21 (Devam). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliklerinin mesleki motivasyonlarına etkisine ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Bireysel Gelişim ve İçsel Motivasyon	Bilginin Güç Olduğu İnancı	Bilgiye sahip olmanın gücü motivasyonu artırır	2
	Sürekli Öğrenme ve Güncelleme	Unutulan bilgilerin araştırılması motivasyon sağlar	2
	Mesleki Yeterlilik Algısı	Kendini yeterli hissetmek içsel motivasyonu artırır	2
Mesleki Kimlik ve Saygınlık	Branş Kimliğinin Güçlü Olması	Tarihçi kimliğiyle tanınmak motivasyonu etkiler	1
	Öğretmenler Arasında Bilgi Beklentisi	Diğer öğretmenlerin tarih konularında beklentisi baskı yaratır	1
Duygusal ve Kültürel Bağ	Tarihe Olan İlgi ve Sevgi	Tarihi seviyor olmak dersi keyifle anlatmayı sağlar	3
	Tarihten İlham Alma	Büyük liderlerin yaşantısından ilham alınması	2
	Topluma Katkı Hissi	Tarih anlatırken topluma katkı hissi motivasyonu artırır	1

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Tarih bilgisi yeterliliğinizin mesleki motivasyonunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 21’de Akademik ve Pedagojik Yeterlik (f:8), Öğrenciyle Etkileşim ve Geri Bildirim (f:8), Bireysel Gelişim ve İçsel Motivasyon (f:6), Mesleki Kimlik ve Saygınlık (f:2) ve Duygusal ve Kültürel Bağ (f:6)” şeklinde temalara ayrılmıştır. Bu tema, kategori ve kodlamalara ilişkin görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisinin mesleki motivasyonu nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerden elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan kategoriler içerisinde en fazla dağılım gösteren ifadelerden bir tanesi Akademik ve Pedagojik Yeterlik temasının “Öğrenci Başarısı ile Motivasyon” kategorisinde toplanmıştır. Bu kategoriye örnek olarak bir katılımcının (Ö1) şu ifadesi gösterilebilir: *“Tarih bilgisi konusunda kendimi yeterli hissettiğimde mesleki motivasyonumda aynı oranda artmaktadır. Örnek olarak motivasyonumu en çok etkileyen unsurun öğrencilerimin başarısı olduğundan öğrencilerimin başarılı olmasından birinci*

derece sorumlu olduğumu düşünmekteyim. Sosyal bilgiler dersinde tarih konularıyla ilgili olarak yapmış olduğum sınav sonucunda öğrencilerimin başarı puanları yüksek olduğunda derslere ve mesleğime olan sevgim ve saygım artmakta olumlu yönde daha çok motive olmaktayım” şeklindedir. Bu bulgu, öğretmenlerin tarih bilgisi yeterliliklerinin doğrudan öğrencilerinin akademik başarısına yansıdığına ve bunun da mesleki motivasyonlarını anlamlı biçimde güçlendirdiğine işaret etmektedir. Ayrıca temalar içerisinde en az dağılıma örnek olarak ise; Mesleki Kimlik ve Saygınlık kategorisinden “Branş Kimliğinin Güçlü Olması” kategorisi örnek verilebilmektedir. Bu kategoriye örnek olarak ise katılımcının (Ö5) “*Bilginin güç olduğuna inanırım. Bu nedenle ne kadar çok bilersen o kadar güçlü olurum ve motivasyonum artar. Örneğin öğrenci birşey sorduğunda cevaplayamazsam motivasyonum kırılabilir*” şeklindedir. Bu ifade, öğretmenin tarih bilgisi yeterliliğini yalnızca akademik bir unsur olarak değil, aynı zamanda mesleki kimliğinin ve saygınlığının temel bir parçası olarak gördüğünü ortaya koymakta; bilgi eksikliğinin ise motivasyon kaybına yol açabileceğini vurgulamaktadır.

Tablo 22. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliklerinin öğrenciye yaklaşım ve ders anlatımına etkisine dair görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Ders Anlatımında Etkililiği	Derinlikli ve Akıcı Anlatım	Daha detaylı örnekler verilebilmesi,	3
		Konulara tarihsel bağlamda yaklaşabilme	2
	Yöntem ve Teknik Çeşitliliği	Etkinlik uygulama	2
		Beyin fırtınası	2
		Hikayeleştirme	2
		Kavram öğretimi	2
		Canlandırma/Rol Oynama	1
	Güncel Olaylarla İlişkilendirme	Tarihi günümüzle ilişkilendirme	3
		Tarihî olayları bugüne bağlama	3
		Sadeleştirerek Konuyu basitleştirme	3
		Örneklendirme	2
	Sadeleştirerek Örneklendirme	Tarihî örneklerle açıklama	2

Tablo 22 (Devam). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliklerinin öğrenciye yaklaşım ve ders anlatımına etkisine dair görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Öğrenciyle Etkileşim	Soru-Cevap ve Karşılıklı Öğrenme	Öğrenci sorularını yanıtlamada rahatlık	3
		Birlikte öğrenme	3
		Araştırmaya yönlendirme	2
	İlgi ve Katılımı Artırma	Öğrencinin dikkatini çekme	4
		Tarihi hikâyelerle ilgi oluşturma	3
		İlgi duyan öğrencilerle etkileşimin artması	2
	Bireysel Farklara Duyarlılık	Bireysel merakı destekleme	2
		Eleştirel düşünmeye teşvik	2
		Tarih bilinci oluşturma	2
		Anlamlandırma sürecine katkı	2

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Tarih bilgisi yeterliliğinizin öğrencilerinize olan yaklaşımınıza ve ders anlatımınıza etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 22’de “Ders anlatımında etkililiği (f:23), Öğrenciyle Etkileşim (f:25)” şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bu tema, kategori ve kodlamalara ilişkin görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliğinin öğrenci yaklaşımınıza ve ders anlatımına olan etkisine yönelik ortaya çıkan temalar içerisinde en fazla dağılım gösteren ifadelerden bir tanesi öğrenciyle etkileşim kategorisinin “İlgi ve Katılımı Artırma” kategorisinde toplanmıştır. Bu kategoriye örnek olarak bir katılımcının (Ö9) şu ifadesi gösterilebilir; “*Tarih bilgisi yeterliliğim, derslerimi daha akıcı, ilgi çekici ve anlamlı hale getirmemi sağlarken öğrencilerime olan yaklaşımımı da olumlu yönde etkiliyor*” şeklindedir. Bu ifade, öğretmenin tarih bilgisi yeterliliği sayesinde derslerde hem içerik sunumunu zenginleştirdiğini hem de öğrencilerle kurduğu etkileşimde daha etkili bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin tarih bilgisi düzeylerinin sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasına ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağlamalarına da önemli katkılar sunduğu söylenebilir.

Ayrıca temalar içerisinde en az dağılıma örnek olarak ise; ders anlatımında etkililiği temasından “Yöntem ve Teknik Çeşitliliği” alt teması örnek verilebilmektedir. Bu kategoriye örnek olarak ise katılımcının (Ö12) “*Öğrencilere kendi doğru bildiğim tarihi eğlenceli olarak anlatıyorum canlandırmalar yapıyorum öğrencilerimle beraber eğlenceli oluyor. Bazen de öyle sorular oluyor ki cevabını bilemiyorum onu da soran öğrenciye araştırma ödevi olarak verip beraber yeni şeyler öğreniyoruz.*” şeklindedir. Bu ifade, öğretmenin tarih bilgisi yeterliliğini sınıf içi uygulamalarda çeşitli yöntem ve tekniklerle desteklemeye çalıştığını göstermektedir. Ancak bu alt temada yer alan ifadelerin sınırlı sayıda olması, öğretmenlerin tarih bilgisi yeterliliğini ders yöntemlerine yansıtma konusunda daha sınırlı örnekler sunduğunu düşündürmektedir.

Tablo 23. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliğini geliştirmeye yönelik görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Bireysel Öğrenme Faaliyetleri	Kaynak Takibi ve Okuma	Kitap, dergi, makale okuma	10
		Tarihi roman ve hatıratları okuma araştırma	4
		Yabancı tarihi eserleri inceleyerek farklı perspektifler geliştirme	2
		Akademik yayın ve güncel çalışmaları düzenli şekilde takip etmek	5
		Görsel Materyal Kullanımı	9
	Dijital Kaynak Kullanımı	İnternette tarihsel araştırmalar gerçekleştirmek	7
		Sosyal medya ve tarih temalı dijital program ve platformları takip etmek	3
		Yerinde Öğrenme	2
		Birincil Kaynak İncelemesi	2
		Öğrenci Geri Bildirimine Dayalı	3
Mesleki Gelişim Faaliyetleri	Etkinlik Katılımı	Öğrenci dönütlerinden motivasyon sağlama	2
		Konferans, seminer, panel ve söyleşilere katılma	8
		Hizmet içi eğitim/seminerlerden yararlanma	3

Tablo 23 (Devam). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliğini geliştirmeye yönelik görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Mesleki Gelişim Faaliyetleri	Akademik İşbirliği ve Tartışma	Akademisyenlerle fikir alışverişi, tartışma ortamları oluşturma	2
		Kitap okuma gruplarında yer alma ve içerik tartışmaları yapma	1
	Yenilikçi Uygulama ve Üretim	Tarih öğretimine yönelik proje geliştirme	2
		Öğrencilerle çizgi roman uygulamaları yapma	1
		Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini derslerde uygulama	2
Mesleki Tutum ve Farkındalık	Sürekli Öğrenme Bilinci	Alanın değişkenliğini kabul etme ve güncel kalma gerekliliği	3
		Motivasyonun tarih bilgisi gelişimindeki rolünü fark etme	2
		Tarihsel empati geliştirme vurgusu	2
		Tarihin güncelliği ve yazım süreci içinde olduğu bilinci	1
Tarihsel Gelişim ve Mesleki Gelişim Önerileri	Yaşam Boyu Öğrenme	Sürekli öğrenmeye açık olma	4
	Çok Yönlü Kaynak Kullanımı	Farklı kaynaklardan beslenme	3
	Etkileşimli Öğrenme Süreçleri	Öğrencilerle tartışma ve birlikte öğrenme	2
	Okuma Kültürü ve Alışkanlık Geliştirme	Günlük okuma alışkanlığı geliştirme	2
	Tarihsel Düşünme ve Empatik Yaklaşım	Tarihî olayları bağlamsal değerlendirme (empati, koşullar, değerler vb.)	2

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Tarih bilgisi yeterliliğinizi artırmak için mesleki gelişim süreçlerinde neler yapıyorsunuz, bu konuda neler önerirsiniz?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 23’de “Bireysel Öğrenme Faaliyetleri (f:48), Mesleki Gelişim Faaliyetleri (f:19), Mesleki Tutum ve Farkındalık (f:8) ve Tarihsel Gelişim ve

Mesleki Gelişim Önerileri (f:13)” şeklinde temalara ayrılmıştır. Bu tema, kategori ve kodlamalara ilişkin görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Tarih bilgisi yeterliliğinin arttırmak ve mesleki gelişim sürecindeki yaptıklarına ilişkin görüşlerden elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan temalar içerisinde en fazla dağılım gösteren ifadelerden bir tanesi Bireysel Öğrenme Faaliyetleri temasının “Kitap takibi ve okuma” kategorisinde toplanmıştır. Bu kategoriye örnek olarak bir katılımcının (Ö13) şu ifadesi gösterilebilir; *“Güncel ve akademik tarih kitaplarını takip ederek düzenli okumalar yapmaya özen gösteriyorum. Okuduğum tarih kitaplarını okuyan kişilerle bir araya gelerek içerik üzerine tartışmalar yapmaya çabalıyorum. Farklı tarihçilerden ve farklı bakış açılarından beslenerek olaylara daha geniş bir perspektiften bakmaya çalışıyorum. Örneklersem Osmanlı tarihiyle ilgili yalnızca yerli kaynakları değil, yabancı tarihçilerin eserlerini de inceleyerek daha nesnel bir değerlendirme yapmaya çalışıyorum. Tarihi olayları sadece okumakla kalmayıp, yerinde incelemek için müzeleri ve tarihi mekanları ziyaret ediyorum. Resmî arşiv belgelerini ve orijinal metinleri inceleyerek birincil kaynaklardan doğrudan bilgi edinmeye çalışıyorum (tarihçilerimizin yayınladığı). Örneğin, Osmanlı Arşivleri veya Cumhuriyet Dönemi belgelerini araştırarak doğrudan kaynaklara dayalı bilgiler ediniyorum. Tarih alanında yapılan konferans, seminer, tv programları vb. takip etmeye katılmaya özen gösteriyorum”* şeklindedir. Bu ifade, öğretmenin bireysel öğrenmeye verdiği önemi, tarihsel bilgiye farklı kaynaklardan ve derinlemesine ulaşma çabasını açıkça ortaya koymaktadır. Kitap takibi ve okuma faaliyetlerinin sadece bilgi edinme amacıyla değil, aynı zamanda akademik gelişim, çok yönlü bakış açısı kazanma ve tarihî olayları yerinde gözlemleyerek anlamlandırma süreciyle bir bütün olarak ele alındığı görülmektedir. Bu durum, bireysel öğrenme faaliyetlerinin öğretmenlerin tarih bilgisi yeterliliğini arttırmada önemli ve etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir

Ayrıca temalar içerisinde en az dağılıma örnek olarak ise; Mesleki Gelişim Faaliyetleri temasından “Yenilikçi Uygulama ve Üretim” kategorisi örnek verilebilmektedir. Bu kategoriye örnek olarak ise katılımcının (Ö9) *“Üniversiteden doktora mezunu bir arkadaşımın çizgi romanlarla tarih eğitimine yönelik bir uygulama yapmayı düşünüyoruz. Bu uygulamadan makale çıkarmayı düşünüyoruz”* şeklindedir. Bu ifade, öğretmenin tarih öğretiminde yenilikçi yöntemler geliştirme ve

bu süreçte akademik üretim yapma niyetini ortaya koymaktadır. Ancak bu tür uygulamalara yönelik ifadelerin sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirilmiş olması, yenilikçi uygulama ve üretim konularında öğretmenlerin ya yeterli fırsat bulamadıklarını ya da bu alanda daha fazla yönlendirme ve destek ihtiyacı duyduklarını düşündürmektedir.



4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Nicel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının mesleki motivasyonlarına etkisine ilişkin bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tarih alan yeterlilik algıları ile mesleki motivasyonları arasında ölçek puanları doğrultusunda anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak, ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar incelendiğinde, bazı alt boyutlar arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmüştür.

Öztürk Zayimoğlu (2010) araştırmalarında genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Candegir'e (2013) göre özel alan yeterliklerinin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından tanınması önemlidir. Bu eğitimler sayesinde öğretmenlerin alan bilgisi ve uygulama becerileri güçlendirilerek, uzmanlık alanlarıyla ilgili yeterliliklerin daha iyi anlaşılması ve tanınması sağlanabilir. Ayrıca, sürekli eğitimlerle öğretmenlerin güncel gelişmelerden haberdar olması ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri mümkün olacaktır. Bu sayede öğretmenlerin mesleki performansını ve motivasyonunu artırarak eğitimin kalitesinin yükselmesine katkı sağlanacağını belirtmiştir.

Yıldırım ve Yazıcı (2017) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenliği gibi disiplinlerarası alanlarda, özellikle tarih alanını içeren konularda öğretmenlik yeterliklerinin belirlenmesinde tarih bilgisinin büyük önem taşıdığını, bu alanlarda eğitim veren öğretmenlerin, tarih bilgisini etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve öğrencilere tarihsel olayları doğru ve etkili bir şekilde aktarabilmelerinin eğitimin kalitesini artıracağını, ayrıca tarih bilgisinin yanı sıra tarihsel düşünme becerileri, eleştirel analiz yeteneği ve disiplinlerarası bağlantıları kurabilme becerileri de öğretmen yeterlilikleri arasında önemli bir yer tutacağını belirtmişlerdir.

Bozkurt, (2015) çalışmasında tarih öğretmen adaylarının özel alan yeterliliklerinde olumlu ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunması, bu alanların birbirini güçlendireceğine işaret etmiştir. Bu sonuç, bir alandaki yeterliliğin yüksek olmasının diğer alanlarda da olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Böylece, öğretmen adaylarının çeşitli alanlardaki yeterliklerinin geliştirilmesi, genel öğretmenlik performanslarını artırdığını belirtmiştir Bu yönüyle bakıldığında sosyal

bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının tek başına olmasada, öğretmenlik mesleğindeki çok önemli bir unsur olan öğretmen mesleki motivasyonunu artırdığı sonucu doğru yorumlanmış olacaktır. Bu sonuç öğretmen mesleki motivasyonu ile ilgili gerçekleştirilen bazı çalışmaların sonuçlarıyla uyum sağlamaktadır.

Öte yandan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterlilik algılarının yüksek olması, mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu durum, öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini artırarak derslerine daha fazla katkı sağlamalarına ve öğrencilerin tarih ve sosyal bilgiler konularını daha iyi öğrenmelerine katkıda bulunabilir. Ayrıca, yüksek yeterlilik algısı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine daha fazla önem vermelerini teşvik edebilir ve mesleki tatminlerini artırabilir. Nitekim Alemdağ ve ark. (2014), Gök ve Atalay Kabasakal (2019), Kaldi ve Xafakos (2017), Saracaloğlu ve Dinçer (2009) ile Kutluca'nın (2018) bulguları motivasyonla öğretmen mesleki yeterliliği arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ada ve ark. (2013) çalışmasında öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada, yetersizlik algısının öğretmen motivasyonunu düşürdüğünü belirlemişlerdir. Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin alan bilgisi yeterliliklerine olan güvenleri, hem öğretim kalitesini yükseltebilir hem de mesleki motivasyonlarını güçlendirebilir. Bu durum, öğretmenlerin derslerine daha fazla özgüvenle yaklaşmalarını sağlayarak öğrencilerin öğrenme deneyimini iyileştirebilir. Ayrıca, kendilerine olan güvenleri sayesinde mesleklerine daha bağlı hale gelirler. Buda uzun vadeli mesleki gelişimlerini destekler ve eğitim ortamında olumlu bir atmosfer yaratır. Bu nedenle, öğretmenlerin alan bilgisi konusunda sürekli olarak eğitim ve destek almaları, hem bireysel hem de kurumsal başarı açısından önem teşkil etmiş olacaktır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu bağlamda araştırmaya verdikleri cevapların ortalamalarından hareketle, bulgular incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak tarih alan yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenleri, tarih alan yeterlilik algıları açısından kendilerini genel olarak yeterli görmektedirler. Bu bulgu, literatürdeki bazı araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Gençtürk'ün (2008) ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlilik algılarını farklı değişkenler açısından incelediği çalışmasında, öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerini oldukça yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Mevcut çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmenleri, tarih alan yeterlilikleri açısından en güçlü oldukları alanı “Osmanlı Sonrası Türk Tarihi” olarak ifade ederken, en düşük yeterlilik algısının ise “Dünya Tarihi” alanında olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Daşdemir ve Tekin'in (2023) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik tarih alan yeterlilik düzeylerini inceledikleri araştırmalarında da bu çalışmayla paralel sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili araştırmada 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının tarih alan yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda, sınıf düzeyi ilerledikçe yeterlilik algısında azalma yaşandığı tespit edilmiştir. Bu durumun, özellikle 4. sınıf öğretim programlarında dünya ve çağdaş tarih konularının ağırlık kazanmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Bu bulgular, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel içerik alanlarına yönelik farklı düzeylerde yeterlilik hissettiklerini ve özellikle kapsamlı bilgi gerektiren dünya tarihi gibi alanlarda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Tarih alan yeterlilik algılarının farkında olan ve bu yönüyle güçlü olan öğretmenlerin, alan bilgisine verdikleri önemin yüksek olması ve motivasyon kaynaklarına ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu ve tutarlı olması araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biridir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki tutumlarıyla alan bilgisi arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu göstermekte ve mesleki motivasyonlarını destekleyen faktörlerin ortak bir zeminde birleştiğini düşündürmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna odaklanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; cinsiyetin, tarih yazımı, Osmanlı öncesi ve Osmanlı sonrası Türk tarihi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, alanyazında yer alan bazı çalışmalarla

örtüşmektedir. Örneğin, Zayimoğlu'nun (2010) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirdiği araştırmada, tarihsel yeterlilik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, mevcut araştırmada cinsiyetin dünya tarihi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın, erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha yüksek puan almış olmasından kaynaklandığı ve bu doğrultuda erkeklerin lehine bir durumun ortaya çıktığı görülmüştür.

Cinsiyete dayalı bir diğer çalışma Özata'nın (2004) öğretmen yeterliklerine yönelik araştırmasıdır. Bu araştırmasında ise cinsiyet temelli anlamlı bir farklılık erkek öğretmenlerin aleyhine olacak şekilde saptanmıştır. Bu durum, araştırmamızdaki bulgularla kısmen çelişmekle birlikte, cinsiyetin mesleki yeterlik algılarında etkili bir değişken olabileceğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Genel olarak, alanyazındaki çalışmalar öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak mesleki yeterlik algılarında farklılıklar olabileceğini göstermekte; bu da öğretmenlerin tarih alanındaki bilgi ve becerilerine ilişkin öz değerlendirmelerinde cinsiyete dayalı algı farklılıklarının oluşabildiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun, öğretmen yetiştirme sürecinde cinsiyet temelli yaklaşımların göz önünde bulundurulmasını gerekli kıldığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, 31-40 yaş aralığındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları, 50 yaş üstü öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Bu durum, genç öğretmenlerin eğitimlerini daha yeni tamamlamaları ve bilgilerini güncel tutmalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, eğitim hayatına yeni başlamış olmaları tarih konularını daha taze ve doğru hatırlamalarına katkı sağlamaktadır. Öte yandan, 50 yaş üstü öğretmenlerin yeterlilik algılarının daha düşük olmasının, zamanla bilgi tazeliğinin azalması ve güncellenmiş bilgilere erişimin kısıtlanmasıyla ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Genel olarak, yaş ve eğitim süresi gibi faktörlerin öğrenme ve bilgi güncelliği üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, Çiğilli ve Eryaman'ın (2023) çalışması, pedagojik alan bilgisinde yaşın önemli bir faktör olduğunu ve yüksek yaşın alan yeterliliği açısından avantaj sağlayabildiğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar konu farklı olsa da, tecrübe ve yaşın öğretmenlerin alana yönelik duyarlılıklarını etkilediğini gösteren bu bulgu, tarih öğretiminde yaş ve deneyimin önemli rol oynadığını desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre, eğitim düzeyinin Osmanlı Öncesi, Osmanlı Sonrası Türk Tarihi ve Dünya Tarihi alt boyutlarında belirleyici bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Özenç'in (2009) çalışmasında ise, lisansüstü eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımda diğer branş öğretmenlerine kıyasla kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya konmuştur. Her ne kadar bu çalışma sınıf öğretmenleri ve öğretim yaklaşımları üzerine odaklandığı için doğrudan karşılaştırma yapmak güç olsa da, mezuniyet durumları açısından bir paralellik olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, araştırmadaki lisansüstü eğitilmiş katılımcı sayısının azlığı, söz konusu sonucun bu şekilde ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları, aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre Tarih yazımı, Osmanlı Öncesi Türk Tarihi ve Dünya Tarihi alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak Osmanlı Sonrası Türk Tarihi alt boyutunda anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Özellikle, mevcut okulunda 0-1 yıl çalışan öğretmenlerin, 3-5 ve 6-7 yıl süreyle aynı okulda görev yapan öğretmenlere kıyasla Osmanlı Sonrası Türk Tarihi yeterlilik algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, kısa süreli okul deneyimine sahip öğretmenlerin söz konusu tarih alanında yeterlilik algılarının görece zayıf olduğunu göstermektedir.

Aynı okulda daha uzun süre çalışan öğretmenlerin tarih alan yeterlilik algılarının yüksek olması, okul ortamına ve öğretim uygulamalarına adaptasyon sürecinin olumlu etkisiyle açıklanabilir. Deneyim arttıkça, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini pekiştirmeleri, mesleki paylaşımlar ve okul içi etkileşimlerin artması, bu yeterlilik algılarının güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen olumlu okul iklimi ve sürekli öğrenme ortamlarının önemi vurgulanmalıdır. Ancak, Kılıç ve Yılmaz'ın (2019) mesleki motivasyon çalışmalarında belirttiği üzere, aynı okulda uzun süre çalışma ve olumsuz çevre koşulları gibi faktörlerin öğretmenlerin motivasyon düzeyini olumsuz etkileyebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla, öğretmenlerin yeterlilik algılarının güçlendirilmesi ve motivasyonlarının sürdürülebilirliği için, sadece deneyim süresi değil, aynı zamanda çalışma ortamının niteliği de kritik bir role sahiptir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları, kıdem yılı değişkenine göre Osmanlı Öncesi Türk Tarihi ve Dünya Tarihi alt boyutlarında

anlamalı farklılık göstermemektedir. Ancak, özellikle 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bu iki alandaki yeterlilik algılarının diğer kıdem gruplarına kıyasla daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin deneyim seviyeleriyle ilişkili olabilir. Kıdemi daha az olan öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi, deneyim ve farkındalık düzeylerinin daha düşük olması, yeterlilik algılarında farklılıklara yol açabilmektedir. Benzer şekilde, Zayimoğlu (2010) çalışmasında, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri, yeterlilik algısının 6 yıl ve üzeri kıdemle birlikte arttığı ifade edilmiştir. Ayrıca, Çapar'ın (2020) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel çevreyi derslerinde kullanma durumları incelenmiş ve 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, kendilerini bu alanda daha yeterli görerek tarihsel çevreyi daha aktif kullandıkları belirtilmiştir. Bu bulgular, kıdem yılının tarihsel konularda öğretmenlerin yeterlilik algısı üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda araştırma bulguları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, aynı okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle yaş ve kıdem gibi deneyimle ilişkili faktörlerin, Tarih Yazımı ve Osmanlı Sonrası Türk Tarihi konularındaki yeterlilik algılarını etkilediği, genç ve daha deneyimli öğretmenlerin farklı alanlarda değişken algılara sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, okul ortamına uyum sağlama ve mesleki etkileşimlerin bilgi tazeliği ile beceri gelişiminde önemli bir rol oynadığı dikkate alınmalıdır. Bu farklılıkların eğitim içerikleri, öğretmen eğitim programları ve mesleki gelişim imkanlarının niteliği ile de ilişkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde bireysel özelliklerin yanı sıra çalışma koşullarının da dikkate alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında yapılan analizler, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları ile mesleki motivasyonları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle tarih yazımı alt boyutunun fiziki imkânlar ve okul dışı faktörlerle; Osmanlı sonrası Türk tarihi alt boyutunun fiziki

imkânlar ve okul içi faktörlerle; Dünya tarihi alt boyutunun ise okul dışı faktörler ile mesleki gelişim ve saygınlık faktörleriyle anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir.

Bu sonuçlar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yalnızca tarih alanındaki temel bilgi ve becerilere sahip olmalarının yeterli olmadığını öğrencilere konunun anlamını, kavramlar arasındaki ilişkileri ve genel bağlamını aktarabilme yetkinliğinin öğrenmeyi derinleştirdiğini göstermektedir (Ball ve Cohen, 1999). Bu bağlamda, Baysal'ın (2021) araştırmasında öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki güçlü ilişkinin vurgulanması, yeterlilik ve motivasyonun birbirinden bağımsız değerlendirilemeyeceğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Schepers ve ark. (2005) çalışması da öğretmenlerin birinci düzeydeki çalışmaları ile motivasyon arasında anlamlı bir bağlantı olduğunu göstermiştir.

Öte yandan, öğretmenlerin alan bilgisinde yeterlilik, yalnızca konuya hâkim olmakla kalmayıp alanın güncel eğilimleri, gelişen bakış açıları ve araştırma yöntemlerine hakimiyeti de içermektedir. Sentez bilgiye sahip öğretmenler, farklı yöntem ve perspektiflerle konuları ele alarak çok yönlü düşünebilmekte ve duruma uygun çözümler geliştirebilmektedir. Motivasyon açısından bakıldığında ise öğretmenler okulda içsel beklentilerle yer almakta bu beklentilerin karşılanmaması durumunda motivasyon düşüklüğü ortaya çıkmakta ve moral bozukluğu ile performans düşüşüne yol açmaktadır (Bursalıoğlu, 2011). İçsel olarak motive olmuş öğretmenler, daha fazla sorumluluk üstlenerek okulun niteliğini artırmak için aktif çalışmakta ve bu süreç hem öğretmenin hem öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Shahzad, 2020).

Dolayısıyla, alan yeterliliği yüksek ve içsel motivasyonu güçlü olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının daha yüksek olduğu bunun ise eğitim süreçlerinin başarısı için kritik olduğu söylenebilir. Öğretmenin alanında yetkin olması kadar motivasyonunun da varlığı, etkili öğretim ve öğrenci başarısı açısından belirleyici bir faktördür. Literatürde Mansfield ve Beltman (2014) da mesleki motivasyonun, öğretmenlerin yeterlilikleri, öğrenme amacı, koşullar ve yaşadığı çevre gibi birçok faktörden etkilendiğini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve mesleki yeterliliklerinin artırılması, eğitim kalitesini yükseltmek açısından önem taşımaktadır. Standartlara uygun bir eğitim süreci, öğretmenlerin

pedagojik ve mesleki donanımlarını güçlendirerek, öğrencilerin bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesine katkı sağlar. Böylece, eğitim sisteminin genel amaçlarına ulaşılması ve topluma faydalı bireylerin yetiştirilmesinin mümkün hale gelebilmesi öngörülür.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algılarının mesleki motivasyonlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, tarih alan yeterlilik algısının mesleki motivasyonun yalnızca %20,9'unu açıkladığını göstermektedir. Bu durum, tarih alan yeterliliğinin mesleki motivasyonu tek başına güçlü bir şekilde yordamadığını ortaya koymaktadır. Wall'ın (2002) vurguladığı gibi, bir eğitmeni ne kadar yetenekli ve bilgili olursa olsun, isteksizse amaçlarına ulaşması zordur. Tam anlamıyla motive olmuş öğretmenler, mesleğin değerini artırarak öğrencilere olumlu örnek olur, onların okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar ve öğrenme ortamının verimliliğini yükseltir. Motive öğretmenler, hem mesleki bağlılıklarını gösterir hem de öğrencilerin kişisel gelişimine katkıda bulunurlar. Öğretmen motivasyonu genellikle mesleki yeterlilik ve öz-yeterlilikle birlikte değerlendirilmektedir. Mesleki yeterlik arttıkça motivasyonun da artması beklenirken, mevcut araştırma tarih alan yeterliliğinin mesleki motivasyonu düşük düzeyde, kısmi olarak yordadığını göstermiştir. Demir'in (2020) çalışması ise öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının mesleki motivasyon üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla tarih alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olma ihtimali bulunmakla birlikte, bu yeterlilik motivasyonu açıklamada tek başına yeterli olmamaktadır.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki motivasyonunun çok boyutlu ve karmaşık bir yapı olduğunu göstermektedir. Tarih alan yeterlilik algısı önemli bir faktör olmakla birlikte, öğretmen motivasyonunu şekillendiren diğer unsurların örneğin iş ortamı koşulları, kişisel tutumlar, öz-yeterlik algısı ve dışsal destekler de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin hem alan bilgilerini geliştirmeleri hem de motivasyon kaynaklarını güçlendirecek sosyal ve mesleki destek mekanizmalarının sağlanması, eğitim kalitesinin artırılması için kritik öneme sahiptir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu başlık altında sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih alan yeterlilik algıları ve mesleki motivasyonları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

4.2.1. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliği bağlamında en güçlü hissettikleri alanın T.C. İnkılap Tarihi olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın, Osmanlı Devleti'nin Duraklama ve Gerileme dönemleri ile İslam Öncesi Türk Tarihi ve Beylikler gibi konularda öğretmenlerin kendilerini yetersiz algıladıkları tespit edilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin tarih bilgisi yeterlilik algılarının yüksek olması olumlu bir durum olmakla birlikte, bazı dönemlere ilişkin bilgi eksikliklerinin ifade edilmesi mesleki yeterlilik algısı açısından önemli bir gösterge niteliğindedir. Tarih disiplininin geniş ve çok katmanlı yapısı, öğretmenlerin bilgi alanında zaman zaman sınırlamalarla karşılaşabileceğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin sürekli güncel kalmasını ve alanlarına derinlemesine hakim olmalarını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla, dönemselsel bilgi eksiklikleri öğretmenlerin kendilerini yeterli görme düzeyini olumsuz etkileyerek mesleki güven duygusunun zayıflamasına yol açabilmektedir. Ayrıca, bu eksiklikler öğretmenlerin öğrencilere sunabilecekleri içerik ve anlatım kalitesini de doğrudan etkileyebilir. Bu bağlamda, söz konusu bilgi farklılıklarının giderilmesi için düzenli mesleki gelişim faaliyetleri ve disiplinlerarası iş birliklerinin artırılması gerekmektedir. Böylelikle, öğretmenlerin tarih alanındaki güncel ve derin bilgi düzeyleri yükseltilerek mesleki yeterlilik algısı güçlendirilmekte ve eğitim kalitesi artırılabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliklerini etkileyen faktörler incelendiğinde, bireysel ilgi ve çabanın ön planda olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin tarih alanındaki bilgi ve yeterlilik seviyelerinin büyük ölçüde konuya yönelik kişisel ilgileri ve gösterdikleri çaba ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. İlgi ve çaba arttıkça, tarih bilgisi kavrayışı ve yeterlilik düzeyi de yükselmektedir. Dolayısıyla, bireysel çaba ve ilginin öğretmenlerin tarih algısını ve alan bilgisi seviyelerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Öte yandan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyonunu etkileyen faktörler arasında öğrenci başarısının belirleyici olduğu görülmektedir. Öğrenci başarısındaki olumlu ya da olumsuz değişiklikler, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini doğrudan şekillendirmektedir. Bu nedenle, öğrenci başarısını destekleyen ortamlar ve uygulamalar öğretmen motivasyonunun artırılmasında kritik rol oynamaktadır. Öğrencilerin başarı ve derse olan ilgisinin artması, öğretmenlerin mesleki tatminini ve motivasyonunu yükseltmekte, öğretim süreçlerine daha istekli katılımlarını sağlamaktadır. Araştırma ayrıca, tatil ve maddi koşulların öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu, bunun yerine duygusal tatmin ve öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakabilmenin daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Maddi ve çevresel faktörler ise motivasyonu destekleyen ancak ikincil düzeyde etkili unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Bu bulgular, mesleki motivasyonda temel belirleyicinin öğrenci odaklı faktörler olduğunu, maddi imkânlar ve tatilin ise destekleyici ancak sınırlı etkisi bulunduğunu ortaya koymaktadır. Abazoğlu ve Aztekin'in (2015) öğretmen başarısının yüksek olduğu ülkelerde öğrenci başarısının da yüksek olduğunu belirtmesi, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Amabile ve Kramer'e (2007) göre, öğretmenler ve diğer çalışanlar, dışsal etmenler ve çevresel faktörlerden ziyade, istekleri, arzuları, tutumları ve ilgi odağı olan içsel motivasyonla daha başarılı ve etkili olmaktadır. Bu içsel motivasyon, üretkenliği artırmada dışsal faktörlere göre çok daha etkili bir rol oynamaktadır. Araştırmanın bulguları da alanyazındaki bu yaklaşımla büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisinin mesleki motivasyon üzerindeki etkisine ilişkin veriler, akademik ve pedagojik yeterliliğin öğrenci başarısı ve öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin tarih bilgisi yeterliliklerinin, öğrencilerin akademik başarısına doğrudan katkı sağladığını ve bunun da öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını anlamlı biçimde güçlendirdiğini göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi seviyelerinin, ders başarısını ve öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Tarih bilgisi düzeyi yüksek olan öğretmenler, sadece akademik başarıyı desteklemekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırmaktadır. Bu durum,

eğitim kalitesini yükselten ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştiren önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Güçlü tarih bilgisine sahip öğretmenler, ders içeriklerini daha zengin ve doğru şekilde sunarak öğrencilerin konuya olan ilgisini artırmaktadır.

Araştırma sonuçları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliklerini sınıf içi uygulamalarda çeşitli yöntem ve tekniklerle destekleme konusunda yeterince çalışma yapmadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin tarih bilgisi yeterliliğini artırma ve mesleki gelişim süreçlerindeki faaliyetlerine ilişkin veriler, bireysel öğrenme faaliyetlerinin özellikle kitap takibi ve okuma en yaygın ve etkili yöntemler arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bireysel öğrenme faaliyetleri, öğretmenlerin tarih bilgisine ulaşmak için farklı kaynaklardan derinlemesine araştırma yapma çabalarını yansıtmaktadır. Sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda akademik gelişim ve çok yönlü bakış açıları kazanma amacı taşıyan bu faaliyetler, öğretmenlerin tarih bilgisi yeterliliklerini artırmada kritik bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, bireysel öğrenme faaliyetleri öğretmenlerin tarih alan yeterliliğini artırmada önemli bir araçtır. Bu tür faaliyetler, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine, güncel kaynaklara erişmelerine ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Kişisel öğrenme süreçleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek tarih eğitimine daha etkin ve bilinçli yaklaşımlar sergilemelerini sağlamaktadır.

Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterliliklerini artırmak ve mesleki gelişim süreçlerindeki uygulamalarını geliştirmek için yenilikçi uygulama ve üretim alanlarında daha fazla fırsat ve desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu ihtiyacın karşılanması, hem öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek hem de öğrencilerin daha etkin ve yaratıcı öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayacaktır. Mesleki gelişim faaliyetlerinde yenilikçi yaklaşımlara yönelik farkındalık ve katılımın artırılması önem taşımaktadır. Yenilikçi uygulamaların benimsenmesi, çalışanların mesleki becerilerini güncel tutmalarını ve gelişen ihtiyaçlara uyum sağlamalarını mümkün kılarak kurumların verimliliğini ve rekabet gücünü artıracaktır. Bu nedenle, farkındalık oluşturma ve katılımı teşvik etme stratejilerinin geliştirilmesi, mesleki gelişim programlarının etkinliği açısından kritik öneme sahiptir.

4.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

- Sosyal bilgiler öğretmenleri, tarih konularını öğrenme ve pekiştirme sürecinde görsel ve etkileşimli materyaller kullanmalı; özellikle eksiklik görülen tarihsel dönemler için planlı ve düzenli tekrar programları hazırlanmalıdır.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel kaynaklara erişimdeki dilsel engelleri aşmaları için yabancı dil ve Osmanlı Türkçesi öğrenmeleri teşvik edilmelidir. Ayrıca, birincil kaynaklara erişimi artırmak amacıyla kurum ve kütüphane imkânlarının etkin kullanımı sağlanmalıdır.
- Tarih alan yeterlilik algısının fiziki imkânlarla bağlı olduğu dikkate alınarak, öğretmenlerin bu imkânları etkili kullanmaları ve sınıf içi öğrenme kalitesini artıracak uygulamalar geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki motivasyonunun sürdürülebilirliği için, bireysel hedefler belirleyerek kendilerini ödüllendirmeleri ve gelişim odaklı bir tutum benimsemeleri teşvik edilmelidir.
- Mesleki gelişim süreçlerinde yenilikçi öğretim materyalleri geliştirme ve akademik üretime katılımı artırmak için teşvik mekanizmaları oluşturulmalı, öğretmenlerin meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımı yapmaları desteklenmelidir.
- Okullar ve eğitim kurumları, sosyal bilgiler öğretmenleri için düzenli seminer, konferans ve atölye çalışmaları düzenleyerek mesleki gelişim fırsatlarını çeşitlendirmeli ve öğretmenlerin bu etkinliklere aktif katılımını teşvik etmelidir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini artırmak için okul içi ve dışı platformlarda deneyim paylaşımı yapmaları, ortak projeler geliştirmeleri ve kolektif öğrenme ortamları oluşturmaları desteklenmelidir.

- Okul yöneticileri, sosyal bilgiler ğretmenlerinin mesleki başarılarını somut şekilde takdir etmeli, ödüllendirme sistemleri oluşturmalı ve olumlu geri bildirim mekanizmaları kurmalıdır.
- Eğitim sisteminde süreç ve öz değerlendirme uygulamaları yaygınlaştırılarak, öğretmenlerin kendi performanslarını düzenli olarak değerlendirmeleri ve bireysel gelişim planları hazırlamaları teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen ğrenci başarısı ve ilgisi dikkate alınarak, ğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturmaları ve aktif öğrenme yöntemlerini derslerinde kullanmaları teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., & Aztekin, S. (2015, Mayıs). Öğretmen moral ve motivasyonlarının öğrencilerin fen ve matematik başarılarına etkisi (Singapur, Japonya, Finlandiya ve Türkiye). *International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges*, 13, 15.
- Açıkalın, M. (2021). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151–166.
- Adıvar, A. (1952). Tarih ve biyografya. *Tarih Dergisi*, 2(3–4), 1–6.
- Akçalı, A. A. (2022). İngiltere’de yakın dönem tarih eğitimi gündemi: “Tarih Öğretimi” dergisi kapsamında. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(2), 237–268.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Akyüz, Y. (2005). Türklerde eğitim. C. Öztürk (Ed.), *Türk tarihi ve kültürü içinde* (ss. 345–368). Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi* (16. baskı). Pegem Akademi.
- Akpınar, M., & Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605–626.
- Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M., & Smart, D. (2009). *Çok kültürlü Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi*. Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Alabaş, R. (2021). *Cumhuriyet ve çocuk*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23–35.
- Altun, A., & Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157–192.
- Amabile, T. M., & Kramer, S. J. (2007). Inner work life. *Harvard Business Review*, 85(5), 72–83.
- Apolline, A. T. (2015). *Motivational strategies used by principals in the management of schools: The case of some selected secondary schools in the Fako Division*

of the Southwest Region of Cameroon [Yüksek lisans tezi, University of Jyväskylä, Cameroon].

- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*. Kogan Page Publishers.
- Arıcı, A. F. (2010). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299–307. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2817/37941>
- Arıkan, Z. (1997). Ders kitaplarında Avrupa tarihi. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde* (ss. 153–168). Dokuz Eylül Yayınları.
- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 162–174.
- Aslan, E., & Akçalı, A. A. (2007). Kimlik sunumu olarak tarih eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 125–132.
- Avcı, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Avcı Akçalı, A., & Baş, Ö. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında eleştirel düşünme becerisinin yeri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 147–166. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1249800>
- Aykaç, K. (1972). *Avrupa eğitim tarihi (Antik çağdan 19. yüzyılın sonlarına kadar)*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Aykaç, N., & Başar, E. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (ss. 343–361). Erciyes Üniversitesi.
- Bakır, A. A. (2007). *Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners. In L. D. Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. Jossey-Bass Publishers.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Barın, M., Han, T., & Sarı, Ş. (2018). Türkiye'de ikinci hizmet bölgesi okulunda öğretmen motivasyonunu ve motivasyonsuzluğunu etkileyen faktörler: Tek olgulu durum çalışması. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(4), 226–242.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçıken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391–417.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. Pegem Akademi.
- Barth, J., & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. YÖK/Dünya Bankası MEGEP Yayınları.
- Barton, K. C. (2010). Öğrencilerin tarih hakkındaki fikirleri üzerine araştırma. In C. D. Göncü & H. Şimşek (Eds.), *Sosyal bilgiler eğitiminde araştırma el kitabı* (ss. 239–258). Pegem Akademi.
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities, and materials* (Vol. 1). University Press of America.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye eğitim sistemi*. Kadioğlu Matbaası.
- Başdal, M. (2021). *Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi).
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16–25.
- Baygut, T. (2007). *İzmir ili Gaziemir ilçesi ilköğretim okul müdürlerinin öğretmenleri güdüleme rollerini gerçekleştirme derecelerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi).
- Baykara, T. (2007). *Tarih araştırma ve yazma metodu*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Bayramoğlu, A. Ç. (2016). *Sosyal bilgiler programında yer alan tarih konularının tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi).
- Bektaş, Ö. (2019). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. In R. Turan & T. Yıldırım (Eds.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 1–5). Anı Yayıncılık.
- Bilgiçli, İ. (2017). *Motivasyon araçlarının algılanmasında tatile çıkmanın işveren ve yöneticiler üzerine etkisi: Sakarya örneği* (Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi).
- Bloch, M. (1992). *Tarihin savunusu veya tarihçinin mesleği* (M. Berktaş, Çev.). Doğu Batı Yayınları. (Orijinal eser 1949)

- Bozkurt, N. (2015). Tarih öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 65–86.
- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G., & Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83–95. <https://doi.org/10.14582/duzgef.690>
- Braudel, F. (1995). *Tarihsel zamanın yapıları* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İmge Kitabevi Yayınları.
- Brenner, P. (2004). *Workers physical surrounding* (5th ed.). Tata McGraw-Hill.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (32. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, S. (2015). Factors motivating teachers working at elementary and secondary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3087–3093. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1040>
- Candeger, Ü. (2013). Üniversitelerin tarih öğretmenliği bölümlerinin internet sayfalarında bulunan ders programları ile tarih öğretmeni özel alan yeterliklerinin karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 329–346.
- Carr, E. H. (1961). *What is history?* Macmillan.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. *School of Business Management*, Ryerson University.
- Citizens, B. E. (2008). A vision of powerful teaching and learning in the social studies. *Social Education*, 72(5), 277–280.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Creswell, JW ve Plano Clark, VL (2018). *Karma Yöntemli Araştırma Tasarlamak ve Yürütmek* (3. baskı). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Creswell, M. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2014)
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çapa, M. (2006). Sosyal bilgilerin temelleri. In İ. Demircioğlu (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 276–277). Pegem Yayınları.
- Çapar, D. (2020). [Tez başlığı] (Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi). *ProQuest Dissertations and Theses Global* (28735271).
- Çelik, A., & Gezer, U. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmeye ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 4(1), 1–9.
- Çelikten, M., & Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 253–267.
- Çiftçi, N. (2017). *Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi).
- Çiğilli, E., & Eryaman, M. Y. (2023). [Makale başlığı]. *Mediterranean Educational Research Journal / Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17(44), 47–82.
- Çizakça, M. (1997). Ortaöğretimde tarih öğretiminde içerik yenilemesi. In S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde* (ss. 237–242). Dokuz Eylül Yayınları.
- Daşdemir, İ., & Tekin, S. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih alan yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi / TURAN-CSR International Scientific, Peer-Reviewed ve Refereed Journal*, 15(58), [sayfa aralığı]. <https://doi.org/10.15189/1308-8041>
- Dawson, I. (2007). Time for chronology: Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 14–22.
- Demir, O. (2023). Öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 48(213).
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633–638.
- Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 205–224. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.85.10>
- Demircan, A. (2007). Tarih üzerine bazı düşünceler. *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 88.

- Demirci, İ. (2021). *Kendini bilme ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki ve algılanan ebeveyn tutumlarına göre farklılaşma durumu* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69–88.
- Demirel, M., & Turan, İ. (2015). Karşılaştırmalı lise tarih programları. In M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri içinde* (2. baskı, ss. 217–240). Pegem Akademi Yayınları.
- Demirezen, A. (2007). *Yeni sosyal bilgiler öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki anlatım teknikleri ve öğrencilerin akademik başarılarına etkileri* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi).
- 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. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jilses/issue/23621/251570>
- Deniz, K., & Küpeli, E. (2015). Albert Einstein'ın İsmet İnönü'ye yazdığı mektubun tarih okuryazarlığı çerçevesinde Türkçe eğitiminde kullanılması. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turk*, 7(1), 189–204.
- Deveci, H., & Bayram, H. (2022). Sosyal bilgilerin tanımı, kapsamı ve önemi. In Ö. G. Bayır & T. S. Ay (Eds.), *İlkokul ve ortaokul uygulama örnekleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 11–34). Vizetek Yayıncılık.
- Devellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd ed.). Sage Publications.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Nobel Yayınevi.
- Dinç, E. (2006). Tarih öğretmenlerinin mevcut lise tarih müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşleri. *KEFAD*, 7(2), 263–276.
- Dinsever, M. B. (2021). *Türkiye sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programları ile Polonya tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi ders kitapları ve öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın).
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. In C. Öztürk & D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 15–46). Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77–96.

- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. In C. Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu: Sosyal bilgiler içinde*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Dönmez, C., & Yeşilbursa, C. C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin tarih algısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 415–436.
- Dunn, R. E. (1989). Central themes for world history. In P. Gagnon (Ed.), *Historical literacy: The case for history in American education*. Houghton Mifflin Company.
- Duran, S., & Çamur, G. (2025). Çalışan emeklilerin ekonomik durumları ve yeniden çalışma motivasyonları: Samsun ili örnekleme. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 9(1), 23–42.
- Durmaz, M. (2004). *Kişilerarası iletişim ve motivasyon*. Ege Üniversitesi.
- Durmaz, O. (2021). *Türkçülük ideolojisinin Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışına etkileri (1923–1945)* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105–119.
- Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1302–1319.
- Emiroğlu, O. (2017). *Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (Doktora tezi, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa).
- Er, A. R., & Bayındır, N. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin değer kazanımı ile öğretim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 357–379.
- Erdaş, Y. (2009). *Denizli il merkezinde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli).
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım Yayıncılık.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. Beta Basım A.Ş.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (9. baskı). Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2013). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*. Beta Yayınları.

- Ergin, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli).
- Ersoy, H., Duman, E., & Öncü, S. (2016). Artırılmış gerçeklik ile motivasyon ve başarı: Deneysel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 5(1), 39–44.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu).
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1–15.
- Ersözlü, Z. N., & Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141–159.
- Evans, R. W. (2004). *Sosyal bilgiler savaşları: Çocuklara ne öğretmeliyiz?* Teachers College Press.
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161–179.
- Frese, M. (1997). Dynamic self-reliance: An important concept for work. In C. L. Cooper & S. E. Jackson (Eds.), *Creating tomorrow's organizations* (pp. 399–416). Wiley.
- Ganta, V. C. (2014). Motivation in the workplace to improve the employee performance. *International Journal of Engineering Technology, Management and Applied Sciences*, 2(6), 221–230.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon, çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Seçkin Yayıncılık.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- George, D., & Mallery, P. (2018). Güvenilirlik analizi. In *IBM SPSS İstatistiklerinde 25 Adım Adım* (pp. 249–260). Routledge.
- Gök, B., & Atalay Kabasakal, K. (2019). Analysing prospective teachers' self-efficacy belief, teaching motivation and attitudes towards teaching from the perspective of several variables. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1081–1112.
- Gökay, M., & Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, ...

- Göksu, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1946–1955. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4039>
- Gültekin, M., Bayır, Ö. G., & Göz, N. İ. (2004). 2004 sosyal bilgiler öğretim programında yeni anlayışlar: 1998 öğretim programından farklılıkları açısından bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 24–49.
- Gümüş, S. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi* (Vol. 51). Hiperlink Yayıncılık.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224–246. <https://doi.org/10.29250/sead.634908>
- Güneş, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması* (Master's thesis, Bartın University).
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, A. (2007). *Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının kamu personelinin motivasyonu üzerine etkileri: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat).
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 158-166.
- Hanaylı, G., Öztürk, A. A., Baysan, S., & Vural, R. (2020). Sosyal bilgiler'in doğası, anlamı ve nasıl öğretildiği üzerine bir durum çalışması: Öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 210-223.
- Hasdemir, İ., & Elban, M. (2023). Tarih bilinci, kimlik ve tarih eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 107-124. <https://doi.org/10.48066/kusob.1286576>
- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal Bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Türkiye.
- Hurma, E. (2024). İlkokul sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde çokkültürlülük yaklaşımının tarihsel dönüşümü, program analizleri ve ders kitabı incelemeleri: Karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(48), 27–46.
- İlter, İ., & Çimen, Y. (2023). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenme nedenleri, öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden beklentileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2278–2308.

- İnalcık, H. (2000). *Tarih ve toplum*. Kronik Yayıncılık.
- İnan, S. (2014). *Sosyal bilgiler eğitime giriş*. Anı Yayıncılık.
- İlgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 211-222.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Karma yöntem araştırması: Zamanı gelen bir araştırma paradigması. *Eğitim Araştırmacısı*, 33(7), 14-26.
- Kabapınar, Y. (1997). Kredili sistem ve lise tarihi. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde* (ss. 221-236). Dokuz Eylül Yayınları.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi: Hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246-258.
- Kalm, U. Ö., & Arcan, A. (2020). Anılarla sosyal bilgiler öğretimi. R. Sever ve diğerleri (Ed.), *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi içinde* (s. 211). Pegem Akademi.
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school: The basics for citizenship*.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Karabağ Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M., & Taş, A. (2020). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498.
- Karaboğa, M. (2007). Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumları yöneticilerinin motivasyonlarının çalışan (öğretmen) motivasyonu üzerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karabulut, F. (2005). Dil ölümü bağlamında Kayseri'de yaşayan Uygur Türk toplumu. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 17-47.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, teknikler ve ilkeler*. Nobel Yayıncılık.

- Kaya, E., & Öner, G. (2017). 100. yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1–25.
- Kayhan, G. S. (2024). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarıyla Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi).
- Keskin, Y. (2009). Türkiye’de ilkökul programlarında yer alan sosyal bilgiler içerikli derslere ait öğretim programlarının gelişimine tarihsel bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 107–130.
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 3–16). Pegem Akademi.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77–91.
- Kırcı, E. (2010). Motivasyona etki eden faktörler: Ankara çevik kuvvet örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kırıştı, A. (2013). Yönetim sürecinde yöneticilerin sergilediği davranışların çalışanların motivasyonuna etkisi: Eğitim kurumlarında bir uygulama (Kadıköy örneği) (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keijzers, B. (2010). Employee motivation and performance organisation ve strategy (Yüksek lisans tezi). Tilburg University, Netherlands.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79–93.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar* (12. basım). Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, Ş. (2007). Mustafa Satı Bey ve tarih öğretimi üzerine görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 152–163.
- Kottler, E., & Gallavan, N. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde başarının sırları: Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adayları için* (S. B. Demir, çev.). Eğilen Kitap.
- Köken, N. (2002). Osmanlılarda tanzimat dönemi tarihçilik ve tarih eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 73.

- Körükçü, M. (2019). Değişen müze eğitimi algısı çerçevesinde sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 759–771.
- Köstüklü, N. (2001). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Günay Ofset.
- Köstüklü, N. (2003). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi* (3. baskı). Günay Ofset.
- Köymen, O. (2003). *Tarih eğitime eleştirel yaklaşımlar* (1. baskı). Tarih Vakfı Yayınları.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen öz-yeterliğinin motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(2), 175–192.
- Lal, G. (2016). *Devleta ait ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin algıları açısından okul yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri* (Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Lee, P. J. (2011). History education and historical literacy. I. Davis (Ed.), *Debates in history teaching*. Routledge.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Routledge.
- Lin, M., & Chuang, T. (2014). The effects of the leadership style on the learning motivation of students in elementary schools. *Journal of Service Science and Management*, 7, 1–10.
- Luthans, F. (2012). *Organizational behavior: An evidence-based approach* (Vol. 12). McGraw Hill Education (India) Private Limited.
- Mansfield, C. F., & Beltman, S. (2014). Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching. *International Journal of Educational Research*, 65, 54–64.
- Martorella, P., Beal, C. M., & Bolick, C. M. (2002). *Teaching social studies in middle and secondary school*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- MEB. (2018). *2023 Education Vision*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>
- MEB. (2023). *Sosyal bilgiler öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7. sınıflar için)*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Meulman, J. J., Van der Kooij, A. J., & Heiser, W. J. (2004). Sıralı ve nominal veriler için doğrusal olmayan optimal ölçekleme dönüşümleri ile temel bileşenler analizi. *Sosyal bilimler için nicel metodolojinin Sage el kitabı*, 49–70.

- Memioğlu, Z. (2004). Tarih öğretimi üzerine bazı düşünceler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 305.
- Metin, E. (2011). *Tarih eğitimi ve dil: Tarihçilerin, tarih ders kitabı yazarlarının, tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerin tarihsel dil kullanımı* (Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Moffat, M. P., & Oran, N. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Maarif Vekaleti.
- Muç, K. (2019). *Ortaöğretim tarih ders kitaplarında değer aktarım yaklaşımları nelerdir?* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi).
- Narcikara, E. (2017). Spiritüel liderlik davranışının algılanan performans üzerine etkisi.
- NCSS. (1993, January–February). *The Social Studies Professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Oğur, B. (2022). Kamu kurumlarında inovasyon kültürünün oluşturulması ve stratejik insan kaynakları yönetimine katkısı.
- Ortaylı, İ. (2002). *Tarihimiz ve Biz*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ozan, H., & Daşdemir, İ. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih okuryazarlığı becerileri. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(54), 1502–1516.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101–121.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet endüstrisi örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa, Yönetim ve Ekonomi*, 15(1).
- Özata, O. (2004). Karadeniz Ereğli ilköğretim okulları öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özbey, C. (2022). Resmî söylemin mitleri: Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları üzerinden ön-propaganda incelemesi (2003-2019) (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi).
- Özdemir, Ç. (1995, 25-26 Mayıs). Sosyal bilgiler öğretiminde insan ilişkilerinin yeri ve önemi. TED XIII. Öğretim Toplantısı: Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları. TÜBİTAK, Ankara.

- Öz, M. (2008). Tarih perspektifinden Türk kimliği üzerine bazı düşünceler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, (8), 219–226.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik. Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Öztaç, S. (2009). Atatürk dönemi tarih anlayışı ve tarih öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 94–107.
- Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir yaklaşım. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde*. Pegem A Yayınları.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 1–31). Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler öğretimi. *Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*, 3.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi içinde* (s. 2–30). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. Pegem Yayınları.
- Öztürk, C., ve diğerleri. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Öztürk, M. K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul, aile ve toplum ilişkileri yeterli alanına ilişkin görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Bilig*, (49), 113–126. <http://yayinlar.yesevi.edu.tr/files/article/232.pdf> (Erişim tarihi: 13 Mayıs 2010).
- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Beceri ve Değerleri Ne Kadar Öğretiyoruz? *Sakarya University Journal of Education*, 7(3).
- Öztürk Z., Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2).
- Öztürk Zayimoğlu, F. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi müfredatında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özenç, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterli düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özlem, D. (2001). Tarih felsefesi. Notos Kitap Yayıncılık Eğitim Danışmanlık ve Sanal Hizmetler Tic. Ltd. Şti.
- Özmen, C. (2014). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Vatandaşlık Aktarımı Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri/Teachers Opinions Related To Citizenship Transmission Approach In Social Studies Education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 435–456.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı & B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 6. baskı olarak 2016'da yayımlandı).
- Parker, W. C. (2010). *Social studies today: Research ve practice*.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel mülakat yapma. M. Çakır & S. İrez (Dü.), *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (S. B. Demir & M. Bütün, Çev., s. 343). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Pinder, C. C. (1998). *Work motivation in organizational behavior*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Rahmaty, Y. (2023). Örgütsel demokrasinin örgütsel sinizm üzerine etkisinin analizi: Afganistan'daki devlet eğitim kurumları örneği (Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran University).
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575–588.
- Recepoğlu, S., & İbret, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 320–331. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1894>
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgilere öğretime bakış. B. Tay & A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s. 1–19). Pegem A Yayıncılık.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Saracaloğlu, A. S., & Dinçer, B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320–325.
- Sarı, M., Yıldız, E., & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208.

- Sarı, T. (2019). Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savaş, B., & Ünüvar, P. (1999). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim: İlköğretim etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Schepers, C., De Gieter, S., Pepermans, R., Du Bois, C., Caers, R., & Jegers, M. (2005). How are employees of the nonprofit sector motivated? A research need. *Nonprofit Management and Leadership*, 16(2), 191–208. <https://doi.org/10.1002/nml.100>
- Scott, D., & Gani, R. (2018). Examining social studies teachers' resistances towards teaching Aboriginal perspectives: The case of Alberta. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 12(4).
- Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* (S. C. Keskin, Çev.). Nobel Yayınevi. (Orijinal çalışma 2009'da yayımlandı).
- Semerci, A. S. (2005). İş motivasyonu ve sonuçları: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankasında bir uygulama (Uzmanlık yeterlilik tezi). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Seyhan, A. (2023). Türkiye'de tarihsel düşünme ve tarihsel düşünme becerilerine ilişkin yapılan araştırmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(2), 226-252. <https://doi.org/10.47503/jirss.1391354>
- Shahzad, F., Xiu, G., Khan, I., Shahbaz, M., Riaz, M. U., & Abbas, A. (2020). Gelişmekte olan bir ülkede çevrimiçi eğitimde bulut bilişimin benimsenmesinde içsel motivasyonun düzenleyici rolü: yapısal bir denklem modeli. *Asya Pasifik Eğitim Dergisi*, 21, 121-141.
- Sucu, A. (2016). Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sosyal, M. E. (2012). Tarih biliminin sosyal bilimlerle ilişkisi ve önemi üzerine genel bir bakış. *Atatürk Dergisi*, 1(1), 343–404.
- Sönmez, F. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programlarında hedef ve vizyon. Ö. Bektaş & R. Turan (Ed.), *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programları içinde* (s. 104–106). Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (1994). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem.
- Sönmez, V. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.

- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler öğretiminde ilke, strateji yöntem ve teknikler. G. Can (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 80–83). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şen, M. (2010). Özel dersanelerde ÖSS'ye yönelik tarih öğretiminin başarı durumuna dair bir araştırma (Konya örneği) (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şener, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırmada başvurdukları stratejiler (Samsun ili örneği) (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2024). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Tarih Ders Kitaplarında Tarih Kavramı.
- Şimşek, C. L., & Şimşek, A. (2010). Türkiye'de bilim tarihi öğretimi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterlilikleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 169-198.
- Şimşek, H., Hırça, N., Coşkun, S., & Coşkun, S. (2013). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249–268.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19552/208334>
- Şimşek, S., & Sayan, A. N. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde bilgi işlemsel düşünme. A. Yazıcıoğlu (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimine yeni bir bakış içinde* (s. 39). Eğiten Kitap.
- Taştan, Y. K. (2016). Tarih: Kadim dönemden 20. yüzyıla bir bilimin kimlik arayışı. *Cihannüma: Tarih ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 95-121.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırılması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461–487.
- Tarih Vakfı. (2002). Tarih eğitiminde yeni bir modele ihtiyacımız var! <http://www.tarikhvakfi.org.tr/egitim/yenimodel.asp> (Erişim tarihi: 5 Şubat 2012)
- Taylor, T., & Young, C. (2003). *Making history: A guide for the teaching and learning of history in Australian school*. Curriculum Corporation.

- Tally, B., & Goldenberg, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1–21.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46). Sage.
- Tekdal, D. (2021). Sosyal bilgilerin derslerinde yer alan tarih konularının aktarımına ilişkin öğretmen algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 26(46), 25–36.
- Tekdal, D., & Aydın, M. (2021). Eğitimde okuryazarlık becerileri. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri* (ss. 1–34). Pegem Akademi.
- Tekışık, H. H. (1976). *Sosyal bilgiler öğretimi rehberi*. Tekışık Matbaası.
- Temir, N. (2015). Yaşayan tarih yetişkinlerimiz (Yüksek lisans tezi). Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Terzi, A. R., & Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 87-98.
- Toker, B. (2008). Motivasyonda kullanılan özendirme araçlarının iş doyumuna etkileri: Beş ve dört yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 8(1), 69–91.
- Tosh, J. (1997). *Tarihin peşinde*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Toynbee, A., & Uysal, A. E. (1963). Tarihin faydası ve değeri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 21(1–2), 93–102.
- Turan, R. (2002). Türkiye Cumhuriyet tarihi: Kültür alanındaki gelişmeler (Komisyon). Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Turan, R., Sünbül, A. M., & Akdağ, H. (Ed.). (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar – 1* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, R. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programlarında kavram öğretimi. Ö. Bektaş & R. Turan (Ed.), *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları içinde* (s. 223–233). Pegem Akademi.
- Turan, R. (2024). Milli tarihten sosyal bilgilere Türkiye’de ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(49), 257–278.
- Turan, R., & Ulusoy, K. (2011). Sosyal bilgiler disiplininde tarihin yeri ve önemi. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (s. 138–155). Maya Akademi Yayınları.
- Turan, R., & Yıldırım, Ö. Ü. T. (2019). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Anı Yayıncılık.

- Tünkler, V. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin motivasyon durumu. *Eğitim ve Bilim*, 46(207).
- Türkmenoğlu, M. A. (2019). Osmanlı devletini kurtarma planı: Osmanlıcılık. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 5(2), 408-427.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Uluçay, C. (2019). Öğretmen adaylarının tarih okuryazarlığı algı düzeylerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulusoy, K. (2009). Yenilenen sosyal bilgiler programında yeni yaklaşımla. R. Turan, A. M. Sünbül, ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 302–304). Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi: Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 32–51.
- Urhan, F. (2018). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan University.
- Ünal, F., & Er, H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 6–24.
- Ünal, Z. (2003). Öğretmenlerde iş doyum ve örgütsel vatandaşlık (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünsar, A. S., İnan, A., & Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: Bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 248–262.
- Vurgun, A. (2014). Türkiye’de milli tarih anlayışı ve öğretimi (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Vural, G. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi: Rize ili örneği (Yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi.
- Tünkler, V. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin motivasyon durumları. *Eğitim ve Bilim*, 46(207).

Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 152–171.

Wall, T. D., Corder, J. L., & Clegg, C. (2002). Empowerment, performance, and operational uncertainty: A theoretical integration. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 146–169.

Wertz, P. W. (1996). The nature of the epidermal barrier: Biochemical aspects. *Advanced Drug Delivery Reviews*, 18(3), 283–294.

Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Yanmaz, H. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama düzeyleri (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

Yenihan, B. (2010). Türk ilaç sektöründe çalışana tıbbi tanıtım temsilcilerinin iş doyumu ve kurumsal bağlılık düzeylerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

Yiğit, Ö. E. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde dramın yeri ve önemi. O. Namdar & S. Şan (Ed.), *Sosyal bilgilerde drama: Etkinlik temelli sosyal bilgiler öğretimi* (s. 1). Eğiten Kitap.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., Alpaslan, M. M., & Ulubey, Ö. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 428–439.

Yıldırım, O. (2015). Okul müdürlerinin mesleki yeterlikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, T., & Yazıcı, F. (2017). Tarih alan yeterlik algısı ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 12(28), 589–604.

Yıldız, N. İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Yılmaz, D. (2019). İş doyumunun motivasyona etkisi: Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma (Yüksek lisans tezi).

Yılmaz, E., & Günay, O. (2016, Kasım 3–5). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Academic Research Congress*, Antalya/Side.

Yılmaz, K., & Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 73–95.

Yılmaz, K., & Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855–879.

Yurdakul, Ç. (2018). Marx'ın tarih anlayışı: Tarihsel materyalizm. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(3), 1–19.

Yuvacı, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel tarih ile ilgili uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar: Sivas ili örneği (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi.

Yüksel, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*. Gazi Kitabevi.

Zenginsoy, B., & Akkoyunlu, B. (2011). Sosyal bilgiler dersinde tarih bilinci oluşturmada dizgeli öğretimin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 411–422.

EKLER

Ek-1. Öğretmen görüşme formu

Değerli sosyal bilgiler öğretmenleri;

Bu görüşme formu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih bilgisi yeterlilik algılarının mesleki motivasyonlarına etkisinin incelenmesi isimli çalışmaya veri toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Sorulara vereceğiniz cevaplar araştırmanın güvenilirliği ve amacına ulaşmasında etkili olacaktır. Görüşme formu vasıtasıyla toplanacak olan veriler gizli tutulacak ve yalnızca bu bilimsel araştırmanın amacı çerçevesinde kullanılacaktır. Çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Yasin DÜLGER

Doç. Dr. Ayşe SEYHAN

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

- 1- Cinsiyet : Kadın () Erkek ()
- 2- Yaş: 31-40 (), 41-50 (), 50+ ()
- 3-Kıdem: 1-5 yıl ()- 6-10 yıl (), 11-15 yıl (), 16 -20 yıl ()
- 4- Aynı Okulda Çalışma Süresi: 0-1 yıl (), 1-2 yıl (), 3- 5, 6-7 yıl (), 8+ yıl ()
- 5- Eğitim Durumu: Lisans (), Lisansüstü ()

2. BÖLÜM: GÖRÜŞME SORULARI

1. Sosyal bilgiler öğretmeni olarak, tarih bilgisi alanındaki yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Hangi konularda kendinizi yeterli ya da yetersiz buluyorsunuz?
2. Tarih bilginizi ve tarih bilgisi yeterlik algınızı etkileyen faktörler nelerdir? Ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?
3. Mesleki motivasyonunuzu artıran veya azaltan faktörler nelerdir? Ayrıntılı açıklayabilir misiniz?
4. Tarih bilgisi yeterliliğinizin mesleki motivasyonunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
5. Tarih bilgisi yeterliliğinizin öğrencilerinize olan yaklaşımınıza ve ders anlatımınıza etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
6. Tarih bilgisi yeterliliğinizi artırmak için mesleki gelişim süreçlerinde neler yapıyorsunuz, bu konuda neler önerirsiniz?

Ek-2. Öğretmen mesleki motivasyon ölçeği kullanım izni

EK

[Redacted]

← ↩ → 📄 ...

Kime: Siz

7.10.2024 Pzt 21:34

Merhaba,
Ölçeği araştırmalarınızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.

Dr.Esra KARABAĞ KÖSE
Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

yasin dülgör <[Redacted]>, 7 Eki 2024 Pzt, 09:23 tarihinde şunu yazdı:

Sayın hocam merhabalar, RTEÜ lisansüstü eğitim enstitüsü sosyal bilgiler öğretmenliği tezli yüksek lisans öğrencisi Yasin DÜLGER. Tez çalışmamda kullanmak üzere geliştirmiş olduğunuz Öğretmen Mesleki Motivasyonu ölçeğini Doç. Dr Ayşe SEYHAN ile birlikte yapacağımız çalışmada kullanmak istiyor, izninizi rica ediyoruz.

Ek-3. Tarih alan yeterlilik algısı ölçeği kullanım izni



Tercan YILDIRIM

Kime: Siz



9.10.2024 Çar 15:54

Kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum.

Android için [Outlook](#) edinin

...

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sorumluluk Reddi Beyanına Ulaşmak için [tıklayınız](#).



yasin dülgör

Kime: [Redacted]



9.10.2024 Çar 08:52

Sayın hocam merhabalar RTEÜ lisansüstü eğitim enstitüsü sosyal bilgiler öğretmenliği tezli yüksek lisans öğrencisi Yasin DÜLGER tez çalışmamda kullanmak üzere geliştirmiş olduğunuz Tarih Alan Yeterlik Algısı Ölçeğini Doç. Dr Ayşe SEYHAN ile birlikte yapacağımız çalışmada kullanmak istiyor, izninizi rica ediyoruz.

Ek-4. Öğretmen mesleki motivasyon ölçeği

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Aşağıda verilen motivasyon unsurlarını çalışma isteğinizi etkileme durumunu

1-Çok olumsuz etkiler 5-Çok olumlu etkiler olacak şekilde derecelendiriniz.

	Çok Olumsuz			Çok Olumlu		
1.Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği	1	2	3	4	5	
2.Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	1	2	3	4	5	
3.Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	1	2	3	4	5	
4.Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı	1	2	3	4	5	
5.Okulumuzdaki ortamın samimiyeti	1	2	3	4	5	
6.Okulumuzda insana verilen değer	1	2	3	4	5	
7.Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi	1	2	3	4	5	
8.Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları	1	2	3	4	5	
9.Çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkileri	1	2	3	4	5	
10.Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	1	2	3	4	5	
11.Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu	1	2	3	4	5	
12.Okulumuzda adaletin işleyişi	1	2	3	4	5	
13.Okul yöneticilerimizin davranışları	1	2	3	4	5	
14.Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu	1	2	3	4	5	
15.Velilerin okula destek sağlama durumu	1	2	3	4	5	
16.Okulumuzun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre	1	2	3	4	5	
17.Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	1	2	3	4	5	
18.Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	1	2	3	4	5	
19.Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	1	2	3	4	5	
20.Mesleğin iş yükü	1	2	3	4	5	
21.Aldığım ücret düzeyi	1	2	3	4	5	
22.Mesleğin saygınlığı	1	2	3	4	5	
23.Mesleğime olan sevgim	1	2	3	4	5	
24.Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları	1	2	3	4	5	
25.Alanıyla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale,dergi, kitap vb.)	1	2	3	4	5	

Ek-5. Tarih alan yeterlilik algısı ölçeği

Tarih Alan Yeterlilik Algısı Ölçeği

Aşağıda verilen Tarih Alan Yeterlilik Algınızı,

1-Yetersiz 2- Çok az yeterli 3- Biraz yeterli 4-Oldukça yeterli 5- Çok yeterli" şeklinde derecelendiriniz.

	1	2	3	4	5
	Yetersiz	Çok Az Yeterli	Biraz Yeterli	Oldukça Yeterli	Çok Yeterli
1. Tarih biliminin konusunu açıklayabilirim.					
2. Tarih biliminin gerekliliğini açıklayabilirim.					
3. Tarih biliminin kavramlarını açıklayabilirim.					
4. Tarih için kullanılan kaynakların türlerini açıklayabilirim.					
5. Tarih bilimini, diğer bilimlerin temel kavramları ve yöntemleriyle ilişkilendirebilirim.					
6. Tarih biliminin gelişimini açıklayabilirim.					
7. Asya Hun Devleti'nden Uygur Devleti'nin yıkılışına kadar ki dönemin önemli olayları ve kişilerini açıklayabilirim.					
8. İslamiyet'in doğuşu ve yayılışını açıklayabilirim.					
9. İlk Türk İslam devletlerinin özelliklerini açıklayabilirim.					
10. Malazgirt Savaşı'ndan itibaren Türklerin Anadolu'ya yerleşmesini açıklayabilirim.					
11. Osmanlı Devleti'nin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel yapısını açıklayabilirim.					
12. Osmanlı Devleti'nin önemli olaylarını ve kişilerini açıklayabilirim.					
13. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu açıklayabilirim.					
14. Atatürk ilke ve inkılaplarını açıklayabilirim.					
15. Atatürk döneminin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelerini açıklayabilirim.					
16. İlk uygarlıkların (Anadolu, Mezopotamya, Mısır, Uzakdoğu, Yunan, Roma, İbrani vb.) yaşayışlarını açıklayabilirim.					
17. Fransız İhtilali'ne kadar Avrupa'da meydana gelen gelişmelerin (coğrafi keşifler, Rönesans, reform, mutlakîyetçi devletlerin kuruluşu, aydınlanma, vb.) önemini açıklayabilirim.					
18. Fransız İhtilali'nden I. Dünya Savaşı'na kadar ki dönemde ortaya çıkan siyasi gelişmeleri (milliyetçilik, millî devletler, demokrasi, parlamenter sistemler, sanayi devrimi vb.) ve olguları açıklayabilirim.					
19. I. Dünya Savaşı, dünya tarihi açısından açıklayabilirim.					
20. II. Dünya Savaşı dünya tarihi açısından açıklayabilirim.					
21. I ve II. Dünya Savaşı arasındaki dönemde dünyada birçok alanda meydana gelen değişimlerin sonuçlarını açıklayabilirim.					

Ek-6. Araştırma uygulama izni

Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No:

Başvuru Tarihi: 09.12.2024

Uygulama Başlama Tarihi: 16.12.2024

Uygulama Bitiş Tarihi: 16.12.2025

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: YASİN DÜLGER

Telefon:

E-Posta:

Adres:

Başvuru Bilgileri

Başvuru Şekli: Üniversite

Başvurunun Yapıldığı Ülke: Türkiye

Başvuran Unvanı: Öğrenci

Window
Windows'u

ETİK KURUL KARARI



RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi :28/10/2024
Toplantı K. Sayısı : 2024/371

Yasin DÜLGER'in "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Tarih Bilgisi Yeterlilik Algılarının Mesleki Motivasyonlarına Etkisi" isimli proje çalışması kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.



Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ
Başkan



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr