

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Keşif Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimine İlişkin İnanç ve Deneyimleri*

Banu ÇULHA ÖZBAŞ**¹ & İzel KAYA²

Gönderilme Tarihi: 11 Aralık 2022 Kabul Tarihi: 26 Aralık 2022
DOI: 10.38015/sbyy.1217389

Öz:

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma, nitel araştırma türlerinden çoklu durum çalışmasıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batı illerinden birinde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen beş son sınıf sosyal bilgiler öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme, öğretmen adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin hazırladıkları iki ders planı, öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının uygulamasına ilişkin hatırlatıcı görüşme ve son olarak yaşanan sürecin değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak veri çeşitlemesine gidilmiştir. Öğretmen adaylarının araştırma kapsamında geliştirdikleri keşif temelli ders planları Keşif Temelli Sosyal Bilgiler ders planında yer alan basamaklara göre değerlendirilmiştir. Bu basamaklar: merak uyandıran sorunun belirlenmesi, sosyal bilim disiplinlerine ait kavramları ve araştırma yöntemlerini kullanarak keşfin derinleştirilmesi, kaynakların değerlendirilmesi ve kanıtların kullanılması, sonuçlara ulaşılması ve etkin vatandaşlık boyutunda bilgiye dayalı karar vermedir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli ders planları incelendiğinde planı hazırlarken en çok "merak uyandıran soru sorma" ve "etkin vatandaşlık" basamağında zorlandıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ideal sınıf ortamının nasıl olması gerektiğine ilişkin inançlarının, öğrencileri ulusal sınavlara hazırlayabilme kaygılarının, öğretmenlik deneyimini yaşadıkları okul ikliminin Keşif Temelli Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin inançlarında belirleyici olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonunda bu sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel inançlar, keşif temelli sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilgiler öğretmeni adayları.

Abstract:

This research aims to examine the beliefs and experiences of social studies teacher

Atf:

Çulha Özbaş, B., & Kaya, İ. (2022). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimleri. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 367-394. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1217389>

¹Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye. Orcid ID: 0000-0003-4691-875X

²Kurum Yok, Türkiye. Orcid ID: 0000-0002-4052-885X

*Bu çalışma, ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Corresponding Author: banu.culha@yandex.com

candidates in inquiry-based social studies teaching in depth. The research was designed according to the multiple case studies, which is one of the qualitative research types. The research participants consisted of five pre-service social studies teacher candidates selected through purposive sampling and attending a social study teaching undergraduate program in one of the western provinces of Turkey. As a data collection tool in the research, a semi-structured interview, two lesson plans prepared by the pre-service teachers for inquiry-based social studies teaching, a reminder interview about the implementation of the plans prepared by the pre-service teachers, and finally, a semi-structured interview about the process were used. In the study, data diversity was used using more than one data collection method. Inquiry-based lesson plans developed by teacher candidates within the scope of the research were evaluated according to the steps in the inquiry-based social studies lesson plan. These steps are: identifying the intriguing question, deepening the discovery by using the concepts and research methods of social science disciplines, evaluating the sources and using the evidence, reaching the results, and making an informed decision in the dimension of active citizenship. When the inquiry-based lesson plans developed by the teacher candidates within the scope of the research were examined, it was seen that they had the most difficulty in asking questions and active citizenship while preparing the plan. As a result of this research, it was understood that the teacher candidates' beliefs about the ideal classroom environment, their concerns about preparing students for national exams, the school climate in which they had teaching experience, and the emotions they experienced during inquiry-based teaching affected this process. Finally, it has been concluded that teaching practices significantly impact the change and development of teacher candidates' beliefs, and suggestions regarding this area are presented. Finally, it has been concluded that teaching practices greatly impact the change and development of teacher candidates' beliefs, and suggestions regarding this area are presented.

Keywords: *Instructional beliefs, inquiry-based social studies teaching, social studies teacher candidates.*

GİRİŞ

Sosyal bilgiler eğitiminin gençlerin dünya görüşünü etkileme gücü fark edildiğinden beri, var olan programı değiştirmeye ya da olduğu gibi korumaya yönelik politikalar daha sık görülmektedir (Thornton, 2005). Zira artık sosyal bilgiler dersinden beklenen bundan elli yıl önce olduğu gibi öğrencilerin değişmez/sorgulanamaz bilgileri ezberleyip, sınavda doğru seçenekleri karalamaları değildir. Aksine, sosyal bilgiler dersleri ile bireyler, bilgi temelli karar veren vatandaşlar olarak yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Doğanay, 2004). Bunun için de öğrencilerin demokratik bir toplumun vatandaşları olarak siyasi katılımı öğrenmeleri, sorgulama süreçlerini uygulayabilmeleri (Parker, 2003) ve kamusal yaşamda aktif ve ilgili katılımcılar olarak yer alabilmeleri gerekmektedir (National Council For The Social Studies [NCSS - Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi], 2013). Bunların gerçekleştirilebilmesi için her şeyden önce sosyal bilgiler üzerine düşünmek ve geleneksel tanımların ötesinde 21. yüzyıl vatandaşlarına yönelik yeni yöntem, teknik, yaklaşımları belirlemek önemlidir.

Bu bağlamda Levstik ve Barton (2004) öğrencilerin etkin vatandaşlar olarak öğretim sürecine katılmalarını, onların anlamlı sorular sormasını, bilgiye ulaşmasını, sonuçlar çıkarmasını ve uygulanabilir çözümler için varsayımlar üzerine düşünmelerini kapsayan keşif temelli¹ sosyal bilgiler öğretiminin önemini vurgulamışlardır. Bu çalışmada NCSS tarafından da önerilen keşif temelli sosyal bilgiler öğretimi çerçevesi² kullanılarak, sosyal bilgiler öğretmeni

¹ Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilgili bu alandaki çalışmalarını incelediğimizde keşif temelli öğrenmenin yanında “sorgulama temelli öğrenme”, “otantik öğrenme”, “kanıt temelli öğrenme” ve “argümantasyon temelli öğrenme” kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir. Levstik ve Barton (2004) tarafından tüm bu kavramlar keşif temelli sürecin içinde yer alan öğrenme öğretme sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada keşif temelli öğrenme etkinlikleri ana çatı olarak kullanılmıştır.

² NCSS, 1921 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde oluşturulmuş, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki olarak gelişmesini amaç edinmiş bir organizasyondur. 1990'lı yıllarda sosyal bilgiler eğitimi için bu konsey tarafından belirlenen standartlar dünya genelinde önemli görülmüş ve sosyal bilgiler öğretim programlarının yararlandığı dikkat çeken kaynaklar arasında kabul edilmiştir (Doğanay, 2008).

adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimlerine yönelik görüşleri incelenmiştir.

Keşif Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal bilimler açısından keşif temelli araştırma süreci değerlendirildiğinde, her bir sosyal bilimde farklılıklar olsa da temelde eleştirel, yaratıcı düşünme ve karar verme becerilerinin bu sürecin merkezinde yer aldığı söylenebilir. Aslında bu süreç, Sokratik sorgulama ile paralellik göstermektedir. Çünkü keşif sürecinde öğrenciler sadece konuyu derinlemesine öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda nasıl öğrenileceğini de öğrenirler (Price, 2001). John Dewey'e (1933) göre öğrencilerin nasıl öğrenileceğini öğrenebilmeleri için "oyunun tümünü oynamaları" gerekir. Başka bir deyişle, öğrencilerin tüm bilgi üretme sürecini deneyimlemeleri, yaparak yaşayarak öğrenmeleri gerekmektedir. Sosyal bilimler açısından yaparak yaşayarak öğrenmeden kastedilen, küçük sosyal bilimciler gibi araştırma yapmayı ve düşünmeyi öğrenmektir (Levstik & Barton, 2004). Bunun için de öğrencilerin, gerçek yaşamdan temellenen problemleri incelemeleri, bu problemleri çözebilecekleri otantik durumlarla karşılaştırılmaları ve böylece gerçek yaşama ilişkin deneyim kazanmaları gerekmektedir (Li & Lim, 2008). Bu süreçte keşfetme, dünyada bugüne kadar bilinmeyen bir şeyi bulmak değildir. Amaçlanan şey kişilerin fikirlere anlam vermesi, var olan bilgilerden yola çıkarak kendi öğrenmelerini bulmaları ve yapılandırmalarıdır (Çulha, 2006). Tüm bunları yapan bireyin sonuç olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneğini geliştirmesi beklenmektedir. Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi de keşif temelli öğrenme ile etkin vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, 1993'ten beri keşif sürecini sadece aktif öğrenme açısından değil, etkili karar verebilen bireyler yetiştirmenin de ana aracı olarak değerlendirmiştir (NCSS, 1993, s.3).

Her ne kadar keşif temelli öğrenme NCSS tarafından 1993 yılından bu yana tavsiye edilen ve önemli bir yol olarak değerlendirilse de bu alanda yapılan çalışmalar, teori ile pratiğin paralel gitmediğini de ortaya koymaktadır (Saye ve diğ., 2009). Özellikle keşif temelli öğrenme sürecinin nasıl planlanacağı, hangi yöntem ve tekniklerle destekleneceği, nasıl değerlendirileceği alan yazınında hâlâ tartışılmaktadır (Saye ve diğ., 2009). Bu yüzden 2013 yılında NCSS bir kez daha keşif sürecine ilişkin bir çatı önerisinde bulunmuş ve bu çatı önerisi 2017 yılında tekrar gözden geçirilerek yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu çatı önerisine baktığımızda keşif temelli öğrenmenin dört basamaktan oluşan bir yapı olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu basamaklar; merak uyandıran soruların geliştirilmesini, sosyal bilim disiplinlerine ait kavramların ve araştırma yöntemlerinin kullanılarak keşfin derinleştirilmesini, kaynakların değerlendirilmesi ve kanıtların kullanılmasını, sonuçlara ulaşılarak bilgi temelli karar verilmesini ve etkin vatandaşlık becerileri süreçlerini içerir (Swan, 2017, s.59). Şekil 1'de bu basamaklar ve basamaklara ilişkin kısa açıklamalar verilmiştir.



Şekil 1. Keşif Temelli Öğrenmenin Basamakları (NCSS, 2013'ten uyarlanmıştır).

NCSS'nin 2017 yılında güncellediği keşif temelli öğrenme sürecinin nasıl planlanacağı, hangi yöntem-tekniplerle destekleneceği ve nasıl değerlendirileceğine yönelik bu çatı önerisi sosyal bilgiler öğretmeni eğitimi ile keşif temelli öğrenmenin nasıl keşilebileceğini konu alan çalışmalarda da görülmektedir. Bu bağlamda Thacker ve Friedman (2017) araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin keşif temelli öğretim sürecinde nasıl bir planlama ve uygulama deneyimi yaşadıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda keşif temelli uygulamaları planlayıp uygulamanın öğretmenler için zorlayıcı ancak değerli olduğu tespit edilmiş, öğretmenlerin keşif temelli süreci başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için pedagojik alan bilgisi üzerine inşa edilecek hizmet içi bir eğitim desteğine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Dinkelman ve Cuenca (2020) ise keşif temelli sosyal bilgiler öğretimi sürecinin sınıf içi uygulamalarda nasıl geliştirilebileceğini araştırmışlar ve keşif çatısı altında yapılacak uygulamalar için yedi temel uygulama önermişlerdir. Bunlar; (a) Sosyal bilgiler akademik dilini oluşturmak, (b) Öğrencilerin sosyal bilgilerin disiplinler arası doğasını fark etmelerine yardımcı olmak, (c) Yorumlayıcı soruları kullanmak, (d) Öğrencilerin keşifleri düzenlemesine yardımcı olmak, (e) Araştırmaları öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirmek, (f) Tartışma fırsatlarını yapılandırmak ve (g) Araştırmayı öğrencilerin etkin vatandaşlık yaşamlarına genişletmek. Aynı araştırmacılar ayrıca sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde mevcut üniversite temelli öğretmen eğitiminin teorik müfredata dayandığı için alınan eğitimin gerçek sınıflarda pratik uygulama konusunda yetersiz olduğu, bunun altında yatan en önemli sebeplerden birinin de öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inançları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin daha çok geleneksel yöntemleri kullandıkları (Çelikkaya & Kuş, 2009; Memişoğlu & Köylü, 2015), hatta yapılandırmacı yaklaşımı dahi tam olarak içselleştiremedikleri anlaşılmıştır (Doğanay & Sarı, 2008; Dinç & Doğan, 2010). Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının etkili soru sorma (Yeşil, 2008; Mercan, 2019), otantik öğrenme (Şekerci, 2021) gibi konulardaki durumlarına bakılsa da gerek sosyal bilgiler öğretmenlerinin gerekse öğretmen

adaylarının keşif temelli öğrenme altında yer alan temel basamaklarla ilgili nasıl bir süreç yaşadıklarına dair doğrudan bir araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle hizmet öncesi eğitim sürecindeki sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimlerini, ders planı hazırlarken nasıl bir süreç yaşadıklarını ortaya koyacak bir çalışmaya duyulan ihtiyaç, araştırmamızın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesidir. Bu yüzden araştırmanın problem cümlesi: *Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimlere ilişkin görüşleri nasıldır?* şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın problemine çoklu durum çalışması kullanılarak cevap aranmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.69). Durum çalışmaları, tek bağlam içerisinde inşa edilen dinamikler veya süreçlere odaklanan bir stratejidir (Huberman & Miles, 2002). Çoklu durum çalışmalarının en önemli özelliği bir ya da daha fazla durumu derinlemesine inceleme imkânı sunmasıdır (Patton, 2002, s.46). Bu çalışmada da çoklu durum çalışmaları yoluyla sosyal bilgiler öğretimine ilişkin farklı görüşleri olan öğretmen adaylarının (cinsiyet, sosyal bilgiler öğretmenliği programına isteyerek ya da istemeyerek gelme, kendi sosyal bilgiler öğrenme deneyimleri, sosyal bilgiler öğretiminin amacına ilişkin yaklaşımları) keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimleri anlamlandırılmaya çalışılmaktadır.

Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik ilkesine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın problemine ışık tutacak zengin bilgi içeren durumları seçmek için başvurulan örnekleme türü olup burada esas olan, seçilen durumu derinlemesine keşfedip anlayabilmektir (Patton, 2018, s.46). Buna göre araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin Batı Anadolu bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin 4. sınıfına devam eden beş sosyal bilgiler öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu olarak 4. sınıfa devam eden sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler öğretmenliği programını tercih sebepleri, sosyal bilgiler öğretmenliğine yükledikleri anlamlar ve öğretmenlik programını tamamlamaya yakın olmaları nedeniyle gerçek sınıf deneyimleri olacağı için seçilmiştir. Kendileriyle görüşme yapılan 5 öğretmen adayı Ege, Dilek, Deniz, Sercan ve Zeynep kod isimleri seçilerek gerçek isimleri kullanılmadan bu şekilde kodlanmış ve bu durum katılımcılara belirtilmiştir. Katılımcıların 3'ü erkek 2'si kadındır. Yaş aralıkları 23 ilâ 28 arasında değişmektedir. Katılımcılardan 3'ü sosyal bilgiler öğretmenliği programına isteyerek gelmiş 2'si ise istemeden gelmiştir. Katılımcılardan 2'si öğretmen merkezli 3'ü de öğrenci merkezli sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımlarını benimsediklerini ifade etmişlerdir. Tablo 1'de çalışma grubunun özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcılarının Özellikleri

Öğretmen Adayları	Ege	Dilek	Deniz	Sercan	Zeynep
Cinsiyet	Erkek	Kadın	Kadın	Erkek	Kadın
Yaş	28	24	23	23	23
Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünü isteyip istememe	İsteme	İstememe	İstememe	İsteme	İsteme
Öğrenci-öğretmen merkezli olma	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli	Öğrenci merkezli	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli

Araştırmanın katılımcılarına ait ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur. Bunun ana sebebi öğretmen adaylarının inançlarını ön deneyimlerinin etkileyecek olmasıdır. Araştırma verileri analiz edilirken katılımcıların bu bilgileri de dikkate alınmıştır.

Öğretmen Adayı Ege: Ege, Türkiye'nin 3 büyük kentinden birinde doğup büyümüş ve öğrenim hayatı burada geçmiştir. Araştırmaya katılan diğer öğretmen adaylarından birkaç yaş daha büyük olması sebebiyle askerliğini de yapmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları Ege, sosyal bilgiler öğretmenliğinden önce Türkiye'de bir devlet üniversitesinde siyaset bilimi okumuştur ve kendisini tarih, vatandaşlık ve siyaset bilimi alanlarına daha yatkın biri olarak görmektedir.

Ege, öğretmen olmaya ortaokulda öğrenim gördüğü yıllarda karar vermiştir. Çünkü o yıllarda kendini, sosyal bilgiler öğretmenin bir yardımcı öğretmeni gibi görmesini sağlayacak deneyimler yaşamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenin Ege'den derste kullanacakları haritayı getirmesini istemesi ve tepegözü derse hazırlama görevlerini ona vermesi hem sosyal bilgiler öğretmeni ile hem de sosyal bilgiler dersi ile bir bağ kurmasını sağlamıştır. Ege ile yapılan görüşmeler sonucunda kendisinin “Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler” öğretim yaklaşımına yatkın olduğu anlaşılmaktadır. Ege'nin araştırmacılar tarafından görüşmelerin başında kendisine yöneltilen Sosyal Bilgiler öğretmenine ilişkin metaforlar arasında “göz” metaforunu seçtiği görülmektedir.

Öğretmen Adayı Dilek: Öğretmen adayları Dilek 24 yaşındadır. Türkiye'nin büyük kentlerinden birinde doğup büyümüş ve öğrenim hayatının büyük çoğunluğu burada geçmiştir. Lisede Çocuk Gelişimi Bölümü'nde okumuştur ve çocukları çok sevdiğini ifade etmektedir. Dilek, öğretmen olmaya henüz anaokulundayken tanıdığı ve rol-model aldığı bir öğretmeni sayesinde karar vermiştir. Dilek ile yapılan görüşmeler sonucunda özellikle empati becerisini sosyal bilgilerin merkezine aldığı ve sosyal bilgiler derslerini bu ekseninde temellendirdiği görülmüştür. Dilek'in, araştırmacılar tarafından görüşmelerin başında kendisine yöneltilen sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin metaforlar arasında “ağaç” metaforunu seçtiği ve öğretmeni ağaç, öğrencilerini ise meyveleri olarak konumlandığı görülmektedir.

Öğretmen Adayı Deniz: Sosyal bilgiler öğretmen adayları Deniz, Türkiye'nin büyük kentlerinden birinde doğup büyümüş ve üniversite eğitimine kadar şehir dışında yaşamamıştır. 21 yaşındadır ve çocukluğundan beri öğretmen olmayı istediğini ifade etmektedir. Çocukluğunun küçük ve samimi bir mahallede geçtiğini, babasının da sınıf öğretmeni olduğunu ve bu sayede küçüklüğünde bazı zamanlarda babasının derslerine gittiğini anlatmaktadır. Deniz, araştırmacı tarafından görüşmelerin başında kendisine yöneltilen sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin metaforlar arasında “inşaat ustası” metaforunu seçmiştir. Çünkü öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri tarafından şekillendirildiğine inanmaktadır.

Öğretmen Adayı Sercan: Sercan 22 yaşındadır. Türkiye'nin Akdeniz Bölgesi'ndeki illerden birinde doğup büyümüştür. Ailesi, akrabaları ve komşularının çiftçilikle uğraştığını ve zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu yaşantıları nedeniyle tanıdığı herkesin çocuklarının zorluk çekmemesi için okumaya çok önem verdiğini ve çocukları okumaya yönlendiren bir yakın çevreyle büyüdüğünü ifade etmiştir. İçinde büyüdüğü toplumun öğretmenlere çok değer verdiğini aktarmaktadır. Sercan, sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin metaforlardan “ağaç” metaforunu seçmiştir ve sosyal bilgiler öğretmenini yaşam kaynağı olarak düşündüğü görülmektedir.

Öğretmen Adayı Zeynep: Öğretmen adayı Zeynep 23 yaşındadır ve Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki illerden birinde doğup büyümüş, üniversite öğrenimi için İzmir'e gelmiştir. Çocukluğunun büyük çoğunluğunun yaz aylarında köyde geçtiğini belirtmiştir. Ortaokul yaşlarında da öğretmen olmak istediğini ifade etmiştir. Zeynep'in öğretmenliği başlıca tercih sebebi teyzesinin bir öğretmen olarak kendisine rol-model olmasıdır. Zeynep, öğretmenleri “toplumu yönlendirenler” olarak gördüğünü belirtmiştir. Zeynep sosyal bilgiler öğretmenine ilişkin metaforlardan “dünya haritası” metaforunu seçmiştir. Bunun nedenini sosyal bilgiler öğretmenin öğrencilere zengin bakış açıları sunduğunu düşünmesidir.

Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme, öğretmen adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin hazırladıkları iki ders planı, öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının uygulamasına ilişkin hatırlatıcı görüşme ve son olarak yaşanan sürecin değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşmeler 12 Mart 2020 tarihinde başlamış, 17 Haziran 2020 tarihinde görüşmelere ara verilmiş, 23 Aralık 2020 tarihinde ise son görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılarla ilk yapılan görüşmede; sosyal bilgiler öğrenmeye ilişkin ön yaşantıları, sosyal bilgiler öğretiminin amacı, yöntemi gibi sosyal bilgiler öğrenme ve öğretmen deneyimlerine ilişkin sorular sorulmuştur. Böylece öğretmen adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler uygulamalarına geçmeden hem sosyal bilgiler öğrenme deneyimleri hem de keşif temelli öğrenmeye ilişkin görüşleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Daha sonra araştırmanın birinci yazarı derslerinde keşif temelli sosyal bilgiler öğretiminin yapısını uygulamalı olarak öğretmen adaylarıyla paylaşmıştır. İkinci araştırmacı tarafından hazırlanan planlar öğretmen adayları ile paylaşılmış, uygulamaya ilişkin sınıf tartışması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra katılımcılar kendi ders planlarını hazırlayıp öğretmenlik uygulaması sırasında uygulamışlardır. Katılımcıların hazırladıkları bu ders planlarına ilişkin hatırlatıcı görüşmeler yapılmış, daha sonra bir kez daha ders planı hazırlamaları sağlanmıştır. Bu hazırlanan ikinci ders planlarına ilişkin de hatırlatıcı görüşmeler yapılmıştır. En son, yaşanan tüm sürecin değerlendirmesini oluşturan yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre tasarlandığı için araştırma sonuçları genelleme iddiası taşımamaktadır. Fakat katılımcılara ait özellikler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Böylece, yürütülmüş olan araştırmanın güvenilirliği açısından araştırma süreci tüm hatlarıyla belirtilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları ayrıntılı olarak tanımlanmış olup benzerlik gösteren durumlar ile analitik genelleme yapılabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Güvenirliğin artırılması açısından veri çeşitlemesi yoluyla farklı teknikler kullanılarak veriler toplanmış ve analiz edilmiştir (Türnüklü, 2001). Ek

olarak öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonrasında ses kaydına alınarak yazıya dökülmüş verilere ilişkin kendilerinden katılımcı teyidi alınması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada farklı veri toplama araçları ile elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada betimsel çıkarımsal analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre betimsel analiz, veri toplama sürecinde elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış halini bireylerin düşüncelerini çarpıcı bir şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılarının yer verildiği analizdir. Durum çalışmasına göre desenlenmiş olan bu araştırmada her bir durum (case) kendi içinde değerlendirilmiş, daha sonra birbirleriyle benzerlik ve farklılıklar ortaya konularak değerlendirilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları hiçbir düzeltme yapılmadan ve görüşmelerde yazım yanlışları da aynı şekliyle bir düzeltme işleminden geçirilmeden değerlendirilmiştir. Verilere ilişkin ön bir analiz yapılmış bu ham veriler 3 ay sonra tekrar analize tabi tutularak zaman açısından da bir çeşitleme sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının gerçek isimleri yerine analiz sürecinde takma isimler kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Kendi Sosyal Bilgiler Öğrenme Deneyimleri

Bu araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendi sosyal bilgiler öğrenme deneyimlerine bakıldığında, öğretmen adaylarının tamamının sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerini sunuş yolu stratejisi ekseninde, düz anlatım ve soru-cevap teknikleri ile ders kitabının öğrencilere okutulması şeklinde işlediği görülmektedir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarından hem Ege'nin hem de Dilek'in sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde materyal olarak harita kullandığı ancak diğer öğretmen adaylarının kendi öğretmenlerinin derslerinde harita kullanmadıkları belirlenmiştir. Ege haricindeki diğer öğretmen adaylarının ortaokulda öğrenim gördüğü yıllarda Türkiye'de yapılandırmacı eğitim yaklaşımına geçildiği ancak buna rağmen 4 öğretmen adayının öğretmenlerinin geleneksel yöntemlerle ders işlemeye devam ettiği görülmektedir. Bunun etkisiyle öğretmen adayları günümüzdeki eğitim yaklaşımlarını karşılaştırıp kendi deneyimleyemedikleri ancak olması gerektiğini düşündükleri yapılandırmacı yaklaşımlara önem vermektedirler. Kendi sosyal bilgiler öğrenme deneyimlerini olumsuz olarak nitelendirmekte ve kendileri öğretmenliğe başladıklarında öğrencilerine yapılandırmacı yaklaşımlar ekseninde çeşitli teknikler kullanmaya istekli oldukları tüm bu görüşmelerin sonunda anlaşılmaktadır. Öğretmen adayı Sercan bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Hocamızın yaşı büyüktü, 50'li yaşlardaydı. Kitapları açıyorduk, bir arkadaşımız okuyordu, ondan sonra bir arkadaşımız tahtaya yazı yazıyordu. Biz de o yazıları yazıp geçiyorduk. Akşam da okuyacaktık. Farklı bir şey yoktu. Agresif bir hocaydı. Çok disiplinliydi. Ve hani öğrenci kayırıyordu. Öyle biriydi ama sonra gelen bir sosyal bilgiler hocam vardı, o çok farklıydı. Herkese eşit davranıyordu, sosyalist bir hocaydı. Onun için öğrencilerin hepsi aynıydı. Zaten benim de o hocadan sonra sosyal bilgilere ilgim daha fazla oldu. Tarih dersi ile de bu perçinlendi.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Keşif Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi İle İlgili Görüşleri

Öğretmen adayı Ege'nin keşif temelli öğretimi “öğrencinin bilgiyi keşfetmesi” şeklinde açıkladığı görülmüştür:

İlk aklıma gelen öğrencinin bilgiyi keşfetmesi. Öğretmenin görevi de öğrenmenin keşfini sağlamak. Eski geleneksel sistemde ezberleme ve özet çıkarma vardı. Ancak şimdi yeni sistemde keşif temelli öğrenmede mesela ne yapmalıyız, çocuğu bilgiyi aramaya itmeliyiz. Yani o konudaki bilgiyi onun almasını sağlamalıyız, benim anladığım bu. Çocuk kendi tarihini kaynağından bilmeli bir tarihçi gibi. Sadece dersteki öğretmeninden öğrendiğini kabul etmemeli. Keşif temelli öğrenme bu işe yarar.

Ege'nin ifadelerinden geleneksel sistem ile keşif temelli öğrenme arasında karşılaştırma yaparak bir keşif temelli öğrenme tanımına gittiği ve keşfin öğrenciye “bir tarihçi gibi” araştırma yapabilmesine yarayacak bir yol olduğunu anladığı görülmektedir.

Dilek ise keşif temelli öğrenmenin öğrenci merkezli bir eğitim olduğunu belirtmektedir:

Daha çok öğrenci odaklı bir eğitim olduğunu anlıyorum. Öğrencilerin kendilerinin ortaya bir şey koymaları aklıma geliyor. Var olan bir şeyi kendi başına yorumlayıp onun üzerine daha farklı fikirler üretmesi ya da ortaya başka bir şey koyması aklıma geliyor daha çok. Tabi ki bambaşka bir şey ortaya koyamaz ama en azından var olan bir şey üzerinden düşünmesi ona daha farklı fikirler oluşturabilir. Biraz daha hani ortaya bir şey koyma sürecini kolaylaştırabilir, öğrenci odaklı.

Dilek'in cevaplarından keşif temelli öğrenmenin yeni bir şey keşfetmek olmadığını ve var olan bir şeyler üzerinden öğrencilerin düşünerek yorum yaparak farklı fikirler oluşturmalarını anladığı görülmüştür. Bunun sonucunda Dilek'in keşif temelli öğrenmenin doğasına çok da uzak cevaplar vermediği düşünülmektedir.

Deniz de Dilek ile benzer şekilde keşfetmenin yeni bir şey keşfetmek olmadığı tanımını üzerinden bir görüş bildirmektedir. Öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenmenin “ne olmadığı”nu düşünerek “ne olduğu”nu bulmaya çalıştıkları ve keşif temelli öğrenmeyi geleneksel öğretime bir alternatif olarak değerlendirdikleri dikkat çekmektedir. Deniz düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Keşfetmek hani adı üstünde var olan bir şeyi tekrardan sunmak. Çocuğun belli bir probleme göre araştırma yaparak burada hani dediğim gibi kaynak sunmak önem taşıyor. Öğretmen çocuğun yararlanabileceği farklı kaynakları sunar, öğrenci bunların içinden kendi seviyesine uygun şekilde bilgileri süzer ve o probleme kendisi bir çözüm üretir.

Deniz, keşfetmeyi var olan bir şeyi tekrar sunmak olarak görmekte ve sunulan kaynaklardan öğrencilerin araştırma yapmaları gereken bir öğretim şekli anladığını belirtmektedir. Keşif temelli öğretimi, öğretmenin farklı kaynaklar sunması ve öğrencinin kendi düzeyine uygun olarak buradaki bilgileri süzmesi ve probleme öğrencinin kendisinin çözüm üretmesi olarak tanımlamaktadır. Deniz'in kaynak sunmak ve keşif temelli öğretim arasında bir ilişkilendirme



yaptığı ve sürece problem çözmeyi dâhil ettiği görülmektedir. Öğretmen adayı Sercan ise keşif temelli öğretimden araştırma tarzı bir öğretimi anladığını şu sözleriyle ifade etmektedir:

Yani araştırma tarzı bir eğitim. Bilgiyi hep isteyen bir düşünce sistemi var. Araştırdıkça yeni bulgular buluyorsun. Bu sistemde gidersek her şeyi araştırmaya açık bir toplum oluşacağını düşünüyorum. Yeni bilgiler, yeni ufukları aydınlatır. Ben bu düşünceyim yani.

Sercan, keşif temelli öğrenmenin araştırma odaklı olduğunu ve keşif temelli öğrenmenin uygulanmasının bir sistem haline gelmesiyle araştırmaya açık bir toplum oluşacağına inanmaktadır. Son öğretmen adayı Zeynep ise keşif temelli öğrenmenin kelime tanımından yola çıkarak nasıl bir öğretim olduğuyla ilgili tahminler yapmaktadır.

Keşfederek öğreniyoruz yani. Nasıl anlatsam bir bilgi mesela bize doğrudan gelmiyor. Merak ederek yavaş yavaş keşfederek öğreniyoruz. Bulduğumuz yollardan, ipuçlarından ilerlediğimiz bir öğretim olduğunu düşünüyorum.

Zeynep'in keşif temelli öğretim ile ilgili düşüncelerinin merkezine merak duygusunu yerleştirmesi ve öğrencilere ipuçları sunarak onların bilgiyi yapılandırmalarına rehber olma rolüne dikkat çekmesi önemlidir.

Tüm öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde Deniz ve Sercan'ın keşif temelli öğretimi araştırma yapmak ile bağdaştırdıkları görülmektedir. Dilek ise keşif temelli öğretimden öğrencilerin kendi yorumlarını yapmalarını ve fikirlerini üretmelerini anlamaktadır. Ege ve Zeynep de keşif temelli öğrenmeyi öğrencilere sunulan kaynaklardan öğrencilerin bilgiyi kendilerinin araması şeklinde yorumlamaktadırlar.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Keşif Temelli Sosyal Bilgiler Öğretiminin Uygulanmasının Önündeki Engeller ya da Sağlayacağı Fırsatlarla İlgili İnançları

Öğretmen adaylarının her birine keşif temelli öğretimin sınıflarda uygulanabilir bir yöntem olup olmadığı ile ilgili düşünceleri sorulmuştur.

Öğretmen adayı Ege keşif temelli öğretimin uygulanmasına bağlı olarak değişebilecek bir durum olduğunu düşünmektedir.

Doğru uygulanırsa tabi ki öyle işe yarar bir yoldur. Ama bir şey vardır hani bir apartman dikersin, apartman dıştan bakıldığında çok güzel olur ama temeli doğru mu bu işin bakalım. Bu örnekte olduğu gibi teorik olarak çok çok uygun ama nasıl uyguladığımızı bağlı olarak ve kimin uygulayacağına bağlı olarak değişir. Bunu öğretmenlere kim anlatacak eğitim yöneticileri, akademisyenler vb. Bunları uygulayıcı olan öğretmenlere iyi anlatabiliyor olmalı ki öğretmenler bunu alsın ve öğrencilere bunu doğru bir şekilde uygulasin. Ama tabi ki ilk başta anlattığım gibi dış koşulları görmezden gelerek bunu yapmamız çok kolay değil.

Ege keşif temelli öğrenmenin, sosyal bilgiler öğretiminde işe yarar bir yol olduğuna ancak bunun keşif temelli öğrenmeyi uygulayacak öğretmenin uygulayış biçimine bağlı olduğuna inanmaktadır. Ege'nin ifadelerine göre keşif temelli öğrenme teorik olarak bakıldığında bir öğretim yöntemi olarak uygun görünmektedir. Ancak hem öğretmenlerin bunu iyi anlaması

gerektiğini hem de eğitim yöneticilerinin, akademisyenlerin bu konuda öğretmenlere iyi eğitimler vermeleri gerektiğini düşünmektedir.

Dilek, keşif temelli öğrenmenin sosyal bilgiler öğretiminde işe yarar bir yol olduğuna inanmaktadır. Bu düşüncesinde keşif temelli öğrenmeyi staj uygulamasında bir sınıfta deneyimlemiş olmasının etkili olduğu kendi ifadelerinden anlaşılmaktadır. Staj uygulamasının öğretmen adaylarının ön yargılarını kırmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Evet, bizzat deneyimledim. Direkt bilgi bu bunu yaptı, şu şöyle oldu demektense ufak bilgiler verip, biraz üzerine konuşup daha sonrasında öğrencilerden bir şekilde dönüt almak. Belki bir soru sorarak veya bir etkinlikle dönüt alabilirsin. Öğrencilerin hem daha çok ilgisini çekiyor hem de daha akılda kalıcı oluyor.

Dilek, keşif temelli öğrenmenin, öğrencilerin ilgisini çektiğini ve daha akılda kalıcı olduğunu gözlemlemiştir. Bunun yanında kendisinin süreci deneyimlemesi de onun sosyal bilgiler derslerinde keşif temelli öğrenmenin uygulanabilirliğine ilişkin görüşünü etkilemektedir. Deniz keşif temelli öğretimi işe yarar bir yol olarak gördüğünü şu şekilde belirtmektedir:

Tabi ki işe yarar bir yoldur hatta en işe yarar yol bile olabilir yani. Az önce demiştik ya olduğu gibi kabul ediyorlar, çocuklar araştırmıyorlar. Araştırmanın ilk başı zaten keşfetmekten hani merak, buradan başlıyor. Merak etmeden kimse bir şeyi araştırma yoluna gitmez o yüzden önce merak edip bir şeyleri keşfetmesi sağlıyor sonra da araştırma, eleştirme sonra bunlar geliyor. O yüzden önemli bir yol diye düşünüyorum sosyal bilgiler için.

Deniz, keşif temelli öğretimin öğrencilerin araştırma, merak etme ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirebileceğini, bu nedenle keşif temelli öğrenmenin sosyal bilgiler öğretiminde işe yarar hatta en işe yarar yol olabileceğini ifade etmiştir. Sercan da diğer öğretmen adayları gibi keşif temelli öğretimin sosyal bilgilerde işe yarar bir yol olduğunu belirtmektedir.

İşe yarar bence. Çünkü şu anki öğrencilerimiz sadece kitaptan okuyup öğrenecekleri bilgiye sahip değiller. Çocuklar çok hızlı bir şekilde internet yani erişim ağı ile her şeye çok hızlı bir şekilde ulaşıyorlar. Çok aktif öğrenciler var. Stajımı yaptığım okullarda gördüğüm öğrenciler olsun, arkadaşlarının stajlarında gördükleri öğrenciler olsun benim etrafımda gördüğüm öğrenciler çok aktif öğrenciler yani. Potansiyelleri çok yüksek öğrenciler. Her şeyi soran öğrenciler, eskisi gibi “sus, otur” denilecek öğrenciler değiller. Anne-babalar da bu sistemden çok zarar gördükleri için bu sistemin devam etmesini istemiyorlar. Ben öğrencilerin çok aktif olduğunu düşünüyorum ve keşif temelli öğrenmenin de çok uygun olduğunu düşünüyorum, bu öğrencilerin ihtiyacını karşılayacağını.

Sercan’ın çevresinde, kendi öğretmenlik uygulamasında ve arkadaşlarının öğretmenlik uygulamasında gördüğü öğrencilere dair olumlu inançlarının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin araştırmaya istekli, yüksek potansiyelli öğrenciler olduğunu düşünmekte, bu nedenle keşif temelli öğrenmenin de bu öğrencilerin ihtiyacını karşılayacağını ifade etmektedir. Sercan’ın velilerin de keşif temelli öğrenmeye ilişkin istekli olacaklarını çünkü onların da geleneksel sistemle yetiştikleri için artık bu geleneksel sistemden sıkıldıklarını, yenilikler istediklerini vurgulaması dikkat çekicidir. Sercan ve Dilek’in staj uygulaması esnasında olumlu deneyimler yaşamasının ve öğrencileri gözlemleyebilmelerinin keşif temelli öğretimi işe yarar

bir yol olarak görmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Son olarak Zeynep'in de keşif temelli sosyal bilgiler öğretimini işe yarar bir yol olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Bence kesinlikle işe yarar bir yoldur. Doğrudan bilgi vermek yerine öğrencinin merak duygusunu geliştirir. Daha eğlenceli kılar. Sorgulama becerilerini geliştirir. Şimdi günümüzde mesela ne oluyor ezber sistemde veriyorsun bilgileri eline, çocuk soruyor mu, bu bilgiler doğru mu, belki yanlış. Çocuk bunu sorguluyor mu? Bence sorgulamaya yönelik olduğu için kesinlikle yapılmalı. Sosyal bilgileri çünkü nasıl görüyor kitaptan okursun gelirsin, hâlbuki sosyal bilgiler bu değil.

Zeynep'e göre keşif temelli öğretim öğrencilerin merak duygusunu geliştirirken dersi eğlenceli hale getirir. Öğretmen adayı Zeynep keşif temelli öğretimin dersleri ezberlemekten uzaklaştıracağını ve öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştireceğini düşünmektedir. Zeynep, özellikle keşif temelli sosyal bilgiler öğretimiyle öğrencilerin sosyal bilgilere ilişkin yeni yaklaşımlarla da karşılaşılabilceğini vurgulamaktadır. Tüm öğretmen adaylarının keşif temelli Sosyal Bilgiler öğretiminin işe yarar bir yol olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Keşif Temelli Sosyal Bilgiler Ders Planı Hazırlama Süreçlerine İlişkin Yansıtmaları

Bu başlıkta öğretmen adaylarına “Keşif temelli öğrenmeyi derslerde nasıl kullandınız? Ders planlarınızı nasıl hazırladınız?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmen adayları keşif temelli öğretime dayalı ders planlarını nasıl hazırladıklarını anlatmışlardır. Ege'nin derslerinden birinde kanıt temelli öğrenme kullandıklarını anlattığı görülmüştür.

Üniversitedeki derslerimden birinde kanıt temelli öğrenmeyi kullandık. “Kanıt Temelli Öğrenme” kitabından da yararlandık. Hocamız bize bu kitaptan da yola çıkarak bir soru sormuştu bize. Bununla ilgili bir tartışma yapmıştık. Kanıt temellide bir şeyi bir ana soru sorup bunun üzerinden farklı görüşleri tartışmıştık, kanıtlar kaynaklardan yola çıkarak böyle bir ders işlemiştik.

Ege'nin, keşif temelli öğretim ile benzer olduklarını düşündüğü için üniversitedeki kanıt temelli öğrenme ile işlenmiş bir derslerini örnek verdiği düşünülmektedir. Dilek ise nasıl uyguladıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Önce staj yaptığım okuldaki hocalarımla görüşüp hangi konudaysak ona göre bir etkinlik geliştirdik. Kazanıma göre yaptık bunu. İpek Yolu, Baharat Yolu ile ilgili minyatürler, resimler vardı; onları görsel kaynak olarak bulup sunduk. En zorlandığımız kısmı ise çocuklardan son bölümde değerlendirme için nasıl bir dönüt alacağımızı planlarken oldu. Ne söylesek ne tasarlasak hep yarım kalıyor gibiydi. Araştırma yapıp kaynaklar sunduk, bu bölümde çok zorlanmadık. Drama ile birleştirdik keşif temelli süreci. Derse başlarken önce çocukların günlük yaşamlarından yola çıkarak merak uyandıran bir soru sorduk. Sınıfın akademik durumu iyiydi hazırladığımız planı uygulayabildik.

Dilek, hazırladığı keşif temelli ders planını oldukça zengin bir şekilde farklı yöntemlerle de çeşitlendirdiğini belirtmektedir. Öğretmen adayı Deniz ise ayrıntılı bir şekilde ders planı hazırlama sürecini anlatmıştır.

... dersimizde kanıt temelli öğrenme üzerinden bunu uygulamayı düşünmüştük. Öncelikle kanıt temelli olur mu olmaz mı uygulanabilir mi, işler mi diye. Bayağı tereddüdümüz vardı arkadaşlarımızla birlikte öğrenciler yapabilir mi diye. Sonra bunu şöyle yaptık bunu, Sanayi Devrimi'nin Osmanlı'ya Etkileri kazanımımızdı, nasıl etkilemiştir diye. Bununla ilgili çok fazla makale vardı tabii ki çocukların yaş seviyelerinin çok üstünde ama kanıt temelinin de aslında mantığı bu, kaynakları araştırırsın, onların seviyesine uygun hale getirip sunarısın. Biz de öyle yaptık, tek tek o makaleleri okuyup onları nasıl aktarabilir böyle içinden cümleler seçtik. Onların anlayacağı şekilde düzenledik o cümleleri. Sonra bir karakter oluşturduk mesela Sanayi İnkılâbından sonra Osmanlı'da yaşayan kadın bir terzisiniz veya erkek bir marangozsunuz gibi karakterler oluşturduk. Bu örnekte sadece, öğrenciler de kendi karakterlerini oluşturduklar biz hiç müdahale etmedik. Sonra bu karakterlerle bir günlerini oluşturmalarını istedik. Bir ders saati yetti hatta arttı bile; bir toparlama kısmı da oldu. Ben yetmez diye düşünmüştüm. Bazıları yönergeyi yanlış anlayıp Avrupa'daki bir insana etkilerini yazdılar. Ama bu da güzeldi, demek ki doğru anlamış bunu da aktarabiliyor. Kanıt temelli öğretimde çok fazla bilimsel şey var ve bunları öğrencilere adım adım çok doğru aktarmak gerekiyor. Çünkü bir gününü anlatmasını istedik burada yaparken o genel çerçeveden de uzaklaşmaması lazım. Tarihin alanının dışına çıkmaması lazım. Bazı kâğıtlarda çok efsanevi, olağanüstü şeyler de gördük ama genel olarak anlamışlardı. Çok mutlu oldum. Çok da dikkatlerini çekti zaten öğrencilerin. Bu dersi anlatmak için bir plan yaptım ama çok ayrıntılı bir plan değildi. Hani kaynaklar sunulur kaynaklar taranır, kaynaktan edinilen bilgiler çocuklara sunulur. Bunu bir sunum haline getirmiştim. Daha sonra çocuklara yönerge verip ona göre şekillendirdik. En azından 40 dakika boyunca onların dikkatlerini hep diri tuttum ve bu bile yeterliydi.

Deniz, staj uygulamasında uygulamak için önce kanıt temelli öğrenmeyi kullanma üzerine (...) derslerinde düşünüp tartıştıklarını daha sonra kaynaklar bularak öğrencilerin seviyelerine göre bu kaynakları düzenlediklerini ve bu kaynakları öğrencilere sunduklarını anlatmıştır. Sunulan kaynaklardan yola çıkarak tarihsel empati etkinliği ile değerlendirme aşamasını sonlandırdıklarını ifade etmiştir. Sercan da üniversitede bir derste kullandıklarını aşağıdaki şekilde anlatmıştır:

(...) dersinde kullanmıştık. Coğrafya derslerinde de kullanılabilecek bir şey. Araştırmaya başladıkça farklı kaynaklar sunulduğu için farklı şeyler çıkıyor ortaya. Öğrencilerin hepsinin farklı yaşantıları var, bu yönden her öğrencinin farklı düşünceleri var. Öğretmenin sorduğu sorularda farklı farklı cevaplar ortaya çıkar. (...) hocanın ilk dönem dersinde görmüştük. Sınıfta uygulama yapmamızı istedi stajımızda. Ben coğrafyada gölleri, ovaları anlatıyordum. Ders planını detaylı hazırlamadım ama farklı kaynaklar sunmaya çalıştım.

Sercan, keşif temelli öğrenmeyi fakültede bir derslerinde kullandıklarını belirtmiştir. Keşif temelli öğrenme için farklı kaynaklar kullanılmasına dikkat çeken Sercan, ders planını hazırlarken de farklı kaynaklar sunmaya çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmen adayı Zeynep de üniversitedeki bir derslerinde kanıt temelli öğrenme kullandıklarını anlatmıştır.

Kanıt temelli öğrenme kullandık. Bir problem üzerinden araştırma yapmıştık. Epey zorlanmıştım. Kaynak göstermiştik. Ders planımda bir soru sorarak başlamıştım, ilgi çekici bir şey göstererek. Fotoğraflar göstererek sorular sordum.

Zeynep üniversitedeki bir derslerinde keşif temelli öğrenmeye benzer kanıt temelli öğrenmeyi kullandıklarını belirtmiş ve yaşadığı süreci kısaca anlatmıştır. Zeynep uygulama esnasında oldukça zorlandığını da eklemektedir. Öğretmen adaylarından Ege'nin görüşmelerden farklı bir yol izlediği, düz anlatım gibi geleneksel yöntemlere dönmeyi tercih ettiği görülmüştür.

TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları sonucunda tartışma bölümü, öğretmen adaylarının kendi sosyal bilgiler öğrenme-öğretme deneyimleri, keşif temelli ders planlarının oluşturulma süreci ve süreci etkileyen unsurlara ilişkin bulgular çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Kendilerinin Sosyal Bilgiler Öğrenme-Öğretmeye İlişkin Deneyimleri

Araştırmaya katılan 5 sosyal bilgiler öğretmeni adayına kendi sosyal bilgiler öğrenme deneyimleri sorulduğunda her biri geleneksel yani daimici ve esasici bir felsefe ile şekillendirilmiş sınıflardan söz etmişlerdir. Öğretmen adayları genellikle öğrencilerin pasif öğretmenin aktif olduğu, çoğunlukla sunuş yolu stratejisinin kullanıldığı sınıfları hatırlamışlar ve araştırmacılar ile bu deneyimlerini paylaşmışlardır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından Ege'nin diğer öğretmen adaylarından yaşça büyük olması nedeniyle sosyal bilgiler dersi gördüğü dönemde yapılandırmacı eğitim yaklaşımına geçilmemiştir. Bu nedenle Ege'nin sosyal bilgiler öğrenme deneyimlerinin geleneksel yaklaşımla gerçekleştiğini ifade etmesi anlaşılır karşılanmıştır. Fakat Ege dışındaki diğer öğretmen adaylarının ortaokulda öğrenim gördüğü yıllarda Türkiye'de yapılandırmacı eğitim anlayışıyla program değişikliği yapıldığı bilinmektedir. Buna rağmen 4 öğretmen adayının kendi öğretmenlerinin geleneksel yöntemlerle ders işlemeye devam ettiğini ifade etmeleri dikkat çekicidir. Bunun etkisiyle öğretmen adayları günümüzdeki eğitim yaklaşımlarını karşılaştırıp kendi deneyimleyemedikleri ancak "olması gerektiğini" düşündükleri yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımlara önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları kendi sosyal bilgiler öğrenme deneyimlerini olumsuz olarak nitelendirmektedirler. Bu nedenle kendileri öğretmenliğe başladıklarında öğrenci merkezli yaklaşımlar ekseninde çeşitli teknikler kullanmaya istekli oldukları görüşmelerin sonunda anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmen adaylarının kendi olumsuz deneyimlerinin de bu süreci etkilediği görülmüştür. Ege dışındaki diğer öğretmen adayları kendilerinin sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımlarının olumsuz bir deneyim olduğunu düşünmektedirler. Ancak Ege, öğretmenin daimici ve esasici eğitim felsefesini benimsemiş görünmektedir. Bunun Ege'nin sosyal bilgiler öğretmenin Ege'ye davranışlarının olumlu olmasıyla bir ilgisi olabileceği düşünülmektedir. Ege sosyal bilgiler öğretmenin çok sevdiğini ve hâlâ görüşüklerini de eklemiştir. Diğer öğretmen adayları kendi sosyal bilgiler öğretmenleri ile ilgili olarak dersleri sadece kitaptan okuma şeklinde işlediklerini, etkinlik yaptırmadıklarını, sınıf içinde hiç güler yüzlü olmadıklarını, demokratik davranmadıklarını veya öğrenciler farklı bir fikir paylaştığında olumsuz tavırlarla karşıladıklarını ifade etmişlerdir. 4 öğretmen adayının da öğretmenlerinin çok nadiren etkinlikler yaptığını, derslerin neredeyse tamamının sıkıcı geçtiğini ve kalıcı öğrenmeler yaşanmadığını belirttikleri görülmüştür. Dilek, Deniz, Sercan ve Zeynep sosyal bilgiler öğretmenlerini sevmediklerini de vurgulamışlardır. Tüm bunların öğretmen adaylarının kendi sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefeleri ve eğitim yaklaşımları doğrultusunda uyguladıkları stratejiler ve kullandıkları tekniklerden kaynaklandığı ayrıca en az bu etkenler kadar öğretmenlerinin sınıf içindeki tutum, tavır ve davranışlarının etkisinin de olduğu düşünülmektedir. Bu çıkarımların, yapılan alanyazın taraması ile alanyazındaki

çalışmaların sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Sezer'in (2018) pedagojik formasyon alan 20 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında, katılımcıların öğretmenlerinin olumlu tutum ve davranışlarının kendilerinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine ilişkin olumlu katkılar sağladığı, bununla beraber öğretmenleri olumsuz tutum ve davranışlara sahip olanların kendilerinde de olumsuz etkilerinin hâlâ devam ettiği ve öğretmenlik mesleğine karşı önyargılı olmalarına neden olduğu belirtilmektedir. 5 öğretmen adayının da öğrencilik dönemlerinde öğretmen merkezli bir süreçten geçmiş olmalarına rağmen kendi sınıflarında öğrencilerine görev vererek otoriteyi paylaşabileceklerini düşünmeleri dikkat çekicidir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inançlarını kendi öğrencilik deneyimlerinin etkileyebileceği görüşü alanyazında da desteklenmektedir (Richardson, 1996). Yapılan bu çalışmanın bulgularındaysa 5 öğretmen adayının da kendi öğrenme deneyimlerinin daha esasici ve daimici olmasına rağmen keşif temelli öğrenme sürecinde esnek bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının inançlarının eğitim fakültesindeki eğitimleri boyunca da geliştirilebilir olduğunu göstermektedir.

Keşif Temelli Ders Planı Hazırlama

Keşif temelli öğrenme sürecinde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının deneyimleri soru sorma, sosyal bilim disiplinlerine ait kavramları kullanma, kaynakların değerlendirilmesi ve kanıt kullanma ve son olarak sonuçlara ulaşılması ve etkin vatandaşlık süreci boyutlarında incelenecektir.

Araştırmaya katılan 5 öğretmen adayının keşif temelli ders planlarını hazırlama sürecinde özellikle “soru sorma” basamağında zorlandıkları görülmüştür. Öğretmen adayı Deniz merak uyandıran soruyu geliştirme sürecinde “zorlandığını” ifade ederken benzer biçimde Dilek de soru bulmakta “zorlandığını” belirtmiştir. Yine öğretmen adayı Zeynep’in görüşmelerinden de keşif temelli öğretim sürecini planlarken soru bulmakta “zorlandığı” anlaşılmaktadır. Bunun temel sebebinin öğretmen adaylarının kendi öğrenme deneyimlerinde daha geleneksel yöntemler ile ders işlemlerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Thacker'ın (2017) çalışmasının sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Thacker'ın çalışmasında öğretmenlerin keşif temelli öğrenme sürecinde “soruları geliştirme” boyutunda zorlandığı belirtilmiştir. Oysaki ABD’de NCSS C3 Çerçevesi ile öğretmenlerin 2013 yılından beri keşif temelli öğrenme sürecine uyum sağlamaları için müfredat bazında ve öğretmen eğitimi basamağında çeşitli çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Bu durumda yapılan çalışmadaki öğretmenlerin zorlanmasına paralel olarak bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da zorlanmış olmasının normal olduğu düşünülmektedir. Bunun sebebi öğretmen adaylarının kendi öğrencilik deneyiminin keşif temelli öğrenme gibi yapılandırmacı uygulamalar ile desteklenmemiş olması olabilir. Ayrıca öğretmen adayları yıllarca sınıfta soru sormadan edilgen bir şekilde ders dinleyen rolünde olduklarından hem kendileri sorular üretip geliştirmede hem de öğrencileri bunlar yardımıyla aktif öğrenenler durumuna getirmede zorlanmaktadırlar. Yeşil (2008) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının staj uygulaması sürecini gözlemleyerek veri toplamış ve adayların soru geliştirme aşamasında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate almadıklarını belirtmiştir. Ancak yapılan bu araştırmada 5 öğretmen adayının da keşif temelli öğretimin ilk basamağı olan soru geliştirme sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate aldıkları ve öğrencilerle empati yaparak onların öğrenme süreçlerini göz önünde bulundurarak sorular sormaya özen gösterdikleri görülmüştür. Mercan (2019), Yılmaz ve Gazel (2017), Kılıç (2010) araştırmalarında sosyal

bilgiler öğretmeni adaylarının yoğunluklu olarak hatırlama (bilgi) basamağında sorular sorduklarını, Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel alanın alt basamaklarında sorular sorduklarını ve soru geliştirmede yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. Ancak bu araştırmada öğretmen adaylarından Dilek, Deniz, Sercan ve Zeynep'in daha üst düzey bilişsel becerileri kullanabilecekleri sorular oluşturmaya çaba sarf ettikleri anlaşılmıştır.

Keşif temelli öğretim sürecinde öğretmenlerden ve dolayısıyla öğretmen adaylarından beklenenin öğrencileri küçük birer sosyal bilimci gibi düşündürmek olduğu ifade edilmişti. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının sosyal bilim disiplinlerine ait temel kavram bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu çerçevede öğretmen adaylarından Ege medya okuryazarlığı ve hukuk okuryazarlığını, Dilek empatiyi, Deniz eleştirel düşünmeyi, Zeynep ise problem çözme ve eleştirel düşünmeyi temel kavramlar olarak kullanmıştır. Öğretmen adayları bilimsel araştırma yöntemleri dersi gibi farklı derslerde de bu süreçleri görmüş olmalarına rağmen ilişki kurmada zorlanabildikleri düşünülmektedir. Öğretmen adaylarından Ege'nin sosyal bilimlerin temel kavramlarını kullanmada daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Daha önce "siyaset bilimi" eğitimi almış olmasının bunda etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarından Deniz ise özellikle 8. sınıfların T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kavram öğretimine ayrı bir önem verdiğini ifade etmiştir. Deniz, 8. sınıf öğrencilerinin sınavlara hazırlanırken farklı sosyal bilim kavramlarıyla karşılaştıkları için öğrencilere öğretebilmek adına bu önemi verdiğini vurgulamaktadır. Sachs (1999, s.39) da çalışmasında öğretmen adaylarının hangi sınıf seviyesinde öğretmenlik deneyimi yaşadıklarının öğretimsel inançlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da farklı seviyelerde öğretmenlik deneyimi sırasında farklı inançların ortaya çıktığı ya da değiştiği görülmüştür. Thacker (2017) öğretmenlerin keşif temelli sosyal bilgiler öğretimi sürecinde, keşif temelli öğrenmenin "sosyal bilim disiplinlerine ait kavramları kullanma" basamağında zorlandıklarını belirtmişti. Yapılan bu araştırma da öğretmen adaylarının sosyal bilim disiplinlerine ait kavramları kullanma boyutunda zorlandıklarını göstermektedir. Bu açıdan iki çalışmanın sonuçları benzer özellik taşımaktadır. Öğretmen adaylarının keşif temelli sürecin bu boyutunda zorlanmalarının sosyal bilgiler dersinin tek bir disiplinden değil tarih, antropoloji, coğrafya, siyaset, hukuk, psikoloji ve ekonomi gibi birçok disiplinden beslenmesinin kafa karışıklığına yol açmış olması şeklinde düşünülmektedir. Yine bu sonuca paralel olarak Memişoğlu ve Tarhan (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilimlere ait birçok soyut kavramın olmasının öğretimi zorlaştırıcı sebep olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının kendi seçtikleri kazanımlar incelendiğinde ekonomi temelli bir kazanım seçmedikleri daha çok tarih bilimini merkeze alan kazanımları seçtikleri görülmüştür. Bunun sebebinin, Akhan (2015) tarafından yürütülen araştırmada da belirtildiği gibi, öğretmen adaylarının kendilerini ekonomi konularında yetersiz hissetmeleri ve bu konuları öğretmekten çekinmeleri şeklinde açıklamak mümkündür. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilimlerin temel kavramlarını az sayıda kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının kavramları kullanma yerine daha çok empati, eleştirel düşünme vb. gibi becerilere odaklandıkları söylenilebilir.

Alanyazın incelendiğinde keşif temelli öğrenme ile kanıt temelli öğrenmenin birbirleri yerine de kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde ders planı hazırlama sürecinde başlangıçta keşif temelli öğrenme yerine kanıt temelli süreç ifadelerini birbirleri yerine kullanılmıştı. Bu sonuç, Öner ve Kınacı'nın (2021) öğretmenlerin kanıt kullanma becerisini kaynakları kullanabilme yerine kullandıklarını saptadıkları çalışmalarıyla

paralellik gösterir niteliktedir. Bu durumda öğretmen adaylarının ders planlarında kanıtları ve kaynakları kullandıkları ancak keşif temelli süreç olarak adlandırıldığında hazırladıkları diğer ders planında kaynak ve kanıtları kullanmadıkları veya daha az sayıda kullandıkları dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları hazırladıkları ikinci ders planında kendilerine verilen kazanımın güncel bir konuyu ele alması sebebiyle kaynak seçip belirtmede zorlandıklarını ve unuttuklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebi öğretmen adayları tarafından ilk başta kanıtlara odaklanmaları ancak daha sonraki ders planında ise kazanımı anlatabilmeye odaklanmaları şeklinde açıklanmıştır. Öğretmen adaylarından Dilek, kaynakları belirtmesi gerektiğini teoride bildiğini ancak kaynakları belirtmenin “arka planda kalan” bir süreç olduğunu düşünmektedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının kanıt ve kaynak kullanıp bunları belirtmeleri gerektiğini teorik olarak üniversitedeki derslerinden bildikleri ancak ders planı hazırlama sürecinde yani uygulama basamağında bunu göz ardı edebildikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarından Dilek, Deniz ve Sercan kanıtları seçerken öğrenciye görelilik ilkesine uymaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak Ege “kaynakları seçerken öğrenci seviyesine göre düzenlemede zorluk yaşadım” ifadesini kullanmıştır. Bu sonuçlar Öner ve Kınacı (2021) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin kanıtların etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğrenci düzeyine uygun olarak seçilmesi gerektiğini belirttikleri çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. 5 öğretmen adayının tümü kaynak ve kanıtları seçerken çeşitliliğe önem vermişlerdir. Öğretmen adaylarından Sercan “kaynak olmadan, bilgilendirme olmadan ders planının çocukların ilgisini çekeceğini sanmıyorum” şeklindeki düşüncesinden keşif temelli ders planının kaynak kullanımı ile ilgi çekeceğini düşündüğü görülmektedir.

Etkin vatandaşlık süreci keşif temelli öğrenmenin en önemli boyutudur. Fakat öğretmen adaylarının en çok bu aşamada zorluk yaşadıkları görülmüş, sosyal bilgiler dersinin amacını vatandaşlık aktarımı olarak gören öğretmen adaylarının yenilikçi yaklaşımları uygulamaya daha az eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bunun sebebi ise öğretmen adaylarının “etkin vatandaşlar” yetiştirme sürecini yalnızca geleneksel bir anlayışla “sorumluluklarını yerine getiren vatandaş” yetiştirme olarak deneyimlemiş olmaları olabilir. Sosyal bilgiler dersinin amacını “bilgi artırmak” ve “iyi vatandaş” olmak şeklinde gören Ege’nin keşif temelli sosyal bilgiler öğretiminin sınıflarda uygulanmasına ilişkin inançlarında önyargılı ve temkinli olduğu görülmüştür. Öğretmen adayı Dilek’in sosyal bilgiler dersinin amacını iyi vatandaş olmaktan ziyade iyi bir toplum oluşabilmesi için “iyi insanlar” yetiştirmek olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bu amacına paralel olarak Dilek’in değer eğitimi merkeze aldığı ve bunun üzerine sosyal bilgiler dersini şekillendirdiği açıkça görülmektedir. Şu da bir gerçektir ki, öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde adaylar sosyal bilgiler dersinin amacını “sosyal bilgiler olarak sosyal bilgiler” veya “yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler” (Barr vd., 1978) olarak gördüklerini belirtse de keşif temelli ders planı oluşturma esnasında “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler” yaklaşımına daha bağlı kaldıkları görülmüştür. Bunun da kendi öğretmenlerinden böyle öğrenmiş olmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adaylarından sosyal bilgiler dersinin amacını vatandaşlık aktarımı olarak gören Ege’nin keşif temelli öğrenme sürecinin son boyutunda öğrencileri bilgi temelli etkin vatandaşlığa yönlendirme sürecinde zorlanmadan etkinlik hazırlayabildiği gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrencileri etkin vatandaşlar olarak hazırlayamamalarının önündeki en büyük engellerden biri sosyal bilgiler dersini beceri temelli bir ders olarak görmemeleridir. Keşif etkin vatandaşlık boyutunu iyi uygulayabilmek ve sosyal bilgiler dersinin amacını ne olarak gördükleri arasında bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarından

Sercan'ın hazırladığı keşif temelli ders planında etkin vatandaşlık sürecinde öğrencileri sözlü tarih çalışması yapmaya teşvik ettiği görülmüştür.

Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmen adaylarının gerçek bir sınıfta uygulama yapmadan önce öğrencilerin keşif temelli öğrenmede başarısız olacağı veya ders süresinin keşif temelli öğrenme için yetersiz olduğu gibi inançlarının olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarından Deniz, keşif temelli öğrenmenin sınıfta uygulanabilirliği ile ilgili olarak “böyle olacağını hiç düşünmezdim ama kendim deneyimlediğim için sınıflarda uygulanabileceğini gördüm” şeklinde uygulama deneyimi sonrası inancının değiştiğini belirtmiştir. Ayrıca “Bir ders saati yetti hatta arttı bile, bir toparlama kısmı da oldu. Ben yetmez diye düşünmüştüm” şeklindeki ifadelerinde ders saatinin yetmeyeceği inancının da kendisinin staj uygulamasında deneyimlemesi sonrası değiştiği görülmektedir. Öğretmen adayları keşif temelli öğrenmenin gerçek sınıflarda uygulanabilir olduğuna ancak kendileri deneyimledikten sonra inanmaya başlamışlardır. Staj uygulamasından sonra öğretmen adaylarının öğrencilere ilişkin olumsuz ön inançlarında da değişiklikler olması ilgi çekicidir. Nitekim bir diğer öğretmen adayı Zeynep de öğrencilerin keşif temelli öğrenme ile küçük yaşlardan itibaren karşılaştıklarında yapabileceklerine inanmaktadır. “Öğrencilerden yüksek beklentide olmalıyız” şeklinde inancının değiştiğini belirten Zeynep, hazırladığı keşif temelli ders planlarını gerçek sınıf ortamında uygulayabildiğini görünce öğrencilerden daha yüksek beklentide olmaları gerektiğine karar vermiştir. Bu sonuçlara paralel olarak Hiebert vd. (2002), öğretmenlerin teorinin gerçekten işe yarar olup olmadığını gerçek sınıflardaki uygulamalarını görmeden inanmadıklarını ortaya koymaktadırlar. Görülmektedir ki öğretmen adaylarının hizmet öncesinde gerçek sınıf ortamlarında bulunması onların kendilerine, öğrencilere ve derse yönelik inançlarında olumlu değişikliklere neden olabilecek kadar önemlidir. Öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenme süreciyle karşılaştıkları öğretmenlik süresi boyunca inançlarında değişimler meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu değişimler öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenme sürecini kendilerinin deneyimleme öncesinde ve sonrasında belirgin farklılık olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu sonuca paralel şekilde Van Hower ve Yeager (2004) da araştırmalarında öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik eğitimleri sırasında keşif temelli yaklaşımları deneyimleme ve deneyimlememe durumlarının inançlarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Alan Bilgisine İnançların Yansıması

Öğretmen adaylarından Ege'nin keşif temelli ders planını hazırlama aşamasında kendi isteği doğrultusunda seçtiği kazanımın 7. sınıfların “Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı” içerisinde “Demokrasi” konulu bir kazanım olduğu görülmektedir. Ege'nin, bu kazanımı seçme nedenleri arasında daha iyi anlatabileceği bir konu olduğunu düşünmesi ve daha önce başka bir üniversitede “Siyaset Bilimi” okumuş olması nedeniyle bu konularda daha fazla başarılı olacağını düşünmesinin etkili olduğu görülmektedir. Öğretmen adayının kendini bu konularda daha yetkin gördüğü için bu konuyu tercih ettiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının kendilerini sosyal bilgiler dersi öğretim programının her konusunda yeterli görmedikleri anlaşılmıştır. Bu sonuçlar Nespor'un (1987) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. O da çalışmasında öğretmen adaylarının kendilerini en güvende hissettikleri konuları anlatma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Sosyal bilgilerin çok farklı sosyal bilim disiplininden beslenmesi nedeniyle öğretmenlerin de her konuda kendilerine güven duyacak kadar bilgiye sahip olmaları mümkün olmayabilir. Hatta bu nedenle öğretmenlerin sınıfta tartışma yöntemini bile otorite kaybı olacak endişesiyle kullanmaktan sakındıkları araştırmalarla ortaya konulmuştur (Barton & Levstik,

2003; Windschitl, 2002). McNeil (1986) araştırmasında bu öğretmenleri “savunucu” veya “müdafaa eden” öğretmen olarak tanımlamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programı incelendiğinde alan bilgisi yetersizliğinin alan öğretimi bilgisi yetersizliğine de sebep olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak alan bilgisinin alan öğretimi bilgisi ile doğrudan ilişkili olduğu söylenilebilir.

Öğretmen İnançlarının Sınıfa Etkisi

Nespor (1987) öğretmenlerin inançlarının sınıftaki uygulamaları etkileyen faktörlerin başında geldiğini belirtmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının kendileri ve öğrencilerinin becerilerine ilişkin daha önceden oluşmuş inançlarının, ideal öğrenme ortamlarına ilişkin inançlarının, konunun içeriğine dair yaklaşımlarının ve deneyimlediklerinin, son olarak da okul kültürüne yönelik inançlarının süreci etkileyebildiği görülmüştür.

Öğretmenlerin Kendileri ve Öğrencilerin Becerilerine İlişkin İnançları

Nespor'un (1987) çalışmasına paralel olarak bu çalışmada da öğretmen adaylarından Sercan için öğrencileri becerilerine ve başarılarına göre sınıflandırmanın önemli olduğu görülmektedir. Sercan, henüz sınıfa girmeden öğrencileri az, orta ve iyi çalışanlar olarak düşünmektedir. Sercan ile yapılan görüşmelerde kendi sosyal bilgiler öğretmenin de buna benzer bir inançla derslerini yürüttüğü ve kendisinin de öğretmeninden etkilenmiş olduğu düşünülmektedir. Sercan'ın, keşif temelli öğrenmeyi kendi derslerinde kullanıp kullanmamaya öğrencilerin “uygulayabilme potansiyellerini” göz önünde bulundurarak karar vereceğini belirtmesi, onun yine öğrencilerin becerileri hakkındaki inançlarına işaret etmektedir. Benzer şekilde öğretmen adayı Ege'nin de keşif temelli öğrenmenin sınıflarda uygulanabilmesi için öğrencinin hazırbulunuşluğu ve öğrencinin “uygulamaya yeterli” olması gibi ön inançlara sahip olduğu anlaşılmıştır. Hatta Ege, öğrencilerin geleneksel öğretim yaklaşımlarına alışık oldukları için keşif temelli öğrenmenin uygulanmasında “mutlaka zorlanacaklarına” inandığını belirtmiştir. Burada öğretmen adayının kendi öğrencilik deneyimini ve inançlarını referans alarak böyle bir sonuca ulaştığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Ege'nin, öğrencilere ilişkin inançlarının yanında ailelerine ilişkin beklenti ve inançlarının da olduğu, öğrencilerin okula bakış açılarında ailelerinden aldıkları eğitimin etkili olduğuna yönelik düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Bu durum da Nespor'un (1987) araştırmasına ek olarak öğretmenlerin kendileri ve öğrencilere ilişkin inançlarının yanında ailelere dair inanç ve beklentilerinin de olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Bunlara ek olarak sosyal bilgilerin amacını vatandaşlık aktarımı olarak görmek ile öğretmen merkezli yaklaşımları benimsemek arasında bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir. Öğretmen adaylarından öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımları benimseyenlerin yenilikçi öğretim yöntem ve teknikleri denemekte daha az istekli oldukları söylenilebilir. Öğretmen merkezli yaklaşımları benimseyen öğretmen adaylarının yapılandırmacı uygulamaların sınıf içinde başarıya ulaşmasını öğrencinin yapıp yapamaması veya öğrencinin istekli olup olmamasına; öğrenci merkezli yaklaşımlara inanan öğretmen adaylarının ise bunu öğretmenin becerilerine bağladıkları görülmüştür. Örneğin öğretmen adayı Zeynep'in öğrencilerin keşif temelli etkinlikleri başarıyla uygulayabileceklerine olan inancı dikkat çekmektedir. Zeynep, öğrencilerin her şeyi yapabileceğine inanmakta ancak bunu keşif temelli öğrenmeyi uygulayacak olan öğretmenin becerileriyle birebir ilişkili görmekte, dolayısıyla öğretmenin bu süreci iyi planlarsa öğrencilerin de uygulayabileceğini düşünmektedir. Öğretmen adaylarından Zeynep'in kendi deneyimlerinden yola çıkarak doğuda ve batıda yaşayan öğrencilere ilişkin

başka bir inancı da “Ama doğudaki çocuklara baktığım zaman öğretmen ne derse o. Öğretmen kesinlikle ne derse o doğrudur, ben soru sormayayım gibi düşünüyorlar. Batıda bu çok daha az, gördüğüm öğrencilerde.” şeklindeki ifadelerinden görülmektedir. Öğretmen adayı Zeynep’in Türkiye’nin doğu illerinden birinde büyümesi ve üniversite öğrenimi için batıdaki bir ile gelmesi, kendisine doğu ve batı arasında kıyas yapma imkânı sağlamış ve inançları da bu yolla şekillenmiş gibi görülmektedir.

İdeal Öğretim Ortamı İnançları

Öğretmen adaylarının keşif temelli öğretimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi açısından öğretim ortamının koşullarına yönelik inançlara sahip oldukları da görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından Ege, ideal öğretim koşullarına ilişkin inançlarını “sınıf mevcudunun sayıca az olması” ve “internet erişimine elverişli olması” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen adayı Sercan’ın da keşif temelli öğrenme için “sınıf mevcudunun az olması” gerektiğine dair vurgusu dikkat çekmektedir. Ayrıca Sercan’ın sadece keşif temelli öğrenme açısından değil, genel olarak sınıf mevcudunun az veya çok olmasının kullanılacak yöntem ve teknikleri doğrudan etkileyebileceğini düşündüğü görülmektedir. Öğretmen adayı Dilek de Ege ve Sercan gibi sınıf mevcudunun öğretimi etkilediğini “kesinlikle kalabalık sınıflarda olmaz” ve “kalabalık sınıflarda kontrol edilemez” ve “öğrencilerle iletişime geçilemez” şeklindeki ifadeleriyle belirtmiştir. Öğretmen adaylarının ideal öğretim ortamlarına ilişkin inançları özellikle sınıf mevcudunun kalabalık olduğunda olumsuz etkiler yaratacağı noktasında toplanmakta, bu durumun da keşif temelli yaklaşımın uygulanmasında birtakım zorluklara sebep olacağına inanılmaktadır. Öğretmen adaylarının bu inançlarında kalabalık sınıflarda eğitim almış olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Alan Bilgisi ve Keşif Temelli Öğrenme

Öğretmen adaylarından Dilek’in keşif temelli ders planını hazırlama aşamasında kendi isteği doğrultusunda seçtiği kazanımın 6. sınıfların “Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı” içerisinden “Bilim ve Teknolojide Değişim” konulu bir kazanım olduğu görülmektedir. Öğretmen adayı, öğrenciler açısından en çok bu konunun ilgi çekeceğini düşündüğü için bu konuya ağırlık vermiştir. Öğretmen adayı Deniz de sosyal bilgiler dersindeki en önemli konunun “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanındakiler olduğunu, bu konuların öğrenciler tarafından ilgi çektiğini düşünmektedir. Öğretmen adaylarının öğrencilerin ilgisini çeken konularda kendilerini daha rahat hissetmekte olduğu ve derse karşı motivasyonlarının da arttığı söylenebilir. Zeynep de benzer şekilde teknoloji konularının öğrenciler tarafından ilgiyle dinlendiğini düşünmesi sebebiyle kendi keşif temelli ders planını hazırlarken teknoloji konularını tercih etmiştir. Öğretmen adaylarının bu tercihlerinin altında öğrencilerin ilgilerinin daha az olduğu konularda kendilerini sınıf yönetimi açısından da güvensiz hissetmelerinin yattığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmen adayları öğrencilerde merak uyandıran, derse katılımlarını arttıran ve sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları en aza indiren konularda kendilerini daha güvende hissetmektedirler. Ayrıca yapılan görüşmelerden öğretmen adaylarının kendilerini alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi açısından yeterli hissettikleri konularda yapılandırmacı yaklaşımları tercih etmeye daha olumlu baktıkları görülmüştür. Nespor’un (1987) çalışmasının sonuçlarına benzer şekilde bu araştırmada da öğretmen adaylarının kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve öğrencilerin ilgisini çeken konuları tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Okul Kültürünün Öğretmenlerin Sınıftaki Davranışlarına Etkisi

Öğretmen adayı Ege, Nespor'un (1987) sonuçlarına paralel olarak, okul kültürünün ve yönetiminin keşif temelli öğretimin uygulanmasına bakış açılarının kendisinin bunu kullanıp kullanmamasını etkileyeceğini düşünmektedir. Ege bu düşüncesini "okul yönetiminin de bunda etkisi var" şeklindeki ifadeleriyle göstermiştir. Aynı şekilde Zeynep de keşif temelli öğretim gibi yapılandırmacı yaklaşımların uygulanmasının okul ikliminden etkilendiğini "okullardan okula değişir aslında" sözleriyle belirtmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının yenilikçi etkinlikleri uygularken okuldaki diğer meslektaşları ve yöneticileri nezdinde otoritelerini kaybetmiş gibi görünmek istememelerinden kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenme sürecini uygulayabilmesinde okul kültürünün de önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları öğretmenin aktör olduğu ve sınıfta otorite sahibi bir güç rolünden çıkıp öğrencilere görevler verebilen bir öğretmen modelinin okuldaki yöneticiler ve diğer öğretmenler tarafından da desteklenmesini beklemektedirler.

Sınav Kaygısının Sınıf İçi Uygulamalara Etkisi

Öğretmen adayları ile yapılan ilk görüşmede keşif temelli öğrenme sürecinin sosyal bilgiler öğretiminde uygulanabilmesine ilişkin ön inançları arasında sınav kaygısının olduğu da tespit edilmiştir. Müfredatın çok geniş olması ve ders saati sürelerinin de kısıtlı olmasıyla artan sınav kaygısıyla öğretmen adayları, keşif temelli öğrenme süreci için önemli olan bilgi üretme süreçlerini öğrencilere açıklamaya yeterince zaman bulamayacaklarını düşünmektedirler. Örneğin öğretmen adaylarından Ege, ders saatlerinin az olması nedeniyle öğrencileri sınava hazırlama kaygısının daha baskın çıktığını belirtmiştir. Dolayısıyla sınav kaygısının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında önceliklerinin değişmesine neden olabilir. Bu durum Caron (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ulaşılan sınavların öğretmenlerin inançlarını etkilediği yönündeki tespitiyle de uyusmaktadır.

Duyguların İnançlar ve Uygulamalara Etkileri

Öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenme süreci öncesinde etkinlikler hazırlayıp ders planı geliştirme aşamasında hem kendilerinin hem de öğrencilerin yapıp yapamamasına ilişkin endişe ve kaygıları olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ders planlarını uygulama sonrasında keşif ve kanıt temelli öğrenmeye ilişkin olumlu duygular geliştirdikleri adaylardan Deniz'in "Çok mutlu oldum. Çok da dikkatlerini çekti zaten öğrencilerin" ifadelerinden anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilere odaklanan kanıt temelli öğrenme çalışmalarında da buna paralel bir sonucun çıktığı, katılımcılar olarak öğrencilerin kanıt temelli öğrenme ile sosyal bilgiler öğretimine yönelik olumlu tutum, duygu ve davranışlar geliştirdikleri görülmektedir (Alabaş, 2007; Çulha, 2006; Bilgiç, 2018; Şekerci & Kabapınar, 2019).

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sürecinin sonuna gelindiğinde keşif temelli sosyal bilgiler öğretme-öğrenme sürecinin öğretmen adaylarının inanç ve deneyimlerinden etkilendiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenme ve kanıt temelli öğrenme gibi yapılandırmacı yaklaşımlar ekseninde öğretim deneyimleri geçirmemiş olmalarının inançlarının şekillenmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Ancak yine de bu araştırmaya katılan 5 öğretmen adayının inançlarında sürecin sonuna gelindiğinde değişiklikler olduğu gözlenmiştir. Bu da öğretmen adaylarının esnek ve değiştirilebilir inançlarının olduğunu, her ne kadar kendileri daha geleneksel yöntemlerle eğitim yaşantılarına sahip olsalar da eğitim fakültesindeki süreçleri boyunca

inançlarının geliştirilmeye açık olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının kendi sosyal bilgiler öğrenme deneyimlerinin öğretmenlik süreçlerinde onların sosyal bilgiler dersinin amacını ne olarak gördüklerine, dersi işlerken hangi yöntem ve teknikleri kullanacaklarına, sınıf içinde öğrenci ya da öğretmen merkezli olmalarına kadar pek çok inançlarını etkilediği görülmüştür. Bu yüzden öğretmen eğitimi sürecinde öncelikle bu inançların derinlemesine ortaya konulması önem arz ettiğinden sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının pedagojik inançlarını konu alan daha fazla sayıda araştırma yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi sürecinde görev alan kişilerin de bu inançları fark etmesi ve bu inançları ortaya koyarak öğretmen adaylarının bunları olumlu yönde geliştirmelerine rehberlik etmelerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan bu çalışmada keşif temelli öğrenme sürecinin en önemli aşamalarının soru sorma becerisi ve etkin vatandaşlık süreci olduğu düşünülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının keşif sürecini başlatan soru sormada, etkin vatandaşlık sürecini geliştirebilme ve keşif temelli etkinlikleri planlama sürecinde zorlandıkları görülmüştür. Bu sonucun öğretmen adaylarının kendi öğrencilik yıllarında ya da öğretmen eğitimi sürecinde yapılandırmacı bir yolla sosyal bilgiler öğrenmemiş olmalarından kaynaklandığı sanılmaktadır. Bu durum öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının ön deneyimlerinin bu süreci etkilediğini de göstermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yenilikçi uygulamaları sınıf içine taşıyabilmelerine ortam sağlayabilmek adına öğretmen eğitimi sürecinde bu inançlarının kendilerine fark ettirilmesi ve kendi öğretmenlerinin alışkanlıklarının dışına çıkmaları sağlanmalıdır. Çünkü öğretmen adayları her ne kadar kendi öğretmenlerinin geleneksel yöntemlerle ders işlemelerini olumsuz bulmuş olsalar da uygulamada kendilerinin de geleneksel yöntemlere eğilimleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarına yapılandırmacı keşif temelli öğretimde kullanabilecekleri soru tiplerini geliştirme ile ilgili eğitimlerin verilmesi sağlanabilir. Öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık sürecinde zorlanmalarının önüne geçebilmek adına kazanımlar ve etkin vatandaşlık sürecini ilişkilendirme ile ilgili çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programını geliştiren alan uzmanlarının her öğrenme alanı içerisinde etkin vatandaşlık sürecine vurgu yapmaları ve sürecin değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının genel bir çerçevede değerlendirildiğinde ders planı hazırlama sürecinde, özelde ise keşif temelli bir ders planı hazırlamakta zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki derslerinde ders planı hazırlamak ve uygulamakla ilgili daha fazla tecrübe edinmeleri sağlanabilir. Öğretmen adaylarının olumsuz öğrenme deneyimleri yaşamış olmalarına rağmen inançlarının yeniden yapılandırılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştı. Bu bağlamda öğretmen eğitimi sırasında öğretmen adayları yeni teknikler ve yeni yaklaşımlarla ne kadar çok karşılaştırılırsa ve bunları deneyimleme fırsatı sunulursa o denli inançlarının gelişeceği ve bu uygulamaları da daha iyi yapabilecekleri düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına kendi yollarını seçebilmeleri için imkânlar tanınmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli öğretim sürecinde sosyal bilgilere has becerileri birçok defa kullandıkları ancak sosyal bilim disiplinlerine ait kavramları kullanırken daha çok tarih ve coğrafya disiplinine ait kavramlarla sınırlı kaldıkları görülmüştür. Bunun temel sebebinin öğretmen adayları tarafından sosyal bilgilerin daha çok tarih ve coğrafya olarak algılanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ekonomi,

siyaset bilimi, antropoloji, sosyoloji gibi sosyal bilim disiplinlerine ait kavramların öğretimi ile ilgili inanç ve deneyimlerinin araştırıldığı çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca farklı lisans programlarından mezun olduktan sonra ikinci lisans eğitimini sosyal bilgiler öğretmenliği alanında yapan öğretmen adaylarının inanç ve deneyimleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Okul ikliminin öğretmenin sınıftaki davranışlarını etkilediği düşünüldüğünde okuldaki yöneticiler ve diğer öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımları destekleyici tutum ve davranışlar göstermesi ve iş birliği içinde olmaları beklenmektedir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ideal sınıf ortamına ilişkin inançlarının olduğu ve bu inançların sınıftaki uygulamaları etkileyebildiği görülmüştür. Bu nedenle hem ideal sınıf ortamı hem de okul iklimi ile öğretmen inançları arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine inceleyen araştırmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının keşif temelli öğrenmeye ilişkin daha çok teorik bilgilerine odaklanılan bu çalışmadan sonra öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikleri sınıf ortamında uygulama/uygulamama durumları ile ilgili boylamsal çalışmalar yapılması önerilebilir.

Yapılan bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrencileri sınavlara hazırlama konusunda kaygılarının olduğu görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinin girdiği ulusal düzeydeki sınavlar göz önüne alındığında bu kaygının anlaşılabilir olduğu düşünülmektedir. Ancak 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını ölçmek öğretmenin kendi elinde olduğundan buradaki kaygıların sınavdan ziyade ölçme ve değerlendirmede beceri temelli sorular oluşturmada öğretmen adaylarının eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının keşif temelli öğretim sürecinde kendilerinin ve öğrencilerinin yapabildiklerini gördüklerinde mutlu oldukları ve motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaşadıkları bu sürece ilişkin duyguları ve inançları arasındaki ilişkilerin de araştırmacılar tarafından incelenmesi önerilmektedir.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamaları sonrasında sınıf içi uygulamalara yönelik düşüncelerinin değiştiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları uygulama imkânı bulmadan önce yeni yaklaşımların sınıf içerisinde öğretmen veya öğrenci kaynaklı sebeplerle uygulanamayacağına inanırken, uygulama sonrasındaki inançlarında olumlu anlamda değişikliklerin gerçekleşmesi dikkat çekicidir. Bu nedenle öğretmen adayları için daha çok öğretmenlik uygulaması deneyimi ya da bu süreçte yenilikçi uygulamaları deneyimleme fırsatları sunulması öğretmen adaylarına katkı sağlayacaktır. Öğretmen adayları ile yapılan hatırlatıcı görüşmeler incelendiğinde süreçte hazırladıkları ders planlarını uygulama sonrasında da geliştirdikleri ve kendilerine sorular sorulduğunda bile ders planlarını yeniden yapılandırdıkları, başka bir deyişle düşüncelerinin süreç içerisinde değiştirdikleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarını birbirleri ile tartışıp geliştirebilecekleri, etkinliklerin, eylem araştırmalarının veya ders imecelerinin de öğretmen eğitimi sürecine dâhil edileceği bir etkileşim ve öğrenme ortamının sağlanması önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada keşif temelli öğretim, çok genel bir kapsamda bir yaklaşım olarak ifade edilmiştir. Bu yüzden, katılımcıların doğrudan deneyimlerinden çok bu geniş kapsama dâhil olabilecek öğretim sürecindeki birçok ayrıntı (soru, plan, uygulama vb.) bu kapsamda değerlendirilmiştir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda keşif temelli öğretim süreçlerine ilişkin daha ayrıntılı çalışmalara odaklanılabilir.

Etik Metin

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kuralları takip edilmektedir. Makale ile ilgili her türlü ihlalin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

KAYNAKLAR

- Akhan, N., E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi konularını öğretmede öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 28-43.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir eylem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Bilgiç, S. (2018). *İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bir eylem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Caron, E. (2004). The impact of a methods course on teaching practices: Implementing issues-centered teaching in the secondary social studies classroom. *Journal of Social Studies Research*, 28(2), 4-19.
- Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekanlarda keşfederek öğrenme yoluyla Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Buffalo, NY Prometheus.
- Diñç, E., & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri, *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1), 17-49.
- Dinkelman, T., & Cuenca, A. (2020). A turn to practice: Core practices in social studies teacher education, *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 583-610. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1757538>
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484.
- Doğanay, A. (2004, 15-17 Mayıs). *Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları ne olmalıdır* [Sözlü Bildiri]. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Hover, S., D., & Yeager, E.A. (2004). Challenges facing beginning history teachers: An exploratory story. *International Journal of Social Education*, 19(1), 8-21.
- Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage.
- Kılıncı, G. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve adaylarının, teknoloji ve toplum öğrenme ilişkin pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Lee, S., & Lim, K. (2008). *PCB design guide book*. Sehwa Publishing.
- Levstic, L. S., & Barton, K. C. (2003). *Researching history education: Theory, method, and context*. Routledge.
- Levstic, L.S. & Barton, K.C. (2004). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Lawrence Erlbaum Associates.
- McNeil, L. M. (1986). *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. Routledge.
- Memişoğlu, H., & Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 6-20.
- Mercan, S., I. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenmiş bloom taksonomisi bilişsel basamaklarına göre soru sorma becerilerinin incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 54(1), 291 - 301.
- National Council for the Social Studies. (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history*. Silver spring. MD: National Council for the Social Studies.

- NCSS (1993). *The social studies professional*. National Council for the Social Studies.
- NCSS (2017). *College, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history* Silver spring. MD: National Council for the Social Studies.
- Nespor, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Öner, Ü. & Kınacı, M. K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kanıt kullanma beceresine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1155-1174. <https://doi.org/10.17755/esosder.778828>
- Pajares, M., F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage.
- Price, J., L. (2001), Reflections on the determinants of voluntary turnover, *International Journal of Manpower*, 22(7), 600-624. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000006233>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan.
- Richardson, V. (2003). Pre-service teachers' beliefs. In J. Rath (Ed.), *Advances in teacher education*, (pp.1-22). Information Age Publishing.
- Saye, J. W., Kohlmeier, J., Brush, T., Mitchell, L., & Farmer, C. (2009). Using mentoring to develop professional teaching knowledge for problem-based historical inquiry. *Theory & Research in Social Education*, 37(1), 6-41.
- Swan, K. (2018). The community of inquiry framework, blended learning, and the i2Flex classroom model. In *Online Course Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (423-437). IGI Global.
- Şekerci, H., & Kabapınar, Y. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde storyline yaklaşım ile bütünleştirilmiş kanıt temelli etkinliklerin kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 659-684. <https://doi.org/10.16986/HUJU.201845318>
- Şekerci, H. (2021). Evaluating student and teacher views on the use of authentic learning in primary school social studies course: A case study. *Participatory Educational Research*, 8(1), 322-343 <https://doi.org/10.17275/per.21.19.8.1>
- Thacker, E. S., Friedman, A. M., Fitchett, P. G., Journell, W., & Lee, J. K. (2018). Exploring how an elementary teacher plans and implements social studies inquiry. *The Social Studies*, 109(2), 85-100.
- Thacker, E. S., Lee, J. K., & Friedman, A. M. (2017). Teaching with the C3 Framework: Surveying teachers' beliefs and practices. *The Journal of Social Studies Research*, 41(2), 89-100.
- Thornton, S. (2005). *Teaching social studies that matters*. Teachers College.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8-13.
- VanSledright, B. (2002). Confronting history's interpretive paradox while teaching fifth graders to investigate the past. *American Educational Research Journal*, 39(4), 1089-1115. <https://doi.org/10.3102/000283120390041089>
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175. <https://doi.org/10.3102/00346543072002131>
- Yeşil, R. (2008) Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretimde sorulardan yararlanma yeterlikleri (AEU eğitim fakültesiörneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 161-174.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yılmaz, A., & Gazel, A. A. (2017). 4. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler derslerinde sorulan öğretmen sorularının bloom taksonomisinin bilişsel alanına göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 173-186. <http://dx.doi.org/10.1080/023111230054114>.



EXTENDED ABSTRACT

Pre-Service Social Studies Teacher's Beliefs And Practices About Inquiry Based Social Studies

Introduction

Today, what is expected from social studies lessons is not for students to memorize immutable/unquestionable information and scribble on the suitable options in the exam, as it was fifty years ago. Today, with social studies courses, individuals are tried to be raised as adults who make informed decisions (Doğanay, 2004).

For this, students should learn political participation as citizens of a democratic society, be able to apply the processes of inquiry (Parker, 2003), and take part in public life as active and interested participants (NCSS, 2013).

In this context, Levstik and Barton emphasized the importance of inquiry-based social studies teaching, which involves students participating in the teaching process as active citizens, asking meaningful questions, reaching information, drawing conclusions, and thinking about assumptions for practical solutions (Levstik & Barton, 2004). In this study, the beliefs and experiences of social studies teacher candidates regarding inquiry-based social studies teaching were examined by using the inquiry-based social studies teaching framework recommended by the NCSS. This research aims to examine the beliefs and experiences of social studies teacher candidates in inquiry-based social studies teaching in depth.

Method

The research was designed according to the multiple case studies, which is one of the qualitative research types. The research participants consisted of five pre-service social studies teacher candidates selected through purposive sampling, attending a Social Studies teaching undergraduate program in one of the western provinces of Turkey. As a data collection tool in the research, a semi-structured interview, two lesson plans prepared by the pre-service teachers for inquiry-based social studies teaching, a reminder interview about the implementation of the plans prepared by the social studies teacher candidates, and finally, a semi-structured interview about the process were used. In the study, data diversity was used using more than one data collection method.

Result and Discussion

As a result of the research, it was seen that the social studies teacher candidates' beliefs about inquiry-based social studies teaching were affected by their social studies learning experiences. In this direction, it was understood that the social studies teacher candidates had beliefs about teaching social studies before they started their university education, and these beliefs were based on their social studies learning experiences. It has also been seen that teacher candidates' beliefs are reflected in their classroom practices and affect teaching. In addition, it has been determined that teacher candidates' beliefs are flexible and can be developed, and they continue to be structured during their university education. When the inquiry-based lesson plans

developed by the teacher candidates within the scope of the research were examined, it was seen that they had the most difficulty in asking questions and active citizenship while preparing the plan. As a result of this research, it was understood that the social studies teacher candidates' beliefs about the ideal classroom environment, their concerns about preparing students for national exams, the school climate in which they had teaching experience, and the emotions they experienced during inquiry-based teaching also affected this process. Finally, it has been concluded that teaching practices significantly impact the change and development of social studies teacher candidates' beliefs, and suggestions regarding this area are presented.



"International Journal of New Approaches in Social Studies - IJONASS" is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).