



7. SINIF SOSYAL BİLGİLER KAZANIMLARININ YERİNDELİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

The Evaluation of Social Studies Curriculum Attainments' Suitability for 7th Grade Students

Cihan KARA¹

Özet

Bir öğretim programındaki aksaklık ve eksikliklerin belirlenmesinde yapılacak iş programın değerlendirilmesidir. Bir öğretim programının en önemli ögesi ise kazanımlardır. Bu araştırmanın amacı 2004 İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının genel hedefler de dâhil olmak üzere kazanımlarının (özel hedefler) ön-son test sonuçlarına ve öğretmen görüşlerine göre yerindeliliğinin, etkililiğinin değerlendirilmesidir. Öğrenciler için deneysel araştırma türleri içinde yer aldığı kabul edilen ön-deneysel (pre-experimental) araştırma türü kapsamındaki Tek grup öntest ve sontest yöntemi kullanılmıştır. İlköğretim sosyal bilgiler 7.sınıf programının (SBÖP) ikinci yarıyıl kazanımlarını değerlendirmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış bir başarı testi öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmış ve "t" değeri istatistiksel olarak manidar bulunmuştur. Buna göre kazanımların kısmen gerçekleştiği söylenebilir. Bazıları hariç genel olarak kazanımların yerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan özellikle süreç odaklı program geliştirme yaklaşımlarında öğretmen görüşleri vazgeçilmez bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada ilgi çekici veriler ve programcılara önemli dönütler sağladığı düşünülen öğretmen görüşleri ise beşli likert tipinde geliştirilen, KMO değeri .90 , Bartlett testi sonucu 2432.066; Cronbach Alpha katsayısı .93 olan 26 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan öğretmen görüşleri ölçeğiyle tespit edilmiş, yorumlanmıştır. Her iki veri kaynağından elde edilen bulgulara göre de öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kazanımlar, öntest ve sontest puanları, öğretmen görüşleri, sosyal bilgiler programı.

Abstract

There is need the assessment of curricula to determine its mistakes and flaws. The attainments are the most important element of a curriculum. The present study aims to evaluate attainments of 7th grade social studies curriculum in terms of their suitability and efficiency according to pre-test and teacher views. The One Group Pre-Test Post-Test Design, one of the experimental research, was employed for students. Developed by researcher reliability and validity studies conducted, the average difficulty of .55 ; KR- 20 reliability coefficient of .90, which is an achievement test as applied to the students pre-test and final test and the "t" value was found significant to Primary Grade 7 social studies program (SSP) to assess the attainments of the second semester. Accordingly, it can be said that the attainments are partly realized. With the exception of some others, it has generally been reached that the attainments. On the other hand especially given the importance of process-oriented approach to program development and the data of this study, Teachers' perceptions were assessed through teacher perception scale which has .90 KMO, 2432.066 Barlett Test, .93 internal consistency coefficient, 26 items, and four sub-dimension. Findings of the research were discussed and interpreted through findings based on the two instruments.

Keywords: Attainments, pretest and posttest scores, teacher opinion, social studies program

* Bu çalışma 2013 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretimi Bilim Dalı'nda yazar tarafından hazırlanan doktora tez araştırmasından özetlenerek hazırlanmıştır ve hiçbir yerde yayınlanmamıştır.

¹ Yrd. Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, E-Posta: cihankara@artvin.edu.tr.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır. Eğitim her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre farklı tanımlanmıştır. İdealistler eğitimi Tanrıya ulaşma sürecinde yapılan etkinlikler, Realistler insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marksistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Pragmatistler yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliği yaratma süreci, Varoluşçular ise insanı sınır duruma getirme süreci olarak ele almışlardır (Sönmez, 2009, s. 5). Ayrı ayrı odaklı fakat bütün tanımların ortak yanı eğitimin bir değişim ve değiştirme süreci olduğudur. Bu süreç yalnızca bireysel olarak değil aynı zamanda toplumsal olarak değişimi de ifade etmektedir.

Günümüzde insan gücünün eğitilmesi, ekonomik kalkınmanın temelini oluşturmaktadır. Nitelikli insan gücü toplumsal ve ekonomik kalkınmanın itici bir kuvveti olarak tüm sektörleri etkilemektedir. Bilim, eğitim ve kalkınma, çağımızda olduğu kadar hiçbir zaman bu denli iç içe dinamikler olarak toplumların kaderini belirlememiştir. Çünkü yüzyıllar boyunca toplumsal-kültürel dünyamızı nasıl din ve dinsel kurumlar yönlendirip belirlemişse, Yeniçağdan bu yana bilim, yaşamımızı derinden etkileyen ve değiştiren bir konuma yerleşmiştir. Bu nedenle bilim hayatımızı derinden etkileyen toplumsal bir olgudur veya göstergedir (Günay, 2010, s. 153). Dolayısıyla çalışma alanı ne olursa olsun aslında her bilim dalı sebep olduğu sonuçlarla-değişimlerle sosyal kabul edilmelidir. Aslında bütün bilim faaliyeti temelinde sosyal olmaya mahkûmdur. Bilgi kolektif bir şeydir; bireyin ürünü değil, toplum ve kültürün ürünüdür. Bilginin varoluş temeli ise toplumdur. Bu önerme genelde sosyolojinin, özel olarak da bilgi sosyolojisinin temelinde yer alan ana düşüncedir (Arslan, 2007a, s. 16,17). Yeniçağdan başlayarak yakın çağda sosyal değişim normal kabul edilir edilmez, bu değişimin kontrolü ve örgütlenmesi yönünde büyük bir hareket başlamıştır. Sosyal bilimler, büyük ölçüde bu değişimleri anlama, yönlendirme ve kurumsallaştırmada işe koşulmak üzere ortaya çıkmıştır.

Sosyal bilimlerin doğuşunda nasıl ki toplumsal ve tarihsel olaylar belirleyici olmuşsa, sosyal bilgiler adı verilen disiplinin veya çalışma alanının ortaya çıkmasında da giderek karmaşıklaşan toplumsal yapıların ihtiyaçları etkili olmuştur. Sosyal bilgiler alanının sınırlarını çizme, işlev ve kapsamını belirleme çabaları, kısacası onu tanımlama birçok tartışmalara ve değişimlere yol açmıştır (Günay, 2010, s. 159). Sosyal bilgileri tanımlamak coğrafya ya da tarih gibi bir disiplini tanımlamaktan daha zordur; çünkü sosyal bilgiler disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır (Doğanay, 2002, s. 16). Her tanım sonuçta bir soyutlamadır. Tanımlama, tanımlanan şeyi yaşayan, tecrübe edilen ve bilinci harekete geçiren bir dinamik süreç olmaktan çıkararak belli bir perspektif içinde sabitleştirme çabasıdır (Tatar, 2004, s. 51). Sosyal bilgiler gibi gün geçtikçe sahası genişleyen ve yükü artan bir interdisipliner alanı sabitleme çabası tabii ki daha güç olacaktır.

2004 Sosyal Bilgiler programını hazırlayan MEB komisyonunun kapsamlı tanımına göre ise:

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir. (MEB, 2005, s. 51)

Sosyal bilgiler bir yandan sosyal becerileri ve değerleri, öte yandan içeriği (tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi...) öğretmeye çalışır. Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretimi hakkındaki ders kitaplarında değer eğitimi, karakter eğitimi, işbirliği becerileri vb. bölümler vardır (Bacanlı, 2005, s. 47), Bu becerilerin ve eğitimin hedeflerine ulaşması hiç kuşkusuz öğretim programlarının hedeflerinin-kazanımlarının öğrenciye, konu alanına ve topluma uygun olmasıyla, yerindeliğiyle mümkündür.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Yerindeliğinin Değerlendirilmesi,

Eğitim sistemimizde açık müfredat tutarsız ve çelişik bilgi ve uygulamalar içermektedir. Öğretilmek üzere seçilen konular ve ele alınan metinler hedeflerle çelişkili görünmektedir. Çelişkilerin yanında son ilköğretim programı değişikliğiyle kazanımların her uygulayıcıya aynı şeyi ifade etmesi biraz daha tartışmalı hale gelmiştir. Belirsizlik artmıştır. Mesela Aykaç ve Başar'ın (2005) araştırmalarında ulaştıkları bulgulara bakıldığında, eski programa göre bilgi yükünün azaltılması ve öğrencilerin etkinlikler yoluyla öğretim sürecinde aktif olmalarının sağlanmasına karşın, programda yer alan bazı kazanımların ölçülebilir ve gözlenebilir nitelikte olmadığı ve bazı etkinliklerin de kazanımları gerçekleştirecek nitelikte olmadığı yönünde olumsuz özellikler vurgulanmıştır. Kaldı ki hali hazırda hedefler için en yaygın ve ölçülebilir olan Bloom taksonomisini dahi - Cox'un çalışmasıyla - kullananların uzlaşma katsayılarının düşük olduğu görülmüştür (Bacanlı, 2005, s. 61-76). Yapılandırmacı öğrenme kuramını esas alan son ilköğretim reformunda, 1990'lı yıllardan itibaren bilimsel araştırmaların verilerine dayanılarak yapılan program geliştirme çalışmalarından elde edilen deneyimin ihmal edildiği düşünülmektedir. Örneğin 1998 Hayat Bilgisi Programı çağdaş program geliştirme süreçleri uygulanarak, yoğun emeklerle gerçekleştirilmişti. Aynı şekilde 2000'li yıllarda henüz yürürlüğe konan 4. ve 8. Sınıf Fen Bilgisi Öğretimi Programı'nın sonuçları bile alınmadan yeni programa geçilmiştir. Neticede Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, önceki programın uygulayıcılarından ve uygulama sonuçlarından bilimsel bir süreç içinde dönütler alınmadığı görülmektedir (EPÖ, Profesörler Kurulu, 2005, s. 3-6).

Eğitim programı: “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2008, s. 4). Bu düzenek insan yetiştirmeye yönelik olduğu için kimi düşünürlerce “yetişek” sözcüğü veya Latince etimolojik kökleri “izlenen yol” manasına uzanan “curriculum”, “izlenme” kelimesi kullanılmaktadır. Eğitim programı, öğretim programı ve ders programını içine alan, öğrencilerin eğitilmesinde işe koşulan her türlü faaliyetin sistematik bir planıdır. Eğitim programı bir programlama sürecidir ve “ne “ sorusuna yanıt aranır. Onun kapsamında olan öğretim programı ise daha çok bir yöntem olup “nasıl” sorusuna cevap aranır (Yüksel, 2002).

Günümüzde her şey eskisinden çok daha fazla ve hızlı bir değişim, gelişim içerisindedir. Birey ve toplumun bu değişim ve gelişimleri sürekli izlemesi ve onlara uyum sağlama becerilerini geliştirebilmesi gerekmektedir (Güven, 2004, s. 9). Bu meyanda program geliştirme çalışmaları vazgeçilmez bir önem taşımaktadır. Bilindiği gibi program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle: Program geliştirme, hazırlanan programın uygulamada araştırma yoluyla devamlı geliştirilmesi, daha etkili duruma getirilmesi için yapılan tüm etkinliklerdir. Bu anlamda mükemmel, olmuş – bitmiş bir eğitim programı anlayışı mümkün olmadığı için program geliştirme, sürekli bir araştırma – geliştirme ameliyesi veya çabası olarak düşünülebilir (Akpınar, 2010, s. 31). Program geliştirme temel olarak program değerlendirmeye dayanır. Ancak program değerlendirme işi de gelişigüzel yapılmaz, doğruluğu çok uzun yıllardır denenmiş modellerle gerçekleştirilir.

Bu araştırmada ABD'de program değerlendirmeye yeni bir bakış açısı kazandıran R.Tyler'in hedef dayanaklı değerlendirme modeli esas alınmıştır. 1933-1941 yılları arasında ABD'de R.Tyler lise programlarının yeniden gözden geçirilmesi amacıyla yürütülen proje ile hedef dayanaklı değerlendirme modelini geliştirmiş ve değerlendirme, hedeflere ulaşma derecesini tayin etme süreci olarak ele alınmaya başlanmıştı.

Araştırma konumuza esas olan 2004 sosyal bilgiler programındaki hedefler, programda genel amaçlar ve kazanımlar olarak tasnif edilmiştir. 1998 programındaki özel hedefler 2004 programında kazanımlar olarak adlandırılmıştır. Eski programda öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının net biçimde değerlendirilebilmesi için her hedef açıkça gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlardan teşkil edilmişken 2004 programında bu gösterge davranışların yerine öğrencilerin doğrudan ya da dolaylı biçimde kazanımları beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler,

“kazanımlar” olarak belirlenmiştir. Programda kazanım kavramı “öğrenme süreci içerisinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler” şeklinde tanımlanmıştır (Özdemir, 2009, s. 36–37). Hedefler, eğitim sisteminin bel kemiğini oluştururlar. Her aşamada önemli fonksiyonları olan hedefler, eğitim düzenini örgütleme, uygulama ve değerlendirme sırasında yön gösterici, seçici, eleyici birer ölçüt niteliğini taşırlar (Bilen, 2006, s.12).

Program değerlendirme çalışmalarında hedeflerin/kazanımların doğruluğu çoğunlukla bir sayılı olarak kabul edilir ve öğrencilerin hedeflerine ulaşma derecelerine bakılır. Sonra bu programın etkililiğine karar verilir. Oysa program değerlendirme çalışmaları sırasında hedefleri doğru seçilmiş olarak kabul etmek yerine hedeflerin yerindeliliğinin araştırılması program hakkında daha güvenilir kararlar verilmesine yardımcı olacaktır. Bir eğitim programının genel ve özel hedefleri değerlendirilirken hem programda yer alan hedeflerin yerindeliliğinin sorgulanması hem de mevcut hedeflerden öğrenme eksikliği ve güçlüğü olanların belirlenmesi gerekir. Ayrıca halihazırda zaten öğrenilmiş olan hedeflerin tespiti ve programdan çıkarılması da önem taşır.

Eğitim açık bir sistem olarak vazgeçilmez bir öge olan “dönüt”e her zaman ihtiyaç duyar. Çünkü dönüt, sistemin kendi kendini düzenlemesini sağlar. Yetişeklerin/eğitim programlarının dönütü ise kuşkusuz programlar ve öğelerinin yeterliği ve yerindeliliği üzerine yapılacak akademik araştırmalardır. Bir öğretim programındaki aksaklık ve eksikliklerin belirlenmesi programın öğelerinin değerlendirilmesini gerektirir. Bu öğelerin birincisi ve en önemlisi hedefler/kazanımlardır. Çünkü bir sistem olarak eğitim kazanımları gerçekleştirmek üzere kurulur. Özellikle süreç odaklı program geliştirme yaklaşımlarında süreç amaca, amaç öğrencilerin ihtiyaç ve eylemlerine göre belirlenmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımlarda uzman görüşünden çok öğrenci ve öğretmen görüşleri, onların duygu ve düşünceleri, kişisel tercihleri, kendileri ile ilgili algıları, programa ilişkin alınacak kararlara esas teşkil etmektedir (Erden, 1998, s. 5-24).

Sosyal Bilgiler Programıyla İlgili Araştırmalar

Bu çalışmanın amacı 2004 yılında hazırlanan ve 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımların ön-son test sonuçlarına ve öğretmen görüşlerine göre yerindeliliğini değerlendirmeye tabi tutmaktır. Zira sahada gittikçe artan sayıda derinlemesine ve ilgi çekici hususi konular (mizah, karikatür, kavram haritaları, mekan becerileri vs.) ihtiva eden çalışmaların yaygınlaşmasına; sosyal bilgiler alanının muhtelif konuları üzerine öğretmen adaylarının ve öğretmen görüşlerinin tespit ve analizine dayalı kıymetli araştırmalara karşın elde edilen farklı veya benzer bulguların genellikle birbirleriyle ilişkisiz bağlamlarda spesifik konuları açıklayıcı yardımcı-tali veya tek başına yalnız unsurlar halinde ele alındığı görülmektedir. (Koçoğlu, 2012), (Kan, 2012), (Ünlüer, 2008), (Demirkaya, 2008), (Alagöz, 2009), (Altun, 2010), (Er, 2010), (Pehlivan, 1997). Bununla birlikte program değerlendirme çalışmalarında, programın tüm öğelerini değerlendirme adına program öğelerine gereken ağırlığın verilmediği görülmektedir. Hâlbuki eğitim programlarının dönütü kuşkusuz programlar ve öğelerinin yeterliği ve yerindeliliği üzerine yapılacak akademik araştırmalardır. Bu öğelerin birincisi ve en önemlisi hedefler/kazanımlardır. Bu araştırmada bütün öğeleri aynı anda ve yüzeysel değerlendirmek yerine; programın tek bir ögesini-kazanımları derinlemesine incelemek daha makul ve faydalı olacağı mütalaa edilmiştir. Üstelik kazanımlar diğer program öğeleri ve programın yürütülmesinde etkili olabilecek belli başlı diğer faktörlerle birlikte ana konumuza olan tesiri dolayımında ele alınmış, yalnızca öğrencilerin başarı puanları değil aynı zamanda öğretmenlerin görüşleri esas alınmak suretiyle programın bütünsel bir resmi çizilmeye çalışılmıştır. Çalışmamızın sahadaki belli bazı boşlukları doldurmada önemli bir katkıyla başta sosyal bilgiler programını hazırlayan komisyona ve karar vericilere, program geliştirme uzmanları, uygulayıcılar dâhil olmak üzere tüm eğitimcilere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu vasıtasıyla MEB’in koordinasyon ve sorumluluğunda, beş alan uzmanı, birer program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanı ile on bir uygulayıcı öğretmenin görev aldığı bir komisyon tarafından (Küçükahmet, 2005) geliştirilen sosyal bilgiler öğretim

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Yerindeliğinin Değerlendirilmesi,

programı, diğer programlarla birlikte kısa sayılabilecek bir deneme uygulamasından sonra, kimine göre adeta aceleye getirilerek (Yaşar ve diğerleri, 2005, s. 331) “sonuçlar iyi” denilip, ülke geneline yaygınlaştırılmıştır.

Bununla birlikte 2004 yılında ilköğretim 4–7. sınıflarda ve arasında okutulan sosyal bilgiler programı yeni bir yaklaşımla geliştirilmiştir. Yeni program 2004 – 2005 öğretim yılında pilot okullarda uygulanmış, 2005 – 2006 öğretim yılında da bütün ülkede yürürlüğe konmuştur. İlköğretimin 4. ve 7.sınıflarını kapsayan bu program yeni bir yaklaşımla amaçlarında, içeriğinde, öğretim süreçlerinde ve değerlendirme biçimlerinde önemli ölçüde değişiklikler yapılarak geliştirilmiştir ve 2005 – 2006 öğretim yılından bu yana uygulanmaya devam edilmektedir. Mevcut programa yönelik eleştirilerin sürekli dinamik bir süreç olan program geliştirme disiplinine şöyle veya böyle bir katkı sağlayacağı açıktır ve fakat Türkiye’de her program değişikliğinde “program geliştirme öğelerinin ihmal edildiği” yönünde benzer eleştirilerin akademisyenler arasında yaygın olduğu da bilinmelidir. Örneğin 2000 yılında yayımlanan kitaplarında Çelenk ve diğerleri 1997-1998 yılında geliştirilen sosyal bilgiler programının da program geliştirme öğelerini önemsemediğini savunmuşlardır (Çelenk ve diğerleri, 2000, s. 142).

Yapılandırmacılık yaklaşımı temelinde geliştirilen 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında hedefler, genel amaçlar ve kazanımlar olarak belirlenmiştir. Genel amaçlarda, öğrencilere ulusal ve kültürel değerlerin yanında evrensel, demokratik ve çağdaş değerler de kazandırılmak istenmektedir. Ayrıca bu programda özel hedefler, kazanımlar olarak adlandırılmıştır.

Öğrenme alanlarının içeriğini somutlaştıran, “kazanım”, 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında **“öğrenme süreci içinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.”** Şeklinde tanımlanmaktadır. Kazanımların yapısı, Safran’a göre “yapılandırmacı eğitim” anlayışının esasını yansıtmaktadır (Safran, 2004, s. 23).

Bazı araştırmalarda programın öğretmen ve öğrenci açısından uygulama dönütlerine bakıldığında önemli sorunların olduğu görülmektedir. Örneğin Akdağ’ın doktora çalışmasında ulaştığı bazı sonuçlar:

- 1- Program hazırlığında, sosyal bilgiler öğretmenlerinden görüş alınmadığı, yeterli ön hazırlığın yapılmadığı, öğretmenlerin program hakkında ön bilgilerinin bulunmadığı, program tanıtımlarının zamanında yapılmadığı, hizmet-içi eğitim seminerlerinin yeterli olmadığı ve öğretmenlerin yeterince faydalanamadıkları, programı tanıtan uzmanların da program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, programın ders yılı başlarında tekrardan tanıtılması gerektiği,
- 2- Programın ders kitaplarına yansıtılmadığı, öğretmenlerin ders işlenişinde ve diğer derslerle ilişkilendirmede sorunlar yaşadıkları, programda tarih ve coğrafya konularının yeterince yer almadığı, programda yer alan bazı kazanımların öğrenci seviyesinin üstünde olduğu ve farklı zeka gruplarına cevap verebilecek nitelikte olmadığı, programın hazırlanmasında köy kasaba şehir farklılıklarının göz önüne alınmadığı, programın amacına uygun olarak hazırlanmadığı (Akdağ, 2008, s. 3). Şeklinde ifade edilmiştir.

Çeken (2006) tarafından yapılan araştırmada postmodern bir yaklaşımla hazırlanan yeni ilköğretim programlarının – özelde sosyal bilgiler dersi öğretim programının - çok fazla ekipman ve teknolojik donanım gerektirmesi nedeniyle Türkiye şartlarında uygulanmasının güç olduğu belirtilmiştir. Gerçekten de oluşturmacı (yapılandırmacı) öğrenme anlayışının öğrenme ortamlarına yansıtılması konusunda yapılan araştırmalarda alt yapı ve araç gereç olanakları yeterli olan okul ve sınıflar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Ancak oluşturmacılığın en çok da sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarına yansıtıldığı da tespit edilmiştir (Doğanay ve Sarı, 2007, s. 149).

Arslan (2007b) yaptığı çalışmada eğitimde yeniden düzenleme söz konusu olduğunda başlangıç noktasının her zaman eğitim programlarının değiştirilmesi olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın sonunda ise önemli olan şeyin programların uygulayıcıları olan öğretmenlere

değişimin ruhunun kazandırılması olduğu aksi takdirde programların yazılı birer belge olmaktan öteye gidemeyeceği belirtilmektedir. Ancak programın uygulayıcı-öğretmen boyutunun önemi iyi ve işlevsel bir programın önemini azaltamayacağı da açıktır. Kaldı ki programların etkililiği yalnızca öğretmen faktörüne bağlı değildir. Okulun, öğrencilerin içinde yer aldığı sosyoekonomik düzeye ve mesleki kıdemine göre öğretmenlerin öğretim programlarının etkililiği hakkındaki kanaatlerinin farklılaştığı bilinmektedir (Cüro, 2009, s. 139).

2004 yılı sosyal bilgiler programını, önceki 1998 yılı programıyla karşılaştırarak değerlendiren Canerik'e (2005) göre, 1998 sosyal bilgiler programının genel amaçlarında ulusal kavramlara (Atatürk, Türk, vatan, millet, cumhuriyet, milli) kırk üç kez yer verilirken, 2004 programında bu rakam on'dur. Canerik'e göre bu durum, **"küreselleşmenin programlara yansımalarıdır"**. 2004 sosyal bilgiler programını benzer gerekçelerle eleştiren Merter (2005, s. 430) , konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

Bu program çok uluslu, çok kimlikli, hoş görülmesi bir dünya vatandaşı yetiştirmeyi amaçladığı için, farklı kültürlere ve farklı dini gruplara mensup bireyleri sorgulamadan kabul eden bir anlayışa sahip olduğu için cumhuriyetimizin kuruluş felsefesi ile tam olarak uyum sağlamamaktadır. Bu programda Türk kültürü ve Türk Ulusu kavramlarından özenle kaçınılmıştır.

Aydın (2006, s. 31) bu durumu, "son ilköğretim programı değişikliğiyle Postmodernizm, Türkiye'nin de eğitim programlarının felsefi anlayışına yansımıştır" şeklinde dile getirmiştir. Bu noktada Aydın, programlara temel alınan yapılandırmacılığın aşırı özne merkeziliğe olan vurgusuyla eğitimin temel bileşenlerini karşı karşıya getirdiğini, nesnelliği tümüyle yok sayan bu septik epistemolojinin gerçekliği salt bireysel algıya indirgeyerek sanallaştırmasının eğitim kuram ve pratiği açısından önemli sorunlar yaratacağını düşünmektedir (Aydın, 2007, s. 68).

Hedefler hangi felsefi, ideolojik kaygıyla ele alınırsa alınsın eğitim sisteminin bel kemiğini oluştururlar. Her aşamada önemli fonksiyonları olan hedefler, eğitim düzenini örgütleme, uygulama ve değerlendirme sırasında yön gösterici, seçici, eleyici birer ölçüt niteliğini taşırlar (Bilen, 2006, s. 12). Kuramsal olarak eğitim programları hazırlanırken kazanımlar toplumun, konu alanının ve öğrencinin özelliklerini belirleyen araştırma bulguları temelinde, tercih edilen eğitim felsefesiyle tutarlılığına, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi verilerine dayalı olarak tespit edilmesi gerekiyorsa da uygulamada siyasal, bürokratik kaynaklı önemli aksaklıklar nedeniyle söz konusu özellikler ihmal edilmiş olabilir. 2005'te Eskişehir'de bir toplantı yapan eğitimci profesörler kurulu Milli Eğitim Bakanlığının 2004 program değişikliklerini farklı sosyoekonomik ve kültürel koşullara sahip yabancı ülkelerin programlarının alınıp uyarlanması nedeniyle eleştirmektedir. "Örneğin Sosyal Bilgiler Programında yer alan öğrenme alanları ile ABD'nin Milli Sosyal Bilgiler Konseyi'nin (NCSS) okullara önerdiği öğrenme alanları büyük oranda aynıdır." (EPÖ, 2005, s. 5). Yalnızca sosyal bilgiler programının değil diğer 2004 yılı öğretim programlarının da ithal bir görüntü sergilediğini veya yabancı programların aceleyle getirilmiş bir uyarlanması olduğunu düşünen çok sayıda bilim insanı bulunmaktadır (Akpınar, 2010, s. 37). Hâlbuki her toplumda eğitimcilerin öğrenenlere aktaracağı şeylerin neleri kapsayacağı sosyal olarak belirlenir (Philips, Soltis, s. 54).

Öğretim programlarındaki, eleştiriye konu olan bu uyarlamacı yaklaşımın, kazanımların yerindeliğini baştan olumsuz etkilediği açıktır. Bu sıkıntıların yanı sıra ayrıca programların uygulandığı süre içinde sosyal değişim ve bilim alanındaki ilerlemeler sonucu genel ve özel hedeflerde değişiklik yapmak gerekebilir.

Görüldüğü gibi 2004 sosyal bilgiler programı eğitimin en önemli paydaşı öğretmenlerin görüşleri belirlenmek yerine-programla ilgili zaten sınırlı sayıda yapılan ciddi çalışmalarından birisi haricinde (Akdağ, 2008)- daha çok spekülasyon nitelikli ideolojik endişelerle değerlendirilmektedir. Hâlbuki öğretmenlerin programın içeriğine ve öğelerine ilişkin yargılarının tespiti büyük önem taşımaktadır. Öte yandan programın uygulanmasını etkileyen potansiyel etki kaynaklarını ihmal

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Yerindeliğinin Değerlendirilmesi,

etmeden (cinsiyet, sosyoekonomik düzey, bilimsel makale okuma durumları, okul çevresi, aile – okul ilişkileri, teftiş ve denetleme, yönetici öğretmen koordinasyonu vb.) program öğelerine yönelik derinlikli bir sorgulamayı içeren bir çalışma yapılmadığı gibi bu çalışmadan önce programın öğrenci başarıları/erişisine göre bir değerlendirme araştırması da zaten yapılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma sosyal bilgiler programının en önemli unsuru olduğu için kazanımlar öğesini merkezde tutarak öğrenci erişisini ve kazanımlar hakkındaki öğretmen görüşlerini tespit etmek suretiyle alandaki açık bir boşluğu doldurarak program kazanımlarının yerindeliğini belirlemeye bilimsel katkılarda bulunacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve erişisi öntest-sontest deseni ile 7.sınıf kazanımları hakkındaki öğretmen yargıları ise tarama (survey) araştırması ile belirlenmiştir. Birden fazla yöntemle elde edilen verilerin ulaşılan sonuçları teyit etme amacıyla kullanılmasına “veri çeşitlemesi” (data triangulation) adı verilir. Değişik yöntemlerin birlikte kullanılmasının toplanan verilerin ve açıklamaların doğruluğunu ve geçerliğini arttıracacağı düşünülebilir. (Yıldırım, Şimşek, 2008, s. 97) Bu çalışmada öğrenciler için deneysel araştırma türleri içinde yer aldığı kabul edilen ön-deneysel (pre-experimental) araştırma türü kapsamındaki **Tek grup öntest ve sontest deseni** kullanılmıştır. Ön-deneysel araştırmalarda yer alan deney ve kontrol grupları ve rastgele atamalar yoluyla gruplar arası eşitliğin sağlanması gibi klasik deneysel yöntemin temel ilkelerinden en az biri ya da daha fazlası **bulunmamaktadır**. Bu yöntemde **sadece bir tek grup bulunmakta** ancak sontestin yanı sıra araştırmacı öntest de yapmaktadır. Yani araştırmacı tek bir gruba yapılan müdahalenin-bağımsız değişkenin (gönüllü katılımcı sosyal bilgiler öğretmeni tarafından dönem boyu işlenen sosyal bilgiler programı) bağımlı değişken (öğrenci akademik başarı veya erişisi) üzerindeki etkisini daha sağlıklı ölçebilmek amacıyla hem müdahaleden (henüz program uygulanmadan) önce hem de müdahaleden sonra ölçüm yapmaktadır. (Karakuş, Başbüyük, 2009, s. 219) Tek Grup Öntest-Sontest Deseni alan yazında “Deneysel Desenler” den kabul edilmektedir (Balcı, 2007, s. 212). Bu desende gelişigüzel bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi (öntest) hem de deney sonrası (sontest) ölçümler vardır. Deneysel araştırmalarda bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi kararlaştırılmaya çalışılır. Eğitimsel araştırmalarda bağımsız değişken *yeni bir eğitim uygulaması* veya bu çalışmada olduğu gibi 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı olabilir. Eğer bağımsız değişkenin yani bu çalışmada bir yarı yıl dönemi için uygulanan söz konusu öğretim programının bir etkisi varsa, öğrenci başarıları ölçümlerinde bir değişme gözlenmelidir. Bu durum öntest ve son test farkı ile genelde gösterilmektedir (Balcı, 2007, s. 212-218). İlgili fark bu çalışmada kazanımlarının gerçekleşme düzeyini göstermektedir. Modelin simgesel görünümü:

G 1 0 1.1 X 0 1.2 dir. (Karasar, 2005, s. 96)

G 1 : Ön testin, Sosyal Bilgiler Programının ve Sontestin Uygulandığı Deney Grubu

0 1.1: Ön-Test Uygulaması

X: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Uygulaması

0 1.2: Son-Test Uygulaması

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin araştırma konusu hakkındaki görüşlerinin tespitine yönelik olarak da Tarama (survey) araştırması yapılmıştır. Tarama geniş grupları kapsayan, evrenden seçilmiş bir örneklem grup üzerinde yapılan çalışmalardır. Bu araştırmalarda genellikle görüşme formu (anket) uygulanır. (Bal,2009, s. 60) Bu anketler insanların görüşlerini tespit için kullanılır. (Neuman, 2006, s.66) Survey araştırmasında araştırmacı bir araç geliştirir. Anket uygulamasında cevaplayıcılar soruları kendi kendilerine okuyup cevapları işaretlerler. (Newman, 1997, s. 231)

Adana İli merkez Seyhan İlçesi Bekir Sıtkı Kulak İlköğretim okulunda okuyan gelişigüzel olarak seçilen 7. sınıf şubesinden 96 ilköğretim öğrencisine henüz ders yılı başında pilot uygulaması daha önce 7.sınıf sosyal bilgiler programını görmüş 8.sınıflarda okuyan öğrencilere uygulanarak geliştirilmiş olan Başarı Testi “ön test” olarak uygulanmış ve yarıyıl sonu

beklenmiştir. 2011–2012 eğitim ve öğretim yılı 2. dönem başında ön-test olarak uygulanan başarı testi Haziran ayında öğrencilerin devamsızlık yapmaları nedeniyle fiili olarak dönem sonu olan Mayıs ayının birinci haftasında son-test olarak tekrar uygulanmıştır.

Program değerlendirme sürecinde tüm soruların yanıtını kontrollü deneysel araştırmalarla belirlemek mümkün olmadığından özellikle programdaki aksaklık ve noksanlıkların belirlenmesinde öğretmen görüşlerinin alınması gerekmektedir. Bilindiği gibi survey araştırmalarında veri toplamak için genellikle anket ve görüşme teknikleri kullanılmaktadır (Erden, 1998, s. 58-59). Araştırmamızda anket tekniği tercih edilmiştir.

İlköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki tüm kazanımların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilebilmesi için ise Adana merkez ilçeleri Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam'da görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerine – 154 okulda 200 sosyal bilgiler öğretmenine Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin görüşleri alınarak geliştirilmiş öğretmen görüşleri anketi yüz yüze görüşmek suretiyle uygulanmıştır. Adana Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü II. Atama Dairesi'nden 28 Aralık 2011 tarihinde alınan bilgiye göre Adana ili merkez ilçelerinde toplam 384 sosyal bilgiler öğretmeni görev yapmaktadır. Buna göre 384 sosyal bilgiler öğretmenin 200'üne bizzat ulaşılmıştır. Bu sayı araştırma evrenini oluşturan Adana il merkezindeki okullarda görevli sosyal bilgiler öğretmenlerinin yüzde 50'den fazlasına tekabül etmektedir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçeler Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam ilköğretim okullarında görev yapan randomize olarak seçilmiş 200 sosyal bilgiler öğretmeni ve Bekir Sıtkı Kulak İlköğretim okulunda okuyan gelişigüzel olarak seçilen 7. sınıf şubesinden 96 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

| Cinsiyet | N | % |
|----------|-----|-----|
| Kadın | 84 | 42 |
| Erkek | 116 | 58 |
| Toplam | 200 | 100 |

Tablo 2. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretimi sahasında yayımlanan bilimsel makaleleri veya kitapları okuma durumuna göre dağılımı

| Saha İle İlgili Okuma Sıklığı | N | % |
|-------------------------------|-----|-------|
| Hiç | 50 | 25 |
| İki Ayda 1 Kez | 67 | 33.5 |
| Ayda 1 Kez | 53 | 26.5 |
| Ayda 2 Kez ve Üstü | 22 | 11 |
| Haftada 1 Kez ve Üstü | 8 | 4 |
| Toplam | 200 | 100.0 |

Tablo 3. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeylerine (SED) göre dağılımı

| Okulların SED'leri | N | % |
|--------------------|-----|-------|
| Düşük | 84 | 42 |
| Orta | 77 | 38.5 |
| İyi | 30 | 15 |
| Çok İyi | 9 | 4.5 |
| Toplam | 200 | 100.0 |

Veri Toplama Araçları

İlköğretim sosyal bilgiler 7.sınıf öğretim programının değerlendirilmesinde veriler;

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Yerindeliğinin Değerlendirilmesi,

1.Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi 7.sınıf programındaki hedeflere/kazanımlara erişimi düzeyini belirlemek üzere geliştirilmiş başarı testi,

2. Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin sosyal bilgiler 7.sınıf programındaki kazanımlara yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiş olan anket formundan elde edilmiştir.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ile ilgili olarak yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler 7.Sınıf Programındaki Hedeflere/Kazanımlara Erişimi Düzeyini Belirlemek Üzere Geliştirilmiş Başarı Testi

İkinci dönemde işlenen bütün öğrenme alanları ve ünitelerin kazanımlarını kapsayan başarı testinin ifade biçimi, anlaşılabilirliği ve öğrencilere uygunluğu, kapsam geçerliği açısından ne derece uygun oldukları Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri öğretim üyelerinin ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Bölümünün öğretim üyelerinin görüş ve eleştirileri doğrultusunda gözden geçirilmiştir.

Test sorularının hedeflere dağılımı öğrenci seviyesine uygunluğu ve ulaşılabilirliği açısından Veysel Sönmez'in ve Özcan Demirel'in kitaplarından faydalanılmıştır. Buna göre Bloom Taksonomisine uygun olarak yapılan ayrıntılı analizde sosyal bilgiler 7.sınıf öğretim programında yer alan genel amaçların dışındaki 39 adet kazanımın 32'sinin bilişsel alan; 7'sinin duyuşsal alan kazanımı olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel alanın 9 kazanımı Bilgi basamağında, 13 kazanımı Kavrama basamağında, 7 kazanımı Analiz basamağında 2 kazanımı Değerlendirme basamağında- dır. Duyuşsal alanın 5 kazanımı Alma basamağında; 1 adet kazanımı Değer Verme basamağında yazılmıştır. 1 adet kazanımı da duyuşsal alanın alma basamağını değerlendirmede yer almıştır. Bilindiği gibi Değerlendirme bilişsel bir süreç olmasına rağmen tüm alanlarla ilgilidir. Yalnızca bilişsel alanlarda değil, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alanların tüm basamakları için değerlendirme yapılabilir. Hatta değerlendirmenin değerlendirilmesi dahi yapılabilmektedir (Sönmez, 2009: 39-86).

Yukarda görüldüğü gibi sosyal bilgiler 7.sınıf öğretim programındaki kazanımların hangi öğrenme basamağında yer aldığı tespit edilmiş, başarı testindeki sorular bu basamaklara uygun olarak hazırlanmıştır. Zira bir dersteki başarıyı ölçmede ölçülecek niteliğin belirlenmesi o dersle ilgili hedefler ve davranışların tanımlanmasıyla olur. Bu tanımlamanın açık seçikliği herhalde hedeflerin hangi öğrenme basamağında olduğunun veya en azından hedeflerin o basamağa yakın olarak yazılıp yazılmadığının tespiti ile olacağı da açıktır. Hedef, davranışa dönüştürülemezse o hedefin varlığından veya gerçekleştirildiğinden söz edilemez. Hedefin ne istediği belirsiz ise davranışa nasıl dönüştürüleceği dolayısıyla sorularla yoklanacak şey de belirsiz demektir. Bu ucu tamamen açık, her öğretmenin kendine göre yorumlayacağı hedeflerle ortak standartın kaybolabileceği "kaos" demektir. Kaldı ki hali hazırda hedefler için en yaygın ve ölçülebilir olan Bloom taksonomisinin dahi Cox'un çalışmasıyla taksonomiye kullananların uzlaşma katsayılarının düşük olduğu, ortak anlayışın zayıflığı görülmüştür (Bacanlı, 2005, s. 61-76). Dolayısıyla müşterek anlayışa dayanan davranışlar belirlenmeden eğitimde ölçme aracı hazırlanamaz; çünkü neyi ölçeceğimiz belli değildir (Sönmez, 2009: 45). Eğitim durumları ve içeriğin düzenlenmesinde de ölçütler takımı olarak kabul edilen hedeflerin, işlevsel olması ve amaca hizmet etmesi için yine davranışsal tanımlarının oluşturulması gereklidir. Davranış ifadelerinin eğitim açısından davranış olabilmesi için a) gözlenebilir b) ölçülebilir c) istenilir olması gerekmektedir (Demirel, 2008, s. 111-112). Nitekim öğrenmek, belli uyarıcı ve tepkilerle ilgili geçmişteki tecrübelerimizden dolayı meydana gelen uzun süreli ya da sürekli davranış değişikliğidir (Plotnik, 2009, s.195). Davranışın netliği öğrenme basamağının netliğidir. Tersine de doğrudur denebilir. Bu nedenle başarı testimizi hazırlamadan önce kazanımların Bloom taksonomisine göre hangi öğrenme basamaklarına ait olduklarının tespiti davranışın netleştirilmesine, soruların da yoklayacağı bu davranışa göre organize edilmesine ve başarı testinin amacını gerçekleştirilmesine yardımcı olmuştur.

Hazırlanan başarı testinde her kazanım en az 1 en çok 3 soruyla temsil edilmiştir. Kazanımla ilgili konunun uzunluğu ve tavsiye edilen ders işleme süresine göre ilgili kazanımın kaç soruyla temsil edileceğine karar verilmiştir.

Hazırlanan başarı testinin ön denemesi Adana Seyhan Taşkent İlköğretim Okulu'nda örnekleme temsil edebileceğine inanılan ilgili dersi daha önce görüp başarılı olmuş 8.sınıf öğrencilerine yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan bu ön denemede, öğrencilerin sorular hakkındaki görüşleri ve süre konusundaki düşünceleri ve önerileri alınmış, bütün soruların cevaplandırılması süre sınırlaması olmadan sağlanmıştır. Uygulanan başarı testinin güvenilirliği Kuder Richardson-20 (KR-20) ile hesaplanmış; testin güvenilirlik katsayısının veya KR-20 değeri 0,90 olarak bulunmuştur. KR-20 hesaplamasında bulunan değerler 0 ile 1 arasında değişebilmektedir. Bir değer 1'e yaklaşmasıyla testteki maddelerin iç tutarlılığının yüksek olduğu; 0'a yaklaştığında ise test maddelerinin birbirleriyle tutarsız olduğu yargısına varılmaktadır. Buna göre başarı testinin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. 100 öğrenciye uygulanan 68 soruluk başarı testinin ön denemesinde madde güçlük indeksleri ve madde ayırıcılık gücü indeksleri hesaplanan sorulardan işlemeyen 6 madde (soru) çıkarılmış, 2 soru da teste düzeltilerek konulmuştur. 62 sorudan oluşan testin madde güçlük ve ayırıcılık gücü indeksleri en yüksek puandan en düşük puana göre sıralanan test sonuçlarının üst ve alt grubun %27'si, toplam %54'ü alınmak suretiyle hesaplanmıştır. Ayrıca Biserial r metoduyla zorluk derecesi ve Chung Tek Fan tarafından hazırlanan madde analiz tablosunun yardımıyla madde ayırt edicilik indeksi tekrar hesaplanmıştır. II. Dönem kazanımlarını temsil eden 32 soruya indirilen testten I.dönem kazanımlarını temsil eden 30 soru çıkarılarak başarı testine kapsam geçerliği bakımından da son şekli verilmiştir.

Başarı testinin ilk 8 sorusu ikinci dönem başına rastlayan Zaman İçinde Bilim ünitesinden oluşturulmuştur. 1. ve 2.sorular Bilgi basamağında, 3.soru öteleme, kestirebilme ve farkında olma alt basamaklarını da içeren Alma ve Kavrama, 4.ve 5.sorular Bilgi, 6.soru neden ve niçini söylemeyi ve yorumlamayı içeren Kavrama, 7.soru Kavrama ve 8.soru ilişkilere dönük Analiz basamağında yer almıştır. Başarı testinde daha sonraki 10 soru ise Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesi kapsamında hazırlanmıştır. Buna göre 9.soru sosyal ve tarihi olguların dayandığı genellemelere ulaşmayı sağlayan "örgütlenme ilkelerine dönük" Analiz basamağında, 10. soru Kavrama, 11.soru sınıflama bilgisini içeren Bilgi, 12, 13 ve 14.sorular Bilgi, 15.soruda ilgili olduğu kazanım ifadesinde "değerlendirme" ifadesi geçmesine rağmen yorumlamaya dayalı bir "kavrama" mütalaa edildiği için Kavrama basamağında, 16. ve 17. sorular Bilgi, 18.soru ise Uygulama basamağında yer almıştır. Daha sonraki 6 soru ise testin Yaşayan Demokrasi ünitesi kapsamına girmektedir. 19. soru Bilgi basamağında, 20. ve 21.soru Kavrama, 22. ve 23.soru Bilgi, 24. soru örgütlenme ilkelerine dönük Analiz basamağında yer almıştır. Son 8 soru ise Ülkeler Arası Köprüler ünitesinin içeriğinden oluşturulmuştur. Buna göre 25.soru ilişkilere dönük Analiz basamağında, 26.soru Bilgi, 27.soru temel özellikleri kestirebilme ve ötelemeyi içeren Kavrama, 28.soru yorumlamaya dayalı Kavrama, 29.soru Bilgi ve Alma, 30.soru Bilgi, 31. soru duyuşsal alanın Değer Verme ve 32.soru Bilgi basamaklarında yer almıştır.

32 sorudan oluşan başarı testi ortalama yaşam standartlarına haiz bir çevrede hizmet veren Adana Seyhan Bekir Sıtkı Kulak 7.sınıf öğrencilerine henüz ders programını görmeden ön-test olarak uygulanmıştır. Mayıs ayının 1. haftasında da aynı test son-test olarak uygulanmıştır. Dört hafta sonra ise izleme testi doğru yanıt maddelerinin yerleri değiştirilmek suretiyle aynı gruplara tekrar uygulanmıştır.

Testteki maddelerin madde güçlük indeksi .33 ile .85 arasında değişmektedir. Testin buna göre ortalama güçlüğü .55 olarak belirlenmiştir. Testteki maddelerin madde ayırıcılık gücü indeksleri ise .27 ile .66 arasında değişmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kazanımlara Yönelik Görüşlerini Tespit Etmek Amacıyla Geliştirilmiş Olan Anket Formu

İlköğretim sosyal bilgiler dersi 7.sınıf programının yerindeğisi ile ilgili olarak mevcut durumu, öğretmenlerin beklentileri, öğretmenlerin gözüyle programın kazanımlarının anlamlılığı, işlevselliğı, gerçekleştirilebilirliğı ve gerçekleşmesinde yaşadıkları veya önemli gördükleri sorunları, destekledikleri veya çekimser kaldıkları hususları, kazanımlar hakkındaki görüşlerinin kişisel-mesleki özgeçmiş, akademik tutumları ve okul çevresinin sosyoekonomik atmosferi ile olan ilişkisini sosyal bilgiler programının kazanımları çerçevesinde tespit etmek üzere anket formu hazırlanırken şu işlemler gerçekleştirilmiştir.

Anket hazırlama ve anket ile ilgili literatür tarandıktan sonra 23 adet program kazanımları ile ilgili bir yargı içeren yapılandırılmış ifadeler ankette yer almıştır. 9 adet kişisel bilgileri almaya yönelik soru hazırlanmış, Fırat Üniversitesi Eğitim Programları öğretim üyelerinin önerileri doğrultusunda kazanımlarla ilgili 4 adet yapılandırılmış ifade cümlesi daha eklenerek aynı uzmanların anlaşılabilirlik, açıklık konularında görüşleri alınıp, gerekli düzeltmelerden sonra aktif olarak görev yapan tesadüfi yolla belirlenmiş 20 kişilik bir sosyal bilgiler öğretmenler gurubuna uygulanmıştır. Buna göre ölçeğın Cronbach Alpha katsayısı .925 bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde ölçeklerin güvenilirlik puanı .60 ile .80 arasında olması yeterli görülmektedir. Neticede ölçeğın güvenilirliğinin iyi olduğuna karar verilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen sonuçlar açıklık, anlaşılabilirlik, kapsam açılarından değerlendirilmiş ve uzman görüşlerine başvurularak 26'sı program kazanımlarıyla ilgili yargı bildiren cümlelerden ve 9'u kişisel bilgilerden oluşan anket formu hazır hale getirilmiştir.

Anketin birinci bölümünde 5'li likert ölçeğı esas alınarak yapılandırılan 7.sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları hakkında birer yargı bildiren ve derecelendirmeleri aşağıdaki gibi olan cümlelere ; *kesinlikle katılıyorum* = 5, *katılıyorum* = 4 , *kararsızım* = 3, *katılmıyorum* = 2 , *kesinlikle katılmıyorum* = 1 şıklarını işaretleyerek katılma veya katılmama derecelerini belirtmeleri yoluyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin kazanımlar hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin programla ilgili eklemek istedikleri başka görüşleri için bölüm sonuna yer ayrılmıştır.

Öğretmen görüşleri anketinin yapı geçerliğinin ortaya konması amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğini ortaya koymak için izlenen temel yollardan biri faktör analizidir (Büyüköztürk, 2011, s. 126). Ancak faktör analizinin uygulanabilirliğinin kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla elde edilen veriler üzerinde KMO ve Bartlett testi uygulanmıştır. KMO değeri .900 çıkmıştır. KMO değerinin 1'e yaklaşması istenen bir durumdur. Bartlett testi sonucu 2432.066 ve istatistiksel olarak manidar (sig. = .000 ≤ .05) çıkmıştır. Tespit edilen bu değerler veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bu hesaplamaların ardından faktör analizine geçilmiştir. Öncelikle maddelerin faktör yükleri dikkate alınmıştır. Bir ölçeğın faktör yapısının belirlenmesinde alt kesme noktasının .30 ile .40 arasında değışebileceğı kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .45 ve üstünde olması gerekli görülmektedir. Bu sebepten dolayı alt kesme noktası .45 olarak belirlenmiştir. Faktör öz değerleri ve Scree plot çizimi incelenerek 4 kırılma olduğuna karar verilmiştir. Buna göre ölçeğın 4 faktörlü bir yapıda olduğü görülmüştür. Scree plot grafiğinde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmiştir. Bu durum ölçeğın genel bir faktöre de sahip olabileceğini göstermektedir. Birinci faktörün yol açtığı varyansın 36.9 olması da bu düşüncüyü desteklemektedir. Neticede 26 maddelik testin faktör yükü .816 ile 451 arasında değışen 4 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

Bu faktörler **1. Kazanımların Program Öğeleriyle Tutarlılığı**, **2. Kazanımların Öğrencilere Uygunluğu**, **3. Kazanımların Toplum Uygunluğu**, **4. Kazanımların Gerçekleşmesinde Çalışma Şartlarının Uygunluğu** olarak isimlendirilmiştir. Bu işlem söz konusu faktörleri oluşturan ankette yer alan öğretmen görüş ifadelerinin içeriğine uygun olarak yapılmıştır.

Faktör hesaplamaları biten ölçeğin güvenilirlik hesaplaması da yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı .928 olarak bulunmuştur. Güvenirlik puanına ilişkin olarak .60 ile .80 arasındaki bir güvenilirlik katsayısına sahip ölçeklerin güvenilirliğinin çok iyi olduğu kabul edilmektedir. Sonuçta güvenilirliğinin iyi olduğuna karar verilmiştir. Bu araştırmadaki ölçeğin açıkladığı toplam varyans yüzde 59.807 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda kullanılan ölçeklerin toplam varyansının yüzde 40 ile yüzde 60 arasında bir değer alması yeterli kabul edilmektedir.

Ayrıca anketin son kısmına öğretmenlerin programla ilgili eklemek istedikleri başka görüşleri varsa yazmaları için belli bir boşluk bırakılmıştır.

BULGULAR

Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşlerini oluşturan birinci faktör *kazanımların program öğeleriyle tutarlılığıdır*. Kazanımların kendi içinde ve genel hedeflerle tutarlılığını, program etkinlikleriyle uyumunu, ders konularıyla örtüşmesini, merkezi sınavlara uygunluğunu, alanın temel kavram, ilke ve yöntemlerini kapsamamasını, açıklığı, netliği, ölçülebilirlik ve değerlendirilebilirliğini kapsamaktadır. Öğretmenlerin en çok onayladığı görüşler bu alt boyutta yer almaktadır. ($\bar{X} = 31,67$) Başka bir ifadeyle en çok olumlu katılım gösterdikleri faktör bu olmuştur.

Öğretmen görüşlerini oluşturan ikinci faktör ise *kazanımların öğrencilere uygunluğudur*. Kazanımların öğrenci hazır bulunuşluk seviyesine, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına, toplumsal gereksinimlerine, fiziksel ve zihinsel gelişimine uygun olarak hazırlandığına ilişkin öğretmen görüşleri bu alt boyutu oluşturmuştur. Ancak bu görüş ifadelerinin ($\bar{X} = 19,69$) öğretmenlerce pek olumlu karşılanmadığı da açıktır. Öğretmenlerin *Kazanımların gerçekleşmesinde çalışma şartlarının uygunluğu* faktöründen sonra en az katıldıkları görüşler bu faktörü oluşturmuştur.

Sosyal bilgiler programının kazanımları hakkındaki öğretmen görüşlerinde üçüncü faktör *kazanımların topluma uygunluğu* olmuştur. Kazanımların bireysel farklılıklara, yerel ve bölgesel özelliklere olan dikkatine, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına, öğrencilerin kendi amaçlarına uygunluğuna, sosyal bilgiler öğretmenlerince objektif anlaşılabilirliğine, öğrenciler için anlamlılığına ve kazanımların toplumun inanç ve değerlerine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri bu alt boyutu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin *kazanımların program öğeleriyle tutarlılığı* faktöründen sonra ankette en çok onayladıkları veya olumlu buldukları faktör bu olmuştur. ($\bar{X} = 22,39$)

Bu araştırmada öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri veya en olumsuz yaklaştıkları görüşler dördüncü faktörü meydana getirmiştir. Bu *kazanımların gerçekleşmesinde çalışma şartlarının uygunluğu* alt boyutudur. Bu faktör kazanımların gerçekleşmesi için okul-aile, yönetim ve öğretmenler arasında işbirliği olduğuna, okulun fiziki şartları ve öğretim materyallerinin ve ders saatlerinin yeterliğine, müfettiş ve eğitim denetçilerinin rehberlik yeterliğine ilişkin olumlu cümle ifadelerinden oluşmuştur. ($\bar{X} = 10,40$)

Öğretmenlerin çeşitli bağımsız değişkenler açısından farklılaşan görüşleri bulgular bölümünde belirtilmiş sonuç bölümünde tartışılmıştır.

Başarı Testine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin başarı testinden almış oldukları öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öğrencilerin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla K-S testi kullanılmıştır. Yapılan K-S testi sonucunda ön testin ($K = .839$; $p = .482$) normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak son test için yapılan K-S testinde ($K = 2,205$; $p = 000$) puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak aynı gruptaki farklı iki ölçüm arasındaki farklılığı bulmaya yönelik hem parametrik testlerden eşli gruplar t testinin hem de parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4. Öntest-sontest puanlarına ilişkin eşli gruplar t testi sonuçları

| | n | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|----------|-----|
| Öntest | 96 | 42,95 | 12,89 | 95 | -15,846* | 000 |
| Sontest | 96 | 61,83 | 12,31 | | | |

*p < .05

Tablo 4 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki öğrencilerin, öntest ve sontest toplam puanlarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan eşli gruplar t testi sonucunda öğrencilerin öntest ($\bar{X} = 42,95$) ve sontest ($\bar{X} = 61,83$) toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür ($t = -15,846$; $p = .000 < .05$). Söz konusu farkın sontest lehine olduğu açıktır. Wilcoxon işaretli sıralar testinden ($Z = -8$; 360 ; $p = .000$) elde edilen sonuçlar da aynı yöndedir.

Program Kazanımlarının Gerçekleşmesine İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

Öğrencilere II. Dönem başında henüz programa girerken uygulanan ön-test puanları ortalaması ile program sonunda uygulanan son test puanları ortalaması arasındaki fark “t” testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve son test lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur ($t = 15.846$, $Z = -8.360$, $p = .000$). Program sonunda öğrencilere uygulanan son testin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 61,838$ olarak bulunmuştur. Ölçme aracı geçerli ve güvenilir olduğundan ve kazanımlar doğru ve uygun şekilde ifade edildiğinden, son testte elde edilen puanların aritmetik ortalaması, kazanımların gerçekleşme derecesi olarak kabul edilmiştir. Buradaki ortalama çok düşük sayılmasa da nitelikli bir eğitimden söz edebilmek için öğretimin gerçekleşme derecesinin %70-80’lerde olması gereklidir. Buna göre yukarıdaki sonuçlarla programda öngörülen hedeflerin kısmen gerçekleştirildiği söylenebilir.

Başarı Ortalamasına İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

Program sonunda öğrencilerin kazanımlara sahip oldukları tespit edilirse uygulanan programın etkili olduğu söylenebilir. Adı geçen programın hedeflerine ulaşmış veya başarılı olup olmadığı yargısına varabilmek için öğrencilere programa girişte ön test uygulanmış ve başarı puanları ortalaması $\bar{X} = 42.953$ olarak bulunmuştur. Program sonunda uygulanan son testte öğrencilerin başarı puanları ortalaması $\bar{X} = 61,838$ olarak tespit edilmiştir. Her iki testten öğrencilerin almış oldukları başarı puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, yapılan Levene testi neticesinde ön testin homojen dağılım gösterdiği belirlendiğinden “t” testi ve son testin homojen dağılım göstermediği anlaşıldığından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile kontrol edilmiş; bulunan “t” değeri ($t = 15.846$), ve diğer ($Z = -8.360$, $p = .000$) son test lehine anlamlı bulunmuştur.

Neticede program sonundaki başarı ortalamasının ($\bar{X} = 61,838$) programa girişteki başarı ortalamasından ($\bar{X} = 42.953$) anlamlı derecede büyük olduğu ($t = 15.846$) saptanmıştır. Bununla birlikte normal şartlarda ön test puanlarının daha düşük düzeyde ve son test puanlarının da daha yüksek düzeyde olması beklenirdi. Ön testten elde edilen puan ortalaması ($\bar{X} = 42.953$) öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin yüksek olduğu yani kazanımların öğrencilerin hali hazırda sahip oldukları davranışları işaret ettiği söylenebilir. Burada öğrencilerin çoğunluğu tarafından büyük ölçüde doğru cevaplanan soruların, temsil ettikleri kazanımların yerinde olmadığı sonucuna varılabilir. Çünkü böyle bir durum öğrencilerin derste sıkılmasına ve boşa zaman kaybetmesine neden olur (Erden, 1998, s. 27). Son testte, nitelikli bir öğretim için gerekli görülen asgari % 70-80 düzeyindeki bir başarının yakalanamamış olması da ayrıca ön test hakkında yapılabilecek yukarıdaki çıkarımı desteklemektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programının sarmal program olması nedeniyle bazı konuların genişleyerek tekrar edilmesi belki hazır bulunuşluk seviyesini belli bir ölçüde normalden daha

yüksek seyretmesine sebep olabilir. Ancak öngörülen kazanımlara daha öğrenme-öğretme süreçlerine adım atılmamışken yukarıda görüldüğü gibi bazı kazanımlara % 60- 70 seviyelerinde öğrenci tarafından hâlihazırda hâkim olunması normal sayılmamalıdır.

Neticede Erden'in de vurguladığı gibi öntest uygulamalarında “şayet öğrencilerin büyük bir kısmı bazı hedeflerle ilgili soruları doğru yanıtlamışsa, hedeflerin yerinde olmadığı sonucuna varılabilir” (Erden, 1998, s. 27). Bu araştırmada öğrencilerin yarısı veya yarıdan çoğu tarafından doğru yanıtlanan Zaman İçinde Bilim ünitesindeki 1, 2 ve 5 numaralı kazanımlar, Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesindeki 1 ve 6 numaralı kazanımlar, Yaşayan Demokrasi ünitesinde 2 ve 5 numaralı kazanımlar ve Ülkeler Arası Köprüler ünitesindeki 4 numaralı kazanımların yerinde olmadığı sonucuna varılabilir. Anket sonunda öğretmenlerin çok azının söz konusu programla ilgili ekledikleri görüşlere göre; örneğin tarih eğitimi mezunu, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip, sahayı yakından takip eden, sürekli seminerlere ve hizmet içi kurslara katılan ve iyi sosyoekonomik düzeyde bir okulda görev yapan bir sosyal bilgiler öğretmeni şunları yazmıştır: “ *Programla ilgili olarak söyleyebileceğim öğrencilerin kapasiteleri daha fazla bilgi alabilecek durumdadır, program kazanımları öğrencilere hafif gelmektedir...* Bununla birlikte sahayı yakından takip eden başka bir tecrübeli ama düşük sosyoekonomik düzeydeki bir okulda görev yapan öğretmen ise “*...Program, düzeyi yüksek öğrencilere hitap ediyor, taşra okullarında programı uygulamak sorun oluyor, program ağır, ders saati yetersizdir.*” Şeklinde görüş belirtmektedir.

Program Sonunda Kazanılmış Davranışların Unutulmaya Karşı Dirençliliğinin İncelenmesi

Etkili bir program neticesinde kazanılmış davranışlar unutulmaya karşı dirençlidir. Sosyal Bilgiler 7.sınıf Öğretim Programının sonunda öğrencilerin kazandıkları davranışların unutulmaya karşı direncini ölçmek için program tamamlandıktan dört hafta sonra, direnç testi adıyla son test sorularının doğru yanıt maddelerinin sırası değiştirilerek tekrar uygulanmıştır. Bu testten öğrencilerin almış oldukları başarı puanlarının toplamı $x = 6480.499$ ve aritmetik ortalamaları da $\bar{X} = 67.505$ olarak bulunmuştur. Direnç testi aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 67.505$), son test aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 61,838$) büyük olması ve son test ile direnç testi arasındaki farklılığın ($t = 14.39$), manidar olması öğrencilerin kazandığı davranışların unutulmaya karşı dirençli olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Öntest, sontest, izleme testi puanlarının karşılaştırılması

| | \bar{X} | ss | n |
|----------------|-----------|-------|----|
| Ön-test Puanı | 42.95 | 12.89 | 96 |
| Son-test Puanı | 61.83 | 12.31 | 96 |
| Direnç Puanı | 67.50 | 12.51 | 96 |

Kazanımların Unutulmaya Karşı Direncine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Program değerlendirilirken, öğrenci başarıları veya erişisi öğretimin başında ve sonunda ölçülerek, kazanımların gerçekleşme derecesi belirlendikten sonra, öğrenilmiş davranışların kalıcılığını kontrol etmek amacıyla söz konusu program tamamlandıktan dört hafta sonra öğrencilere aynı test soru maddelerinin ve şıklarının yerleri değiştirilmek suretiyle uygulanmıştır. Direnç veya İzleme testi diye anılan bu testte, öğrencilerin başarı puanları toplamı $x = 6480.499$ ve aritmetik ortalamaları da $\bar{X} = 67.505$ olarak bulunmuştur. Direnç testi aritmetik ortalamasının, son test aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 61,838$) büyük olduğu görülmektedir. Son test ile direnç testi arasındaki farklılığın manidarlığı “t” testi ile test edilmiş ve $t = 14.39$ olarak bulunmuştur.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Yerindeliğinin Değerlendirilmesi,

Tablo 6. Öğrencilerin Ön Testten Aldıkları Başarı Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması
Anova Testi Sonuçları

| | sd | Kareler Toplamı | f | P | Açıklama |
|---------------|----|-----------------|-------|------|---------------------|
| Gruplar Arası | 3 | 1600,187 | 3,457 | ,020 | |
| Gruplar içi | 92 | 14193,602 | | | |
| Toplam | 95 | 15793,789 | | | p<0,05 Fark anlamlı |

Aşağıdaki sonuçlarda diğer değişkenlerin ayrıntılı rakamları ayrıca verileceği üzere yukarıda yalnızca öğrencilerin ön test başarı puanlarında anlamlı farklılıklar yaratan ailenin gelir düzeyine ilişkin bulgu tablolastırılarak verilmekle yetinilmiştir. Öncelikle yapılan Levene testinde ($F= ,481$; $p= .696$, $p>0,05$) dağılım normal çıkmıştır. Yapılan One Way Anova testinden sonra çoklu karşılaştırma imkanı sağlayan “Scheffe analizi” kullanılmıştır. Buna göre 500-1000 TL aile geliri olan 1. Grup ile 1001-2000 TL aile geliri olan 2. Grup arasında sonraki lehine manidar bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bağımsız Değişkenlere Göre Öğrencilerin Ön Testten Aldıkları Başarı Puanlarına İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

1. Öğrencilerin ön testten aldıkları başarı puanları arasında cinsiyetlerine göre manidar bir fark bulunamamıştır ($t = -.746$; $p = .457 > 0.05$). 2. Öğrencilerin ön testlerde almış oldukları başarı puanlarında anne eğitim durumunun manidar bir etkisi bulunamamıştır ($F = .2,987$; $p = .055 > 0.05$). 3. Öğrencilerin ön testten aldıkları başarı puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılığı manidar değildir ($F = 2,427$; $p = .094$, $p > 0.05$). 4. Ön testten öğrencilerin aldığı başarı puanları, anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F = .760$; $p = .519$, $p > 0.05$). 5. Öğrenci babalarının meslekleri, öğrencilerin ön testte almış oldukları başarı puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır ($F = .577$; $p = .680$, $p > 0.05$). 6. Öğrencilerin ön test başarı puanlarının ailenin toplam aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F = 3,457$; $p = .037 < .05$).

Tablo 7. Öğrencilerin Son Testten Aldıkları Başarı Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması
MWU Testi Sonuçları

| Ailennin aylık geliri | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı |
|-----------------------|----|-----------------|--------------|
| 500-1000 TL arası | 32 | 28,77 | 920,50 |
| 1001-2000 TL arası | 40 | 42,69 | 1707,50 |
| Toplam | 72 | | |

Son Test için uygulanan K-S testinde ($K = 2,205$; $p = .000$) puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bundan dolayı KWH testi uygulanmıştır. Neticede öğrencilerin son test başarı puanları ailelerin toplam aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. X^2 ($Sd=3$, $n=96$) = 7,992, $p < .05$. Bunun yanında farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için grupların ikili kombinasyonları üzerinde MWU testi uygulanarak farkın kaynağı incelenebileceği için MWU testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2011, s. 162). Buna göre öğrencilerin son testlerde almış oldukları puanlar arasında anlamlı farklılık yaratan kaynak 500-1000 TL geliri ile 1001-2000 TL aylık geliri olan aileler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin son test puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmayan bağımsız değişkenlerle ilgili rakamlar aşağıdaki sonuçta özetlenmiş burada ayrıca belirtilmemiştir.

Öğrencilerin Son Testten Almış Oldukları Başarı Puanlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

1. Öğrencilerin son testte almış oldukları başarı puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır χ^2 ($Sd=2$, $n=96$) = 1.94, $p > .05$. Öğrencilerin son test başarı puanları cinsiyetten etkilenmemiştir denilebilir. 2. Öğrencilerin son testte almış oldukları puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği anlaşılmaktadır χ^2 ($Sd=2$, $n=$

96) = 1.94, $p > .05$ 3. Öğrencilerin son testten aldıkları başarı puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılığı manidar değildir χ^2 (Sd=2, n= 96) = .039, $p > .05$. 4. Öğrencilerin son testte almış oldukları puanların anne meslekleri değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği anlaşılmaktadır χ^2 (Sd=2, n= 96) = .374, $p > .05$. 5. Öğrencilerin son test başarı puanlarının baba meslekleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir χ^2 (Sd=4, n= 96) = 1.517, $p > .05$. 6. Öğrencilerin son test başarı puanları ailelerinin toplam aylık gelir düzeyine göre manidar bir şekilde farklılaşmaktadır χ^2 (Sd=3, n= 96) = 7.992, $p < .05$.

Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Programı Hakkında Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Cinsiyete Göre;

Yapılan Levene testinde dağılım ($F = 1, 842$; $p = ,176$ $p > 0,05$) normal çıkmıştır. Buna göre Öğretmenlerin kazanımların program öğeleriyle tutarlılığı alt boyutuna (1.faktör) yönelik görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Faktör 1 görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması t testi sonuçları

| | n | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|-------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Kadın | 82 | 32,60 | 5,19 | 194 | 1,949 | ,053 |
| Erkek | 114 | 31,00 | 5,99 | | | |

Bağımsız örneklem t testi sonucunda görüldüğü gibi öğretmenler *kazanımların program öğeleriyle tutarlılığı* alt boyutundaki görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = 1, 949$; $p = ,053 > .05$). Öğretmenlerin bu alt boyuttaki düşüncelerinin cinsiyetten etkilenmediği söylenebilir.

İkinci faktör ile ilgili yapılan Levene testinde dağılım ($F = , 745$; $p = ,389$ $p > 0,05$) normal çıktığı için öğretmenlerin *kazanımların öğrencilere uygunluğu* alt boyutundaki (2. faktör) görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması t testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Faktör 2 görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması t testi sonuçları

| | n | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|-------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Kadın | 83 | 19,75 | 4,20 | 195 | ,197 | ,844 |
| Erkek | 114 | 19,64 | 4,15 | | | |

Yapılan t testi sonucunda görüleceği üzere öğretmenlerin *kazanımların öğrencilere uygunluğu* alt boyutundaki görüşleri cinsiyetlerine göre ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = ,197$; $p = ,844 > .05$).

Üçüncü faktör ile ilgili yapılan Levene testinde dağılım normal olduğu için ($F = 2, 342$; $p = ,128$ $p > 0,05$) kazanımların topluma uygunluğu alt boyutundaki (3.faktör) öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması t testi ile yapılmıştır. Sonuç Tablo 10'daki gibidir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Faktör 3 görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması t testi sonuçları

| | n | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|-------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Kadın | 82 | 22,92 | 4,15 | 191 | 1,363 | ,174 |
| Erkek | 111 | 22,00 | 4,94 | | | |

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin *kazanımların topluma uygunluğu* alt boyutundaki görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($t = 1,363$; $p = ,174 > .05$).

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Yerindeliğinin Değerlendirilmesi,

Dördüncü faktör hakkında yapılan Levene testinde dağılım normal çıktığı için ($F = ,883$; $p = ,407$ $p > 0,05$) uygulanan t testinde öğretmenlerin *kazanımların gerçekleşmesinde çalışma şartlarının uygunluğu* alt boyutundaki (4. faktör) görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Faktör 4 görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması t testi sonuçları

| | n | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|-------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Kadın | 82 | 10,17 | 3,26 | 195 | -,831 | ,407 |
| Erkek | 115 | 10,57 | 3,42 | | | |

Yapılan t testi sonucuna göre öğretmenlerin kazanımların gerçekleşmesinde çalışma şartlarının uygunluğuna yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($t = - ,831$; $p = ,407 > .05$). Öğretmenlerin bu alt boyuttaki düşüncelerinin cinsiyetten etkilenmediği söylenebilir.

Bilimsel Yayın Okuma Sıklığına Göre;

Birinci faktör veya kazanımların program öğeleriyle tutarlılığı alt boyutunda öğretmen görüşlerinin bilimsel yayın okuma sıklığına göre karşılaştırılması için Levene testinde dağılım normal olduğundan ($F = 1,479$; $p = ,210$ $p > 0,05$) yapılan One Way Anova testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Buna göre öğretmenlerin kazanımların program öğeleriyle tutarlılığı alt boyutundaki görüşlerinin bilimsel yayın okuma sıklığından etkilenmediği söylenebilir ($F = 1,313$; $p = ,267$, $p > 0,05$).

Tablo 12. Öğretmenlerin Faktör 1 görüşlerinin bilimsel yayın okuma sıklığına göre karşılaştırılması anova testi sonuçları

| | sd | Kareler Toplamı | f | P | Açıklama |
|---------------|-----|-----------------|-------|------|------------|
| Gruplar Arası | 4 | 173,833 | 1,313 | ,267 | |
| Gruplar içi | 186 | 6155,957 | | | |
| Toplam | 190 | 6329,791 | | | $p > 0,05$ |

Kazanımların öğrencilere uygunluğu veya ikinci faktörde öğretmenlerin görüşlerinin sosyal bilgiler sahasında bilimsel yayın okuma sıklığına göre karşılaştırılması için yapılan Levene testinde dağılım normal olmadığından ($F = 5,138$; $p = ,001$ $p < 0,05$) One Way Anova testi yerine KWH testi yapılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki kazanımların öğrencilere uygunluğu alt boyutuna yönelik görüşleri, varyanslar normal dağılmadığı için yapılan KWH testinde sahada yayımlanan bilimsel makale ve kitapları okuma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir χ^2 ($Sd=4$, $n= 192$) = 13.515, $p < 0.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tamhane’s T2 testiyle yapılan analizde ise söz konusu farklılığın Ayda 2 kez ve üstü okuyan (4.grup) ile hiç okumayan (1.grup) öğretmenler arasında (Ortalama farklılık: 3,34091; $p = ,003$, $p < 0.05$) ve yine 4.grup ile iki ayda bir kez okuyan grup arasında birinciler lehine olduğu bulunmuştur (Ortalama farklılık: 2,58153, $p = ,003$; $p < 0.05$). Aynı şekilde ayda iki kez okuma yapanlarla ayda bir kez okuyanlar arasında da anlamlı bir farklılık vardır. (Ortalama farklılık: 3,63636, $p = ,000$; $p < 0.05$) Sahayı yakından takip eden öğretmenler kazanımların öğrencilere uygunluğu faktörünü oluşturan görüşlere çok daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Burada ilginç olan haftada bir kez yayın takip ettiğini belirten öğretmenlerle (N=8) hiçbir grup arasında anlamlı bir farklılığın olmamasıdır. Benzer şekilde hiç okumayanlarla (N= 44) iki ayda bir kez (N=63) ve ayda bir kez (N=55) okuyanlarla anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ayda iki kez ve üstü yayın okuyan öğretmenlerin (N=22) bu faktöre ilişkin aritmetik ortalaması da diğerlerinden açıkça fazladır ($\bar{X} = 22.45$).

Tablo 13. Öğretmenlerin Faktör 2 görüşlerinin bilimsel yayın okuma sıklığına göre karşılaştırılması KWH testi sonuçları

| Sahadaki yayınları okuma | N | Sıra Ortalaması |
|--------------------------|-----|-----------------|
| Hiç | 44 | 89,39 |
| İki ayda bir kez | 63 | 95,98 |
| Ayda bir kez | 55 | 87,75 |
| Ayda iki kez ve üstü | 22 | 136,18 |
| Haftada bir kez ve üstü | 8 | 90,69 |
| Toplam | 192 | |

Kazanımların topluma uygunluğu (3.faktör) alt boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin sahadaki bilimsel yayınları okuma sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit için Levene testinde dağılım normal olduğundan ($F = 1,410$; $p = ,232$ $p > 0,05$) yapılan One Way Anova testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Buna göre öğretmenlerin kazanımların topluma uygunluğu faktöründe yer alan görüşlerinin alandaki bilimsel yayınları okuma sıklığından etkilenmediği söylenebilir ($F = 2,099$; $p = ,083$, $p > 0,05$).

Tablo 14. Öğretmenlerin Faktör 3 görüşlerinin bilimsel yayın okuma sıklığına göre karşılaştırılması anova testi sonuçları

| | sd | Kareler Toplamı | f | P | Açıklama |
|---------------|-----|-----------------|-------|------|------------|
| Gruplar Arası | 4 | 179,022 | 2,099 | ,083 | |
| Gruplar içi | 183 | 3901,212 | | | |
| Toplam | 187 | 4080,234 | | | $p > 0,05$ |

Dördüncü faktör veya *kazanımların gerçekleşmesinde çalışma şartlarının uygunluğu* hakkındaki öğretmen görüşlerinin sahadaki bilimsel yayınları okuma sıklığına göre karşılaştırılması için Levene testinde dağılım normal olduğundan ($F = 1,738$; $p = ,143$ $p > 0,05$) yapılan One Way Anova testi sonuçları Tablo 15'de görülmektedir.

Test sonucuna göre öğretmenlerin kazanımların gerçekleşmesinde çalışma şartlarının uygunluğu alt boyutunda yer alan görüşlerinin bilimsel yayın okuma sıklığından etkilenmediği söylenebilir ($F = ,781$; $p = ,539$, $p > 0,05$).

Tablo 15. Öğretmenlerin Faktör 4 görüşlerinin bilimsel yayın okuma sıklığına göre karşılaştırılması anova testi sonuçları

| | sd | Kareler Toplamı | f | P | Açıklama |
|---------------|-----|-----------------|------|------|------------|
| Gruplar Arası | 4 | 35,749 | ,781 | ,539 | |
| Gruplar içi | 187 | 2139,829 | | | |
| Toplam | 191 | 2175,578 | | | $p > 0,05$ |

Görev Yapılan Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre;

Öğretmenlerin *kazanımların program öğeleriyle tutarlılığı* (1.faktör) alt boyutunda sosyal bilgiler programı ile ilgili görüşlerinin görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılması için Levene testinde dağılım normal olduğundan ($F = ,833$; $p = ,477$ $p > 0,05$) yapılan One Way Anova testinde sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Buna göre öğretmenlerin kazanımların program öğeleriyle tutarlılığı alt boyutundaki görüşlerinin görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeylerinden etkilenmediği söylenebilir ($F = 1,094$; $p = ,353$, $p > 0,05$).

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Yerindeliğinin Değerlendirilmesi,

Tablo 16. Öğretmenlerin Faktör 1 görüşlerinin okulun sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılması anova testi sonuçları

| | sd | Kareler Toplamı | f | P | Açıklama |
|---------------|-----|-----------------|-------|------|----------|
| Gruplar Arası | 3 | 172,505 | 1,782 | ,152 | |
| Gruplar içi | 192 | 6194,245 | | | |
| Toplam | 195 | 6366,750 | | | p>0,05 |

Kazanımların öğrencilere uygunluğu (2.faktör) alt boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılması için Levene testinde dağılım normal olduğundan (F = 1,718; p = ,164 p> 0,05) yapılan One Way Anova testi sonuçları Tablo 17’de görülmektedir.

Öğretmenlerin *kazanımların öğrenciye uygunluğu* faktörünü oluşturan görüşlerinin görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir. (F= 2,914; p = ,066, p>0.05).

Tablo 17. Öğretmenlerin Faktör 2 görüşlerinin okulun sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılması anova testi sonuçları

| | sd | Kareler Toplamı | f | P | Açıklama |
|---------------|-----|-----------------|-------|------|----------|
| Gruplar Arası | 3 | 147,702 | 2,914 | ,066 | |
| Gruplar içi | 193 | 3260,410 | | | |
| Toplam | 196 | 3408,112 | | | p<0,05 |

Öğretmenlerin görüşlerinin *Kazanımların topluma uygunluğu* (3.faktör) alt boyutunda görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılması için Levene testinde dağılım normal olduğundan (F = ,555; p = ,645 p> 0,05) yapılan One Way Anova testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Buna göre öğretmenlerin kazanımların topluma uygunluğu faktöründe yer alan görüşlerinin okullarının sosyoekonomik düzeyinden etkilenmediği söylenebilir (F= ,964; p = .411, p > 0.05).

Tablo 18. Öğretmenlerin Faktör 3 görüşlerinin okulun sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılması anova testi sonuçları

| | sd | Kareler Toplamı | f | P | Açıklama |
|---------------|-----|-----------------|------|------|----------|
| Gruplar Arası | 3 | 62,102 | ,964 | ,411 | |
| Gruplar içi | 189 | 4060,177 | | | |
| Toplam | 192 | 4122,280 | | | p>0,05 |

Kazanımların gerçekleşmesinde çalışma şartlarının uygunluğu (4.faktör) alt boyutunda öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılması için Levene testinde dağılım normal olduğundan (F = 1,622; p = ,186 p> 0,05) yapılan One Way Anova testi Tablo 19’da görülmektedir.

Test sonucuna göre öğretmenlerin kazanımların gerçekleşmesinde çalışma şartlarının uygunluğu alt boyutunda yer alan görüşlerinin okullarının sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (F= 5,748; p = .001, p<0.05). Farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testine göre iyi sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapanlar ile çok iyi arasında (Ortalama farklılık: 3,25670; p = ,045, p < 0.05), İyi SED okullardaki öğretmenler ile düşük SED okullardakiler arasında (Ortalama farklılık: 2,50948; p = ,002, p < 0.05), orta SED ile düşük SED okullardaki öğretmen görüşleri arasında bu alt boyuta ilişkin olarak birinciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. (Ortalama farklılık: 1,36108; p = ,043, p < 0.05) İyi SED okullarda görev yapan öğretmenlerin (N=29) aritmetik ortalaması da diğerlerinden açıkça fazladır (\bar{X} = 12.03). Bu kolayca anlaşılacak bir durumdur ancak çok iyi SED okullarda görev yapan

öğretmenlerin (N=9) düşük SED okullarda görevli öğretmenlerle (N=80) kazanımların gerçekleşmesinde çalışma şartlarının uygunluğu alt boyutunda benzer görüşlere sahip olmaları ilgi çekicidir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Faktör 4 görüşlerinin okulun sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılması anova testi sonuçları

| | sd | Kareler Toplamı | f | P | Açıklama |
|---------------|-----|-----------------|-------|------|---------------------|
| Gruplar Arası | 3 | 181,067 | 5,748 | ,001 | |
| Gruplar içi | 193 | 2026,446 | | | |
| Toplam | 196 | 2207,513 | | | p<0,05 Fark anlamlı |

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam) resmi ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden ve Seyhan İlçesindeki Bekir Sıtkı Kulak İlköğretim Okulu 7.sınıf öğrencilerinden temin edilen verilere dayalı olarak yapılan veri analizlerinden aşağıda belirtilen sonuçlar çıkarılarak tartışılmış ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmiştir.

Öğrencilere II. Dönem başında henüz programa girerken uygulanan ön-test puanları ortalaması ile program sonunda uygulanan son test puanları ortalaması arasındaki fark son test lehine anlamlı bulunmuştur ($t = 15.846$, $Z = -8.360$, $p = .000$). Program sonunda öğrencilere uygulanan son testin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 61,838$ olarak bulunmuştur. Buradaki ortalama çok düşük sayılmasa da nitelikli bir eğitimden söz edebilmek için öğretimin gerçekleşme derecesinin %70-80’lerde olması gereklidir. Buna göre ulaşılan sonuçlarla programda öngörülen hedeflerin kısmen gerçekleştirildiği söylenebilir.

Neticede program sonundaki başarı ortalamasının ($\bar{X} = 61,838$) programa girişteki başarı ortalamasından ($\bar{X} = 42.953$) anlamlı derecede büyük olduğu ($t = 15.846$) saptanmıştır. Bununla birlikte normal şartlarda ön test puanlarının daha düşük düzeyde ve son test puanlarının da daha yüksek düzeyde olması beklenirdi. Ön testten elde edilen puan ortalaması ($\bar{X} = 42.953$) öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin yüksek olduğu yani kazanımların öğrencilerin hali hazırda sahip oldukları davranışlara işaret ettiği söylenebilir. Burada öğrencilerin çoğunluğu tarafından büyük ölçüde doğru cevaplanan soruların, temsil ettikleri kazanımların yerinde olmadığı sonucuna varılabilir. Çünkü böyle bir durum öğrencilerin derste sıkılmasına ve boşa zaman kaybetmesine neden olur (Erden, 1998, s. 27). Son testte, nitelikli bir öğretim için gerekli görülen asgari % 70-80 düzeyindeki bir başarının yakalanamamış olması da ayrıca ön test hakkında yapılabilecek yukarıdaki çıkarımı desteklemektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programının sarmal program olması nedeniyle bazı konuların genişleyerek tekrar edilmesi belki hazır bulunuşluk seviyesini belli bir ölçüde normalden daha yüksek seyretmesine sebep olabilir. Ancak öngörülen kazanımlara daha öğrenme-öğretme süreçlerine adım atılmamışken yukarıda görüldüğü gibi bazı kazanımlara % 60- 70 seviyelerinde öğrenci tarafından hâkim olunması normal sayılmamalıdır.

Neticede Erden’in de vurguladığı gibi öntest uygulamalarında “şayet öğrencilerin büyük bir kısmı bazı hedeflerle ilgili soruları doğru yanıtlamışsa, hedeflerin yerinde olmadığı sonucuna varılabilir” (Erden, 1998, s. 27). Bu çalışmada öğrencilerin yarısı veya yarıdan çoğu tarafından doğru yanıtlanan Zaman İçinde Bilim ünitesindeki 1, 2 ve 5 numaralı kazanımlar, Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesindeki 1 ve 6 numaralı kazanımlar, Yaşayan Demokrasi ünitesinde 2 ve 5 numaralı kazanımlar ve Ülkeler Arası Köprüler ünitesindeki 4 numaralı kazanımların yerinde olmadığı sonucuna varılabilir.

Kuşkusuz yukarıdaki kazanımları temsil eden sorular diğer kazanımlarla da az veya çok ilişkilidir ve her kazanımı diğerlerinden ayıran kesin ve net bir çizgi, mutlak bilgiler içeren olgusal bilgilerin dışında pek de mümkün değildir. Dolayısıyla test sorularının doğrudan ve ağırlıklı olarak

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Yerindeliğinin Değerlendirilmesi,

temsil ettiği kazanımlar dikkate alınmaya çalışılmıştır. Öte yandan kazanımların yapısına bakıldığında basit olgusal bilgilerin ilerisinde, daha üst düzey öğrenmelerin hedeflendiği görülecektir. Bu hedef istikametinde bilgi ve olgulardan ziyade bilgiyi oluşturan örüntülere odaklanan programda belli ölçüde keskinliklerin ötesine geçerek asgari manada karşılaştırma, eleştiri ve yorum yapabilmeyi, düşünmeyi, bilimsel düşünme yeteneğini süreç içerisinde bir yöntem olarak yapılandırmaya ve kazandırmaya çalışan bir sosyal bilgiler üslubu oluşturulmaya gayret edilmiştir. Üsluptaki belirsizlikler, kesinliğin net ama kısır dünyasına alışmış olanlara hem esnekliğe hem çoklu anlamlara imkân vermesiyle kafa karıştırıcı görünse bile çağımızın en çok da ihtiyaç duyduğu yaratıcılığa ve yorumlamaya zemin sağlamaktadır. Nitekim yorumlamak, iki anlamı birden kavramaktır (Ricoeur, 2007, s. 21). Bununla birlikte 2004 SBÖP’ün kazanımlarının bu araştırmada daha açık görülen bazı problemleri “yapılandırıcılık” öğrenme kuramının Bloom’un taksonomisinden farklı olduğu, bilişsel duyuşsal ve psikomotor hedeflerin zaten bir arada ele alındığı savıyla geçiştirilemez.

Program değerlendirilirken, öğrenci başarıları veya erişisi öğretimin başında ve sonunda ölçülerek, kazanımların gerçekleşme derecesi belirlendikten sonra yapılan direnç testi aritmetik ortalamasının, son test aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 61,838$) büyük olduğu görülmektedir. Son test ile direnç testi arasındaki farklılığın manidarlığı “t” testi ile test edilmiş ve $t = 14.39$ olarak bulunmuştur. Direnç testinin son testten daha düşük çıkması gerekirken yüksek çıkması uygulamayı yapan öğretmenler tarafından öğrencilerin çoğunluğunun dershaneye gitmesine ve merkezi sınavlara yoğun hazırlık yapmaları nedenine bağlanmıştır. Öğrencilerin son test puanlarının homojen olmaması nedeniyle yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi de öğrencilerin son test ve izleme testi arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z = 8.133$, $p < .05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani izleme testi lehinde olduğu görülmüştür. Buna göre programdaki kazanılmış davranışlar kalıcıdır sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada öğrencilerin ön testten aldıkları başarı puanları arasında cinsiyetlerine, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, anne ve baba mesleğine göre manidar bir fark bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin ön test başarı puanlarının ailenin toplam aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin son testten aldıkları başarı puanları yalnızca ailelerinin toplam aylık gelir düzeyine göre manidar bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuç Araştırmacı Şirin’in Amerika’da 101 binin üzerinde öğrencinin katıldığı yedi bine yakın okulda yapılan araştırmalar hakkındaki bir meta analiz çalışmasında da ulaştığı ailenin sosyoekonomik düzeyinin akademik başarıyı çok yönlü olarak yordadığı yönündeki sonuçlarla örtüşmektedir. (Şirin, 2005)

Program kazanımlarıyla ilgili ankette görüş belirten öğretmenlerin cevapları arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak aşağıda açıklanacağı üzere birer alt boyutla ilgili olarak bilimsel yayın okuma sıklığı ve görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette yer alan görüşleri arasında sosyal bilgiler öğretimi alanında yayımlanan bilimsel makale veya kitap okuma sıklıklarına göre kazanımların öğrencilere uygunluğu alt boyutuna yönelik görüşleri, anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan analizde ise söz konusu farklılığın Ayda 2 kez ve üstü okuyan grup ile hiç okumayan öğretmenler arasında ve yine ayda iki kez ve üstü okuyan ile iki ayda bir kez okuyan grup arasında birinciler lehine olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde ayda iki kez okuma yapanlarla ayda bir kez okuyanlar arasında da anlamlı bir farklılık vardır. Sahayı yakından takip eden öğretmenler kazanımların öğrencilere uygunluğu faktörünü oluşturan görüşlere çok daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Burada ilginç olan haftada bir kez yayın takip ettiğini belirten öğretmenlerle (N=8) hiçbir grup arasında anlamlı bir farklılığın olmamasıdır. Benzer şekilde hiç okumayanlarla (N= 44) iki ayda bir kez (N=63) ve ayda bir kez (N=55) okuyanlarla anlamlı bir farklılığın

olmadığı görülmektedir. Ayda iki kez ve üstü yayın okuyan öğretmenlerin (N=22) bu faktöre ilişkin aritmetik ortalaması da diğerlerinden açıkça fazladır ($\bar{X} = 22.45$).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette yer alan görüşleri arasında, kazanımların gerçekleşmesinde çalışma şartlarının uygunluğu alt boyutunda yer alan görüşlerinin okullarının sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testine göre iyi sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapanlar ile çok iyi arasında, İyi SED okullardaki öğretmenler ile düşük SED okullardakiler, orta SED ile düşük SED okullardaki öğretmen görüşleri arasında bu alt boyuta ilişkin olarak birinciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İyi SED okullarda görev yapan öğretmenlerin (N=29) aritmetik ortalaması da diğerlerinden açıkça fazladır ($\bar{X} = 12.03$). Bu kolayca anlaşılabilir bir durumdur ancak çok iyi SED okullarda görev yapan öğretmenlerin (N=9) düşük SED okullarda görevli öğretmenlerle (N=80) kazanımların gerçekleşmesinde çalışma şartlarının uygunluğu alt boyutunda benzer görüşlere sahip olmaları ilgi çekicidir.

Öneriler

1. Kazanımların gerçekleşebilmesi için yalnızca öğretmenlerin değil müfettiş ve eğitim denetçilerinin rehberlik yeterliği artırılmalı, kişiden kişiye değişmeyen objektif denetim kriterleri oluşturulmalı, denetçilerin program bilgisi de sistemli olarak kontrol edilmelidir. Nitekim araştırmanın 4.faktöründe öğretmenler müfettiş ve eğitim denetçilerinin rehberlik yeterliğini ve bilgisini kuşkuyla karşılamaktadırlar.

2. Kazanımlar öğrencilerin kendi amaçlarına uygun hale getirilmelidir. Çünkü bu çalışmada öğretmenlerin % 64.5'i kazanımların öğrencilerin kendi amaçlarına uygun olmadığı kanaatine yakındırlar.

3. Programdaki kazanımlar öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına, hazır bulunuşluk seviyesine, fiziksel ve zihinsel gelişimine uygun hazırlanmalıdır. Nitekim araştırma kapsamına alınan öğretmenler bu görüşlerin oluşturduğu “kazanımların öğrencilere uygunluğu” faktörüne olumsuz yaklaşmaktadırlar.

4. Programın ikinci dönemine rastlayan Zaman İçinde Bilim ünitesindeki 1, 2 ve 5 numaralı kazanımlar, Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesindeki 1 ve 6 numaralı kazanımlar, Yaşayan Demokrasi ünitesinde 2 ve 5 numaralı kazanımlar ve Ülkeler Arası Köprüler ünitesindeki 4 numaralı kazanım iptal edilmeli yerlerine yapılacak ihtiyaç ve konu analizlerine göre uygun kazanımlar konulmalıdır.

5. Sosyal bilgiler öğretim programının eğitim-öğretim yılının birinci dönemine denk gelen kazanımlar hakkında yapılabilecek çalışmalar üniversitelerin ilgili bölümlerince teşvik edilmelidir.

6. Ders içerikleri muhtelif sosyal bilim dallarının ilgi çekici araştırmalarıyla güncelleştirilmeli, kazanımlar ile konuların tam olarak örtüşmesi sağlanmalıdır. Örneğin yazının ve sözün düşünce ve duygularımızı aktarmaya yarayan araç olduğu retorik tekrarlanmak yerine günümüz bilgi sosyologları ve felsefecilerce yazının ve sözün yalnızca aktarmaya yaramadığını bizzat düşüncelerin içerisinde şekillendiği dinamikler olduğu hesaba katılmalıdır.

7. Üniteye verilmesi gereken değer, beceri ve kavramlar mutlaka ders kitaplarında işlenmeli, ders kitabındaki konular öğrencinin tematik bağlantıyı kolaylıkla kurmasını sağlayıcı nitelikte olmalı, ünite, ders kitabı ve etkinlikler birbirleriyle tam olarak örtüşmelidir.

8. Sosyal bilgiler programının 6. genel amacında “öğrencilerin yaşadığı çevrenin ve dünyanın özelliklerini tanıyarak, insanlar ve doğal çevre arasında etkileşimi açıklaması” şeklindeki ifadenin gerçekleşebilmesi kazanımlarda ve tüm programda yerel ve bölgesel özelliklerin dikkate alınmasına bağlıdır. Esasında sosyal bilimlerin, evrenselci olmaları nedeniyle yereli ve onun bilgisini önemsememeleri genç kuşak sosyal bilimcilerce eleştirilmektedir (Kızılcılık, 2008, s. 62). Bu çalışmada öğretmenler kazanımların yerel ve bölgesel özelliklere dikkat edilmeden hazırlandığını düşünmektedirler.

9. Okul-aile-yönetim ve öğretmen arasında olması gereken işbirliği ve koordinasyonun yeterli olarak sağlanması için sosyal ve idari tedbirler alınmalı, iletişim engelleri ortadan kaldırılmalıdır.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Yerindeliğinin Değerlendirilmesi,

Nitekim bu araştırmada öğretmenlerin okullardaki eksikliği hakkında ittifak ettikleri görüşlerden biri de budur.

KAYNAKÇA

Akdağ, H. (2008). “İlköğretim 6. ve 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Açısından Uygulama Dönütleri (Konya İli Örneği)”. (yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim ilimleri Enstitüsü: Ankara

Akpınar, B. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Data.

Alagöz, B.(2009). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarında Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Probleme dayalı Öğrenme Yönteminin Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Altun, A. (2010) Medya Okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Programıyla İlişkilendirilmesi ve Öğretimi. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Arslan, H. (2007a). *Epistemik Cemaat Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi*, İstanbul: Paradigma.

Arslan, M. (2007b) “Türk Eğitim Sisteminde Değerler Sorunu ve Eğitim Programlarına Yansıması” Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, Edt. R. Kaymakcan ve diğerleri, İstanbul. DEM Yay: 635–656

Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, Cilt 1, http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan_aydin_postmodernizm_egitim_felsefesi.pdf (Erişim Tarihi 11-02-2012)

Aydın, H. (2007). *Felsefi Temeller Işığında Yapılandırıcılık*, Ankara: Nobel.

Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının

Değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. (14–16 Kasım 2005). Ankara: Sin Matbaacılık.

Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel.

Bal, H. (2009). Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırma Yöntem ve Teknikleri, Isparta, Fakülte Kitabevi.

Balcı, A. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler, (6. Baskı), Ankara: Pegem

Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.

Canerik, H. (2005). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme

Sempozyumu, 14–16 Kasım, Erciyes Üniversitesi, Kayseri. Ankara: Sim Matbaası.

Cüro, E. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Toplumsal İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. (yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.

Çeken, D. (2006). “Küreselleşme ve Türkiye’de Eğitim Politikaları: Yeni İlköğretim Müfredatı Sosyal Bilgiler Programı Üzerine Bir İnceleme”. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, Genel Sosyoloji ve Metodoloji Ana Bilim Dalı: İzmir.

Çelenk, S. ve diğerleri (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. A.Tazebay. Yay. Haz Ankara: Nobel.

Er, H. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimi Kapsamında İlköğretim Öğrencilerinin “Biyografi” Kullanımına İlişkileri. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Demirel, Ö. (2008). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem.

Demirkaya, Gedik, H. (2008) Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olaylar. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Doğanay, A. (2002). “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Öztürk & D. Dilek, (Ed.), Ankara. Pegema.

Doğanay, A. Sarı, M. (2007). “İlköğretim Okullarında Oluşturmacılık Ne Kadar Oluşturuldu? : Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve Matematik Derslerinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme, 16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat, Türkiye (149-163)

EPÖ. (2005). Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi. <http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf> (Erişim Tarihi 24-12-2011).

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı.

Günay, M. (2010). “Bilim Felsefesi ve Eğitim Felsefesi Bağlamında Sosyal Bilgiler”, *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, R.Turan. & K. Ulusoy. (Ed.), Ankara: Maya Akademi.

Güven, S. (2004). “*Program Geliştirme*” *Öğretimde Planlama-Uygulama-Değerlendirme*.Elazığ: Üniversite kitabevi.

Kan. A. , Ü. (2012) Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığına ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi) Fırat Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.

Karakuş, Ö. Başbüyük, O. (2009). Deneysel ve Deneysel Olmayan Araştırma Yöntemleri, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri içinde Ed.Kaan Böke, İstanbul. Alfa.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara. Nobel.

Kızılcılık, S. (2008). *Sefaletin Sosyolojisi*. Ankara: Anı.

Koçoğlu, E. (2012). 6.Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Erişie göre Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi) Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Küçükahmet, L. (2005). 2004 Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14–16 Kasım, Erciyes Üniversitesi, Kayseri. Ankara, Sim Matbaası.

MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programı ve Kılavuzu, Ankara. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Mertler, F. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Programının Eğitim Sosyolojisi Bakış Açısından Olumlu ve Olumsuz Eleştirisi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi, Kayseri. Ankara. Sim Matbaası.

Neuman, W. L. (2006). Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar I, Çev. S. Özge, İstanbul, Yayınodası.

Özdemir, S. M. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı ve Değerlendirilmesi. Mustafa Safran (Ed). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem.

Pehlivan. H. (1997). Örnek Olay ve Oyunlarla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Düzeylerine Etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.

Plotnik, R. (2009). Psikolojiye Giriş. T.Geniş (Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Ricoeur, P. (2007). Yoruma Dair/Freud ve Felsefe, Çev. N.Alpay, İstanbul, Metis Yay.

Safran, M. (2004). “İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar Sosyal Bilgiler (4–5.sınıf)“, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Ankara. Yıl. 5, Sayı 54–55, MEB.

Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara, Anı.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.

Tatar, B. (2004). *Hermenötik*, İstanbul. İnsan.

Ünlüer, G. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi) Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir

Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin.

Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. 2002, [http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2002-15\(1\)/M-25.pdf](http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2002-15(1)/M-25.pdf) (Erişim Tarihi 11-10-2011).