

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Çağdaş eğitim-öğretim uygulamaları; bireylerin birbirleriyle ve çevresiyle sürekli ve etkin bir biçimde ilişki kurması, toplumsal olaylara ve konulara, sürekli ve etkin bir biçimde yaklaşması, sorunları çeşitli açılardan çözebilmesi için gerekli bilgi, anlayış, tutarlı davranışlar ve pozitif alışkanlıklar kazandırmak durumundadır. Sosyal Bilgiler dersi de öncelikle bireyin toplumsal yaşama uyum sürecinde önemli bir role sahiptir. Bu bakımdan Sosyal Bilgiler dersi eğitim faaliyetlerinin içinde öz niteliğinde bir yer tutar.

Bu tezin teorik kısmında demokrasi ve demokratik hayatın önemi, "Sosyal Bilgiler" kavramı, Sosyal Bilgiler dersi ve gelişimi, dersin hedefleri, ilke ve yöntemleri, eğitimde program ve plan yapma, eğitim programlarını değerlendirme, eğitimde hedef tespit etme, okulda hedeflere ulaşmayı etkileyen faktörler ile ilgili bilgiler verilecektir.

Araştırmanın konusu ile ilgili teorik çalışma ile birlikte literatür tarama çalışması yapılmıştır. Uygulama çalışması ile ilgili ünite hedefleri doğrultusunda hazırlanan başarı testi taslağı tez danışmanına, konu ile ilgili olan uzmanlara ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur. Son şekliyle oluşturulan başarı testi, ünite bitiminde ilk uygulama ve yaklaşık iki ay sonra kalıcılık testi şeklinde uygulanmış ve ünite hedeflerine ulaşma bu test sonuçlarına göre değerlendirilmiştir.

A) DEMOKRASİ VE DEMOKRATİK HAYATIN ÖNEMİ

İnsan yaratılışı gereği her zaman çevresindeki kişi ve kuruluşlarla ilişki içerisinde olmuştur. İnsanın geçirmiş olduğu sosyal evrim, bireyin bir değer haline gelmesini sağlayan gelişmelerle doludur. Köleci toplumda ezilmişliği yaşayan birey, tarım toplumunda kendisini rahatça ifade edememiş, ilerleyen dönemlerde dünyada teknolojinin gelişmesi beraberinde sanayiye geliştirmiş, bir yandan emeğin örgütlenmesi yaşanırken, bir yandan da işverenin örgütlenmesi hareketi ortaya çıkmıştır. Karşılıklı gelişen örgütlü yapılar yasalarla kendilerini koruma altına almaya çalışmışlardır. Sanayi toplumunda meydana gelen toplumsal örgütlenme, başka alanlarda da gelişmelere yol açmıştır. Bunların başında insan hakları ve demokratikleşme olguları gelmektedir. (Yılmaz,2000:26-28)

Bu bağlamda karşımıza çıkan demokrasi kavramına değinmekte yarar vardır. Demokrasi, idareyi halk için ve halkla beraber yapmak veya yönetimde ve toplumsal yaşam içerisinde var olan anlayış ve değerlendirme farklılıklarını zenginlik olarak algılamak şeklinde tarif edebilir.

Birgi'ye göre, demokrasi sadece siyasî bir sistem değil aynı zamanda bir yaşam biçimidir. Eğer bir insan evde eşi ve çocuklarına, iş yerinde çalışanlarına, okulda öğrencilerine demokratik bir yaşam sergileyemiyorsa demokrasiyi içselleştirememiş demektir. Demokrasinin bir insan için yaşam biçimi haline gelebilmesi, temellerinin çocukluk döneminde atılmasına bağlıdır. Çocuk toplumsallaşma sürecinde evde anne, baba ve kardeş, sokakta oyun arkadaşları, okulda da öğretmenlerin yaklaşımlarıyla biçimlenir. Çocuğun demokratik davranışı yaşam biçimine dönüştürmüş bir yetişkin olması; okul, aile ve arkadaş gruplarının çocuğa demokratik bir ortam sağlayabilmesine bağlıdır.(http://www.meb.gov.tr/belirligunler/24kasim/makaleler/demokrasi_egitim.htm 1,1) (24.11.2005)

Eğitim kurumlarının görevi yeni kuşakları daha hoşgörülü, farklı düşünce ve kanaatlere saygı duyan bireyler olarak yetiştirmektir. Okullar bu görevlerini sınıf içi

demokrasi anlayışını geliştirip, hoşgörölü bir ortam yaratarak yerine getirebilirler. Öğrenciler bu şekilde, bir konuda çözüme ulaşmada tek yol yerine, farklı yol ve yöntemlerin de olabileceğini düşünerek hareket ederler.

Bireylerin demokrasi ve insan hakları konularındaki bilinç düzeyleri, demokrasinin gelişmesine katkıda bulunabilir. Kendi hak ve özgürlüklerinin farkında olmayan bireylerin bunları talep etmesi, yaşamlarına aktarması ve toplumu demokratik açıdan geliştirmesi beklenemez. (Selvi,1997:195)

Toplumun demokratik değerlere sahip olması için toplumu oluşturan bireylerin demokratik kişiliğe sahip olması; demokrat kişiliğe sahip bireyler yetiştirebilmek için ise, toplumun demokratik değerlere sahip olması gerekmektedir. Demokrasiyi güçlendiren ve geliştiren en önemli faktör, eğitim sürecidir. Ailede başlayıp örgün ve yaygın eğitim kurumlarında süren ve yaşam boyu devam eden eğitim, bir yandan demokrasinin gelişmesinde çok önemli bir yere sahip iken, diğer yandan toplumun demokratik kültüründen etkilenir. Bir başka deyişle toplumsal kültür eğitimi; eğitim toplumsal kültürü yansıtır.(Gözütok:1997:55)

Dewey, toplumdaki her bireyin özgür ve kendi ayakları üzerinde duran, sorumluluklarını kabul eden etkili bir birey olması isteniyorsa, demokrasinin bir eğitim ilkesi olması gerektiğini vurgularken; eğitim ve demokrasi kavramları arasında karşılıklı, ortak ve hayati bir ilişki olduğunu belirtmektedir.(Selvi,1997:195)

Ülkemizde eğitimin her kademesinde demokratik değer ve tutumların öğretilmesi için çaba harcanmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda güçlü, istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla; sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılmasına çalışılması gerektiği belirtilmektedir.

İlköğretimde demokratik değerler öğretilmeye çalışılırken özellikle Sosyal Bilgiler dersinde bu konular ağırlıklı olarak işlenmekte, altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde başlı başına demokratik değerleri kavratmaya yönelik olarak hazırlanmış "Demokratik Hayat" ünitesi bulunmaktadır. Ünitinin hedeflerine baktığımız zaman, öğrencileri sosyal ve toplumsal açıdan hayata hazırlamayı, demokratik değerlerin öğretilmesini ve bunların olumlu tutum haline getirilmesini amaçlayan hedefler olduğunu görmekteyiz.

Ünite hedeflerini davranış haline getiren öğrenci, kendi hak ve özgürlüklerinin farkında olacak, demokrasinin ülke için vazgeçilmez bir unsur olduğunu öğrenecek, demokratik değerlere sahip olabilecek, kişiliğini bu yönde geliştirmeye çalışacak, çocuk haklarının olduğunu kavrayacak, toplumdaki her bireyin ayrı bir değeri ve yeri olduğunu bilecektir. Kişiliğini bu yönde geliştiren birey demokratik toplum bilincinin oluşmasına katkı sağlayacaktır.

İlköğretim okullarında öğrencilerin demokrasi bilincini yaparak-yaşayarak öğrenebilmeleri için "Okul Meclisleri" gibi faaliyetlerle demokrasinin temel ilkelerini öğrenmeleri amaçlanmaktadır.

İnsanlık, geçmiş dönemlerde yaşamış olduğu tecrübelerden yola çıkarak varolan sorunların eskisi gibi savaşlarla, yıkımlarla çözüme ulaşmayacağı sonucuna varmış, sorunların çözümü noktasında dünyanın demokratikleşmesi, insan hak ve özgürlüklerinin gelişmesi gerektiği benimsenmiştir. Bireysel düzeyde olsun, devlet düzeyinde olsun herkes ulusal ve uluslararası anlamda üzerine düşeni yapmaya çalışmaktadır. Bu çerçevede oluşturulan kuruluşlar bölgesel veya uluslararası çalışmalar yapmaktadırlar. Ülkemizde de tüm kurum ve kuruluşların kendilerini temelden başlayarak değişime ve dönüşüme uğrattığı Avrupa Birliği sürecinde demokratik değerlerle bezenmiş genç bir nesil, demokratik ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmış toplumlar arasındaki yerimizi almada kolaylık sağlayacak ve dünya ile bütünleşmemizin temel noktasını oluşturacaktır.

B) "SOSYAL BİLGİLER" KAVRAMI, DERSİ, DERSİN HEDEFLERİ, İLKE VE YÖNTEMLERİ

1. Sosyal Bilgiler Dersi

Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir. "Toplumsal gerçek" denildiğinde, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinlik akla gelebilir. İnsanın yaşamında kullandığı, onun daha kolay ve rahat yaşamasını, kendini potansiyel güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkiler bu kavramın kapsamı içine girebilir. (Sönmez, 1999:17)

Sosyal Bilgiler, ilköğretim okullarında demokrat ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilim disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır.(Erden,1998:3) Mentiş'in aktardığına göre NCSS (National Council Social Studies) Sosyal Bilgiler'i vatandaşlık ile ilgili yeterlilikleri kazandırmak için sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin bütünleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır. (Mentiş, 2005:3)

Sosyal Bilgiler, sosyal bilim konularının çocuğu ilgilendiren yönlerinden faydalanarak etkin vatandaşlık eğitimi veren ilköğretim çağındaki çocuk ve gençlerin ilgisini çeken bir derstir. Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinde tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset, antropoloji, ahlâk, uluslararası ilişkiler, psikoloji, sosyoloji gibi konuları bulmak mümkündür. İlköğretim çağındaki öğrenciler sosyal olay ve olguları toplu olarak görüp algıladıklarından, bu sosyal bilim disiplinlerini Sosyal Bilgiler konuları içinde bütünleşmiş olarak öğrenirler.(Demirtaş ve Doğanay,1997:83)

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin, çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri özümsemeleri ve bu bilgilerden sonuç çıkarmaları esastır. Sosyal Bilgiler dersi içerisinde esas olarak tarih ve coğrafya bilgileri yer almaktadır. İlkokullarda "Sosyal

Bilgiler" olarak alınan bu ders, ilkokul sonrasında Tarih, Genel Türk Tarihi, İslâm Tarihi, Osmanlı Tarihi, İnkılâp Tarihi, Coğrafya, Fizikî Coğrafya, Türkiye Fizikî Coğrafyası, Ülkeler Coğrafyası, Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası olarak ayrı ayrı dersler halinde devam etmektedir. (Ergün ve Özdaş,1997:152-153)

Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin bulgularını entegre edip öğrencilerin düzeyine göre basitleştiren, bunları kullanarak, öğrencilere sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programı olarak tanımlanabilir. (Otluoğlu ve Öztürk,2003:6)

Sosyal Bilgiler dersi sosyal alandaki Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık, Turizm, Sanayi, Ekonomi ve Çevre Eğitimi gibi derslerin bileşkesinden oluşan disiplinler arası bir derstir. Gerçek yaşam problemlerinin üstesinden gelebilmek için bireysel ve toplumsal bağlamda öğrenciler için en elverişli ders Sosyal Bilgiler dersidir. (Duman ve İkiel,2002:245)

a) Sosyal Bilgiler Dersinin Gelişimi

İlkçağdaki toplumlar sosyal hayatlarındaki olguları destanlar, efsaneler ve mitler ile açıklamışlardır. İlerleyen dönemlerde bunun yerini felsefe almaya başlamıştır. İlkçağlarda döneme özgü felsefi bilgi yeterliydi. Ancak daha sonraları insanların bilgi ve tecrübeleri artınca pozitif bilimler felsefeden kopmaya başlamışlardır. Bilimsel gelişmeler toplumları sanayileşme sürecine sokmuş, değişen anlayışlar kendisini siyasal alanda da göstermiştir. Bu değişimin etkileri Fransız İhtilâli ile doruğa ulaşmıştır. Sosyal bilimlerdeki bilgilere olan ihtiyaç sonucu sosyal bilimler felsefeden ayrılmaya başlamıştır. Sosyal bilimlerin yetersizliği sonucu dünya iki büyük savaşla karşılaşmıştır. Dünyayı olumsuz yönde etkileyen bu olaylar, sosyal bilimlere olan ihtiyacı bir kez daha ortaya koymuştur. II. Dünya savaşından sonra pozitif bilimlere verilen değer sosyal bilimlere de verilmeye başlanmış, bu alanda bilgi birikimi artmış, bilimsel araştırmalar

hız kazanmıştır. Sosyal bilimler alanının çok geniş olması alt disiplinleri oluşturmuş ve bilimsel yönden gelişmeler hız kazanmıştır.(Aydın,1997:3) Günümüzde toplumsal yapıdaki değişmeler, insanın rahat içinde yaşama isteği, insanların erken yaşta eğitilmesini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle eğitimin her kademesinde sosyal bilimler içeriğini kapsayan Sosyal Bilgiler yer almaktadır.

Amerika Birleşik Devletlerinde merkezi ve ulusal program çalışmalarının önem kazanması ve bu konudaki görüşlerin sosyal bilimlere de yansması sonucu, ders içeriklerinin önceden saptanmasına karşı güçlü bir tepki başlamış; bireysel uyum, toplumsal gereksinimler ve vatandaşlık eğitimi gibi konularda içeriğin "çevre" etmenine göre belirlenmesi Sosyal Bilgilerde de ağırlık kazanmıştır. Bu durum, "Sosyal Bilgiler Öğretimi"nin yerleşmesinde etkili olmuştur. Bu hareketin belirgin niteliği, öğrencilerin sosyal yaşama yönelik konuları ayrı ayrı disiplinlerden öğrenmelerini sağlamak yerine, sosyal sorunlardan hareket ederek verilmesi gerekenleri bir tek disiplin içinde, bir bütün olarak "Sosyal Bilgiler" adı altında vermektir. Bu anlayışın, birçok batı ülkesinde okulların öğretim programlarında geniş çapta uygulamaya yansıdığı söylenebilir.(Sözer,1998:23)

Sosyal Bilgilerin bir konu alanı olarak eğitim programına girmesi, ilerlemecilik akımının "demokratik toplum için vatandaş yetiştirme" görüşünün etkisiyle gerçekleşmiştir. 1930'lu ve 1940'lı yıllarda yeniden kurmacılık ve çocuk merkezli yaklaşımı benimseyen eğitimciler Sosyal Bilgiler programının gerçekleşmesi için çaba göstermişlerdir. Ancak 1940'lı ve 1950'li yıllarda Sosyal Bilgiler programları büyük ölçüde Tarih ve Coğrafya ağırlıklı uygulanmıştır. (Erden,1998:6)

1960'lı yılların başından 1970'li yılların ortasına kadar Sosyal Bilgiler dersine ağır eleştiriler gelmiş ve "Yeni Sosyal Bilgiler" adı altında bir reform hareketi başlamıştır. Bu hareketin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde Bruner'in "buluş yoluyla öğrenme" kuramının çok önemli katkısı olmuştur. Bu yeni anlayışla öğrenciler bilgilerin pasif alıcısı olmaktan çıkartılarak bilgiyi aktif olarak elde eden, kritik düşünme becerisine sahip bireyler olarak yetiştirilmek istenmiştir.

Yeni Sosyal Bilgiler programı uygun birçok eğitim materyali geliştirilmesi ve yeni yaklaşımı tanıtan birçok kitap yazılmasına karşın 1970'li yılların sonuna doğru çekiciliğini yitirmiştir. 1980'li yıllarda temele dönme hareketiyle birlikte Sosyal Bilgiler öğretiminde yine geleneksel yaklaşım benimsenmeye başlanmıştır.

Kuşkusuz A.B.D de başlatılan Sosyal Bilgiler alanındaki gelişmeler diğer ülkeleri olduğu gibi Türkiye'yi de etkilemiştir. Ülkemizde ilköğretim programında yer alan Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi dersleri 1962 İlkokul Programı taslağında "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı altında birleştirilmiştir. (Erden,1998:6)

Ülkemizde Cumhuriyet döneminde Sosyal Bilgiler dersi programında birçok kez değişiklik yapılmıştır. 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte ilköğretim okullarında Osmanlı sultanları ağırlıklı Tarih dersi yerine, Türk Medeniyet Tarihi dersi konulmuştur. 1926 yılında "toplu öğretim" ilkesi benimsenerek derslerin birbirini destekler nitelikte okutulması kararlaştırılmış; Tarih, Coğrafya ve Yurt bilgisi dersleri ayrı ayrı okutulmuştur.(Akyüz,1993:283-284) 1930, 1932, 1936 programlarında Yurt Bilgisi dersi bir saate düşürülmüştür. 1962 yılında Tarih, Yurt Bilgisi, Coğrafya dersleri "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı altında birleştirilmiş, ancak bu dersle ilgili herhangi bir kitap basılmadığı gibi, ders süresi dördüncü sınıflarda altı saat, beşinci sınıflarda ise beş saat olarak belirlenmiştir.(Sönmez,1994:8)

1968 yılında ders içerikleri birbirine yaklaştırılmış ve dersin adına "Sosyal Bilgiler" denilmiştir. 1990 yılında yapılan değişikliklerle programa çevre ve trafik ile ilgili konular eklenmiştir. 1998 yılında yapılan değişiklikle Sosyal Bilgiler dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda okutulmaya başlanmıştır. Amaçlar öğrenci davranışı açısından ifade edilmiş ve programa dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıf ünite dağılımını gösteren bir tablo konulduktan sonra konular, ana ve alt başlıklar biçiminde hazırlanmıştır. (MEB,1998:531)

Ortaokulda okutulan Sosyal Bilgiler dersi, 1985-1986 öğretim yılından itibaren Millî Tarih, Millî Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri olarak üç ayrı derse ayrılmıştır. 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi ile birlikte programlarda yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Bunun sonucu olarak Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı kararı gereği 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmak ve denenip geliştirilmek üzere program yeniden düzenlenmiştir. Sonuç olarak Millî Tarih, Millî Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri dersleri kaldırılmış, birinci kademeye birleştirilerek Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı olarak uygulamaya konulmuştur.(Akar,2001:39)

1988 yılından sonra da ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarında Sosyal Bilgiler dersi tek ad altında okutulurken; ortaokulların birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında söz konusu dersler yeniden birbirinden ayrılarak altıncı ve yedinci sınıflara yine iki saat olarak "Millî Tarih" ve "Millî Coğrafya" dersleri konmuş; sekizinci sınıfta yine iki saat olarak "Vatandaşlık Bilgileri" dersi yer almıştır. Sekizinci sınıfta ayrıca "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" adıyla, haftada iki saatlik bir tarih dersi de bulunmaktadır. (Sözer,1998:24)

b) Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler

Erden, Sosyal Bilgiler için "disiplinler arası bir disiplin demek mümkündür" demektedir. Toplumsal hayatı düzenleyen ilke ve genellemeler Sosyal Bilgilerin konusu olabilir. Ancak, Sosyal Bilgiler konuları yaşanan ülkenin gerçeklerinden hareketle oluşturulur. Bu nedenle sosyal bilimlerin her özel ilke ve önermeleri Sosyal Bilgilerin kapsamına girmeyebilir. (Erden,1993:4; Sönmez,1999:4)

Sosyal bilimler insan davranışlarını çeşitli yönlerden nesnel bir yaklaşımla inceleyen alanlardan oluşmaktadır. Buna bağlı olarak da sosyal bilimlerin içeriği kendi aralarında bağlantılı ve karmaşık biçimde sosyal insan yaşantısından türetilmiştir.(YÖK,1997:6) Pektaş, sosyal bilimleri, insanın insanla ve onun içinde

bulunduğu toplum ve çevresiyle olan ilişkilerini inceleyen bilimlerin bütünü olarak açıklamıştır.(Pektaş,1991:453)

Okullarda ders olarak yer alan bu iki alanın farklarını şu noktalarda toplamak mümkündür.

1- Sosyal Bilgiler dersinin en önemli hedefi iyi vatandaşlar yetiştirilmesidir. Bunun için konular sosyal bilimlerden alınacağı gibi, din, ahlâk, arkeoloji ve doğal bilimlerden de alınabilir. Sosyal bilimlerle uğraşan sosyal bilimcilerin esas işi toplumlarla ilgili yeni araştırmalar yapmak, bilgi ve fikirler üretmektir. Sosyal bilimciler, aynı zamanda iyi vatandaşların yetişmesi konusunda ve ortaokul (ilköğretim II. kademe) ve liselerde okuyan öğrencilere verilecek, yaşadıkları demokratik toplumda yararlı olabilecek, bir dizi önemli bilgiyle de ilgilenirler.

2- Sosyal Bilgiler, konu temalarının öğretilmesinde sosyal bilimlerden daha çok kullanılır. Sosyal bilimler daha çok ayrı ayrı disiplinler olarak öğretilir.

3- Sosyal Bilgiler daha çok ilköğretimde verilir. Sosyal bilimler ise orta öğretim (lise) ve üniversitelerde öğretilir.(Köstüklü:1998:9-10)

c) Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı

Kamu hizmeti özelliği taşıyan eğitimin amaçları ve bunlara ulaşmak için yapılan her etkinliğin bir hedefi vardır. Sosyal Bilgiler eğitiminin hedefi, hak ve sorumluluklarını bilen geçmişin tecrübelerinden yararlanan etkili, üretken vatandaşlar yetiştirmeye yardımcı olmaktadır. (Okur,2000:4)

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere; kanunlara, toplumun kurallarına uyma görev ve sorumluluğu kavratılarak sosyal bir insan olması sağlanabilir. Sosyal Bilgiler dersi millî kültür değerlerini çocuğa kazandırmak için gerek duyulan alt yapıyı hazırlar. Bu şekilde çocuklar millî ödevlerini öğrenerek harekete geçmek için kendilerinde güç ve cesaret bulurlar. (Aydın,1997:8)

Sosyal Bilgiler dersinin amacı, öğrencilere bir kültür birikimini aktarmak, onların davranışlarını yetişkinlerin hayat tarzı yönünden biçimlendirmek ve onları gelecekteki toplumsal rollerine hazırlamaktır. Sosyal Bilgiler dersi öğrencilere bu davranış modellerini kazandırmayı amaçlamak üzere konmuştur.(Candan,1990:24)

Mentiş'in aktardığına göre NCSS (National Council Social Studies) Sosyal Bilgilerin amacını genç insanların bağımsız bir dünyada, demokratik bir toplumda, kültürel farklılıkların farkında, mantıklı kararlar veren iyi bir vatandaş olmalarına yardımcı olmak olarak açıklamıştır. (Mentiş,2005:3) Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amacı, öğrenciye "sosyal kişilik" kazandırmaktır. Sosyal kişiliğin en önemli özelliği, iyi vatandaş olmaktır. İyi vatandaş olmaktan amaç, kişinin vazife ve sorumluluklarını bilmesi, çevresindekilere karşı şuurulu olmasıdır.(Kılıç,1996:31)

Sosyal Bilgilerin amacı, millî eğitimin genel amaçları çerçevesinde bireyin kendisini, yaşadığı toplumu ve dünyayı kendi istek ve becerileriyle anlamasına ve ona katkıda bulunmasına fırsat ve ortam sağlamak olarak belirtilebilir. (Safran,2004:34) Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından biri de öğrencilerin ünitelerle ilgili çeşitli sosyal kavramları anlayabilmesidir. (Yazıcı ve Samancı,2003:83)

d) Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçları: Öğrenciler bu derste:

A.Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden;

1. Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk inkılâp ve ilkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, özverili, erdemli, girişimci, iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişirler.
2. Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içerisindeki onurlu geçmişini ve yerini, insanlığa yaptığı hizmetleri kavrayarak büyük bir milletin evlatları olduklarını anlar, milletin geleceğine olan güvenlerini arttırır ve Türk milletinin ülküsünü gerçekleştirmek için her fedakarlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar.
3. Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına dayanan milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu bilir; cumhuriyet rejiminin özelliklerini ve önemini kavrarlar.
4. Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, millet kavramını ve Türk milletinin karakterini kavrar; Türk milletine, Türk bayrağına, Türk askerine sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirirler.
5. Toplumu yönlendiren Mustafa Kemal Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece millî değil, evrensel yönlerini de kavrayarak ve takdir ederek; milletimize de düşen insanlık görevleri bulunduğunu görür, insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme bilincine varırlar.
6. Her yerde görev ve sorumluluk alabilecek hale gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, ailenin refah ve mutluluğu için sorumluluk ve görev duygularını geliştirirler.

7. Kanun kavramını benimser; kanunlara ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazanırlar.
8. Çevresindeki eski, yeni sanat ve kültür eserlerini, müze ve anıtlar gibi millî değerlerimizi tanır; onları korumak gerektiğini öğrenirler.
9. Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutarak milleti ve yurdu için canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ilke haline getirirler.
10. Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır; tarihi olaylara yön veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri ıleri görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakarlık ve kahramanlıklarının tarihi akışını nasıl etkilediğini kavrarlar.
11. Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasi olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve akıl yürütme yeteneğini geliştirirler.
12. Türk milletinin zeka ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatseverliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimseyerek bu üstün özellikleri davranış haline getirirler.
13. Türk inkılâbının anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin refah ve mutluluğuna yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkiyi kavrar; Türk inkılâbının değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr birer Türk evladı olarak yetişirler.
14. Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar; bu uygarlıkta Türk milletinin hizmetini ve payını anlayarak Atatürk'ün direktifleri uyarınca 'millî kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarma' yolunda her fedakârlığı göze alabilme bilincini kazanırlar.

B. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden;

1. İnsanların birbirlerine muhtaç olduklarını anlar; grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hale gelirler.
2. İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirlerinin görüş ve inanışlarını, saygı ve hoşgörü ile karşılama gerektiğini benimseler.
3. Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.
4. Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler.
5. Aile, okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve topluluk halinde yaşamının zorunluluğunu kavrarlar.
6. Trafik kurallarına uymayı alışkanlık haline getirirler.

C. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri yönünden;

1. Yurdumuzun, dünya üzerindeki yerinin önemini kavrar, ülkemizin kalkınmasında severek sorumluluk alma duygularını geliştirirler.
2. Türkiye'nin, yakın ve uzak komşu ülkeler ve diğer dünya ülkeleriyle olan ilişkileri hakkında genel bilgi kazanırlar.
3. İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı etkilerini, insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler; yurdun ekonomik kalkınmasında bilgili ve etkili birer vatandaş olarak yetişirler.

4. Yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu kavrarlar.
 5. Çevreyi korumanın günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar.
 6. Türklerin yaşadığı diğer ülke ve bölgelerin coğrafi özelliklerini öğrenirler, Türklerin geniş bir alanda yaşayan büyük bir millet olduğunu kavrarlar.
 7. Plan, kroki, harita ve grafik bilgileri kazanarak onlardan yararlanabilir hale gelirler.
- Ç. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden;
1. Yakın çevrenin ekonomik değerleri ile millî kaynaklarımızı tanıy ve bunları korumanın bir ödev olduğunu kavrarlar.
 2. Kendi eşyasını, okulunu, okul eşya ve araçlarını dikkatli kullanma ve koruma alışkanlığını kazanırlar.
 3. Tutumlu olma ve planlı çalışma alışkanlığını elde ederler.
 4. İnsan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler ve bunlar arasındaki ekonomik ilişkileri öğrenirler.
 5. Nüfus artış hızının eğitime ve ekonomiye olan etkisini kavrarlar.
 6. Turizmin anlamını, özellikle yurdumuz için önemini kavrarlar.
 7. Üretim, tüketim ve dağıtımla ilgili temel bilgileri öğrenirler. (MEB, 1998:537-538)

Yukarıda yer alan amaçlar incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersinin öğrencileri toplumsal yaşama hazırlamaya çalıştığı ve Sosyal Bilgiler alanlarındaki hemen hemen bütün disiplinler ile ilişkili olduğu kolayca görülmektedir. Amaçlar çok genel olarak ifade edilmekle birlikte sosyal bilimler alanında kazanılması gereken önemli bilgi ve becerilere işaret etmektedir. Amaçlarda hem bilişsel becerilere hem de duyuşsal özelliklere yer verilmiştir. Ayrıca bilişsel alanla ilgili amaçların büyük bir kısmı kavrama ve uygulama basamağında ifade edilmiştir. Amaçların bir kısmı uzak, bir kısmının genel, bir kısmının özel hedef biçiminde ifade edildiği göze çarpmaktadır (Erden, 2000:17).

2. Sosyal Bilgiler Öğretiminin İlkeleri

a) Etkin Katılım

Öğrenme işi üzerinde yapılan araştırmalar öğrenmenin bireysel bir iş olduğunu göstermektedir. Bireyin yeni bir davranışı öğrenebilmesi için bir yaşantı geçirmesi, yani çevresindeki uyarıcılarla etkileşime girmesi, diğer bir deyişle etkin olması gerekir. Özellikle çocukların sosyal becerilerinin gelişmesini amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinde

çocuğun derse etkin katılımının sağlanması, öğretmenin öğrencilerin davranışlarını değerlendirmesini, onların tutumlarındaki değişiklikleri gözlemesini de kolaylaştırır.

b)Güdüleme

Güdü, öğrenciyi harekete geçiren en önemli etmenlerden biridir. Öğrenmeye karşı güdülenmiş öğrenciler daha istekli olurlar, konu üzerinde odaklanırlar. Öğrencileri güdülemek için pek çok etkinliğe yer verilebilir. Eğitim ortamının öğrencilerin fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde düzenlenmesi onları güdüler. Okullarda öğrenciyi güdüleme yöntemleri olarak; övme ve yerme, ödüllendirme, cezalandırma ve kılavuzluk yöntemleri kullanılabilir. (Başaran,1998:218) Öğrenciyi harekete geçiren en önemli etmenlerden biri de meraktır. Sosyal Bilgiler öğretiminde çocukların merakını uyandıracak çok çeşitli konular bulunmaktadır. Hemen her çocuk geçmişteki olayları, kahramanlık öykülerini, yaşadığı ülkedeki ve dünyadaki coğrafi özellikleri, yaşam tarzlarını, kültürü merak eder. Önemli olan öğrencilerin merak ettikleri konular ile programın hedefleri arasında ilişki kurmaktır. (Erden,1998:70)

c) Çocuğa Görelik

Çağdaş eğitimin başlıca özelliklerinden biri öğrenciyi merkeze almasıdır. Buna göre eğitimde bütün dikkatler öğrencide toplanmakta ve eğitimin odak noktasını öğrenci oluşturmaktadır. "Çocuğa görelik veya uygunluk" ilkesi de denilen bu ilke diğer öğretim ilkelerinin temelini oluşturmaktadır.(Karagöz ve Çivi,1999: 46-47) Çocuğa görelik, çocuk için yapılan okul binasından çocuğun oturacağı sıraya, kullanacağı araca, okuyacağı kitaba kadar her şeyin ona göre oluşturulmasını gerektirir. (Binbaşıoğlu,1995:229) Bu ilkenin yerine getirilmesi için öğretmenin öncelikle çocuk psikolojisini bilmesi gerekir. Çocuk bir yetişkin olarak, hattâ yetişkinin küçük bir modeli olarak düşünülmemeli; fizyolojik ve psikolojik olarak tamamen kendine has bir birey olarak düşünülmalıdır.(Ergün ve Özdaş,1997:5-6) Burada önemli olan öğrenciyi iyi tanıyıp ona göre öğretim yapmaktır.

d) Somuttan Soyuta İlkesi

Çocuk somut düşünür, somut ve zengin yaşantılar yoluyla öğrenir. Öyleyse çocuk öğrenme sürecine olabildiğince fazla duyu organıyla katılmalı olaylarla yüz yüze gelmelidir. İnsan zihninin çok önemli bir özelliği, soyut düşünme yeteneğine sahip olmasıdır. Soyut düşünme ve öğrenme, her insan için önemli bir ihtiyaçtır. Çocuğun zihinsel gelişimini yeterli düzeye getirerek ona soyut düşünme ve öğrenme yeteneğini kazandırmak okulun önemli bir görevidir. Okulun bu görevini başarması için öğretimde, somuttan soyuta ilkesi uygulamalıdır. Öğretilecek şey ne ise kendisi, modeli, maketi, filmi veya resmi kullanılmalıdır.

e) Yakından Uzağa İlkesi

Birey belli bir doğal ve toplumsal çevre içinde doğar ve büyür. Öncelikle bireyi bu çevre içinde eğitmek çevreye etkin ve dengeli uyum sağlaması için gerekli özelliklerle donatmak gerekir. Sonuçta birey çevreye uyum sağlamakla kalmayacak bu çevreyi de değiştirecektir. Bunun için yaşadığı çevreyi tanımalı, ihtiyaçlarını bilmeli, çevreye eleştirel gözle bakabilmelidir. (Nas,2000:230)

Zaman kavramı çocukta oldukça geç oluşur. Bu ilke özellikle Sosyal Bilgiler dersinin çıkış noktası olmalıdır. Sosyal Bilgiler Dersi ilk ve orta okul çocuklarına kronolojik bir sıraya göre değil, yakında bulunan ve derslerin konularıyla ilgili eşya ve olayların yerinden başlanarak geriye doğru gidilmesiyle verilebilir. (Kemertaş,2001:66)

f) Bilinenden Bilinmeyene İlkesi

Çocuk yeni bir şeyi önceden öğrendikleriyle, yani bildikleriyle ilişki kurarak daha kolay öğrenir. Bu nedenle öğretimde önce öğrencilerin ne bildiklerinden başlanmalı, daha sonra bilinmeyene geçilmelidir. Bu ilkeye uyularak çalışıldığı zaman, öğretmen ve öğrenci fazla yorulmaz. Konu daha çabuk öğrenilir.(Kemertaş,2001:66)

g) Kolaydan zora

Öğrenmeye kolay olandan, somuttan, bilinenden, yakın olandan başlamak gerekir. Diğer dersler için de bu ilke geçerlidir. Kolay olandan başlamak, çocuk anlayıp kavradıkça zor olana doğru gitmek gerekir. Önce kroki, sonra plan daha sonra da haritanın öğretilmesi gibi.

h) Yerellik

Çocuk öncelikle yaşadığı çevreye etkin ve dengeli uyum sağlasın diye eğitileceğine göre, uygun olan ünitelere çevresel bir nitelik kazandırılmalıdır. Üniteler yerel öğeler, renkler katılarak çevreselleştirilmelidir. Yakın çevrenin özellikleri, gereksinimleri, sorunları planlara yansıtılmalı; bundan bir laboratuvar gibi yararlanılmalıdır. (Nas,2000:231)

ı) Pekiştirme

Öğrencilerin sınıfta gösterdikleri olumlu davranışların pekiştirilmesi, bu davranışların kalıcılığının sağlanmasında önemlidir. Her türlü öğrenme ürünü davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığını pekiştireçler artırır. Pekiştireçlerin sosyal becerilerin öğretilmesinde ayrı bir önemi vardır. Pekiştireçler öğrenci düzeyine göre verilmelidir.(Erden,1998:72)

j) Yaşamsallık

Çocuk öncelikle yaşam içinde, toplumsal çevre içerisinde eğitildiği için okuldan, toplumsal yaşamdan kopuk değildir. Okul, öğrencileri hayat için hazırladığına göre oradaki öğretim de hayatın doğrudan kendisi olmalıdır. Ders konuları, anlatım sırasında verilen örnekler hayatın içinden seçilmelidir. Çocuklara öğretirken kullanılan dil, oluşturulan sosyal ortam gerçek hayata yakın olmalıdır. (Ergün ve Özdaş,1997:5-6)

k) Güncellik

Çocuğun aktüel olan bedensel, ruhsal yapısına yön vermek bu ilkenin amacıdır. Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerine ulaşılmasında güncel olayların işlenmesi, belirli gün ve haftaların kutlanması katkı sağlar. Güncel olayların işlenmesiyle çocuk yaşam ile bağını güçlendirir, eleştirel düşünme gücünü geliştirir, önemli-önemsiz olayları, doğru haberle saptırılmış haberi, kanıyla kanıtı ayırabilir. (Nas,2000:232) İşlenecek güncel olaylar hedeflere uygun olmalı, öğrencilerin yaşantıları ile ilişkilendirilmeli, yeterince zaman ayrılabilmesi, çağdaş değerleri içeren sonuçlar çıkartılabilmeli.

3. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Belli Başlı Yöntemler

Bu bölümde eğitim alanında geliştirilmiş çok sayıda yöntem ve teknikten ilköğretim öğrencileri için uygun olan ve Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek belli başlı öğrenme öğretme yöntemleri ele alındı.

1. Anlatma

Öğretmenin, bilgilerini pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere otokratik bir biçimde iletmiş bir yöntemdir. Eğitim tarihiyle yaşıt olan bu yöntem, eski okul ve öğretimde çok büyük bir yer tutmaktaydı. Bugün de bu yöntem bırakılmış değildir. Çünkü her öğretimde bu yönteme yer vermek gereklidir. (Kemertaş,2001:152) Bu yöntem sık ve yanlış kullanımı nedeniyle en etkisiz yöntem olarak bilinmektedir. Gezi, gözlem ve inceleme çalışmalarından sonra yapılan faaliyetler üzerinde konuşularak öğrencilerin de anlatım etkinliğine katılması sağlanabilir.

2. Soru Cevap

Bu yöntemin esası, öğretilmek istenen bilgileri soru sorarak öğrencinin kendisine buldurmaktır. Bu yöntem sırf anlatmaya dayanarak öğretilmeye çalışılan dersin uyutuculuğu yerine, canlılığı ve düşünmeyi sağladığı için fikir eğitiminde büyük avantajlar sağlamaktadır.

Soru-cevap yönteminde öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlarla ilgili kısa, açık, yalın ve anlaşılır sorular sorulur, gelen cevaplar sınıfça tartışılır. Bir konunun öğretimi tümüyle soru-cevap biçiminde yürütüldüğü zaman soru-cevap bir yöntem olarak kabul edilir (Erden,1998:105). Her derste kullanılan bu yöntem Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin düşünme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir.

3. Problem Çözme

Birçok eğitimci, okulda öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin artmasını sağlayacak bir öğretim metoduna yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin hayata başarıyla uyum sağlayacak şekilde yetişmelerini sağlamak amacıyla okullarda problem çözme metoduna yer verilmesi gerekmektedir. Bu yöntem John Dewey'in geliştirdiği "bilimsel yöntem"in eğitime uyarlanmış biçimidir. Akla, yaratıcılığa dayalı bir sistemdir (Nas,2000:126). Problem çözme yönteminin amacı öğrencilerde bilimsel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmektir.

Problem çözme yönteminde dikkat edilecek hususlar: Öğrencilere verilecek problemler iyi seçilmelidir. Problemler ve etkinlikler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde özetlenmelidir. Problemin önemi ve problem çözme aşamaları öğrencilere iyi bir şekilde anlatılmalıdır. Öğretmen öğrenciye rehberlik etmeli, yol göstermelidir. Sosyal Bilgiler dersinde toplumsal sorunlar anlatılırken öğrencilerin karşılaştıkları bu türden olayları ele almaları ve çözüm üretmelerinde bu yöntem kullanılabilir.

4. Gözlem Gezisi (gezi-gözlem) Yöntemi

Yaşama hazırlık, yaşamın içinde olur. Çocuklar yaşayarak öğreneceklerine göre, ders yeri yalnızca derslik olamaz. Sosyal Bilgiler programında belirtildiği gibi müze, sergi, kitaplık, taş ocağı, orman, su kaynağı vb. yerlerde gözlem inceleme etkinlikleri yapılmalıdır. Gezilerin eğitsel değeri yüksektir. Önemli olan çocuğun merakını kamçulamak, düş gücünü geliştirmek, çevreye sorgulayıcı gözle bakmasını sağlamaktır.(Nas,2000:133)

Gözlem planı hazırlanırken öğrencilerin de çalışmalarını sağlamak amacıyla düşünceleri ve istekleri sorularak planlama sağlanmalıdır. Okulda gözleme mümkün olduğu kadar yer vermekte yarar vardır. Gözlem çocukta varolan inceleme ve araştırma eğiliminin öğretimde bilimsel biçim almasıdır.

5. Gösteri (demostrasyon)

Göstererek öğretme yöntemidir. Göz ve kulak yoluyla öğretmeyi öngörür. Gösteriyi, öğretmenin yanı sıra bir uzman ya da hazırlıklı bir küme öğrenci yapabilir. Öğretmen sınıfta bir konuyu işlerken, atölyede teknik bir sorunu açıklarken, laboratuvarında bir deney yaparken gerçek araç ve gereçler, modeller, resimler, fotoğraflar, harita, slayt, film şeridi, basit çizimler, levhalar v.b kullanıyorsa gösteri metodu uygulanıyor demektir.

Okullarda gösteri yoluyla öğretmek, laboratuvarında ve sınıflarda olur. Kalabalık sınıflarda bu yöntemi uygulamak zordur. Gösterip yaptırmaya dönüşmediği durumlarda öğrenciler yalnızca seyirci ve edilgen olurlar (Nas,2000:144). Sosyal Bilgiler dersinde sosyal davranışların, görgü kurallarının insanlar arası ilişkilerin öğretilmesinde kullanılabilir.

6. Tartışma

Tartışma iki ya da daha fazla kişinin belli bir konuda kendi düşüncelerini sergileme yoluyla fikir alışverişinde bulunmalarıdır. Öğrencilerin problem çözme, yeni kavramları kullanma, eski bilgileri yeni durumlara uygulama, eleştireci dönüştürüm becerilerinin geliştirilmesinde bu yöntem kullanılabilir.(Erden,1998:105)

Bu yöntem uygulanırken iyi bir ön hazırlık yapılmalı, öğretmen rehber rolünü üstlenmeli, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak için tartışmaya katılmayıp öğrencilere ara özetlerle sorular yöneltilmelidir. (Özdemir,1998:76) Demokraside yer alan hoşgörü, saygı veya farklılıkları zenginlik olarak algılama davranışlarının öğrencilerde yerleşmesini sağlamak amacıyla öğretmen tarafından herhangi bir fikir

ileri sürülüp öğrencilerin demokratik tutum ve değerleri kazanıp kazanmadığı bu yöntemle ölçülebilir.

7. Oyunlaştırma (dramatizasyon)

Dramatizasyon, çocuğun bedensel ve ruhsal gelişimine katkıda bulunurken oyun içinde eğitime olanak sağlayan öğretici, yaratıcı ve eğlendirici bir etkinlik olarak kabul edilir. Çocuğun topluluk karşısında konuşmasına, sesini düşünce ve duyguya göre tonlandırmasına, sözcükleri doğru söylemesine, gözlem ve araştırma yapmasına olanak sağlar.

Bu yöntem uygulanırken iyi bir planlama ve hazırlık yapılmalı, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri rol paylaşımında dikkate alınmalı, uygun ortam hazırlanmalı, dersin konusuna uygun bir durum seçilmeli, dramatizasyon bittikten sonra tartışma başlatılmalı, katılmayan öğrencilere aynı durumda nasıl davranacakları sorulmalıdır. (Özdemir,1998:65) Öğrencilerin derste daha fazla aktif olmasını sağlamak, dersi eğlenceli hale getirmek amacı ile özellikle Sosyal Bilgiler dersinin birçok konusunda bu yöntemden faydalanılabilir. Bu yöntem çeşitli kahramanlık olaylarında, savaşların anlatılmasında, demokrasi kavramının öğretilmesinde vb. bir çok konuda kullanılabilir.

8. Benzetişim (simülasyon) Yöntemi

Benzetişim uzmanlar tarafından "gerçeklerden süzölmüş çalışma ve analiz amacıyla basite indirgenmiş, bir fiziksel ya da sosyal sürecin çalışma modeli" şeklinde tanımlanmaktadır. (Köstüklü,1998:4) Benzetim rol oynamaya benzeyen bir yöntemdir. Sosyal Bilgiler öğretiminde sınıf ortamında kullanılırken, gerçeğe benzer durum yaratmak için dramatizasyondan yararlanır.

C) EĞİTİMDE PROGRAM VE PLAN YAPMA

1. Eğitim Programı

Günlük dilde, "yapılacak olan işin bölümlerini ve bu bölümlerle ilgili zamanlamayı gösteren maddeler bütünü" anlamında kullanılan "program" sözcüğü, eğitimle ilgili kaynaklarda da esas itibariyle aynı anlamı taşır.(Özçelik,1984:1) Varış, eğitim programını; bir eğitim kurumunun çocuklar ve gençler için sağladığı millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar şeklinde tanımlamıştır. Öğretim, ders dışı faaliyetler, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler eğitim programı kapsamına girer şeklinde açıklamıştır (Varış,1996:14).

Demirel programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlarken (Demirel,2002:5); Ertürk, "öğretmenler için eğitim durumları düzeni, öğrenciler için eğitim yaşantıları düzeni" olarak tanımlamıştır. (Ertürk,1197:14)

Eğitim programı kavramının içinde yer alan kavramlardan biri "**öğretim programı**", diğeri ise "**ders programıdır**". Belli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenmesiyle öğretim programı oluşmaktadır. Bu program okullarda öğrenilmesi istenen ders konularını zaman ve süre öğeleri dikkate alınarak, eğitim kademelerine ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlenmesiyle oluşmaktadır.(Varış,1997:13-14)

Ders programı, bir öğretmenin yapacağı faaliyetlerdir. Öğretmenin başarılı olması için kullanacağı yöntemler, teknikler, öğretim ilkeleri ve öğretmenlere öğütlerdir.(<http://www.aku.edu.tr//programgelistirme>, ppt, 2) (12.012005). Tutarlı ve etkili bir eğitim program tasarısının sistematik bir biçimde hazırlanması o programın değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde büyük önem taşır.(Akar,2001:4)

Bu sebeple, eğitim programı tasarısına ve yaklaşımlarına kısaca değinmekte yarar vardır.

2. Eğitim Programı Tasarısı

Bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması süreci, eğitim programı tasarımıdır. Bir eğitim programı planlarken öncelikle programın nasıl olacağını tasarlamalıyız. Tasarlanan bu program, program geliştirme çalışmalarına başlanmadan önce ortaya konmalıdır.(Demirel,1997:59)

Ülkenin benimsediği değerler, toplumun ve bireylerin ihtiyaç ve beklentileri, toplumun inandığı felsefe, konu alanları eğitim programları hazırlanırken programa yön veren unsurlardandır. Bir program hazırlarken toplumun ve bireylerin ihtiyaç ve beklentileri ile konu alanının özellikleri iyi analiz edilmelidir.(Ertürk,1997:32-39)

Eğitim programı tasarımının hazırlanması konusunda farklı eğitim felsefesi ve modellerine göre değişen yaklaşımlar vardır. Bunlardan önemli olanları; bireysel ihtiyacı esas alan yaklaşım, konu alanını esas alan yaklaşım, toplumun ihtiyacı ve iş alanını esas alan yaklaşımdır.

a) Bireysel İhtiyacı Esas Alan Yaklaşım

Gelişim psikolojisine ve çocuk araştırmalarına dayalı kendi kendini geliştirmeye yönelik insanın çevresini yorumlayarak öğrendiğini temel alan program anlayışıdır. Genelde öğrenciyi merkeze alan ve özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan bir yaklaşımdır. Eğitim bireyde mevcut olan tüm yetenekleri azami bir düzeye çıkarmayı amaçlar. Bu yaklaşım, fırsat eşitliği çerçevesinde hiçbir ayırım yapmadan herkese ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hakkettiği eğitimin verilmesini esas alır.(Doğan,1997:7-8)

Bireyin değişen ihtiyaçlarının göz önünde tutulduğu bu yaklaşımda öğrenci aktif, öğretmen pasif hale getirilmeye, değişen yaşam içinde fonksiyonel değeri olan elemanlar kazandırılmaya ve geliştirilmeye çalışılır. Çocuk merkezli olan bu program tasarımı, doğacı ve ilerici eğitim anlayışının etkisinde gelişir. Ağırlığın çocuktan konulara geçtiği ileriki eğitim kademelerinde bu programın uygulanması yaygın hale gelememiştir.(Varış,1997:75-77)

b) Konu Alanını Esas Alan Yaklaşım

Sosyal aktarmayı esas alan, geleneksel, uzman kişilerin görüş ve kararlarının geçerli olduğu, insan bilgisini sürdürmeyi amaçlayan programdır. Eğitim uygulamalarında yaygın olarak kullanılan bir tasarım şeklidir. Okullarda uygulanan eğitim programlarının büyük bir çoğunluğu bu yaklaşımla düzenlenmiştir. Burada programın her bir öğesi bir bütün olarak algılanmaktadır. (Demirel,1997:61) Organize olmuş ve belli bir yapıda düzenlenmiş bu yaklaşım bilgi kaynaklarını esas alır. Öğrencinin küçük bir bilim adamı olarak görüldüğü bu yaklaşımda, öğrencinin belli bir disiplin etrafında yapacağı faaliyetler geliştirilir. Bir alanda bulunan konu ve kavramlar, program tasarımında esas alınır. Birçok ülkede matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi dersler bu yaklaşıma göre geliştirilmiştir. (Doğan,1997:7-8)

Konu alanı uzmanı öğretmen tarafından derslere göre önceden program hazırlanır ve içeriğin en iyi anlaşılabilir şekilde düzenlenmesi esas alınır. (Doğan,1997:7-8) Bu yaklaşımda, konuların mantığa uygun bir şekilde bir araya getirilmesine doğru bir gidiş görülmektedir. Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi vb. gibi farklı dersler bir araya getirilerek bu şekilde "Sosyal Bilgiler" dersi oluşturulmuştur. Bu uygulamaları daha çok ilköğretim kademesinde görmek mümkündür (Varış,1997:65-66).

c) Toplumun İhtiyacı ve İş Alanını Esas Alan Yaklaşım

Sosyal yapıyı sürdürmeyi, eski kültüre bağlı insanlar yetiştirmeyi amaçlayan, sosyal verimliliği esas alan, çatışma ve röproduksiyon teorilerine bağlı programdır. Bu

tasarımlar toplumun halen karşılanmamış ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak, kültürel ve geleneksel değerlerin güçlenmesini sağlamak amacıyla düzenlenmiştir (Demirel,2002:50).

Geliştirilen programın hedeflerini oluştururken eğitim, bireyleri iş hayatına hazırlama süreci olarak algılanır. İş hayatının analiz edilebilir ve öğretilabilir bir faaliyet olduğu kabul edilir. Öğrencilerin toplumsal sorunları, ihtiyaçları, ilgi ve yetenek düzeyleri sorun merkezli tasarımların konusunu oluşturur.

Farklı eğitim felsefesi ve modeller farklı program tasarısı yaklaşımlarını doğurmuş, bu da program geliştirme modellerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Araştırmamıza katkı sunması açısından kısaca program geliştirme modellerine değinmekte yarar vardır.

Eğitimde Program Geliştirme Modelleri

Eğitim programlarında sık sık karşılaşılan kavramlardan biri de "program geliştirme"dir. Demirel, program geliştirmeyi; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlarken; Varış, program geliştirmeyi, "eğitim programlarının uygulamada araştırmacı bir yaklaşımla geliştirilmesi" olarak açıklamıştır.

a) Tyler Modeli

Program geliştirme çalışmalarını kapsamlı olarak ele alan Tyler modeli, "rasyonel model" olarak da bilinmektedir. Tyler modelini oluşturan öğrenci-toplum ve konu alanı kaynaklarından elde edilen hedeflerin, felsefe ve psikoloji süzgeçlerinden geçirilip öğretim hedeflerine ulaşmasına ek olarak, öğrenme yaşantılarının seçimi, örgütlenmesi, yönetilmesi ve değerlendirilmesi de bu çerçeveye dahil edilmektedir. Okulun hangi eğitim amaçlarına ulaşmak istediği, bu amaçlara ulaşmak için hangi eğitim faaliyetlerinin yapılması gerektiğini ve eğitsel faaliyetlerin etkili olarak nasıl düzenleneceğine, ayrıca hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının nasıl ölçüleceğine ve

değerlendirileceğine cevap arar (<http://www.aku.edu.tr/teorivemodeller>, ppt, 27) (12.012005).

b) Taba Modeli

Tyler modeli gibi, Taba modeli de birbirini takip eden aşamalardan oluşur; oldukça doğrusal bir sıra izler. Önce eğitimin hedefleri belirlenir, sonra içeriğin ve öğrenme etkinliklerinin neler olacağına karar verilir. Taba'ya göre öğretme-öğrenme üniteleri genel program tasarısı için temel oluşturabilirler. Bu nedenle öğretimin tasarlanmasına öğretme-öğrenme ünitesinin planlanmasıyla başlanmalıdır. Taba'nın program geliştirme basamakları; ihtiyaçların belirlenmesi, hedeflerin formüle edilmesi, içeriğin seçimi, içeriğin organize edilmesi, öğrenme deneyimlerinin seçimi, öğrenme deneyimlerinin organize edilmesi, değerlendirmenin "nasıl" ve "ne" olduğunun belirlenmesidir.

c) Sistem Yaklaşımı Modeli

Wulf ve Schave'nin benimsediği sistem yaklaşımı modeli üç aşamalıdır. Birinci aşamada problemin tanımlaması yapılarak komisyon üyelerinin belirlediği ihtiyaçlar ile program içeriği arasındaki ilişki önemli görülmektedir. Modelin ikinci aşaması olan değişme bölümünde program geliştirme sürecinde gerekli görülen altı boyut ele alınmaktadır. Modelin son aşamasında değerlendirme ve geri bildirim üzerinde durulmaktadır. Değerlendirme, öğrenme durumlarına göre farklı tabloda yapılmakta, geri bildirim program geliştirme sürecinin her aşamasında yapılır. Değerlendirme boyutunda daha çok yer verilir. (Karagöz,1997:216)

D) EĞİTİM PROGRAMLARINI DEĞERLENDİRME

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Program değerlendirme konusunda literatürde çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Ertürk, çeşitli kararlara dayanak sağlayacak şekilde program değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamıştır.

Yetişek (program) tasarısına bakarak değerlendirme: Tasarlanan yetişegin pekiştirme geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı konusunda bilgi vermektedir.

Ortama (gizil ve muhtemel uyarıcılar düzenine) bakarak değerlendirme: Eğitim işlemlerinin gözlenmesi ve betimlenmesi yoluyla yapılmaktadır.

Başarıya bakarak değerlendirme: Sene ve dönem sonunda verilen öğrenme düzeyini belirlemeye dönük değerlendirmeye göre sistem hakkında bir yargıya varmaktır.

Erişiyeye bakarak değerlendirme: Yetişege girişteki davranışlarla yetişekten çıkıştaki davranışlar arasındaki hedeflerle tutarlı farkın değerlendirilmesidir.

Öğrenmeye bakarak yapılan değerlendirme: Erişiyeye ilaveten istenmedik yan ürünleri ve beklenmedik, fakat istendik öğrenmeleri de kapsayarak yetişek hakkında değer yargısına varmada dayanak olmaktadır.

Ürüne ve yan ürünlere bakarak yapılan değerlendirme: Erişiyeye ağırlık verilerek ürün belirlenmekte hangi davranışlarda tam öğrenmenin sağlandığı, hangi davranışlarda ters gelişmelerin olduğu, hangi beklenmedik istendik ürünlerin meydana geldiği ortaya konulmaktadır.(Ertürk,1972:117-120)

Bir eğitim programının başarılı olması, tüm öğrencilerin programda amaçlanan tüm hedeflere ulaşmış olması ile ortaya çıkar. Ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekir.

1. Değerlendirme Teknikleri

Değerlendirme, tanılayıcı (diagnostic evaluation), biçimlendirici (formative evaluation), düzey belirleyici (summative evaluation) değerlendirme olmak üzere üç çeşitten oluşmaktadır.

a) Tanılayıcı Değerlendirme (Diagnostic Evaluation)

Program, planlandığı gibi yürüyor mu? Kaç öğretmen, ne kadar sık değerlendiriyor? Tamamını mı? parçalarını mı? Uygulamayı engelleyen faktörler: Çevresel, lojistik (<http://www.aku.edu.tr//programdegerlendirme>, ppt, 19) (12.012005) Tanılayıcı değerlendirme programa girişte daha çok öğrencileri tanımak için yapılır. Öğrencileri tanıırken bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ile devinişsel giriş becerilerinin ne olduğuna bakılması ve buna göre öğrencilere kazandırılmak istenen özellikleri elde edecek uygulamalara yer verilmesi planlanmalıdır. Bu değerlendirmede kullanılan ölçme araçları yetenek, tanıma, yerleştirme ve muafiyet testleridir. (Demirel,1999:225-226) Bu tür değerlendirme bireyin bir kursa, bir derse veya okula girişteki durumuyla ilgili hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek, buradan hareketle onun hangi yetişeğe yerleştirileceğine karar verilmesi amacıyla yapılır.(Sönmez,2001:406)

b) Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Evaluation)

Öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde sürekli değerlendirmeleri önemli görülmektedir. Bu değerlendirme, programa sürekli dönüt sağlamakta ve iyileştirici önlemlerin alınması için de bir kontrol sistemi oluşturmaktadır (Demirel,1999:225). Bu değerlendirmede izleme testleri, kısa sınavlar (quiz), ara sınavlar ya da aylık sınav çeşitleri vardır.

c) Düzey Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluation)

Öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan ve program sonunda yapılan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme ile eğitim

programının öğrencilere hedeflenen davranışları kazandırma açısından yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılması olası görülmektedir. Bu değerlendirme daha çok başarı testleri ya da yeterlilik testleri ile yapılmaktadır. Böylece öğrenciye kazandırılması düşünülen tüm özellikler test edilmeye çalışılmaktadır. Öğrencinin bir ders ya da kursla ilgili dönem yada okul başarısını saptamak amacıyla yapılır.

E) EĞİTİMDE HEDEF TESPİT ETME

Hedef, varılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir. Toplumun veya kişinin bulunduğu durumu veya düzeyi yetersiz görmesi, daha üst düzey duruma ulaşmayı istemesi hedeflerin belirlenmesinde etkili olabilir. Hedefler, derse veya içeriğe nelerin dahil edildiğini gösteren planın bir ifadesi olmayıp, dersin sonunda öğrencilerin neler kazanacaklarının ifadesidir. Hedef, bireyde bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir. (Bilen,1999:5)

1) Hedeflerin Çeşitleri

Hedefler, kullanım özellikleri bakımından genelden özele doğru giden bir sıra izler. Eğitimde hedefler genel amaçlardan, derste işlenen bir konunun öğrenci davranışına dönük olmasına kadar uzanır. Bunları en genel olandan en özel olana doğru dört küme içinde belirlemek olanaklıdır.

- Uzak Amaçlar
- Genel Amaçlar
- Özel Amaçlar
- Davranışsal Amaçlar (hedef davranışlar)

a) Uzak Amaçlar

Bir ülkenin dış politika ile ilgili felsefi görüşlerini yansıtan, yetişecek ideal insan tipini ortaya koyan çok genel ve çoğu zaman yol gösterici nitelikteki amaçlar "uzak amaçlar" olarak adlandırılır. Örneğin, Türk eğitim sisteminde sosyal bilimlerin amaçları gibi.

b) Genel Amaçlar

Kapsamı uzak amaçlara göre daha dar olan okulun ya da belli bir kesimin ulaşmak istediği konumu belirleyen genel nitelikteki amaçlara denir. Örneğin, Eğitim Fakültelerinin genel amaçları gibi.(Sözer,1998:46-47)

c) Özel Amaçlar

Öğrenciye kazandırılması uygun bulunan bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum ve alışkanlıklar belli bir çalışma alanı için oluşturulmuşsa bu amaçlara özel amaçlar denir. Örneğin, Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçları gibi.

d) Davranışsal Amaçlar

Bir özel amaca ulaşmak için gerçekleştirilmesi gereken alt davranışlar "davranışsal amaçlar" olarak tanımlanır. Örneğin, "İlimizin yönetimine ilişkin belli başlı olguları kavrayabilme" özel amacının davranışsal amaçları belirlenecek olursa, a) vali, kaymakam, belediye başkanı ve muhtarın görev yetkileri arasındaki farklılıkları yazma ya da söyleme olabilir.

2) Hedeflerin Taksonomisi

Hedefler, öğretim ile gerçekleştirilmeye çalışılan birincil öğrenme türüne göre sınıflandırılır. Hedeflerin sınıflandırılmasında çoğunlukla kullanılan sistem, Bloom (1956) ve Krathwohl (1964) tarafından geliştirilen taksonomidir. Bu sistem, öğrenmeyi üç temel kategoriye bölmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel). Her alan, basitten karmaşığa doğru hiyerarşik bir sıra içinde alt düzeylere ayrılmıştır. Her düzey aynı zamanda bir önceki düzeyi de içine alır. Aynı şekilde, alanlar arasında karşılıklı ilişki de vardır. Örneğin öğrenciler yazma etkinliğinde (psikomotor), aynı zamanda bilgiyi hatırlamakta ve düşünmekte (bilişsel) ve bu etkinliğe yönelik bazı duygular taşımaktadırlar (duyuşsal).

a) Bilişsel Alan

Bu alanın kapsamı içine bireyin öğrenilmiş davranışları içerisinde zihinsel yönü ağır basanlar girer. Öğrenilmiş davranışların tümünde, zihinsel, duyuşsal ve devinişsel özellikler vardır. Bu davranışlar birbirinden tümüyle soyutlanamaz. Bilişsel alana giren

bir davranış, farklı bir boyutuyla duyuşsal alan ile veya devinişsel alanla ilgili olabilir.(Kemertaş,2001:27)

Bloom ve arkadaşları tarafından aşamalı olarak düzenlenen bilişsel alan, eğitim dünyasında yaygın olarak kabul görmüştür. Bu aşamalı düzenlemede, öğrenmenin ilk basamağını içeren basit, somut ve öğrenilmesi kolay davranışlardan daha karmaşık, soyut ve öğrenilmesi daha zor davranışlara doğru gidilmiştir. (Sönmez,1991:22)

Yazılı bilişsel hedeflerle bütünleşmiş olan bilişsel öğrenmeye ilişkin performans fiillerine örnekler, basitten karmaşığa doğru şunlar olabilir: tanımlamak, ayırdetmek, yeniden ifade etmek (kendi sözcükleriyle), açıklamak, sonuca ulaşmak, uygulamak, kullanmak, seçmek, sınıflandırmak, türlerini belirlemek, yazmak, düzenlemek, toplamak, karşılaştırmak ve farklılıkları belirtmek.

Bu alan aşamalı olarak altı ana basamağa, her basamakta alt basamaklara ayrılmıştır. Bu alandaki hedefler ve davranışlar basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sıralanmıştır. (Moore,t.y:55)

b) Duyuşsal Alan

Bu alan bir nesne, bir olay ya da bir konuya karşı duygusal davranış eğilimleri içerir. Duyuşsal davranışlar genellikle belirli şartlar altında belirli seçimler yapma ve kararlar alma eğilimi olarak tanımlanırlar. Örneğin bir davranış bir öğrencinin seçim yapmasını gerektiriyorsa, bu duyuşsal bir davranış olarak sınıflandırılır. Kişi, belli nesne ya da olgulara karşı sürekli bir ilgi gösterebilir. Onlara karşı güdülenmişliği yüksek olabilir. Bazı nesne ya da olgulara karşı kararlı bir tutumu vardır ve değerler sistemi geliştirmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde de "kişilerin düşünce ve inançlarına karşı hoşgörülü oluş", "birlikte çalışmaktan zevk alış" "vatanını, ulusunu, ailesini, arkadaşlarını seviş" gibi hedefler öğrencilere kazandırılmak istenebilir. (Sönmez,1999:73)

Duyuşsal alan özelliklerinin gerek kazandırılma gerekse ölçülmesinin çok zor olması nedeniyle üzerinde yeterince çalışılmamıştır. Bununla birlikte Krathhwhl, Bloom, Masia 1964'te bilişsel alan taksonomisine benzer bir taksonomi oluşturmuşlardır.

c) Devinişsel Alan (Psikomotor)

Zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerle ilgili olan alandır. Bu becerilerde diğer alanlarda olduğu gibi aşamalı şekilde sınıflandırılmıştır. Bu alandaki davranışların temelinde "öğrenilmiş olma" koşulu vardır. Bu nedenle her devinişsel davranış bir bilişsel içerik de taşıyabilir. Devinişsel alanın amaçları, duyu, algı, hareket ve becerilerle ilgili davranışların oluşturduğu amaçlardır. Sosyal Bilgiler dersinde "harita, kroki, plan çizme, anket uygulama, vaka incelemesi yapma, görüşme yapma" gibi etkinlikler devinişsel alanın kapsamı içindedir. Bu alana ilişkin hedef yazımında kullanılacak, kas kontrolünü ifade eden performans fiili örnekleri basitten karmaşığa doğru şu şekilde sıralanabilir: koşmak, yürümek, ölçmek, imal etmek, klavyede yazmak, çalmak (müzik âleti), düzenlemek ve odaklamak.

3) Hedefte Bulunması Gereken Özellikler

Hedef öğrenci davranışına dönük, yeterince kapsamlı, sınırlı olmalıdır. Bir hedefte öğrenme ürünü olmalı, hedef açık seçik olmalı, içerikle kenetli olmalıdır. Hedef okulun görevi ve öğretmenin yapacağı şey olmaktan ziyade bir öğrencinin özelliği olacak şekilde ifade edilir. Hedef genel olmalıdır; birden çok davranışı ifade eder olmalı, diğer yandan bir tek özellik göstermelidir. Amaçların gerçekleştirilecek bir nitelik taşıması önemlidir. Amaçlar, öğrenme teorileriyle ve ferdin öğrenme kapasitesiyle uygunluk göstermelidir. (Öztürk,2003:112-113)

E) OKULDA HEDEFLERE ULAŞMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öğrencilerin başarılı olup olmama durumlarını çeşitli faktörler etkileyebilmektedir. Bu bölümde okulda hedeflere ulaşmayı etkileyen faktörler anlatılacaktır.

Başarı, bir takım bilgi ve beceri kazandırmayı gerektiren konularda öğrencinin istenilen düzeyde yeterlilik göstermesi ya da kendisine ölçme araçları uygulanan öğrencinin gösterdiği olumlu tepkilerle ortaya çıkan sonuçlar olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan, ilköğretim kurumlarındaki öğrencilerin yetersizlikleri ve olumsuz tepkilerini değil, yeterliliklerinin ve olumlu tepkilerinin ölçülmesi gerektiği söylenebilir (Koçak,1993:18).

İlköğretim kurumları yönetmeliği 48. maddede öğrenci başarısı şu şekilde yer almaktadır: İlköğretim kurumlarında öğrenciyi kendi yaş grubu içinde ve bütün olarak yetiştirmek esastır. İlköğretim, öğrencinin herhangi bir dersten başarısızlığına bakılarak eleneceği bir dönem değil, programda öngörülen bütün derslerin ve ders dışı eğitici çalışmaların ortak katkısıyla, ilgi, istidat ve yeteneği ölçüsünde yetiştirileceği bir dönemdir (MEB,1997:15-16). Başarı genel olarak birey için anlamlı olan amaçların, yapılmış günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir (Baltaş,1999:27).

Başarıyı etkileyen faktörler önem sırasına konulduklarında aile, okul ve sosyal nedenler olarak sayılabilir.

1. Okul Faktörü

Eğitim, önemli ölçüde insan ilişkilerine dayanır. Okulların genel amacı toplumla uyumlu başarılı insanlar yetiştirmektir. Bu genel amaca uygun olarak öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Sağlıklı bir şekilde kurulan öğretmen-öğrenci ilişkileri eğitimin kalitesini yükseltir.

Öğretmen, öğrencilerin kişiliklerine saygı duyar ve onların bağımsız birer varlık olduğunu düşünerek hareket ederse, bu başarıyı getirir. Yapılan araştırmalar başarılı öğrencilerin öğretmenleriyle iyi iletişim kurduklarını, başarısız öğrencilerin iyi iletişim kuramadıklarını göstermiştir (Elmacıoğlu,1998:125). Dünyaca kabul edilmiş bir söz vardır. "Bir okul, ancak orada çalışan öğretmenler kadar iyidir." Bu söz öğretmen kalitesi ile çocuklara verilen eğitim imkânları arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Karaçam vd.,2001:58).

Okuldaki kalite öğrenciyi birinci derecede etkiler. Ancak, kalitenin maddî imkânlar dahilinde sunulduğu günümüzde, her birey okuldaki kaliteden eşit oranda yararlanamayacaktır. Maddî güce göre oluşan bir tabakalaşma, beraberinde sosyal ayrıcalığı da getirmektedir. Bu ayrıcalık, kendini oluşturma çabası içinde olan öğrencileri olumsuz etkilemektedir (Başaran,1994:33-51).

Sınıfın fizikî ortamı öğrencilerin başarısına doğrudan etki etmektedir. Sınıfın öğrenci sayısı, güneş ışığını alışı cephesi, aydınlatması, aşırı gürültü, aşırı sıcak ya da soğuk olması başarıyı olumsuz etkiler (Ergün,1996:145).

Sınıf düzeninin kurulması ve sürdürülmesi öğrenci davranışları üzerinde oldukça etkilidir. Dolayısıyla karşılıklı olumlu davranışlar öğrenci başarısını artırmaktadır. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde sınıfın düzeninin sağlanması da önemli rol oynamaktadır. İnsanların birbirlerini etkileme durumları ve buna bağlı olarak gelecekteki davranışları, beklentileri konusunda ipuçları verebilir. Öğretmenler sınıf düzeninin istenilen başarıyı sağlamada önemli bir etken olduğunu unutmamalı ve eğitim durumları düzenlenmelidir. Sınıf düzeninin sağlanması, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşma derecesinin değerlendirilmesinde önemli etkenlerden biridir. Öğrenciler kendilerini ne kadar iyi tanırlarsa o düzeyde başarılı olurlar. (Yıldızlar,1995:22-25)

2. Kültür Faktörü

Toplumun Őekillenmesinde ve bireyin kişilik kazanmasında etkili olan faktörlerden biri de kültürdür. Öğrencinin içinde bulunduğu kültürel atmosfer onun başarısı üzerinde etkilidir. Eğitime önem verilen bir çevrede yetiŐen bir ocuk ile önem verilmeyen bir çevrede yetiŐen çocuğun başarısının aynı olması beklenemez. Bunda ailelerin gelenekleri, görenekleri, eğitime bakış açısı ve eğitim seviyeleri önemli rol oynamaktadır. Özellikle kırsal kesimde yaşayan aileler ekonomik nedenlerin yanı sıra gelenekçi yapıları nedeni ile eğitimde cinsiyet ayırımına gidebilmektedir. Özellikle kız öğrenciler kapalı bir toplum içerisinde ise kendilerini ifade edememekte, eksiklikleri olsa dahi bu durumu belirtememektedirler. Bu durum da doğal olarak çocuğun okul başarısını etkileyebilmektedir. Bunda en fazla rol oynayan etken kültürel dokudur. Feodal yapının ağır basmadığı ailelerde eğitime olan ilginin fazla olması, çocuğun kendisini değerli bir varlık olarak görmesi, kendisini ifade edebileceği ortamların yaratılması sonucunda, kırsal kesimde yaşayan öğrencilere göre, baŐarısında önemli farklar söz konusu olabilmektedir.

3. Aile Faktörü

Aile eğitimi, çocuğun eğitim yaŐantısının temeli ve baŐlangıcıdır. Çocuğun ailede kazanacağı ilk eğitim yaşantıları onu okulda, meslek hayatında ve toplumsal yaşamında etkilemeye devam edecektir (Binbaşıoğlu,1996:10).

Çocuğun yeterli ilgi ve sevgi görmediği aile ortamındaki geçimsizlikler ve dengesizlikler çocuğun çalışmasını olumsuz yönde etkiler (Yavuzer,1992:146). ocuğu ile ilgilenen, ona değer veren, huzurlu bir ev ortamı yaratan ailelerde çocukların başarılı oldukları görülmektedir. Birbirlerine karşı sorumluluklarını yerine getiren ailelerin çocukları yardımlaşma ve dayanışma sayesinde her alanda başarılı olabilirler (Elmacıoğlu,1998:125). Yapılan araştırmalarda, gerilimli aile ortamı içerisinde yetiŐen çocukların başarısız; ebeveynlerin övdükleri, anlayışlı davrandıkları ailelerdeki çocukların başarılı oldukları sonuçlarına varılmıştır (Can,1992:16).

Veli-öğretmen iletişimi de öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Başarısızlığın aile içinde yarattığı gerginlikler ve çocuğun yaşadığı çevrede okulda olan bitene ilgi gösterilmemesi doğal olarak okuldaki başarısızlığa neden olacaktır (Martinez,2001:59). Okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesiyle, bu yönde olumlu sonuçlar alınabilir.

Yapılan araştırmalarda başarısız öğrencilerin büyük çoğunluğu, başarısızlıkta aile etkenini birinci plana almışlardır. Aile içinde önem sırasına göre belirtilen nedenler şöyledir: Anne babanın sinirli mizacı yüzünden evde huzurlu bir atmosfer olmaması, anne babanın aralarındaki anlaşmazlığı sık sık sert ve kırıcı tartışmalarla ortaya koymaları, babanın içkiye düşkünlüğü, anne babanın anlayışsız davranması, anne babanın yaşlı oluşu, kardeş geçimsizliği, maddî yönden güvensizlik hissetmeleri...(Kasatura,1998:125)

Çocuğun bir yakınıni kaybetmesi, aileden birinin rahatsızlığı, anne babanın ayrı olması, çocuğun yeteneklerinin zorlanması, yeni bir kardeşin doğması, ani bir korku gibi sebepler de başarıyı etkileyen faktörler olarak görünmektedir (Tezcan,1984:386-387). Ailenin işlevi aynı zamanda çocuğun eğitim süreci ile ortaya çıkmış güçlüklerden kaynaklanan zorunluluklar ve gereksinimlerin hepsini içerir (Aslan,1996:39). Başarı ve başarısızlıklar, ailenin sosyo-ekonomik yapısının ana baba ve çocuk ilişkilerine yansımaları oranında da meydana gelir.

Ailenin sosyo-ekonomik durumu incelenirken ailenin gelir düzeyi, evin bulunduğu muhit, aile fertlerinin yaşadığı sosyal çevre ve toplum içerisindeki sosyal statüleri akla gelmektedir. Anne babanın iş hayatı, ailenin mensup olduğu sosyal tabakaya has eğitim teknikleri çocukların okul başarılarında önemli yer tutar (Ergün,1987:137). Anne babanın öğrenim düzeyi ile öğrencinin okul başarısı arasında çok yakın bir ilişki vardır. Anne babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe başarılı öğrencilerin sayısında artış olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Elmacıoğlu,1998:135). Aile eğitimi ne kadar iyi olursa çocuğun okuldaki başarısı o ölçüde iyi olur. "Öğretmen her şeyi verir" deyip kenara çekilmekle anne baba üzerine

düŖen vazifeyi yapmıŖ olmaz. Birçok araŖtırma ve gözlem, çocukların başarıları ya da başarısızlıkları ile ailenin eğitsel yaklaşımı ve sosyo-ekonomik konumu arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir (Aslan,1996:44).

Okul ile başarı arasındaki bağlantıyı etkileyen başka bir faktör de ailelerin, çocukların ders çalışmasına, ev ödevlerini hazırlamasına yardım edip etmemeleri, sordukları soruları cevap verip vermemeleridir. Eğitim ve kültür düzeyi düşük işçi ailelerin çocuklarına hemen hiç yardım edememeleri ile anne-babası memur, öğretmen ve öğretim üyesi olanların çocuklarının okul çalışmalarına yardım etmeleri, okul başarısı açısından büyük farklılıklar yaratmaktadır (Ergün,1992:144).

4. Çocuktan Kaynaklanan Nedenler

Doğuştan varolan işitme, görme ve konuşma engelleri, zeka geriliği ve duygusal bozukluklar, sonradan kazanılmış alışkanlıklar; çocuğun öğrenme için gerekli tepkileri göstermesine, gelişmesine ve algıların oluşmasına engel olur (Ercan,1999:16). Ayrıca çocukta görülen bazı tahammülsüzlükler ve saldırgan davranışlar başarıyı olumsuz etkiler.

Kaygı ve öğrenme arasındaki ilişki, güdülenme ve başarı arasındaki ilişkiye benzer. Öğrenilen malzeme basit ve kolaysa, yüksek kaygı derecesi bunun çabuk öğrenilmesine neden olur. Öğrenilen malzeme karmaşık ve zorsa, o zaman yüksek kaygı öğrenmeyi zorlaştırır. Kaygının ne çok düşük ne de çok fazla olması gerekir. Öğrencilere kaygının öğrenme üzerindeki etkileri anlatılmalıdır (Cüceloğlu:1996:290).

Ergenlik döneminde olan gençler de o dönemin yarattığı duygusal sebeplerle başarısız olabilmektedir. Ergenin dikkati dağılır, duygusal gerginlik nedeniyle içine çekilir, belirli noktalarda yoğunlaştığından düşünce alanı daralır ve böylece okul başarısı olumsuz şekilde etkilenebilir (Tezcan,1984:386).

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin gelişim özellikleri ve buldukları dönem göz önüne alındığında, kaygıya yatkın oldukları anlaşılabilir. Arkadaşları arasında yer edinebilme, derslerinde başarılı olma zorunluluğu hissetme kaygı durumunu büyük ihtimalle daha üst düzeyde yaşayacaktır (Yavuzer,1992:290).

5. Eğitim Programlarından Kaynaklanan Nedenler

Okulda başarısızlık sorununda, aile ile ilgili nedenlerin yanında, okul ve eğitim sistemlerinin de önemli payı vardır. Çocukların gelişim dönemlerindeki özelliklerine, ilgi ve gereksinimleriyle, toplumsal, ekonomik beklentilerine ve eğitimin ilgili verilerine göre programlar geliştirilmiştir. Ancak öğrencilerin özellikleri, eğitime ilişkin görüşler, toplumsal beklentiler sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Bu gerçekler, öğrenme programının da sürekli olarak geliştirilmesini, yeni gereksinimleri karşılar şekle sokulmasını zorunlu hale getirir.

Eğitim sistemimizdeki programların yoğunluğu ve ezberciliğe dayanan müfredatlar da başarıyı etkileyen önemli etkenlerdendir. Programlarımız dikkat ve belleği zorlayan bazı kavramların aktarılması temeline dayanmakta, böylece öğrenciler belli kalıpları öğrenmeye zorlanmaktadır. Bu tür programlarda öğrenci bilimsel düşünme, karşılaştırma ve senteze varma imkânından yoksun kalmaktadır.

Sınıfta öğretmen öğrenci ilişkileri ve öğretmenin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu desteği sağlamalı, öğrencilere karşı daha anlayışlı bir davranış ve tutum göstermeli, dersle ilgili faaliyetlerin planlanmasında öğrencilerin başarılarını yükseltme doğrultusunda güdüleyici rol oynamalıdır. Böylece öğrencilerin moral ve başarıları da artacaktır (Güven,1994:32).

G) İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Konu ile ilgili araştırmalara ulaşabilmek amacıyla yapılan literatür çalışmalarında, Sosyal Bilgiler dersi amaçlarının gerçekleşme durumuna ilişkin mevcut araştırmalar taranmıştır. Literatür taramaları ve incelemeleri sonunda ilköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin araştırmalara rastlanmamıştır. Bununla birlikte araştırmamıza ışık tutacağı göz önüne alınarak Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili yapılmış bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Aydın'ın "Birleştirilmiş Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi" adlı çalışmasında, (Aydın,1997:70-72) veri toplama aracı olarak öğretmen anket formu ve öğrenciler için test formları kullanılmıştır. Birleştirilmiş sınıf Sosyal Bilgiler dersinin dört bölümde gruplandırılan 29 amacının genel açıdan gerçekleştirilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri %69.5 iken, aynı amaçlara öğrencilerin ulaşma düzeyleri %64.6 olarak tespit edilmiştir. Dört grupta toplanan amaçların genel açıdan gerçekleşme düzeyi, ulaşılma düzeyinden yüksek bulunmuştur. Sosyal Bilgiler dersinin dört grupta toplanan amaçlarını gerçekleştirmede hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre amaçların gerçekleştirilmesinde ön lisans çıkışlı öğretmenler ile lisans çıkışlı öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin hizmet yılları arttıkça Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirme düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Birleştirilmiş sınıf Sosyal Bilgiler Programının ana bölüm başlıklarının genel amaçlar şeklinde yazılması, birleştirilmiş sınıf Sosyal Bilgiler Programının genel amaçlarının müstakil sınıfların genel amaçları ile ortak olması, özel ve alt özel amaçların müstakil sınıflardan farklı düzenlenmesi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinin ünitelerinin sayıca eşitlenmesi, birleştirilmiş sınıflara en az iki öğretmen verilmesi, okulların bulunduğu yerleşim yerleri göz önüne alınarak, ünitelerin hayata dönük olarak hazırlanması önerilmiştir. Öğretmenlere yönelik hizmet öncesi eğitim verilmesi, DAYM, FRTEM, geliştirme projelerinden ve fonlarından malı yardım sağlanması önerilmiştir.

Yılmaz'ın, "Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçlarına Ulaşma Düzeyi" adlı çalışmasında,(Yılmaz, 2000:101-104) veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen anketi kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet farklılığı göz önünde bulundurulmadan Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerine ulaşmada %58 düzeyinde, mesleki kıdemleri göz önüne alındığında ise dersin hedeflerine ulaşmada yine %58 düzeyinde, branşlarına göre yapılan değerlendirmede ise %64 düzeyinde hedeflere ulaşıldığı görülmüştür. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığı konusunda 15 yılın üzerindeki mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin daha geçerli olduğu tespit edilmiş ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin araştırmada daha geçerli gözlem sundukları sonucuna varılmıştır. Ders programı uygulama aşamasındaki düzenlemelerin gözden geçirilmesi, öğrencilerin teorik bilgilerinin işlevsel hale getirilmesi önerilmiştir.

Candan'ın, "İlkokul Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi" adlı çalışmasında (Candan,1990:60-62) veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci anketi kullanılmıştır. İlkokul programında belirlenen amaçlara ne derecede ulaşıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Amaçların ulaşılabilirliği, farklı sosyo-ekonomik düzeye göre görünümü, hangi düzeydeki amaçların gerçekleştiği ve amaçların gerçekleşmesiyle cinsiyet arasındaki ilişki incelemiştir. İlkokul beşinci sınıflarda Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi konularında iki anket geliştirmiş ve öğrencilere uygulamıştır. Yapılan araştırma sonucunda programda belirtilen amaçlara yeterince ulaşılmadığı sonucuna varmıştır. Amaçlara ulaşma düzeyi, Sosyal Bilgiler dersinde %61.8, Fen Bilgisi dersinde ise %55.7 oranında bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey dikkate alındığında, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin amaçlarının gerçekleşme derecesi arasında önemli bir fark bulunamamıştır. Cinsiyetlere göre de, iki dersin amaçlarının gerçekleşme düzeylerinde önemli bir fark bulunamamıştır.

Karakaş'ın "İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturulan Hedef Davranışların Erişi Düzeyi" adlı çalışmasında (Karakaş,2002:110-113), hedef davranışların erişti düzeylerinin bulunmasında izleme testlerinden faydalanılmış, öğrencilerin okul dışı zamanlarında dersleriyle ilgili çevrelerinden almış oldukları

yardımla ilgili öğrencilere yönelik anket uygulamıştır. Hedef davranışlara ulaşılabilirliğin üst sosyo-kültürel çevre ilköğretim okulundan alt sosyo-kültürel çevre ilköğretim okuluna doğru düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Okul dışı zamanlarda derslere yapılan yardım (dershane, özel ders vb.) ve bu yardım için ayrılan sürenin üst sosyo-kültürel çevre ilköğretim okulundan alt sosyo kültürel çevre ilköğretim okuluna doğru düştüğü tespit edilmiştir. Ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe hedef davranışlara erişim düzeyinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Alt sosyo-kültürel düzeyi temsil eden okul öğrencilerinin buldukları çevrenin kendini geliştirme, dersleriyle ilgili kaynaklara ulaşma, okul dışında öğrenme imkânından bilgisayar, kütüphane vb. çalışma ortamlarından yoksun olmalarının hedef davranışlara erişim düzeylerinin düşük olmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Okul dışı zamanlarda dersleri ile ilgili yardım yapılması, öğrencilerin kendilerini geliştirme, derslerle ilgili kaynaklara ulaşma, kütüphane, bilgisayar vb. çalışma ortamlarından yararlanma düzeylerindeki farklılıkların asgari düzeye indirilmesi önerilmiştir.

Okur'un "İlköğretim Okulları I. Kademe Sosyal Bilgiler Ders Programında Atatürkçülük Konularının Ünitelere Göre Dağılımı ve Hedeflere Ulaşma Derecelerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında (Okur,2000:110-112), veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen anketi, öğrenci tanıma anketi ve Sosyal Bilgiler Dersi "Atatürkçülük ile ilgili konular" başarı testi kullanmıştır. Ders programında yoğun bir şekilde ele alınan konuların, okullarda öğrencilere yeterince benimsetilmediği sonucuna ulaşılmış, tekrar aynı sınıfları okutmak istemeyen sınıf öğretmenlerinin olumsuz bakış açılarının adı geçen konuların öğretimini olumsuz etkilediği tespit edilmiş, sınıfların fizikî şartlarının uygun olmaması, ders araç gereçlerin yetersiz olması, Atatürkçülük ile ilgili konular hakkında kaynak yetersizliği olması konuların öğretimini olumsuz etkileyen unsurlar olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler açısından ise; yüksek tahsil gerektiren işlerde çalışan ebeveynlerin çocukları daha başarılı bulunmuş, öğretmenlerin konuların öğretiminde uygun teknikleri kullanamadıkları sonucuna ulaşılmış, ders öncesi hazırlık yapan öğrencilerin hazırlık yapmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları, öğrencilerin Atatürkçülük ile ilgili konuları sevindikleri sonuçlarına varılmıştır. Öğretmenlerin ders öncesi hazırlık yapmaları, konuya uygun metot ve teknikleri kullanmaları, araç ve materyallerini

zenginleştirmeleri, öğrencilerin araştırmaya teşvik edilmesi, Atatürk ile ilgili anı, olay ve resimlerden faydalanılması, ders çalışma biçimi konusunda öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olmaları önerilmiştir.

Akar'ın "İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Programının Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında (Akar,2001:98-100) veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen anketini kullanmıştır. İlköğretim Sosyal Bilgiler ders programı öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiş, ilköğretim Sosyal Bilgiler ders programının hedefleri, içeriği, öğretim yöntemleri, araç gereçleri ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin yarısının, programın ilkelere uygun hazırlanmadığı konusunda görüş birliğinde oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin diğer yarısının, programın öğrencilerin seviyelerine uygun hazırlanmadığı, programın içeriğinin günün ihtiyaçlarına cevap veremediği ve öğrencileri değerlendirmek için gerekli ölçütlerin belirlenmemiş olmasını önemli etkenler olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin %71'inin uygulamadaki güçlükleri belirttikleri ve öğretmenlerin %73'ünün ilköğretim Sosyal Bilgiler programının düzeltilip geliştirilmesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmiş, cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin ve kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin programı olumlu değerlendirdikleri, ayrıca bayan öğretmenlerin programın uygulanmasında erkek öğretmenlere göre daha fazla güçlükle karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakülte ve yüksek okul mezunu öğretmenlere göre programı daha fazla olumlu buldukları tespit edilmiş, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinin ders saatlerinin artırılması ve bu dersi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okutmaları gerektiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle ilköğretim Sosyal Bilgiler ders programının yeniden düzenlenmesi, programın geliştirilmesi amacıyla süreç değerlendirme, erişim ve ürün değerlendirme çalışmalarının yapılması önerilmiştir.

Deveci, "Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi" adlı çalışmasını (Deveci,1999:9) deneme modellerinden "ön test-son test kontrol gruplu model"e göre gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testleri,

anket formu ve ders materyalleri araştırmacı tarafından, tutum ölçeği ise bir başka araştırmacı ile ortak olarak hazırlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında deney gurubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmış; probleme dayalı öğrenme modelinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca probleme dayalı öğrenme modelinin öğrencilerin hatırlama düzeylerini arttırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı Sosyal Bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenme yönteminden yararlanılması gerektiğini, öğretmenlerle işbirliği içinde ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersine yönelik probleme dayalı öğrenme materyalleri hazırlanarak etkinlik bankası oluşturulmasını önermiştir.

şahin'in, "İlköğretim okullarında öğretmen-öğrenci etkileşim sıklığının denkleştirilmesinin Sosyal Bilgiler ve matematik derslerindeki erişiye etkisi" adlı çalışmasını (şahin,1998:9) iki grup üzerinde yürütmüştür. Gruplardan birisi "kontrol" grubu olarak belirlenmiş ve bu grupta geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Deney grubunda ise, öğretmen-öğrenci etkileşimi tüm öğrenciler için denkleştirilmiştir. Araştırmanın verileri gözlem formu, genel yetenek testi, bilişsel giriş davranışları testi ve düzey belirleme testi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; deney grubunda, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinde öğretmen-öğrenci etkileşim sıklığının tüm öğrenciler için denkleştirildiği ünite ile geleneksel öğretim yapılan ünite arasında anlamlı bir fark bulunmuş, öğretmen-öğrenci etkileşim sıklığı denkleştirilen ünite de öğrencilerin erişileri daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunda ise Sosyal Bilgiler dersinde I. ünite ile II. ünite arasında manidar bir farklılık bulunamamıştır. Ancak matematik dersinde kontrol grubu öğrencilerinin II. ünite de ki erişileri, I. ünite den daha yüksek bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki

öğrencilerin Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinde kendi içlerindeki yetenek düzeyleri bakımından öğrenme düzeyleri arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Kılıç, "İlkokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretmenlerin görüşleri çerçevesine değerlendirilmesi" adlı çalışmasında (Kılıç,1996:30) Sosyal Bilgiler programının amaç, muhteva, yöntem, araç-gereç, süre ölçme ve değerlendirme boyutları arasındaki durumunu, Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaşılan problemleri ve nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin %80'inin Sosyal Bilgiler dersinin millî eğitimin ve dersin özel amaçlarını gerçekleştirdiğine "kısmen" katıldığını belirtmiştir (%16'sı ise "tümüyle getiriyor" diye belirtmiştir). Öğretmenlerin %24'ü program muhtevasını dengeli bulurken %48'i kısmen dengeli bulmuş, %24'ü ise dengesiz bulmuştur. Programın öğrencilerin psikolojik gelişmelerine uygunluğuna, öğretmenlerin %69'u kısmen 'uygundur' derken, %17'si 'tamamen uygundur' demiş, %12'si ise 'uygun değildir' demiştir. Öğretmenlerin %38'inin geleneksel yöntemi kullandıkları tespit edilmiş, dersin amaçlarında değişiklik yapılmasını isteyen öğretmenlerin istemeyenlerden fazla olduğu tespit edilmiştir.

Yangın ve Yıldızlar'ın, "İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çalışma Yolları, Başarı ve Cinsiyet İlişkisi" adlı çalışmasında (Yangın ve Yıldızlar:1999:28) veriler yapılandırılmış görüşme yolu ve düzey belirleme testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuma şekli ile Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları ve cinsiyetleri arasında, ezberleyerek ya da anlamlandırarak öğrenmeleri ve cinsiyetleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ezberleyerek ya da anlamlandırarak öğrenme ile cinsiyet arasında, önemli bilgiyi ayırt edememe ile başarı, cinsiyet, ezberleyerek ya da yapılandırarak öğrenme ve kendi kendine soru sorma arasında; kendi kendine soru sorma ile başarı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

II. BÖLÜM

ARAŞTIRMA PROBLEMİ VE HİPOTEZLER

A) Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İlköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Demokratik Hayat” Ünitesinin hedeflerini, bu hedeflerin gerçekleşme düzeyi ve gerçekleşme düzeyine etki eden değişkenleri ölçmek ve değerlendirmektir.

B) Problem Cümlesi

İlköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Demokratik Hayat” ünitesinde yer alan hedeflere, öğrenciler ne derecede ulaşmaktadırlar ve bu konudaki öğrenci kazanımını etkileyen faktörler nelerdir?

C) Alt Problemler

- 1- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri nedir?
- 2- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, annenin mesleği değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, babanın mesleği değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 5- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, annenin öğrenim durumu değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
- 6- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, babanın öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 7- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 8- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 9- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 10- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 11- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

D) Hipotezler

- 1- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- 2- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, annenin mesleği değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- 3- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, babanın mesleği değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- 4- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, annenin öğrenim durumu değişkeni açısından farklılık göstermemektedir.
- 5- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, babanın öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- 6- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- 7- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- 8- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- 9- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- 10- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

E) Araştırmanın Önemi

Eğitimin en önemli özelliği bireyde davranış değişiklikleri meydana getirmek, bireyin toplumsallaşmasını sağlamak ve ona üyesi olduğu toplumun değerlerini benimsetmektir. Bireylerin toplumun değerlerini benimsemeleri, kültürünü, tarihini bilmeleri, yaşadıkları devletin yönetimini, kurumlarını, kendi hak ve özgürlüklerini bilmesi, demokratik bir ortamın önemi ve bunları değer olarak özümsemeleri eğitim sürecinin en önemli noktasını oluşturmaktadır. Tüm bu değerlerin öğrencilere kazandırılması noktasında Sosyal Bilgiler dersi ve dersin hedefleri akla gelmektedir. Bu sürecin başarıya ulaşması da Sosyal Bilgiler dersinin hedefleriyle ilişkilidir. İlköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan “Demokratik Hayat” ünitesi; öğrencilerin demokrasinin önemini kavramalarında, kendilerinin toplumun değerli bir parçası olduklarının bilincine varmalarında demokratik tutum ve davranış geliştirmelerinde

önemli yere sahiptir. Ayrıca demokratik değerlerin öğretilmesi, özümsemesi ve yaşam biçimi haline getirilip getirilmediğini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırma, ilköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Demokratik Hayat” ünitesinin hedeflerine ne derecede ulaşılabildiğini tespit etmek ve ortaya çıkacak sonuçlar doğrultusunda bulgular ortaya koyup öneriler sunmak açısından önemlidir.

F) Sınırlılıklar

Araştırmanın örnekleme, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezi ve merkeze bağlı 9 ilköğretim okulunda görev yapan 11 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 473 öğrenci ile sınırlıdır.

G) Tanımlar

Demokrasi: Seçim, karar sürecine katılma, farklı görüşlerin var olması, herkesin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiği yönetim şekli. Birgi,B, (http://www.meb.gov.tr/belirliGunler/24kasim/makaleler/demokrasi_egitim.html,1) (24.11.2005)

Sosyal Bilgiler: İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilim disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır. (Erden,1998:3)

Sosyal Bilimler: İnsanın insanla ve onun içinde bulunduğu toplum ve çevresiyle olan ilişkilerini inceleyen bilimler bütünüdür. (Pektaş,1991:453)

Hedef: Bireyde bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir. (Bilen,1999:5)

Başarı: Birtakım bilgi ve beceri kazanmayı gerektiren konularda öğrencinin istenilen düzeyde yeterlik göstermesi ya da kendisine ölçme araçları uygulanan öğrencinin gösterdiği olumlu tepkilerle ortaya çıkan sonuçtur. (Koçak:1993:18)

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE UYGULANMASI

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılacak ölçme aracının hazırlanması, geliştirilmesi, uygulanması, araştırma verilerinin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

A. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir alan araştırmasıdır. Bir sosyal araştırmada sosyal olay ve olguların olduğu gibi, değiştirilmeden ortaya konması “Tasvir (betimleme) Metodu” ile yapılır. Sosyal araştırmalarda tasvir metodunun özel bir şekli de “Survey”dir. Buna “Tarama Modeli” de denilmektedir. Survey araştırmalarda objelerin, olguların ve kavramların ne oldukları açıklanmaya çalışılır. Bu tür incelemeler mevcut durumları, şartları ve özellikleri olduğu gibi ortaya koymaya çalışır (Aslantürk,1999:101).

B. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evreni, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Afyonkarahisar il merkezi ve merkeze bağlı köylerde 2004-2005 öğretim yılında, 45 İlköğretim okulunda görev yapan 41 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 2061 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, Afyonkarahisar il merkezi ve merkeze bağlı köy ve kasabalarda bulunan ilköğretim okullarından random yöntemi ile seçilen 9 ilköğretim okulunda görev yapan 11 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 473 öğrenciden oluşmaktadır.

C. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi kullanılmıştır.

D. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi Ve Uygulanması

Başarı Testinin Geliştirilmesinde İzlenen Yollar

Örneklem grubuna giren öğrencilerin ünite hedeflerini gerçekleştirme düzeyini belirlemek amacı ile kullanılan veri toplama aracı, ilk defa bu araştırmada kullanılmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlk önce araştırmanın konusu ile ilgili literatür tarama çalışması yapılmış ve gerekli ön bilgiler toplanmıştır. İlk aşamada ünite hedefleri doğrultusunda 98 adet başarı testi sorusu hazırlanmış; hazırlanan test taslağı tez danışmanı tarafından incelenmiş ve gereksiz görülen bazı sorular elenmiştir. Başarı testini oluşturan sorular A.K.Ü Afyon Eğitim Fakültesi'nde görev yapan konu ile ilgili olan uzmanlara ve öğretmenlerin görüşlerine sunulmuş bu görüşlerden hareketle düzeltmeler yapılmış ve bazı konularla ilgili sorular elenmiştir. Bu kapsamda soruların doğrudan ünite hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin ortaya çıkarılmasına yönelik olmasına, açık ve anlaşılabilir olmasına ve her sorunun yalnızca bir doğru cevabı buldurmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan başarı testi taslağı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuş, bu şekli ile hazırlanan test taslağı örnekleme dahil edilmeyen Selçuklu İlköğretim Okulunda uygulanmış, soruların geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bazı sorular testten çıkarılmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra teste son şekil verilmiştir. Son şekliyle oluşturulan başarı test bataryası, kimlik soruları da dahil olmak üzere toplam 29 sorudan oluşmuştur. Başarı testi 25 sorudan oluşmuş olmasına rağmen çoğaltmada gözden kaçan bir hata nedeni ile 24 soruya düşürülmüştür.

Test formu iki bölümden oluşmaktadır:

1. Kişisel bilgilerin yer aldığı bölüm beş sorudan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet, anne ve baba mesleği, annenin ve babanın eğitim durumlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

2. İkinci bölümde “Demokratik Hayat” ünitesi ilgili hazırlanmış 24 sorudan oluşan başarı testi yer almaktadır.

E. Verilerin Toplanması

Başarı testi uygulanmaya konmadan önce, testin belirlenen okullarda uygulanabileceğine dair Afyonkarahisar Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. İzin belgesi Ek’2de verilmiştir. Daha sonra araştırmaya katılan il ve merkez köy/kasabalardaki öğrenci sayıları belirlenmiştir. Bu sayı doğrultusunda başarı testi formu ilk uygulama ve kalıcılık testi için toplam 942 adet çoğaltılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Örneklemi oluşturan 9 ilköğretim okuluna bizzat gidilerek testler öğrencilere uygulanmış, bu konuda okul idarecileri ve öğretmenlerden gerekli yardım sağlanmıştır.

F. Verilerin Analizi

Başarı testinin uygulanması ile elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS 11.0 paket programına girilmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgileri ve başarı testine verdikleri cevaplar sayısallaştırılarak derecelendirilmiştir. Çözümlenen verilerin tablolar halinde ifade edilmesinde her hipoteze göre ayrı ayrı ortalamalar alınmıştır. Ayrıca başarı testinde yer alan her soru için ayrı ayrı dökümler çıkarılmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

Demokratik Hayat ünitesinin hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi amacı ile öğrencilerin ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin, okulun bulunduğu yerleşim yerinin ünite hedeflerinin gerçekleşme düzeyine etkilerinin ortaya çıkarılmasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için “T” testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Demokratik Hayat ünitesi hedeflerinin gerçekleşme düzeyine öğretmenlerin kıdem, branş, mezun oldukları yüksek öğretim kurumları ve öğrencilerin anne mesleği,

baba mesleği, anne eğitim durumu, babanın eğitim durumunun etkilerinin ortaya çıkarılmasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için “*Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*” testi uygulanmıştır. Burada gruplar arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farkın ortaya çıkması durumunda ise, “*Tukey*” testi uygulanarak bu farkın hangi faktörlerden kaynaklandığı bulunmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına uygun olarak alınan problemin çözümü için III. bölümde açıklanan yöntem ile toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmektedir.

A) Araştırma örneklemini ile ilgili dağılımlar

Tablo 1) Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullara göre dağılımı

Okulun Adı	Öğretmen Sayısı	%
Atatürk İlköğretim Okulu	1	9.09
Şemsettin Karahisari İlköğretim Okulu	3	27.27
Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	1	9.09
Methiye Dumlu İlköğretim Okulu	1	9.09
Çayırbağ İlköğretim Okulu	1	9.09
Işıklar İlköğretim Okulu	1	9.09
Fethibey İlköğretim Okulu	1	9.09
Bozhüyük İlköğretim Okulu	1	9.09
Hüseyin Sümer İlköğretim Okulu	1	9.09
Toplam	11	100

Tablo 2) Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyetlere göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	5	45.5
Erkek	6	54.5
Toplam	11	100

Tablo 3) Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Dağılımı

Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	N	%
Eğitim Fakültesi	7	63.6
Fen-Edebiyat Fakültesi	2	18.2
Diğer (Lisans Tamamlama)	2	18.2
Toplam	11	100

Tablo 4) Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	N	%
1-10 Yıl	5	45.4
11-19 Yıl	3	27.3
20 Yıl ve üzeri	3	27.3
Toplam	11	100

Tablo 5) Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Branşları	N	%
Sosyal Bilgiler	4	36.4
Tarih	3	27.2
Coğrafya	4	36.4
Toplam	11	100

Tablo 6) Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	208	44.2
Erkek	263	55.8
Toplam	471	100

Tablo 7) Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Okulun Adı	Öğrenci Sayısı	%
Atatürk İlköğretim Okulu	129	13.7
Şemsettin Karahisari İlköğretim Okulu	109	11.5
Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	87	9.23
Methiye Dumlu İlköğretim Okulu	100	10.6
Çayırbağ İlköğretim Okulu	106	11.2
Işıklar İlköğretim Okulu	165	17.5
Fethibey İlköğretim Okulu	65	7.0
Bozhüyük İlköğretim Okulu	82	8.7
Hüseyin Sümer İlköğretim Okulu	99	10.5
Toplam	942	100

B) “Demokratik Hayat” ünitesinde alınan puanların genel dökümü ve sorulara verilen cevapların ortalamaları

Tablo 8) Birinci soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	231	48,8	168	35,8
B	12	2,5	24	5,1
C	204	43,1	214	45,6
D	26	5,5	56	11,9
Cevap Vermeyenler	0	0	7	1,5
Toplam	473	100	469	100

Birinci soru “*Demokratik yönetimlerde aynı düşünceyi paylaşan insanların bir araya gelerek oluşturdukları örgütlere ne ad verilir?*” şeklinde idi. Bu soruda demokratik hayat ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi ölçülmeye çalışılmıştır. İlk uygulamada A (Sivil Toplum Örgütleri) ve C (Kamuoyu) seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yarısı doğru seçeneği işaretlemiş, ancak soruda verilen “aynı düşünceyi paylaşan” cümlesinden hareketle çeldirici “C” seçeneğini işaretleyen çok sayıda öğrenci de bulunmaktadır. İkinci uygulamada, doğru cevabı işaretleyen öğrencilerin sayısında düşüş olmasının yanı sıra çeldirici seçeneği işaretleyen öğrencilerin sayısında artış görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin ünite de geçen kavramları kalıcı olarak anlayamadıkları ve büyük ölçüde öğrenme kaybının olduğu söylenebilir.

Tablo 9) İkinci soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	85	18,0	93	19,8
B	85	14,6	78	16,6
C	288	61,1	247	52,7
D	29	6,1	46	9,8
Cevap vermeyenler	1	,2	5	1,1
Toplam	473	100	469	100

İkinci soru “*Ulus; dil, duygu ve kültür birliği bulunan, birlikte yaşama amacıyla olan insan topluluğudur. Bu açıklamaya göre aşağıdakilerden hangisi ulusa örnek olarak gösterilemez?*” şeklinde idi. Bu soruda kavramlar arasındaki farklılıkların bilinip bilinmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “C” seçeneğini (Hıristiyanlar) işaretleyen öğrencilerin sayısının diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre, konunun öğrenciler tarafından büyük ölçüde anlaşıldığı söylenebilir. İkinci uygulamada ilk uygulamaya oranla meydana gelen düşüşün sebebi olarak, aradan geçen zamanın etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 10) Üçüncü soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	76	16,1	60	12,8
B	332	70,2	334	71,2
C	20	4,2	31	6,6
D	42	8,9	42	9,0
Cevap vermeyenler	3	,6	2	,4
Toplam	473	100	469	100

Üçüncü soru “.....; kişilerin başkalarına zarar vermeden istediğini yapabilmesine denir.” şeklinde idi. Bu soruda öğrencilerin bazı temel kavramların tanımını bilip bilmedikleri ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “B” seçeneğini (Özgürlük) işaretleyen öğrencilerin sayısının diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Soruda geçen “özgürlük” kavramının toplumsal hayat içerisinde çok kullanılması, öğrencilerin doğru seçeneği işaretlemesinde etkili olmuş olabilir. İkinci uygulamada ilk uygulamaya oranla doğru seçeneği işaretleyen öğrencilerin sayısında düşüşün olmaması, soruda geçen kavramların tam olarak öğrenildiğini göstermektedir.

Tablo 11) Dördüncü soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	18	3,8	11	2,3
B	7	1,5	8	1,7
C	445	94,1	441	94,0
D	2	4	6	1,3
Cevap vermeyenler	1	,2	3	,6
Toplam	473	100	469	100

Dördüncü soru “*Ülkemizde aşağıdaki yönetim biçimlerinden hangisi uygulanmaktadır?*” şeklinde idi. Bu soruda öğrencinin ülkede uygulanan yönetim biçimini bilip bilmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk uygulamada doğru cevap olan “C” seçeneğini (Demokrasi) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. İkinci uygulamada doğru cevabı işaretleyen öğrencilerin sayısında düşüş görülmemektedir. Öğrencinin “demokrasi” kavramı ile öğrenim hayatı ve sosyal hayatında çok karşılaşmış olması doğru seçeneği işaretlemesinde önemli bir etken olmuştur.

Tablo 12) Beşinci soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	154	32,6	140	29,9
B	52	11,0	69	14,7
C	248	52,4	234	49,9
D	14	3,0	14	3,0
Cevap vermeyenler	5	1,1	12	2,6
Toplam	473	100	469	100

Beşinci soru “*Bazen birden çok parti bir araya gelerek hükümeti oluşturur. Birden fazla partinin kurmuş oldukları hükümete ne ad verilir?*” şeklinde idi. Bu soruda öğrencinin siyasi oluşum şekillerini bilip bilmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “A” seçeneğini (Koalisyon) işaretleyen öğrencilerin sayısı, C seçeneğini (Muhalefet) işaretleyen öğrencilerin sayısından daha azdır. Cevap olan “Koalisyon” kavramının öğrencilere yabancı olması, yapılan yanlışların sebebi olarak düşünülebilir. Başka bir sebep de muhalefet kavramının bilmeden de olsa günlük

hayatta çok kullanılıyor olması olabilir. Öte yandan Türkiye'nin bugünlerde (tek parti hükümeti tarafından yönetilmesinden dolayı) koalisyon kavramını çok kullanmıyor olması da bunda etken olabilir.

Tablo 13) Altıncı soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	416	87,9	411	87,6
B	13	2,7	8	1,7
C	19	4,0	18	3,8
D	24	5,1	29	6,2
Cevap vermeyenler	1	,2	3	,6
Toplam	473	100	469	100

Altıncı soru “*Demokrasi ile yönetilen ülkelerde, egemenlik kayıtsız şartsız aşağıdakilerden hangisine ait olmalıdır?*” şeklinde idi. Bu soruda demokrasiyi meydana getiren unsurların bilinip bilinmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “A” seçeneğini (Millete) işaretleyen öğrencilerin sayısı, diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından çok daha fazladır. Sorunun kolay olması bunda bir etken olabilir. Öğrencilere derslerde, etkinliklerde sürekli doğru seçenek olan “egemenliğin millete ait olması”ndan bahsedilmesi, konunun tam olarak öğrenilmiş olduğunu göstermektedir.

Tablo 14) Yedinci soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	22	4,7	22	4,7
B	33	7,0	45	9,6
C	27	5,7	26	5,5
D	388	82,0	364	77,6
Cevap vermeyenler	3	,6	12	2,6
Toplam	473	100	469	100

Yedinci soru “*Aşağıdakilerden hangisi demokrasinin temel prensiplerinden biri değildir?*” şeklinde idi. Bu soruda demokrasinin temel ilkelerinin öğrenci tarafından kavranıp kavranılmadığı ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap

olan “D” seçeneğini (Tek partili yönetim) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından çok daha fazladır. İkinci uygulamada doğru cevabı işaretleyen öğrencilerin sayısında meydana gelen düşüşün, iki uygulama arasındaki zaman farkından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 15) Sekizinci soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	266	56,2	238	50,7
B	50	10,6	44	9,4
C	149	31,5	172	36,7
D	5	1,1	9	1,9
Cevap vermeyenler	3	,6	6	1,3
Toplam	473	100	469	100

Sekizinci soru “..... *egemenliğin ulusa ait olmasıdır.*” şeklinde idi. Bu soruda egemenlik kavramının ne olduğunun bilinip bilinmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “A” seçeneğini (Milli Egemenlik) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. C seçeneğini (Millet) işaretleyen öğrencilerin sayısının da yüksek olması bu seçeneğin güçlü bir çeldirici olduğunu göstermektedir (egemenlik ve millet sözcükleri hemen birbirini çağrıştırmaktadır). İkinci uygulamada doğru cevabı işaretleyen öğrencilerin sayısında meydana gelen düşüşün sebebi olarak iki uygulama arasındaki zaman farkı gösterilebilir.

Tablo 16) Dokuzuncu soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	219	46,3	242	51,6
B	28	5,9	41	8,7
C	155	32,8	120	25,6
D	70	14,8	62	13,2
Cevap vermeyenler	1	,2	4	,9
Toplam	473	100	469	100

Dokuzuncu soru “*Atatürk Kurtuluş Savaşı sırasında Türk ve Dünya kamuoyunun aydınlatmak, yaşanan olayları açık ve doğru bir şekilde aktarmak amacıyla aşağıdakilerden hangisini kurmuştur?*” şeklinde bir bilgi sorusu idi. Bu soruda kamuoyu oluşumunda basının önemli bir etken olduğunun bilinip bilinmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “C” seçeneğini (Anadolu Ajansı) işaretleyen öğrencilerin sayısı A seçeneğini (TBMM) işaretleyen öğrencilerin sayısından daha azdır. A seçeneğinin güçlü bir çeldirici olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, soruda Kurtuluş Savaşından söz edilmesinden hareketle ilk akla gelen o dönemde kurulmuş olan TBMM’yi düşünerek bu çeldiriciyi işaretlemiş olmaları düşünülebilir. Ayrıca, öğrencilerin tarih konuları ile ilgili kronolojik yetersizliklerinin olduğu ifade edilebilir.

Tablo 17) Onuncu soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	19	4,0	22	4,7
B	364	77,0	349	74,4
C	56	11,8	57	12,2
D	32	6,8	38	8,1
Cevap vermeyenler	2	,4	3	,6
Toplam	473	100	469	100

Onuncu soru “*Hak ve özgürlüklerimiz aşağıdakilerden hangisinin güvencesi altındadır?*” şeklinde idi. Bu soruda Anayasanın özelliklerinin bilinip bilinmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “B” seçeneğini (Anayasa) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. İkinci uygulamada doğru cevabı işaretleyen öğrencilerin sayısında meydana gelen düşüşün iki uygulama arasındaki zaman farkından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 18) On birinci soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	303	64,1	352	75,1
B	109	23,0	64	13,6
C	16	3,4	11	2,3
D	42	8,9	38	8,1
Cevap vermeyenler	3	,6	4	,9
Toplam	473	100	469	100

On birinci soru “*Demokrasi eğitimi ilk önce aşağıdaki kurumlardan hangisinde başlar?*” şeklinde idi. Bu soruda demokrasi eğitimi açısından ailenin öneminin farkında oluş ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “A” seçeneğini (Aile) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. “B” seçeneğini (Okul) işaretleyen öğrencilerin sayısının da yüksek olması bu seçeneğin güçlü bir çeldirici olduğunu göstermektedir. İkinci uygulamada doğru cevabı işaretleyen öğrencilerin sayısında artış olması, konunun öğrenciler tarafından iyi bir şekilde kavranıldığını göstermektedir. İnsanın ilk bilgileri öğrendiği yerin “aile”si olması veya yazın okul yerine aile yaşamının daha etkin olması doğru seçeneğin işaretlenmesinde etkili olmuştur. Sonuçta aradan geçen zaman farkına rağmen öğrenme kaybının oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 19) On ikinci soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	62	13,1	63	13,4
B	87	18,4	94	20,0
C	116	24,5	123	26,2
D	205	43,3	179	38,2
Cevap vermeyenler	3	,6	10	2,1
Toplam	473	100	469	100

On ikinci soru “*Aşağıdakilerden hangisi sivil toplum kuruluşlarına örnek olarak gösterilemez?*” şeklinde idi. Bu soruda sivil toplum örgütlerinin kuruluş biçimlerinin bilinip bilinmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “D” seçeneğini (Türk Silahlı Kuvvetleri) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer

seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. C seçeneğini (Sendikalar) işaretleyen öğrencilerin sayısının da yüksek olması bu seçeneğin güçlü bir çeldirici olduğunu veya sendika kavramının çok iyi bilinmediğini göstermektedir. İkinci uygulamada doğru cevabı işaretleyen öğrencilerin sayısında meydana gelen düşüşün sebebi olarak iki uygulama arasındaki zaman farkı gösterilebilir. Bazı öğrencilerin kavramların anlamlarını tam olarak bilmemeleri de diğer çeldirici seçeneği işaretlemelerinde etkili olmuştur.

Tablo 20) On üçüncü soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	324	68,5	298	63,5
B	47	9,9	49	10,4
C	26	5,5	33	7,0
D	71	15,0	79	16,8
Cevap vermeyenler	5	1,1	10	2,1
Toplam	473	100	469	100

On üçüncü soru “*Kişilerin ve toplumun huzur, refah ve mutluluğunu sağlamak, kişilerin maddi ve manevi varlığının gelişmesine olanak sağlamak en üst düzeyde aşağıdakilerden hangisinin görevidir?*” şeklinde idi. Bu soruda devletin vatandaşa karşı görevlerinin kavranılıp kavranılmadığı ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “A” seçeneğini (Devlet) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. Bu durum doğru cevap olan “Devlet” kavramının öğrenciler tarafından büyük ölçüde öğrenildiğini göstermektedir. İkinci uygulamada doğru cevabı işaretleyen öğrencilerin sayısında meydana gelen düşüşün iki uygulama arasındaki zaman farkından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 21) On dördüncü soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	266	56,2	228	48,6
B	100	21,1	108	23,0
C	28	5,9	36	7,7
D	74	15,6	77	16,4
Cevap vermeyenler	5	1,1	20	4,3
Toplam	473	100	469	100

On dördüncü soru “*Şu anda kullandığımız Anayasamız ne zaman kabul edilmiştir?*” şeklinde bir bilgi sorusu idi. Bu soruda kronolojik bilgi ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “A” seçeneğini (1982) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. Sorunun ezbere dayalı olması ve öğrencilerin “Cumhuriyetin İlânı”ndan sonra yapılan inkılâpları düşünerek hareket etmeleri “B” seçeneğini (1924) işaretlemelerinde büyük bir etken oluşturmuştur. Soruya cevap vermeyen öğrencilerin sayısının ilk uygulamaya göre ikinci uygulamada daha fazla olması bu konuda öğrenme kaybının olduğunu göstermektedir.

Tablo 22) On beşinci soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	15	3,2	14	3,0
B	12	2,5	20	4,3
C	28	5,9	31	6,6
D	416	87,9	399	85,1
Cevap vermeyenler	2	,4	5	1,1
Toplam	473	100	469	100

On beşinci soru “*Aşağıdakilerden hangisine toplumun hepsi uymak zorundadır?*” şeklinde idi. Bu soruda toplumsal ve hukuksal kuralların ayırt ediciliği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “D” seçeneğini (Kanunlar) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından çok daha fazladır. İki uygulama arasındaki zaman farkı, doğru cevabı işaretleyen öğrencilerin sayısında meydana gelen düşüşün sebebi olarak gösterilebilir.

Tablo 23) On altıncı soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	386	81,6	376	80,2
B	33	7,0	33	7,0
C	34	7,2	25	5,3
D	16	3,4	28	6,0
Cevap vermeyenler	4	,8	7	1,5
Toplam	473	100	469	100

On altıncı soru “*İnsanlar tek başlarına yaşayamazlar. Birbirlerine çoğu zaman ihtiyaç duyarlar ve birbirleriyle işbirliği yaparlar. Yukarıdaki bilgiye dayanarak aşağıdaki kavramlardan hangisine ulaşabiliriz?*” şeklinde idi. Bu soruda kavram bilgisi ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “A” seçeneğini (Dayanışma) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. İki uygulama arasında önemli bir düşüş görülmemiştir.

Tablo 24) On yedinci soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	270	57,1	271	57,8
B	37	7,8	27	5,8
C	22	4,7	24	5,1
D	136	28,8	128	27,3
Cevap vermeyenler	8	1,7	19	4,1
Toplam	473	100	469	100

On yedinci soru “*Anadolu halkının bağımsız Türkiye Cumhuriyetinin kurulması için göstermiş olduğu en büyük dayanışma ve yardımlaşma olayına aşağıdakilerden hangisi örnek olarak gösterilebilir?*” şeklinde idi. Bu soruda ulusal bağımsızlık için dayanışma ve yardımlaşmanın öneminin bilinip bilinmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “A” seçeneğini (Kurtuluş Savaşı) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. Her iki uygulamada da “D” seçeneğini (Mustafa Kemal’in lider olması) işaretleyen öğrencilerin sayısının yüksek olması, bu seçenekteki Mustafa Kemal adının güçlü bir çeldirici olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ikinci

uygulamada da doğru seçeneği işaretlemiş olmaları, aradaki zaman farkına rağmen konunun unutulmadığını göstermektedir. Soruya cevap vermeyen öğrencilerin sayısının ikinci uygulamada daha fazla olması da bazı öğrencilerde öğrenme kaybının olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 25) On sekizinci soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	18	3,8	6	1,3
B	30	6,3	31	6,6
C	12	2,5	17	3,6
D	410	86,7	410	87,4
Cevap vermeyenler	3	,6	5	1,1
Toplam	473	100	469	100

On sekizinci soru “*Kimsesiz çocukların bakımı, eğitimi ve geleceğe hazırlanması faaliyetini yerine getiren kurum aşağıdakilerden hangisidir?*” şeklinde idi. Bu soruda bazı kurumların işlevlerinin bilinip bilinmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “D” seçeneğini (Sosyal Hizmetler Çocuk ve Esirgeme Kurumu) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından çok daha fazladır. Her iki uygulamada da doğru cevabı işaretleyen öğrencilerin sayısının aynı olması öğrenme kaybının olmadığını göstermektedir. Sorunun kolay olması da doğru cevap veren öğrencilerin sayısının çok fazla olmasında önemli bir etkidir.

Tablo 26) On dokuzuncu soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	34	7,2	36	7,7
B	43	9,1	41	8,7
C	43	9,1	38	8,1
D	345	72,9	334	71,2
Cevap vermeyenler	8	1,7	20	4,3
Toplam	473	100	469	100

On dokuzuncu soru “Zararlı yayınları takip eden bir öğrenci, aşağıdaki davranışlardan hangisini göstermez?” şeklinde idi. Bu soruda zararlı yayınları takip etmenin sonuçlarının farkında oluş ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “D” seçeneğini (Örnek bir öğrenci olur) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. Soruya cevap vermeyen öğrencilerin sayısının ilk uygulamaya göre ikinci uygulamada daha fazla olması bazı öğrencilerde öğrenme kaybının olduğunu göstermektedir.

Tablo 27) Yirminci soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	384	81,2	375	80,0
B	28	5,9	33	7,0
C	32	6,8	38	8,1
D	28	5,9	16	3,4
Cevap vermeyenler	1	,2	7	1,5
Toplam	473	100	469	100

Yirminci soru “Aşağıdaki hastalıklardan hangisi kan, cinsel ilişki, temiz olmayan cerrahi âletlerin kullanılmasıyla bulaşan hastalıklardan biridir?” şeklinde idi. Bu soruda AIDS hastalığının bulaşma nedenlerini bilip bilmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “A” seçeneğini (AIDS) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. “AIDS” kavramının güncel olması ve öğrencilerin bu konuda ön bilgilerinin olması doğru cevabı işaretlemelerinde önemli bir etken olmuş olabilir.

Tablo 28) Yirmi birinci soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	33	7,0	29	6,2
B	343	72,5	339	72,3
C	56	11,8	35	7,5
D	37	7,8	58	12,4
Cevap vermeyenler	4	,8	8	1,7
Toplam	473	100	469	100

Yirmi birinci soru “*Ali, Ayşe, Murat kardeşirler. Her üçünde de ruhsal ve bedeni rahatsızlıklar bulunmaktadır. Yukarıdaki açıklamaya dayanarak bu üç kardeş de bu tür rahatsızlıkların bulunmasında aşağıdakilerden hangisinin etkisi olduğu söylenebilir?*” şeklinde idi. Bu soruda akraba evliliklerinin sakıncalarını bilip bilmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “B” seçeneğini (Anne ve babanın akraba olması) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. Öğrencilerin akraba evliliği ve sonuçları ile ilgili bilinçli olmaları doğru seçeneği işaretlemelerinde etkili olmuştur.

Tablo 29) Yirmi ikinci soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	38	8,0	27	5,8
B	28	5,9	28	6,0
C	51	10,8	46	9,8
D	351	74,2	355	75,7
Cevap vermeyenler	5	1,1	13	2,8
Toplam	473	100	469	100

Yirmi ikinci soru “*Aşağıdakilerden hangisi, halkın görevlerinden biri değildir?*” şeklinde idi. Bireyin kendi görevlerinin neler olduğunu bilip bilmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “D” seçeneğini (Kanun çıkartmak) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. İkinci uygulamada doğru seçeneği işaretleyen öğrencilerin sayısında ilk uygulamaya oranla meydana gelen küçük artış, zaman farkına rağmen öğrenmenin tam anlamı ile gerçekleştiğini göstermektedir. Soruya cevap vermeyen öğrencilerin sayısının ilk uygulamaya göre ikinci uygulamada daha fazla olması bazı öğrencilerde öğrenme kaybının olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 30) Yirmi üçüncü soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	24	5,1	22	4,7
B	368	77,8	356	75,9
C	44	9,3	40	8,5
D	29	6,1	41	8,7
Cevap vermeyenler	8	1,7	10	2,1
Toplam	473	100	469	100

Yirmi üçüncü soru “*Kanunlara uymadığımız zaman aşağıdakilerden hangisiyle karşılaşırız?*” şeklinde idi. Bu soruda kanunlara uymamanın getireceği yaptırımları kestirebilme ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “B” seçeneğini (Hapse atılma) işaretleyen öğrencilerin sayısı, diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. Sorunun kolay olması ve doğru seçeneğin öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından işaretlenmiş olması, hukuksal kuralların ve yaptırımların öğrenildiğini göstermektedir.

Tablo 31) Yirmi dördüncü soruya verilen cevapların dökümü

Cevap seçeneği	İlk uygulama		İkinci uygulama	
	Sayı	%	Sayı	%
A	125	26,4	110	23,5
B	74	15,6	84	17,9
C	236	49,9	226	48,2
D	31	6,6	41	8,7
Cevap vermeyenler	7	1,5	8	1,7
Toplam	473	100	469	100

Yirmi dördüncü soru “*Türkiye’de millet egemenlik hakkını kimler vasıtasıyla kullanır?*” şeklinde idi. Bu soruda seçme hakkının neye yaradığının bilinip bilinmediği ölçülmeye çalışılmıştır. İlk ve ikinci uygulamada doğru cevap olan “C” seçeneğini (Milletvekilleri) işaretleyen öğrencilerin sayısı diğer seçenekleri işaretleyen öğrencilerin sayısından daha fazladır. Her iki uygulamada da “A” seçeneğini (Cumhurbaşkanı) işaretleyen öğrencilerin sayısının yüksek olması, bu seçeneğin güçlü bir çeldirici olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin “A” seçeneğinde yer alan “Cumhurbaşkanı”nın görev ve yetkileri konusunda net bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir. İki

uygulama arasındaki zaman farkı, doğru cevabı işaretleyen öğrencilerin sayısında meydana gelen düşüşün sebebi olarak gösterilebilir.

Öğrenciler toplumsal yaşam içerisinde çoğu zaman kullanılan kavramlarla ilgili sorulara genelde doğru cevaplar vermişlerdir. (Örneğin, demokrasi, milletvekili) Ancak ilk defa karşılaştıkları ve yabancı kökenli kavramlar sorulduğunda yanlış cevap verenlerin sayısında artış olduğu görülmektedir. (Örneğin, koalisyon,oligarşi) kolay olan sorularda ve çeldiricilerin güçlü olmadığı sorularda doğru cevap verenlerin sayısı fazladır. Güçlü çeldiriciler olduğunda öğrencilerin genellikle çeldiricileri işaretledikleri, duyuşsal alan ile ilgili sorularda ve öteleme ile ilgili sorularda doğru cevap verebildikleri görülmüştür. Devlet kurumlarının görevleriyle ilgili sorularda genelde doğru cevap verdikleri görülmüştür. Ayrıca isimlerini sürekli duydukları ve karşılaştıkları kişi ve kurumların olduğu seçenekleri yanlış olsa dahi işaretledikleri görülmüştür.(Örneğin, M. Kemal, Türk Silahlı Kuvvetleri,TBMM)

Tablo 32) "Demokratik Hayat" ünitesinde alınan puanların öğrenci cinsiyetlerine göre ortalamaları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart sapma
İlk uygulama	Erkek	264	63,73	18,356
	Kız	209	67,62	15,870
	Toplam	473	65,45	17,392
İkinci Uygulama	Erkek	262	58,40	18,020
	Kız	207	62,30	15,159
	Toplam	469	60,12	16,912

Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarında öğrenci cinsiyetinin etkisine bakıldığında; kız öğrencilerin ünite hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri, ilk test ve kalıcılık testi uygulamalarında da erkek öğrencilere göre daha yüksektir. İkinci uygulamada her iki cinste de önemli öğrenme kaybı ortaya çıkmıştır.

Tablo 33) "Demokratik Hayat" ünitesinde alınan puanların öğretmen branşlarına göre ortalamaları

	Branş	N (Öğrenci)	Ortalama	Standart sapma
İlk uygulama	Coğrafya	165	62,76	16,131
	Tarih	100	67,56	16,874
	Sosyal bilgiler	208	66,56	18,391
	Toplam	473	65,45	17,392
İkinci uygulama	Coğrafya	173	58,13	16,902
	Tarih	100	62,92	15,693
	Sosyal bilgiler	196	60,45	17,371
	Toplam	469	60,12	16,912

Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarında, öğretmen branşının etkisine bakıldığında; branşı tarih olan öğretmenlerin öğrencileri, branşı coğrafya ve sosyal bilgiler olan öğretmenlerin öğrencilerine göre ünite hedeflerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca iki uygulama arasında bütün öğretmenlerin öğrencilerinde öğrenme kaybı olmuştur.

Tablo 34) “Demokratik Hayat” ünitesinde alınan puanların öğretmen mezuniyetlerine göre ortalamaları

	Mezuniyet	N (Öğrenci)	Ortalama	Standart sapma
İlk uygulama	Eğitim Fak.	321	60,00	16,365
	Fen-Edebiyat Fak.	66	73,76	15,149
	Diğer	86	79,40	11,553
	Toplam	473	65,45	17,392
İkinci uygulama	Eğitim Fak.	321	56,82	16,381
	Fen-Edebiyat Fak.	69	65,45	17,476
	Diğer	79	68,86	14,203
	Toplam	469	60,12	16,912

Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarında, öğretmen mezuniyetinin etkisine bakıldığında; lisans tamamlama programlarından mezun olan öğretmenlerin öğrencileri, Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin öğrencilerine göre ünite hedeflerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca iki uygulama arasında bütün öğretmenlerin öğrencilerinde öğrenme kaybı olmuştur.

Tablo 35) “Demokratik Hayat” ünitesinde alınan puanların öğretmenlerin kıdemlerine göre ortalamaları

	Kıdem	N(Öğrenci)	Ortalama	Standart sapma
İlk uygulama	1-10 yıl	269	59,99	16,64
	11-19 yıl	100	66,28	17,27
	20 ve üzeri	104	78,77	10,98
	Toplam	473	65,45	17,39
İkinci uygulama	1-10 yıl	270	55,90	17,11
	11-19 yıl	101	63,84	16,53
	20 ve üzeri	98	67,92	12,67
	Toplam	469	60,12	16,91

Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarında, öğretmen kıdemlerinin etkisine bakıldığında; kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrencileri, kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin öğrencilerine göre ünite hedeflerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca iki uygulama arasında bütün öğretmenlerin öğrencilerinde öğrenme kaybı olmuştur.

Tablo 36) “Demokratik Hayat” ünitesinde alınan puanların okulun bulunduğu yerleşim yerine göre ortalamaları

İlk uygulama	Yerleşim yeri	N (Öğrenci)	Ortalama	Standart sapma
İlk uygulama	Köy/kasaba	210	55,30	15,770
	Şehir	263	73,55	14,072
	Toplam	473	65,45	17,392
İkinci uygulama	Köy/kasaba	208	53,42	16,634
	Şehir	261	65,46	15,168
	Toplam	469	60,12	16,912

Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarında okulun bulunduğu yerleşim yerinin etkisine bakıldığında; şehir merkezinde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin köylerde bulunan okullardaki öğrencilere göre ünite hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca iki uygulama arasında bütün yerleşim yerlerindeki öğrencilerde öğrenme kaybı olmuştur. Öğrenme kaybının şehirdeki çocuklarda daha çok olduğu görülmektedir.

Tablo 37) “Demokratik Hayat” ünitesinde alınan puanların öğretmen cinsiyetine göre ortalamaları

İlk uygulama	Cinsiyet	N (Öğrenci)	Ortalama	Standart sapma
İlk uygulama	Bayan	223	65,92	18,060
	Erkek	250	65,02	16,799
	Toplam	473	65,45	17,392
İkinci uygulama	Bayan	213	60,30	17,687
	Erkek	256	59,97	16,272
	Toplam	469	60,12	16,912

Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarında öğretmen cinsiyetinin etkisine bakıldığında; bayan öğretmenlerin öğrencileri, erkek öğretmenlerin öğrencilerine göre ünite hedeflerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirmişlerdir. İki uygulama arasında bütün öğretmenlerin öğrencilerinde öğrenme kaybı olmuştur.

Tablo 38) “Demokratik Hayat” ünitesinde alınan puanların annenin eğitim durumuna göre ortalamaları

	Mezuniyet	N (Öğrenci)	Ortalama	Standart sapma
İlk uygulama	İlkokul	275	62,17	16,933
	Lise	63	77,21	12,519
	Ortaokul	46	72,17	16,285
	Üniversite	34	75,29	17,901
	Diğer	55	56,65	14,064
	Toplam	473	65,45	17,392
İkinci uygulama	İlkokul	279	58,59	16,717
	Lise	68	69,00	13,390
	Ortaokul	51	58,67	17,757
	Üniversite	22	68,73	18,501
	Diğer	49	54,12	15,601
	Toplam	469	60,12	16,912

Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarında anne eğitiminin etkisine bakıldığında, lise mezunu annelerin çocukları diğer eğitim kademelerinden mezun olan annelerin çocuklarına göre ünite hedeflerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca iki uygulama arasında bütün annelerin çocuklarında öğrenme kaybı olmuştur.

Tablo 39) “Demokratik Hayat” ünitesinde alınan puanların annenin mesleğine göre ortalamaları

	Meslek	N(Öğrenci)	Ortalama	Standart sapma
İlk uygulama	Ev hanımı	423	63,90	17,270
	Memur	38	78,63	11,920
	İşçi	7	72,00	14,787
	Emekli	5	87,20	3,347
	Toplam	473	65,45	17,392
	İkinci uygulama	Ev hanımı	423	58,87
Memur		33	71,15	12,073
İşçi		6	65,33	12,044
Emekli		7	79,43	6,294
Toplam		469	60,12	16,912

Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarında anne mesleğinin etkisine bakıldığında, emekli annelerin çocukları diğer meslek dallarında çalışan annelerin çocuklarına göre

ünite hedeflerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirmişlerdir. Ancak sayıların birbirinden çok farklı olması, yorumlamada dikkat etme gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 40) “Demokratik Hayat” ünitesinde alınan puanların babanın eğitim durumuna göre ortalamaları

	Mezuniyet	N(Öğrenci)	Ortalama	Standart sapma
İlk uygulama	İlkokul	192	59,27	16,769
	Ortaokul	109	62,20	16,398
	Lise	100	71,52	14,763
	Üniversite	63	79,75	13,723
	Diğer	9	68,89	14,252
	Toplam	473	65,45	17,392
	İkinci uygulama	İlkokul	209	56,10
Ortaokul		99	56,97	17,371
Lise		90	64,89	15,320
Üniversite		63	69,71	15,116
Diğer		8	75,00	7,010
Toplam		469	60,12	16,912

Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarında baba eğitiminin etkisine bakıldığında, üniversite mezunu babaların çocukları diğer eğitim kademelerinden mezun olan babaların çocuklarına göre ünite hedeflerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca iki uygulama arasında bütün babaların çocuklarında öğrenme kaybı olmuştur.

Tablo 41) “Demokratik Hayat” ünitesinde alınan puanların babanın mesleğine göre ortalamaları

	Meslek	N(Öğrenci)	Ortalama	Standart sapma
İlk uygulama	Serbest	96	70,21	15,81
	Memur	74	77,03	14,85
	İşçi	189	61,69	16,19
	Emekli	29	65,66	17,05
	Mühendis	4	82,00	7,65
	İşi yok	16	52,75	17,96
	Çiftçi	60	57,20	16,73
	Toplam	468	65,40	17,39
	İkinci uygulama	Serbest	108	60,44
Memur		72	67,89	12,68
İşçi		162	57,16	17,57
Emekli		40	62,80	17,55
Mühendis		5	76,00	12,96
İşi yok		11	49,82	18,36
Çiftçi		66	57,03	15,47
Toplam		464	60,09	16,82

Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarında, baba mesleğinin etkisine bakıldığında; babaları mühendis olan öğrenciler, babaları diğer meslek dallarından olan öğrencilere göre ünite hedeflerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca iki uygulama arasında bütün babaların çocuklarında öğrenme kaybı olmuştur.

C) Araştırma hipotezlerinin test edilmesi

- 1- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.**

Öğrenci cinsiyeti ile Demokratik Hayat ünitesinin hedeflerine ulaşılması arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için T testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 42’de gösterildi.

Tablo 42) Öğrenci cinsiyeti ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma derecesi

	T değeri	Serbestlik derecesi	Anlamlılık	Ortalama farkı	Standart sapma
1.uygulama	-2,469	467	,014	-3,89	1,58
2.uygulama	-2,546	465	,011	-3,90	1,53

“*Altıncı sınıf öğrencilerinin Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir*” şeklindeki sıfır hipotezi (h_0) ilk uygulamada ve kalıcılık testi uygulamasında reddedilmiş ve öğrenci cinsiyeti ile Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşmak arasında kız öğrenciler lehine (ilk uygulama:Erkekler: 63.73, Kızlar: 67.62 ikinci uygulama:Erkekler: 58.40, Kızlar: 62.30) bir fark bulunmuştur.

- 2- Altıncı sınıf öğrencilerinin Demokratik Hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, anne mesleği değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.**

Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile anne mesleği değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43) Anne mesleği ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma derecesi

		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalama	F	Anlamlılık
1.uygulama	Grup içi	132481,065	469	282,476	12,142	,000
	Gruplar arası	10289,810	3	3429,937		
	Toplam	142770875	472			
2.uygulama	Grup içi	126394,609	465	271,816	9,142	,000
	Gruplar arası	7454,704	3	2484,901		
	Toplam	133849,313	468			

Öğrencilerin anne meslekleri ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma dereceleri arasında her iki uygulamada da bir fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla “*Altıncı sınıf öğrencilerinin Demokratik Hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, annenin mesleği değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir*” şeklindeki sıfır hipotezi (H_0) her iki uygulamada da reddedilmiştir.

Farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu tespit için Tukey testi uygulanarak sonuçlar tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44) Anne mesleği ile öğrencilerin Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma puanları arasındaki fark (Tukey Testi)

Meslekler		Birinci test uygulaması			Kalıcılık Testi		
		Ort.farkı	Ss	Anlamlılık	Ort.farkı	Ss	Anlamlılık
Ev hanımı	Memur	-14,74*	2,846	,000	-12,29*	2,980	,000
	İşçi	-8,10	6,405	,585	-6,47	6,778	,775
	Emekli	-23,30*	7,561	,011	-20,56*	6,283	,006
Memur	Ev hanımı	14,74*	2,846	,000	12,29*	2,980	,000
	İşçi	6,63	6,913	,773	5,82	7,317	,857
	Emekli	-8,57	7,996	,707	-8,28	6,861	,623
İşçi	Ev hanımı	8,10	6,405	,585	6,47	6,778	,775
	Memur	-6,63	6,913	,773	-5,82	7,317	,857
	Emekli	-15,20	9,841	,411	-14,10	9,172	,415
Emekli	Ev hanımı	23,30*	7,561	,011	20,56*	6,283	,006
	Memur	8,57	7,996	,707	8,28	6,861	,623
	İşçi	15,20	9,841	,411	14,10	9,172	,415

Her iki uygulamada da anne mesleği ev hanımı olan çocuklar ile anne mesleği memur ve emekli olanlar arasında ev hanımı aleyhine bir fark vardır.

3- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, babanın mesleği değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile baba mesleği değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45) Baba mesleği ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma derecesi

		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalama	F	Anlamlılık
1.uygulama	Grup içi	118833,132	461	257,773	14,560	,000
	Gruplar arası	22519,347	6	3753,224		
	Toplam	141352,479	467			
2.uygulama	Grup içi	122651,581	457	268,384	5,664	,000
	Gruplar arası	9120,971	6	1520,162		
	Toplam	131772,552	463			

Öğrencilerin baba meslekleri ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma dereceleri arasında her iki uygulamada da bir fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla “*Altıncı sınıf öğrencilerinin Demokratik Hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, babanın mesleği değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir*” şeklindeki sıfır hipotezi (h_0) her iki uygulamada da reddedilmiştir.

Farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu tespit için Tukey testi uygulanarak sonuçlar tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46) Baba mesleği ile öğrencilerin Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma puanları arasındaki fark (Tukey Testi)

Meslekler		Birinci test uygulaması			Kalıcılık Testi		
		Ort.farkı	Ss	Anlamlılık	Ort.farkı	Ss	Anlamlılık
Serbest	Memur	-6,82	2,484	,087	-7,44*	2,493	,045
	İşçi	8,52*	2,012	,000	3,28	2,035	,674
	Emekli	4,55	3,402	,834	-2,36	3,032	,987
	Mühendis	-11,79	8,193	,780	-15,56	7,494	,367
	İşsiz	17,46*	4,335	,001	10,63	5,185	,383
	Çiftçi	13,01*	2,642	,000	3,41	2,560	,836
Memur	Serbest	6,82	2,484	,087	7,44*	2,493	,045
	İşçi	15,33*	2,202	,000	10,73*	2,320	,000
	Emekli	11,37*	3,517	,021	5,09	3,231	,698
	Mühendis	-4,97	8,242	,997	-8,11	7,577	,937
	İşsiz	24,28*	4,427	,000	18,07*	5,303	,012
	Çiftçi	19,83*	2,789	,000	10,86*	2,792	,002
İşçi	Serbest	-8,52*	2,012	,000	-3,28	2,035	,674
	Memur	-15,33*	2,202	,000	-10,73*	2,320	,000
	Emekli	-3,96	3,202	,880	-5,64	2,892	,447
	Mühendis	-20,31	8,112	,158	-18,84	7,439	,148
	İşsiz	8,94	4,180	,329	7,34	5,104	,781
	Çiftçi	4,49	2,379	,488	,13	2,392	1,000
Emekli	Serbest	-4,55	3,402	,834	2,36	3,032	,987
	Memur	-11,37*	3,517	,021	-5,09	3,231	,698
	İşçi	3,96	3,202	,880	5,64	2,892	,447
	Mühendis	-16,34	8,563	,474	-13,20	7,771	,617
	İşsiz	12,91	5,000	,132	12,98	5,577	,231
	Çiftçi	8,46	3,631	,230	5,77	3,283	,577
Mühendis	Serbest	11,79	8,193	,780	15,56	7,494	,367
	Memur	4,97	8,242	,997	8,11	7,577	,937
	İşçi	20,31	8,112	,158	18,84	7,439	,148

	Emekli	16,34	8,563	,474	13,20	7,771	,617
	İşsiz	29,25*	8,975	,019	26,18*	8,836	,048
	Çiftçi	24,80*	8,291	,044	18,97	7,599	,160
İşsiz	Serbest	-17,46*	4,335	,001	-10,63	5,185	,383
	Memur	-24,28*	4,427	,000	-18,07	5,303	,012
	İşçi	-8,94	4,180	,329	-7,34	5,104	,781
	Emekli	-12,91	5,000	,132	-12,98	5,577	,231
	Mühendis	-29,25*	8,975	,019	-26,18	8,836	,048
	Çiftçi	-4,45	4,517	,957	-7,21	5,335	,827
Çiftçi	Serbest	-13,01*	2,642	,000	-3,41	2,560	,836
	Memur	-19,83*	2,789	,000	-10,86*	2,792	,002
	İşçi	-4,49	2,379	,488	-,13	2,392	1,000
	Emekli	-8,46	3,631	,230	-5,77	3,283	,577
	Mühendis	-24,80*	8,291	,044	-18,97	7,599	,160
	İşsiz	4,45	4,517	,957	7,21	5,335	,827

İlk uygulamada elde edilen bulgulara göre babası serbest meslek sahibi olan öğrenciler ile babası işçi, çiftçi ve işsiz olan öğrenciler arasında bir fark vardır. Babası serbest meslek sahibi olan öğrenciler ünite hedeflerini babası işçi, çiftçi ve işsiz olan öğrencilere göre daha fazla gerçekleştirmişlerdir. Babası memur olan öğrenciler ile babaları işçi, emekli, işi olmayanlar ve çiftçi olan öğrenciler arasında bir fark vardır. Babası memur olan öğrenciler ünite hedeflerini diğer gruplara göre daha fazla gerçekleştirmişlerdir. Babası işçi olan öğrenciler ile babaları serbest meslek sahibi ve memur olan öğrenciler arasında bir fark vardır. Babası serbest meslek sahibi ve memur olan öğrenciler ünite hedeflerini –işçi çocuklarına göre- daha fazla gerçekleştirmişlerdir. Babası emekli olan öğrenciler ile babası memur olan öğrenciler arasında bir fark vardır. Babası emekli olan öğrenciler ünite hedeflerini memur çocuklarından daha fazla gerçekleştirmişlerdir. Babası mühendis olan öğrenciler ile babasının işi olmayan ve babası çiftçi olan öğrenciler arasında bir fark vardır. Babası mühendis olan öğrenciler ünite hedeflerini babasının işi olmayan ve babası çiftçi olan öğrencilere göre daha fazla gerçekleştirmişlerdir. Babası çiftçi olan öğrenciler ile babası serbest meslek sahibi olan, memur olan, mühendis olan öğrenciler arasında bir fark vardır. Babası serbest meslek

sahibi, memur ve mühendis olan öğrenciler çiftçi çocuklarına göre ünite hedeflerini daha fazla gerçekleştirmişlerdir.

Kalıcılık testi uygulamasından elde edilen bulgulara göre; babası serbest çalışan öğrenciler ile babası memur olan öğrenciler arasında serbest çalışanlar lehine, babası memur olanlarla babaları serbest, işçi, işi olmayanlar ve çiftçi olan öğrenciler arasında memur lehine, babası mühendis olanlarla işi olmayanlar arasında mühendisler lehine bir fark bulunmuştur.

4- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, annenin öğrenim durumu değişkeni açısından farklılık göstermemektedir.

Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile annenin öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47) Annenin öğrenim durumu ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma derecesi

		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalama	F	Anlamlılık
1.uygulama	Grup içi	121470,727	468	259,553	20,516	,000
	Gruplar arası	21300,148	4	5325,037		
	Toplam	142770,875	472			
2.uygulama	Grup içi	124338,195	464	267,970	8,873	,000
	Gruplar arası	9511,118	4	2377,780		
	Toplam	133849,313	468			

Öğrencilerin annenin öğrenim durumu ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma dereceleri arasında her iki uygulamada da bir fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla “*Altıncı sınıf öğrencilerinin Demokratik Hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri,*

annenin öğrenim değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir” şeklindeki sıfır hipotezi (h_0) her iki uygulamada da reddedilmiştir.

Farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu tespit için Tukey testi uygulanarak sonuçlar tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48) Annenin öğrenim durumu ile öğrencilerin Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma puanları arasındaki fark (Tukey Testi)

Öğrenim Durumu		Birinci test uygulaması			Kalıcılık Testi		
		Ort.farkı	Ss	Anlamlılık	Ort.farkı	Ss	Anlamlılık
İlkokul	Ortaokul	-10,01*	2,563	,001	-7,17	2,493	1,000
	Lise	-15,04*	2,248	,000	-10,41*	2,214	,000
	Üniversite	-13,13*	2,925	,000	-10,13*	3,625	,041
	Okuma yazma bilmeyen	6,24	2,414	,073	4,47	2,536	,395
Ortaokul	İlkokul	10,01*	2,563	,001	10,41*	2,214	,000
	Lise	-5,03	3,121	,489	10,33*	3,032	,006
	Üniversite	-3,12	3,639	,912	,27	4,015	1,000
	Okuma yazma bilmeyen	16,25*	3,243	,000	14,88*	3,067	,000
Lise	İlkokul	15,04*	2,248	,000	7,17	2,493	1,000
	Ortaokul	5,03	3,121	,489	-10,33*	3,032	,006
	Üniversite	1,91	3,424	,981	-10,06	4,175	,113
	Okuma yazma bilmeyen	21,28*	2,999	,000	4,54	3,275	,636
Üniversite	İlkokul	13,13*	2,925	,000	10,13*	3,625	,041
	Ortaokul	3,12	3,639	,912	10,06	4,175	,113
	Lise	-1,91	3,424	,981	-,27	4,015	1,000
	Okuma yazma bilmeyen	19,37*	3,536	,000	14,60*	4,201	,005
Okuma yazma	İlkokul	-6,24	2,414	,073	-4,47	2,536	,395

bilmeyen							
	Ortaokul	-16,25*	3,243	,000	-4,54	3,275	,636
	Lise	-21,28*	2,999	,000	-14,88*	3,067	,000
	Üniversite	-19,37*	3,536	,000	-14,60*	4,201	,005

İlk uygulamada elde edilen bulgulara göre, annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi olan öğrenciler arasında anneleri okuma yazma bilmeyenler aleyhine, anneleri lise mezunu olan öğrenciler ile anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında lise lehine bir fark tespit edilmiştir. İkinci uygulamada annesi lise ve üniversite mezunu olanlar anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilere göre, annesi lise mezunu olanlar anneleri ortaokul mezunu olanlara göre ünite hedeflerini daha fazla gerçekleştirmişlerdir. Annelerin eğitim seviyesi çocuklarının bu ünite hedeflerine ulaşmalarını olumlu yönde etkilemektedir.

5- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, babanın öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile babanın öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49) Babanın öğrenim durumu ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma derecesi

		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalama	F	Anlamlılık
1.uygulama	Grup içi	117623,262	468	251,332	25,014	,000
	Gruplar arası	25147,614	4	6286,903		
	Toplam	142770,875	472			
2.uygulama	Grup içi	119864,741	2	258,329	13,534	,000
	Gruplar arası	13984,572	466	3496,143		
	Toplam	133849,313	468			

Babanın öğrenim durumu ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma dereceleri arasında her iki uygulamada da bir fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla “*Altıncı sınıf öğrencilerinin Demokratik Hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, öğretmen kıdemleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir*” şeklindeki sıfır hipotezi (h_0) her iki uygulamada da reddedilmiştir.

Farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu tespit için Tukey testi uygulanarak sonuçlar tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50) Babanın öğrenim durumu ile öğrencilerin Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma puanları arasındaki fark (Tukey Testi)

Eğitim Durumu		Birinci test uygulaması			Kalıcılık Testi		
		Ort.farkı	Ss	Anlamlılık	Ort.farkı	Ss	Anlamlılık
İlkokul	Ortaokul	-2,93	1,901	,535	-,87	1,961	,992
	Lise	-12,25*	1,955	,000	-8,79*	2,026	,000
	Üniversite	-20,48*	2,302	,000	-13,62*	2,310	,000
	Diğer	-9,62	5,407	,386	-18,90*	5,790	,010
Lise	İlkokul	12,25*	1,955	,000	8,79*	2,026	,000
	Ortaokul	9,32*	2,195	,000	7,92*	2,341	,006
	Üniversite	-8,23*	2,550	,011	-4,83	2,640	,357
	Diğer	2,63	5,517	,989	-10,11	5,930	,431
Ortaokul	İlkokul	2,93	1,901	,535	,87	1,961	,992
	Lise	-9,32*	2,195	,000	-7,92*	2,341	,006
	Üniversite	-17,54*	2,509	,000	-12,74*	2,590	,000
	Diğer	-6,69	5,498	,742	-18,03*	5,908	,019
Üniversite	İlkokul	20,48*	2,302	,000	13,62*	2,310	,000
	Ortaokul	17,54*	2,509	,000	12,74*	2,590	,000
	Lise	8,23*	2,550	,011	4,83	2,640	,357
	Diğer	10,86	5,649	,306	-5,29	6,033	,906
Diğer	İlkokul	9,62	5,407	,386	18,90*	5,790	,010
	Ortaokul	6,69	5,498	,742	18,03*	5,908	,019
	Lise	-2,63	5,517	,989	10,11	5,930	,431
	Üniversite	-10,86	5,649	,306	5,29	6,033	,906

İlk uygulamada elde edilen bulgulara göre; babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babaları lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında ilkokul aleyhine, babası lise mezunu olan öğrenciler ile babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında lise lehine ama üniversite aleyhine, babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında ortaokul mezunları aleyhine bir fark tespit edilmiştir. Kalıcılık testi uygulamasından elde edilen

bulgular da –küçük farklarla- ilk uygulamadaki bulguları desteklemektedir. Yani babanın eğitim durumu çocukların ünite hedeflerine ulaşmalarında etkilidir. Babanın eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklar ünite hedeflerine daha yüksek düzeyde ulaşmaktadırlar.

6- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile okulun bulunduğu yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için T testi uygulanmış ve sonuç Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51) Okulun bulunduğu yerleşim yeri ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma derecesi

	T değeri	Serbestlik derecesi	Anlamlılık	Ortalama farkı	Standart sapma
1.uygulama	-13,117	422,879	,000	-18,26	1,39
2.uygulama	-8,091	423,997	,000	-12,03	1,49

“Altıncı sınıf öğrencilerinin Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşma düzeyleri, ile okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.” şeklindeki sıfır hipotezi (h_0) ilk uygulamada ve kalıcılık testi uygulamasında test edilmiş ve reddedilmiştir. Ünite hedeflerine ulaşmada okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından, şehir merkezindeki okullar lehine (İlk uygulama: Köy/kasaba:55.30, Şehir merkezi:73.55, İkinci uygulama: Köy/kasaba: 53.42, Şehir merkezi: 65.46) bir fark bulunmuştur.

7- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile öğretmen cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi için T testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52) Öğretmen cinsiyeti ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma derecesi

	T değeri	Serbestlik derecesi	Anlamlılık	Ortalama farkı	Standart sapma
1.uygulama	,556	455,172	,578	,90	1,61
2.uygulama	,210	435,982	,834	,33	1,58

“Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” şeklindeki sıfır hipotezi (h_0) ilk uygulamada ve kalıcılık testi uygulamasında test edilmiş ve doğrulanmıştır. Ünite hedeflerine ulaşmada öğretmen cinsiyeti açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

8- Altıncı sınıf öğrencilerinin demokratik hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile öğretmen kıdemleri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53) Öğretmenlerin kıdemleri ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma derecesi

		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalama	F	Anlamlılık
1.uygulama	Grup içi	116218,562	470	247,274	53,690	,000
	Gruplar arası	26552,313	2	13276,157		
	Toplam	142770,875	472			
2.uygulama	Grup içi	121673,909	466	261,103	23,315	0,00
	Gruplar arası	12175,405	2	6087,702		
	Toplam	133849,313	468			

Öğretmen kıdemleri ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma dereceleri arasında her iki uygulamada da bir fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla “*Altıncı sınıf öğrencilerinin Demokratik Hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmen kıdemleri arasında bir farklılık yoktur.*” şeklindeki sıfır hipotezi (h_0) her iki uygulamada da reddedilmiştir.

Farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu tespit için Tukey testi uygulanarak sonuçlar tablo 54’te sunulmuştur.

Tablo 54) Öğretmen kıdemleri ile öğrencilerin Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma puanları arasındaki fark (Tukey Testi)

Öğretmen Kıdemi		Birinci test uygulaması			Kalıcılık Testi		
		Ort.farkı	Ss	Anlamlılık	Ort.farkı	Ss	Anlamlılık
1-10 yıl	11-19 Yıl	-6,29*	1,842	,002	-7,95*	1,885	,000
	20 Yıl ve üzeri	-18,78*	1,816	,000	-12,02*	1,906	,000
11-19 yıl	1-10 yıl	6,29*	1,842	,002	7,95*	1,885	,000
	20 Yıl ve üzeri	-12,49*	2,202	,000	-4,08	2,291	,177
20 ve üzeri	1-10yıl	18,78*	1,816	,000	12,02*	1,906	,000
	11-19 yıl	12,49*	2,202	,000	4,08	2,291	,177

Öğrencilerin Demokratik Hayat Ünite hedeflerine ulaşması ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki fark incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öğrencilerin ünite hedeflerine daha yüksek düzeyde ulaştıkları tespit edilmiştir. Ancak kalıcılık testi uygulamasında 11-19 yıl ile 20 yıl üstü kıdemler arasında bir fark tespit edilmemiştir.

9-Altıncı sınıf öğrencilerinin Demokratik Hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 55) Öğretmenlerin öğrenim durumu ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma derecesi

		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalama	F	Anlamlılık
1.uygulama	Grup içi	111956,679	470	238,206		
	Gruplar arası	30814,196	2	15407,098	64,680	,000
	Toplam	142770,875	472			
2.uygulama	Grup içi	122363,419	466	262,582		
	Gruplar arası	11485,894	2	5742,942	21,871	0,00
	Toplam	133849,313	468			

Öğretmenlerin öğrenim durumları ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma dereceleri arasında her iki uygulamada da bir fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla “*Altıncı sınıf öğrencilerinin Demokratik Hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık yoktur.*” şeklindeki sıfır hipotezi (h_0) her iki uygulamada da reddedilmiştir.

Farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu tespit için Tukey testi uygulanarak sonuçlar tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56) Öğretmenlerin öğrenim durumu ile öğrencilerin Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma puanları arasındaki fark (Tukey Testi)

		Birinci test uygulaması			Kalıcılık Testi		
		Ort.farkı	Ss	Anlamlılık	Ort.farkı	Ss	Anlamlılık
Eğitim Fak	Fen Edb.	-13,76*	2,086	,000	-4,79	2,117	,061
	Diğer	-19,40*	1,874	,000	-2,32	1,758	,384
Fen Edb.	Eğitim F.	13,76*	2,086	,000	4,79	2,117	,061
	Diğer	-5,64	2,526	,066	2,47	2,071	,457
Diğer	Eğitim F.	19,40*	1,874	,000	2,32	1,758	,384
	Fen Edb.	5,64	2,526	,066	-2,47	2,071	,457

İlk uygulamada ve kalıcılık testi uygulamasında elde edilen bulgulara göre, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencileri ile Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin öğrencileri arasında Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencileri aleyhine bir farklılık tespit edilmiştir. Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin öğrencileri ünite hedeflerini daha fazla gerçekleştirmişlerdir. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencileri ünite hedeflerini daha fazla gerçekleştirmişlerdir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin öğrencileri ile Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencileri arasında da Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencileri aleyhine bir fark vardır. Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin öğrencileri ünite hedeflerini daha fazla gerçekleştirmişlerdir.

10-Altıncı sınıf öğrencilerinin Demokratik Hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile öğretmenlerin branşı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57) Öğretmenlerin branşı ile Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma derecesi

		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalama	F	Anlamlılık
1.uygulama	Grup içi	140879,730	470	299,744	3,155	,044
	Gruplar arası	1891,146	2	945,573		
	Toplam	142770,875	472			
2.uygulama	Grup içi	132357,052	466	284,028	2,627	,073
	Gruplar arası	1492,216	2	746,131		
	Toplam	133849,313	468			

Öğretmenlerin branşı ile öğrencilerin Demokratik Hayat Ünitesi hedeflerine ulaşma dereceleri arasında her iki uygulamada farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla *“Altıncı sınıf öğrencilerinin Demokratik Hayat ünitesinin hedeflerine ulaşmaları ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.”* şeklindeki sıfır hipotezi (h_0) ilk uygulamada reddedilmiş, ancak ikinci uygulamada kabul edilmiştir. İlk uygulamadaki farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu tespit için Tukey testi uygulanmıştır. Ancak anlamlı farklılık 0.05’e yakın olduğu için, bu test hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu gösterememiştir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, İlköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Demokratik Hayat” Ünitesinin hedeflerini, bu hedeflerin gerçekleşme düzeyi ve gerçekleşme düzeyine etki eden değişkenleri ölçmek ve değerlendirmek amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış elde edilen sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

1- Kız ve erkek öğrencilerin Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerini gerçekleştirme düzeylerinde kız öğrenciler lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. (İlk uygulama:Erkekler: 63.73, Kızlar: 67.62 İkinci uygulama:Erkekler: 58.40, Kızlar: 62.30)

2- Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile anne mesleği değişkeni arasında, anne mesleği ev hanımı olan annelerin öğrencileri aleyhine bir fark tespit edilmiştir. Anneleri çalışan öğrencilerin annelerinin, çocuklarının eğitimi ile daha fazla ilgili oldukları, bunun da başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

3- Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile baba mesleği değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında; babaları üst düzey eğitim almış ve sürekliliği olan bir işe sahip babaların çocuklarının başarılı olduğu ileri sürülebilir.

4- Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile annenin öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında; annelerin eğitim seviyesi çocuklarının bu ünite hedeflerine ulaşmalarını olumlu yönde etkilemektedir.

5- Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile babanın öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Babanın eğitim durumu çocukların ünite hedeflerine ulaşmalarında etkilidir. Babanın eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklar ünite hedeflerine daha yüksek düzeyde ulaşmışlardır.

6- Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından şehir merkezindeki okullar lehine bir fark bulunmuştur. (İlk uygulama: Köy/kasaba:55.30, Şehir merkezi:73.55, İkinci uygulama: Köy/kasaba: 53.42, Şehir merkezi: 65.46) Şehir merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin dersleri ile ilgili kaynaklara ulaşma, okul dışında dersane, özel öğretmenlerden ders alma, kütüphane, evde özel çalışma imkanlarına sahiptirler. Uygulama yapılan köy/kasabalarda öğrencilerin neredeyse hepsi okul dışı zamanlarını ev, tarla işleriyle uğraşarak geçirmektedir.

7- Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile öğretmen cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

8- Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile öğretmen kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öğrencilerin ünite hedeflerine daha yüksek düzeyde ulaştıkları tespit edilmiştir. Ancak kalıcılık testi uygulamasında 11-19 yıl ile 20 yıl üstü kıdemler arasında bir fark tespit edilmemiştir.

9- Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile öğretmenlerin öğrenim durumu arasında, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencileri ile Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer seçeneğini (Lisans tamamlama) işaretleyen öğretmenlerin öğrencileri arasında Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencileri aleyhine bir farklılık bulunmuştur. Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin öğrencileri ünite hedeflerini daha fazla gerçekleştirmişlerdir. Diğer seçeneğini (Lisans tamamlama) işaretleyen öğretmenlerin öğrencileri ile Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencileri arasında da Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencileri aleyhine bir fark tespit edilmiştir. Diğer (Lisans tamamlama)

seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin öğrencileri ünite hedeflerini daha fazla gerçekleştirmişlerdir. Mesleki tecrübenin fazla olması öğrencilerin ünite hedeflerini gerçekleştirmelerinde önemli bir yere sahiptir. Lisans tamamlayarak öğretmenlik yapanlar 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler idi. Bu öğretmenler deneyimli, tecrübeli öğretmenlerden oluşmakta idi. Her üç grup karşılaştırıldığında tecrübenin, deneyimin öğrenci başarısını artırmada önemli olduğu sonucu ileri sürülebilir.

10- Demokratik Hayat Ünitesinin hedeflerine ulaşılması ile öğretmenlerin branşı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, ancak hangi değişkenler arasında farklılık olduğunu tespit edilememiştir.

Ünite hedeflerinin 23 tanesi Bilişsel düzeyde hazırlanmış, 5 tane hedef ise duyuşsal düzeyde hazırlanmıştır. Hedeflerin büyük bir kısmının bilişsel düzeyde hazırlanması öğrencilerin ezbere yönelmesine neden olabilmektedir. Araştırmamız ünite değerlendirmesi şeklinde yapıldığı için mikro düzeyde bir program değerlendirme çalışması yapılmış denilebilir. Araştırmamız program değerlendirme türlerinden düzey belirleyici değerlendirme tipine girmektedir. Öğrenciye kazandırılması düşünülen tüm özellikler test edilmeye çalışıldığından ayrıca başarı testleri kullanıldığından erişim ve ürün değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

ÖNERİLER

Başarının yükseltilmesi için öğretmen-öğrenci ve veli iletişiminin çok iyi derecede gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ders dışı destekleyici çalışmalar yapmasını sağlayabilmek için veliler bilinçlendirilmelidir. Araç gereç yokluğu nedeniyle konuyu kavratmaya dayalı materyaller geliştirilmeli, ünite içerikleri öğrencilerin içinde yaşadıkları kültürel çevreye göre düzenlenebilir. Öğrencilerin kavramada zorlandıkları bazı kavramlar herkesin anlayabileceği ortak kavramlar şekline dönüştürülebilir. Öğretmenler öğrencilerdeki bireysel farklılıkları gözeterik ders işleyişlerini düzenlemelidirler. Ünite hedefleri gözden geçirilmeli, özellikle “Demokratik Hayat” ünitesinin hedefleri diğer hedef alanlarına ve içeriğe göre tekrar şekillendirilmelidir. Hedefler öğrencilerin kolayca davranışa dönüştürülebileceği şekilde

hazırlanmalıdır. Okullarda demokrasi bilincinin yerleşmesi için “Okul Meclisleri” adı altındaki faaliyetler zenginleştirilebilir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının bulunduğu okullarda öğretmenlerin öğrencilerini daha fazla motive etmeleri yönünde çalışmalar yapılması gerekir. Sosyal Bilgiler dersi hedef davranışlarının erişisi ile ilgili çalışmalar diğer ünitelerle ilgili yapılmalıdır. Okullar arasında teknolojik açıdan varolan alt yapı farklılığı asgari düzeye indirilmelidir. Öğretmenler geliştirilecek olan program değişikliklerinden haberdar edilmeli bu amaçla gerekli rehberlik çalışmaları zamanında yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akar, C., 2001, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi(Yayınlanmamış)
- Akyüz, Y, 1993, *Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 1993'e*, Kültür Koleji Yayıncılık, İstanbul.
- Aslan, A., 1996, *Ailenin Sosyo Ekonomik Durumunun Çocuğun Okul Başarısına Etkisi*, Ege Üniversitesi EF Yayınları, İzmir.
- Aslantürk, Z, 1999, *Araştırma Metot Ve Teknikleri*, İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Aydın, A., 1997, *Birleştirilmiş Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi*, Gazi Üniversitesi, Ankara, Yüksek Lisans Tezi, (Yayınlanmamış).
- Başaran, İ, 1994, *Eğitim Psikolojisi Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*, Bilge Yayıncılık, Ankara.
- Baltaş, A, 1999, *Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Bilen, M, 1999, *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Anı Yayınevi, Ankara.
- Birgi,B,(http://www.meb.gov.tr/belirligunler/24kasim/makaleler/demokrasi_egitim,html,1) (24.11.2005)
- Binbaşıoğlu, C,1995, *Eğitim Psikolojisi, Öğretim Metodu ve Uygulama*,Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C., 1996, Ailede Çocuk Eğitimi Ve İlkeleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (229), s. 10-12.
- Büyükkaragöz, S ve Çivi, C, 1998, *Genel Öğretim Metotları*, Öz Yayınevi, İstanbul.
- Büyükkaragöz, S, 1997, *Program Geliştirme Kaynak Metinler*, Konya.
- Can, G, 1992, *Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*, Anadolu Üniversitesi EF Yayınları, Eskişehir.
- Candan, R., 1990, *İlkokul Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi*, Ankara Üniversitesi, Ankara, Yüksek Lisans Tezi, (Yayınlanmamış).
- Cüceloğlu, D, 1996, *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi İstanbul.

- Demirel, Ö, 1997, *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*, Usem Yayınevi, Ankara.
- Demirel, Ö, 1999, *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Demirel, Ö, 2002, *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Deveci, H, *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No.1455, EF Yayınları; No.87, 1-165.
- Doğan, H, 1997, *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Önder Matbaacılık, Ankara.
- Duman, B, ve İkiel, C., 2002, Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi, *Fırat Üniversitesi Soysal Bilimler Dergisi*, 2 (2), s.245-262.
- Elmacioğlu, T, 1998, *Başarıda Aile Faktörü*, Hayat Yayınevi, İstanbul.
- Ercan, A, 1999, *Öğrenmeyi Etkinleştiren Başarıyı Yükselten Öğretmen Görüşleri*, Galeri Kültür Eğitim Yayınevi, Ankara.
- Erden, M, 1993, *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Erden, M, 1998, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Alkım Yayınları, Ankara.
- Erden, M, 2000, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Alkım Yayınları, Ankara.
- Ergün, M. ve Özdaş, A, 1997, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ocak Yayınevi, İstanbul.
- Ergün, M., 1992, *Eğitim ve Toplum Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Ankara.
- Ergün, M., 1996, *Eğitim Felsefesi*, Ocak Yayınevi, Ankara.
- Ergün, M., 2005, <http://www.egitim.aku.edu.tr/programdegerlendirme.ppt>, 19, (<http://www.aku.edu.tr/>) (12.01.2005).
- Ergün, M., 2005, <http://www.egitim.aku.edu.tr/programgelistirme.ppt>, 2, (<http://www.aku.edu.tr/>) (12.01.2005).
- Ergün, M., 2005, <http://www.egitim.aku.edu.tr/teorivemodeller.ppt>, 27, (<http://www.aku.edu.tr/>) (12.01.2005).
- Ertürk, S, 1972, *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Yayınevi, Ankara.
- Gözütok, D., 1997, Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi, Bekir Özer, 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 195.

- Güven, S., 1994, Başarıyı Etkileyici Bir Faktör Olarak Öğretmen Öğrenci İlişkileri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (196), s.30-32.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI, A, 2003, *Eğitimde Planlama Değerlendirme*, Değişim Yayınları, İstanbul.
- Karaçam vd., 2001, *Öğrencinin Portresi*, Bilge Yayıncılık, İstanbul.
- Karakaş, H., 2002, *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturulan Hedef-Davranışların Erişi Düzeyi*, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Yüksek Lisans Tezi, (Yayınlanmamış).
- Kasatura, İ, 1998, *Okul Başarısından Hayat Başarısına Başarıyı Yaratan ya da Engellenen Faktörler*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Kemertaş, İ, 2001, *Uygulamalı Öğretim Yöntemleri Öğretimde Planlama Değerlendirme*, Birsen Yayınevi, İstanbul.
- Kılıç, D, 1996, *İlkokul 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretmenlerin Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (221), s.30-34.
- Koçak, K., 1993, İlköğretim Kurumlarında Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (189), s.18-25.
- Köstüklü, N, 1998, *Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretimi*, Selçuk Üniversitesi EF Yayınları, Konya.
- Martinez, B, 2001, *Okulda Başarısız Çocuğun Eğitimi*, Gendaş Kültür Yayınları, İstanbul.
- MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı),1998, *Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçları*, 61, (2487), 537-538, Tebliğler Dergisi, Ankara.
- MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı), 1997, *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, Milli Eğitim Yayınları, Ankara.
- Mentiş, A, 2005, Ankara Üniversitesi EBF Dergisi, 37.(1), s. 31.
- Moore, K., t.y, *Öğretim Becerileri*, Çev.: N. Kaya, (ed.), E, Altıntaş,y.y.
- Nas, R., 2000, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ezgi Yayınevi, Bursa.
- Okur, O. ,2000, *İlköğretim Okulları Sosyal Bilgiler Ders Program 'ında Atatürkçülük Konularının Ünitelere Göre Dağılımı Ve Hedeflere Ulaşma Derecelerinin İncelenmesi*, Niğde Üniversitesi, Niğde, Yüksek Lisans Tezi, (Yayınlanmamış).

- Otluoğlu, R ve Öztürk, C, 2003, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Metinler*, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Özçelik, A., 1984, Eğitimde Program Değerlendirme, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (1),s.86.
- Özdemir, M, 1998, *Hayat Bilgisi Öğrenme Öğretme Etkinlikleri*, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Öztürk, C, 2003, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Pektaş, S., 1991, Sosyal Bilimler Programında İçerik, *Ankara Üniversitesi EBF Dergisi*, 24 (2), s.449-454.
- Safran, M., 2004, İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar Sosyal Bilgiler 4-5, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (54-55), s.34-37.
- Selvi, K., 1997, İlköğretim Programlarında Demokrasi Ve İnsan Hakları Eğitimi, Bekir Özer, *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 55.
- Sönmez, V, 1991, *Program Geliştirme El Kitabı*, Anı yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V, 1994, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V, 1999, *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Meb Yayınevi, Ankara.
- Sözer, E, 1998, *Kuramdan Uygulamaya sosyal bilimlerin Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir.
- Şahin, T., 1998, İlköğretim Okullarında Öğretmen-Öğrenci Etkileşim Sıklığının Denkleştirilmesinin Sosyal Bilgiler ve Matematik Derslerindeki Erişkiye Etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22,(108), s.9.
- Tezcan, M, 1984, Okulda Başarısızlık ve Önlenmesi, *Ankara Üniversitesi EBF Dergisi*, 17, (1-2), s.385-388.
- Varış, F, 1997, *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler Teknikler*, Alkım Yayınevi, Ankara.
- Yangın, B., ve Yıldızlar, M., 1999, İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çalışma Yolları, Başarı ve Cinsiyet İlişkisi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (258), s.28-33
- Yavuzer, H, 1992, *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Yazıcı, H, ve Samancı, O, 2003, İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Konuları İle İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyi, *Milli Eğitim Dergisi*, (158), s.83-90.
- Yıldızlar, M, 1995, Sınıf Düzeninin Öğrenci Başarısına Etkisi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (213), s. 23-25.
- Yılmaz, D, 2000, *Üniversiteler İçin Vatandaşlık Bilgisi*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Yılmaz, Ş., 2000 *Öğretmen Görüşlerine Göre, İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçlara Ulaşma Düzeyi*, Niğde Üniversitesi, Niğde, Yüksek Lisans Tezi, (Yayınlanmamış).
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu), 1997, *Yök Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara.

EKLER

EK.1 BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenciler,

“İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Demokratik Hayat Ünitesinin Hedefleri ve Bu Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi” adlı bir araştırma yapmaktayım. Bu amaçla hazırlanmış sorular iki bölümden oluşmaktadır.

I. Bölümde kişisel bilgileriniz istenmekte, II. Bölümde ise ünite ile ilgili hazırlanmış sorular yer almaktadır.

Ankete ve başarı testine vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacak, başkaları tarafından bilinmeyecektir. Bu nedenle ad ve soyadınızı yazmayınız.

Ankete, size uygun olan cevabın başındaki parantezin içine (X) işareti koymanız; başarı testinde ise doğru olan şıkkı (O) içine almanız yeterli olacaktır.

Göstermiş olduğunuz ilgiye ve ayırmış olduğunuz zamana şimdiden teşekkür ederim.

Hüseyin EROL
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgileriniz yer almaktadır. Sorulara cevap verirken size uygun seçeneği, parantez () içine X işareti koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz : () Erkek () Kız
2. Annenizin Mesleği :
3. Babanızın Mesleği :
4. Annenizin Eğitim Durumu : () İlkokul () Ortaokul
() Lise () Üniversite
() Diğer
5. Babanızın Eğitim Durumu : () İlkokul () Ortaokul
() Lise () Üniversite
() Diğer

II. BÖLÜM

1. Demokratik yönetimlerde aynı düşünceyi paylaşan insanların bir araya gelerek oluşturdukları örgütlere ne ad verilir?

- A) Sivil Toplum Örgütleri B) Basın C) Kamuoyu D) Hükümet

2. Ulus; dil, duygu ve kültür birliği bulunan birlikte yaşama amacıyla olan insan topluluğudur. Bu açıklamaya göre aşağıdakilerden hangisi ulusa örnek olarak **gösterilemez?**

- A) Türkler B) Araplar C) Hıristiyanlar D) İngilizler

3. ".....; kişilerin başkalarına zarar vermeden istediğini yapabilmesine denir." Yukarıda boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) Egemenlik B) Özgürlük C) Seçim D) Eşitlik

4. Ülkemizde aşağıdaki yönetim biçimlerinden hangisi uygulanmaktadır?

- A) Monarşi B) Oligarşi C) Demokrasi D) Teokrazi

5. Bazen birden çok parti bir araya gelerek hükümeti oluşturur. Birden fazla partinin kurmuş oldukları hükümete ne ad verilir?

- A) Koalisyon B) Çoğunluk C) Muhalefet D) Azınlık

6. Demokrasi ile yönetilen ülkelerde egemenlik kayıtsız şartsız aşağıdakilerden hangisine ait olmalıdır?

- A) Millete B) Zenginlere C) İşçilere D) Askerlere

7. Aşağıdakilerden hangisi demokrasinin temel prensiplerinden biri **değildir?**

- A) Eşitlik B) Adalet C) Özgürlük D) Tek partili yönetim

8. ".....egemenliğin ulusa ait olmasıdır."

Yukarıda boş bırakılan yere gelmesi gereken en uygun ifade aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Milli Egemenlik B) Siyasi Parti C) Millet D) Krallık

9. Atatürk Kurtuluş Savaşı sırasında Türk ve Dünya kamuoyunun aydınlatmak, yaşanan olayları açık ve doğru bir şekilde aktarmak amacıyla aşağıdakilerden hangisini kurmuştur?

- A) TBMM B) Türk Tarih Kurumu
C) Anadolu Ajansı D) Cumhuriyet Halk Fırkası

10. Hak ve özgürlüklerimiz aşağıdakilerden hangisinin güvencesi altındadır?

- A) Belediyeler B) Anayasa C) Cumhurbaşkanlığı D) Okullar

11. Demokrasi eğitimi ilk önce aşağıdaki kurumlardan hangisinde başlar?

- A) Aile B) Okul C) Askerde D) Toplumda

12. Aşağıdakilerden hangisi sivil toplum kuruluşlarına örnek olarak **gösterilemez?**

- A) Tema B) Akut C) Sendikalar D) Türk Silahlı Kuvvetleri

13. Kişilerin ve toplumun huzur,refah ve mutluluğunu sağlamak, kişilerin maddi ve manevi varlığının gelişmesine olanak sağlamak **en üst düzeyde** aşağıdakilerden hangisinin görevidir?

- A) Devlet B) Millet C) Ordu D) Milli Eğitim Bakanlığı

14. Şu anda kullandığımız Anayasamız ne zaman kabul edilmiştir?

- A) 1982 B) 1924 C) 1961 D) 1921

15. Aşağıdakilerden hangisine toplumun hepsi uymak zorundadır?

- A) Gelenekler B) Görenekler C) Adetler D) Kanunlar

16. İnsanlar tek başlarına yaşayamazlar. Birbirlerine çoğu zaman ihtiyaç duyarlar ve birbirleriyle işbirliği yaparlar.

Yukarıdaki bilgiye dayanarak aşağıdaki kavramlardan hangisine ulaşabiliriz?

- A) Dayanışma B) Kanunlar C) Adetler D)Yasaklar

17. Anadolu halkının bağımsız Türkiye Cumhuriyetinin kurulması için göstermiş olduğu en büyük dayanışma ve yardımlaşmaya olayına aşağıdakilerden hangisi örnek olarak gösterilebilir?

- A) Kurtuluş Savaşı B) Osmanlı Devletinin çökmesi
C) I. Dünya Savaşının kaybedilmesi D) Mustafa Kemal'in lider olması

18. Kimsesiz çocukların bakımı,eğitimi ve geleceğe hazırlanması faaliyetini yerine getiren kurum aşağıdakilerden hangisidir?

- A) AKUT B) TEMA
C) Sağlık Bakanlığı D) Sosyal Hizmetler Çocuk ve Esirgeme Kurumu

19. Zararlı yayınları takip eden bir öğrenci aşağıdaki davranışlardan hangisini **göstermez?**

- A) Arkadaşlarıyla kavga eder
B) Arkadaşlarına kötü sözler söyler
C) Derslerinde başarılı olamaz
D) Örnek bir öğrenci olur

20. Aşağıdaki hastalıklardan hangisi kan, cinsel ilişki, temiz olmayan cerrahi aletlerin kullanılmasıyla bulaşan hastalıklardan biridir?

- A) AIDS
B) Grip
C) Verem
D) Kızamık

21. Ali, Ayşe, Murat kardeşlerdir. Her üçünde de ruhsal ve bedeni rahatsızlıklar bulunmaktadır.

Yukarıdaki açıklamaya dayanarak bu üç kardeşten de bu tür rahatsızlıkların bulunmasında aşağıdakilerden hangisinin etkisi olduğu söylenebilir?

- A) Anne ve babanın eğitim yetersizliği
B) Anne ve babanın akraba olması
C) Anne ve babanın çocuklarına yeteri kadar değer vermemesi
D) Çocukların yetiştiği kültürel ortam

22. Aşağıdakilerden hangisi halkın görevlerinden biri **değildir?**

- A) Haklarını savunmak
B) Kanunlara uymak
C) Farklı düşüncelere saygılı olmak
D) Kanun çıkartmak

23. Kanunlara uymadığımız zaman aşağıdakilerden hangisiyle karşılaşırız?

- A) Alay edilme
B) Hapse atılma
C) Eleştirilme
D) Küçük görülme

24. Türkiye'de millet egemenlik hakkını kimler vasıtasıyla kullanır?

- A) Cumhurbaşkanı
B) Sivil toplum kuruluşları
C) Milletvekilleri
D) İşadamları

EK.2 İZİN BELGESİ

T.C.
AFYON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.03.00.05/
KONU : Hüseyin EROL

29223 12.11.2004

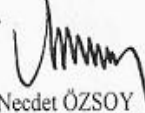
VALİLİK MAKAMINA
AFYON

İLGİ: Afyon Kocatepe Üniversitesinin 05.11.2004 tarih ve 1936 sayılı yazısı

İlimiz Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hüseyin EROL' un "İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Demokratik Hayat Ünitesinin Hedefleri ve bu hedefleri Gerçekleştirme Düzeyi "konulu tez hazırlama isteği ilgi yazı ile bildirilmektedir.


Konu ile ilgili adı geçen öğrencinin aşağıda isimleri yazılı okullarda çalışma yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Necdet ÖZSOY
İl Millî Eğitim Müdürü W.

O L U R

12/11/2004


İsmet AKÇOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

- 1-Atatürk İÖO
- 2-Şemsettin Karahisar İÖO
- 3-Methiye Dumlu İÖO
- 4-M.Fevzi Çakmak İÖO
- 5-Hüseyin Sümer İÖO
- 6-Çayırbağ İÖO
- 7-Fethibey İÖO
- 8-Işıklar Kocatepe İÖO
- 9-Bozhtyük İÖO

EGİTİM
%100
DESTEK

DANIŞMA
444 0 632
H A T T İ

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Yazılarımıza verilecek cevaplarda yazımızın ilgisinin mutlaka belirtilmesi
Tel : 0 272 213 76 04 / 123 – 107
Fax : 0 272 213 76 05

Eğitim Öğretim Hizmetleri Şubesi
E-posta : afyonmem@meb.gov.tr
int.adresi : http://afyon.meb.gov.tr.