

Educational Administration: Theory and Practice
Summer 2006, Issue 47, pp: 393-421
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi
Yaz 2006, Sayı 47, ss: 393-421

Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Mehmet Nuri Gömleksiz

İlhami Bulut

Bu araştırmanın amacı, yeni ilköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla 32 maddeden oluşan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, yeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 64 deneme okulundan toplam 383 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskall-Wallis H testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulama maddesi 'çok' düzeyinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, il değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkarken, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ise anlamlı farklar çıkmamıştır.

Anahtar Sözcükler: *Sosyal Bilgiler programı, program uygulamalarının değerlendirilmesi, program geliştirme*

Eğitim sisteminin iyileştirilmesi, yeniden yapılanması üzerindeki tartışma ve bulgular, öğrenme ve öğretme konusundaki paradigmaları değiştirmeyi ve öğrencileri düşünmeye ve üretmeye teşvik edecek yeni uygulamalar ortaya koymayı zorunlu kılmaktadır (Özden, 1999). Selçuk'a göre, paradigma değişikliklerini izleyerek, dünyadaki gelişmelerin nereye doğru gittiğini ve önümüzdeki 20 yıl içerisinde ne gibi değişiklikler olabileceğini hissederek bir takım yapısal dönüşümler gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu konuyla ilgili olarak da birkaç terim öne çıkmıştır. Bunlardan bir tanesi, *Newton paradigması*'dır. Artık basit, *sebep-sonuç etki-tepki* biçimindeki açıklamalar yerine *çoklu sebep ve çoklu sonuç*lara dayalı karşılıklı illiyet prensibinin hâkim olduğu bir yaklaşım esas alınmalıdır. Elbette bu *Newton paradigmasının* tümüyle gözden çıkarılması ya da dikkate alınmaması demek değildir. Bunların ikisinin birlikte düşünülmesi gerekir. Bu çerçevede de yapılan işlere öğrenme teorisi olarak bakıldığında davranışçı bir teoriden yapılandırıcı bir teoriye doğru gidilmesi söz konusudur (Karaçalı, 2004). Bu anlayışla hazırlanan program, tümüyle davranışçı yaklaşımdan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir (MEB, 2004).

Son yıllarda birçok gelişmiş ülkenin programlarında çeşitli düzenlemelere gidilmiş ve yapılandırmacı yaklaşım program hazırlama sürecinde işe koşulmuştur. Özellikle, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Finlandiya ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde yapılandırmacı yaklaşım ışığında programlar hazırlanarak uygulamaya konulmuştur (Yaşar, 2005). Yapılandırmacılık bireyin sahip olduğu öğrenme türlerini kapsayan bir yaklaşım olarak son yıllarda gittikçe popüler hale gelmiştir (Kamii ve Ewing, 1996). Pfundt ve Duit (1991), yapılandırmacılığın teorik çerçevesini oluşturan 1.100'den fazla çalışmanın bibliyografyasını bir arada toplamışlardır (Aktaran Rodriguez, 1998). Fosnot'a (1996) göre yapılandırmacılık, bir bilgi ve öğrenme teorisidir ve bilginin ne olduğunu ve bireyin nasıl öğrendiğini belirtir (Aktaran Cannon, 1997). Airasian ve Walsh'a (1997) göre ise yapılandırmacılık, bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi teorisidir. Yapılandırmacılık, bir öğretim modeli değil öğrenenlerin bilgiyi nasıl oluşturduğuna ilişkin bir teoridir (Airasian ve Walsh, 1997; Cannon, 1997). Kilpatrick (1987), yapılandırmacılığı var olan iki hipotez ile tanımlamaktadır: (a) Bilgi, çevreden pasif bir şekilde alınmaz, aktif bir şekilde yapılandırılır. (b) Bilgi oluşturma, yaşantısal bir dünyaya organize

eden bir adapte etme sürecidir; bilen aklın dışında önceden var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmek değildir (Aktaran Lerman, 1989).

Yapılandırıcı öğretim uygulamaları öğrenenlerin yeni bilgiyi içselleştirmelerine veya transfer etmelerine yardımcı olur (Holloway, 1999). Her ne kadar yapılandırıcılık, eğitsel amaçlarda kullanılabilir bir öğrenme ve bilgi modeli sağlasa da, hâlihazırda bu model, sıkı kurallar koymamakta, tanımlayıcı bir niteliğe sahiptir (Airasian ve Walsh, 1997). Bodner'e (1986) göre yapılandırıcı model, etkileyici bir bilgi yaklaşımıdır. Bilgi ancak, işlerlik kazanırsa ve amaçların gerçekleşmesine yardımcı olursa yararlıdır. Bilginin bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesi sağlanmalıdır (MEB, 2004).

Lorsback ve Tobin'e (1992) göre yapılandırıcılık, bireylerin bilgiyi zihinden yapılandırmasıdır. Bilgi, öğretmenlerin kafasından öğrencilerin kafasına transfer edilemez. Öğrenci, kendi yaşantısı ışığında anlamı kendisi kurmaya çalışır (Aktaran Cannon, 1997). Bu noktada, zihinde yapılandırma sürecinde bilgi hem inşa edilir hem de test edilir (Bodner, 1986). Bu süreçte Dick (1992), öğretmen ve öğrencinin mevcut bilgiyi kendi aralarında paylaşmaları gerektiğini belirtir (Aktaran Holloway, 1999).

Brooks ve Brooks'a (1993) göre, (a) Öğretmenler, yapılandırıcı prensipleri kullanır. Öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini kabul eder. (b) Yapılandırıcı öğretmenler, işletilebilen, aktifliği sağlayıcı ve fiziksel materyallerle birlikte ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanır. (c) Görevler tasarlanırken yapılandırıcı öğretmenler, kavramsal terminolojiyi kullanır. (d) Yapılandırıcı öğretmenler, konuları işlemek için öğrencilerin yanıtlarını dikkate alır. Öğretim stratejileri ve içeriği değiştirir. (e) Belli kavramlarla ilgili kendi görüşlerini yansıtmadan önce öğrenenlerin bu kavramlar hakkındaki düşüncelerini sorgular. (f) Yapılandırıcı öğretmenler, öğrencileri hem kendileri ile hem de diğer arkadaşları ile diyalog kurmaları için cesaretlendirir. (g) Yapılandırıcı öğretmenler, öğrencileri düşünceleri sorgulamaları için cesaretlendirir, açık uçlu sorularla birbirlerine soru sormaları için cesaretlendirir. (h) Öğrenenlerin gösterdiği ilk tepkileri göz önünde bulundurarak bunların sebeplerini sorgular. (ı) Öğrenenlerin belli kavramlar hakkındaki ilk düşünceleri ile gelişen durumları ortaya koyar, öğrencileri gelişen durumlar üzerinde tartışmaya cesaretlendirir. (j) Yapılandırıcı öğretmenler, sorular sorduktan sonra zaman tanır. (k) Öğrenenlerin kavramsal ilişkileri yapılandırmaları ve metafor oluşturmaları için zaman tanır. (l) Yapılandırıcı öğretmenler, meta bilişselliği içeren öğrenme modelini

sıklıkla kullanarak öğrencilerin doğal merakını besler (Aktaran Watson, 2001; Applefield, Huber ve Moallem, 2000).

Yapılandırmacı kuram, öğrencilere, yaparak-yaşayarak öğrenme, problem zme ve karar verme gibi becerilerin kazandırılması konusunda Sosyal Bilgiler alanında çalışan ğitmcilerin dikkatlerini üzerlerine çekmektedir. Yapılandırmacı kuram temel alınarak hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler ğretim Programının, hazırlanma gerekçesiyle tutarlı bir yapı sergilediği görülmekle birlikte, programın Türkiye koşullarında uygulanabilirliğine ilişkin bir takım soru işaretleri bulunmaktadır (Yaşar, 2005). 2005-2006 ğretim yılında Türkiye genelinde uygulamaya konulan yeni programlara ilişkin bazı araştırmalara literatürde rastlamak mümkündür. Yapılan uygulamalı araştırmalar (Gömleksiz, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Bulut, 2006; zdemir, 2005, Aykaç ve Başar, 2005; Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen, 2005) yeni programların uygulamadaki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır. Bu konuda program geliştirme sürecine katkı getireceği düşüncesinden hareketle yeni Sosyal Bilgiler dersi ğretim programının (SBDÖP) uygulamadaki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Tarama modeli, var olan durumu aynen olduğu gibi yansıtmayı esas alır (Karasar, 1994; Balcı, 2004). Araştırmanın genel amacı, 2004-2005 ğitim-ğretim yılında pilot olarak uygulanan ilköğretim birinci kademe yeni Sosyal Bilgiler dersi (4-5. Sınıflar) ğretim programının uygulamadaki etkililiğini belirlemeye yöneliktir. Bu genel amaç doğrultusunda aşığıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Pilot uygulamanın yapıldığı ilköğretim okullarında görev yapan ğretmenlerin SBDÖP’te öngörülen kazanımlar, kapsam, ğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşleri;

- a) pilot uygulama illerine,
- b) sınıf düzeyine,
- c) ğretmenlerin cinsiyetine,
- d) ğretmenlerin kıdemine,
- e) ğretmenlerin ğitim düzeyine ve
- f) sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubu 2004-2005 eğitim-öğretim yılında yeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının uygulandığı dokuz ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) 120 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleridir. Öğretmenlerin illere göre dağılımı şöyledir: İstanbul 68, Ankara 72, İzmir 43, Kocaeli 44, Van 42, Hatay 34, Samsun 37 ve Bolu ilindeki 43 sınıf öğretmeni. Diyarbakır ilinde görev yapan öğretmenler ölçek geliştirme aşamasında araştırmaya katıldıklarından, daha sonraki asıl uygulamada araştırma kapsamı dışında tutulmuşlardır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı geliştirilirken, konu ile ilgili literatürün taranmasından sonra, Diyarbakır ilinde yeni programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin yeni SBDÖP'e ilişkin görüş ve düşünceleri alınmıştır. Bu görüş ve düşünceler doğrultusunda program için madde havuzu oluşturulmuştur. Program için madde havuzu oluşturulurken program değerlendirme modeli olarak, "Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli" (Erden, 1998) esas alınmıştır. Bu şekilde, 32 maddelik SBDÖP Ölçeği hazırlanmıştır.

Hazırlanan 32 maddelik ölçek Fırat ve Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Bölümleri, Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümündeki öğretim üyeleri ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığında görev yapan uzmanların görüş ve değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlar tarafından incelenen ve gözden geçirilen 32 maddelik ölçek, 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği niteliğindedir. Taslak ölçek, uzmanlardan gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda üzerlerinde düzeltmeler yapılarak ön deneme için uygun hale getirilmiştir. Ölçek geçerlik ve güvenilirlik analizleri için Diyarbakır ilindeki yeni programın uygulandığı 5 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 49 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. İlk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı 0.81 ve Bartlett testi değeri 2274,273 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda 4 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 13 madde 1. faktörde, 8 madde 2. faktörde, 7 madde 3. faktörde, 4 madde 4. faktörde toplanmıştır. Belirlenen bu faktörlere anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre, 1. faktör "Kazanımlar", 2. faktör "Kapsam", 3. faktör "Eğitim Durumu" ve

4. faktör “Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizi Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0.98, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0.92 ve Guttman split-half değeri ise 0.96 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilirlik düzeyi yüksek bir ölçek olduğu ifade edilebilir. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan dört alt boyutun her birinin de güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik kat sayıları şöyle belirlenmiştir: *Kazanımlar* 0.97, *Kapsam* 0.97, *Eğitim Durumu* 0.94 ve *Değerlendirme* 0.86.

Verilerin Toplanması

Araştırma için geliştirilen ölçek yeni ilköğretim programının uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 67 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 507 sınıf öğretmenine posta aracılığı ile gönderilmiştir. Pilot uygulamanın yapıldığı okul müdürleri ile önceden iletişim kurularak kendilerine araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgi verilmiş ve bu noktada kendilerinden araştırmaya katkıda bulunmaları istenmiştir. Bunun üzerine, anketler ile birlikte araştırma izin yazısı ve anketlerin nasıl uygulanacağına ilişkin yönerge okullara posta aracılığıyla gönderilmiş ve aynı yöntem ile toplanmıştır. Ancak Ankara, Hatay ve Kocaeli ilinde toplam 3 pilot okuldan hiç anket gelmemiştir. Sonuç olarak, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki 64 pilot ilköğretim okulundan toplam 383 anket formu geçerli kabul edilerek değerlendirilmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde öğretmenlerin SBDÖP’te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılığının test edilmesi için t-testi; il, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıflardaki öğrenci mevcuduna göre farklılığının test edilmesi için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi için önce Levene F testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiş ve F değerinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu durumlarda varyans analizi yerine parametrik olmayan Kruskal Wallis-H (KW-H) testi uygulanmıştır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2000). Varyans analizinde gruplar arası

anlamli farklılık görülmesi durumunda SCheffe testi, KWH testi sonucunda anlamli bir farklılık bulunması halinde ise grupların ikili kombinasyonları üzerinden MW-U testi uygulanarak, farkın kaynağı incelenmiştir.

Bulgular

Tablo 1’de öğretmenlerin SBDÖP’te öngörülen kazanımlar, kapsam ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine ait varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Öğretmenlerin SBDÖP’ün kazanımlarına [$F_{(7-375)}=3.344$, $p<0.05$] ve kapsamına [$F_{(7-375)}=3.801$, $p<0.05$] ilişkin görüşleri “il” değişkenine göre anlamli bir farklılık göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre farklılığın İzmir ile Bolu ilinde görev yapan öğretmen görüşleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutlara ilişkin en düşük aritmetik ortalama Bolu, en yüksek aritmetik ortalama ise İzmir ilinde görev yapan öğretmenlere aittir.

Katılımcıların programda öngörülen değerlendirmeye ilişkin görüşleri de “il” değişkenine göre anlamli düzeyde farklılık göstermektedir [$F_{(7-375)}=0.848$, $p>0.05$]. Buna ilişkin en düşük aritmetik ortalama puanının İzmir ($\bar{X}=3.48$), en yüksek aritmetik ortalama puanının ise, İstanbul ($\bar{X}=3.75$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, Samsun ($\bar{X}=3.68$), Kocaeli ($\bar{X}=3.65$), Van ($\bar{X}=3.61$), Ankara ($\bar{X}=3.57$), Hatay ($\bar{X}=3.55$) ve Bolu ($\bar{X}=3.53$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler izlemektedir. Bu sonuca göre, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki öğretmenler programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin programın alt boyutlarına ilişkin toplam görüşlerinin aritmetik ortalaması kazanımlarda 3.78, kapsamda 3.81, değerlendirme de ise 3.61 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, öğretmenlerin programın alt boyutlarını bütün olarak da “çok” düzeyinde yeterli gördükleri dikkat çekmektedir.

Tablo 2’de öğretmenlerin SBDÖP’te öngörülen eğitim durumu ve programın geneline ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine göre KWH testi sonuçları yer almaktadır.

TABLO 1.

Öğretmenlerin Kazanımlar, Kapsam ve Değerlendirme Alt leklerine İlişkin Görüşlerinin İl Değişkenine Göre Farklılığı için Varyans Analizi Sonuçları

Alt lek	İl	N	\bar{X}	ss	F	p
Kazanımlar	İstanbul	68	3.80	0.638	3.344	0.002
	Ankara	72	3.65	0.743		
	İzmir	43	4.14	0.489		
	Kocaeli	44	3.78	0.650		
	Van	42	3.76	0.762		
	Hatay	34	3.71	0.664		
	Samsun	37	3.98	0.777		
	Bolu	43	3.55	0.626		
	Toplam	383	3.78	0.690		
Kapsam	İstanbul	68	3.89	0.621	3.801	0.001
	Ankara	72	3.63	0.757		
	İzmir	43	4.11	0.545		
	Kocaeli	44	3.84	0.650		
	Van	42	3.83	0.713		
	Hatay	34	3.77	0.692		
	Samsun	37	4.00	0.816		
	Bolu	43	3.49	0.689		
	Toplam	383	3.81	0.706		
Değerlendirme	İstanbul	68	3.75	0.579	0.848	0.548
	Ankara	72	3.57	0.772		
	İzmir	43	3.48	0.790		
	Kocaeli	44	3.65	0.643		
	Van	42	3.61	0.720		
	Hatay	34	3.55	0.743		
	Samsun	37	3.68	0.752		
	Bolu	43	3.53	0.569		
	Toplam	383	3.61	0.696		

TABLO 2

Öğretmenlerin Eğitim Durumu ve Programın Geneli Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşlerinin İl Değişkenine Göre Farklılığı için KW-H Testi Sonuçları

Alt ölçek	İl	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
Eğitim Durumu	İstanbul	68	208.65	7	23.345	0.001
	Ankara	72	175.47			
	İzmir	43	244.44			
	Kocaeli	44	187.17			
	Van	42	185.63			
	Hatay	34	167.22			
	Samsun	37	217.88			
	Bolu	43	149.38			
Programın Geneli	İstanbul	68	203.54	7	19.150	0.008
	Ankara	72	173.82			
	İzmir	43	240.31			
	Kocaeli	44	192.23			
	Van	42	189.89			
	Hatay	34	177.50			
	Samsun	37	214.24			
	Bolu	43	150.03			

Öğretmenlerin SBDÖP'ün eğitim durumu [$KWH_{(7)}=23,345$, $p<0.05$] ve programın geneline [$KWH_{(7)}=19,150$, $p<0.05$] ilişkin görüşleri arasında "il" değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine, farkın kaynağını bulmak için yapılan MW-U testi sonucunda İstanbul ile Bolu, Ankara ile İzmir, İzmir ile Kocaeli, Van,Hatay, Samsun ve Bolu, Samsun ile Bolu ilinde görev yapan öğretmen görüşleri arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo 3'te öğretmenlerin SBDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin "sınıf" değişkenine ait t-testi sonuçları görülmektedir.

TABLO 3.

Öğretmenlerin Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu, Değerlendirme ve Programın Geneli Alt leklerine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Alt lek	Sınıf	N	\bar{X}	ss	t	p
Kazanımlar	4. Sınıf	185	3.80	0.723	0.299	0.765
	5. Sınıf	198	3.77	0.660		
Kapsam	4. Sınıf	185	3.81	0.716	-0.061	0.951
	5. Sınıf	198	3.81	0.698		
Eğitim Durumu	4. Sınıf	185	3.86	0.647	-0.678	0.498
	5. Sınıf	198	3.90	0.623		
Değerlendirme	4. Sınıf	185	3.57	0.686	-1.180	0.239
	5. Sınıf	198	3.65	0.704		
Programın Geneli	4. Sınıf	185	3.78	0.654	-0.195	0.846
	5. Sınıf	198	3.80	0.616		

Öğretmenlerin yeni SBDÖP'te öngörülen kazanımlara [$t_{(381)}=0.299$, $p>0.05$], kapsama [$t_{(381)}=-0.061$, $p>0.05$], eğitim durumuna [$t_{(381)}=-0.678$, $p>0.05$], değerlendirmeye [$t_{(381)}=-1,180$. $p>0.05$] ve programın geneline [$t_{(381)}=-0.195$, $p>0.05$] ilişkin görüşlerinde "sınıf" değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca, çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem 4. sınıf hem de 5. sınıf ğretmenlerinin programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ve programın genelinin uygulamada "ok" düzeyinde etkili buldukları görülmektedir.

Tablo 4'te ğretmenlerin SBDÖP'te öngörülen kazanımlar, kapsam ve eğitim durumu, değerlendirme ve programın geneline ilişkin görüşlerinin "cinsiyet" değişkenine göre farklılığı için t-testi sonuçları yer almaktadır.

TABLO 4

Öğretmenlerin Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu, Değerlendirme ve Programın Geneli Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Alt ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Kazanımlar	Erkek	171	3.81	0.708	0.641	0.522
	Kadın	212	3.76	0.676		
Kapsam	Erkek	171	3.83	0.727	0.569	0.570
	Kadın	212	3.79	0.690		
Eğitim Durumu	Erkek	171	3.88	0.673	0.133	0.894
	Kadın	212	3.88	0.603		
Değerlendirme	Erkek	171	3.62	0.744	0.299	0.765
	Kadın	212	3.60	0.657		
Programın Geneli	Erkek	171	3.81	0.660	0.512	0.609
	Kadın	212	3.77	0.613		

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ve programın geneline ilişkin görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bunun yanında, aritmetik ortalamalar incelendiğinde hem kadın hem de erkek öğretmenlerinin programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ve programın genelinin uygulamada “*çok*” düzeyinde etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Tablo 5’de öğretmenlerin SBDÖP’te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ile programın geneline ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre farklılığı için varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlara [$F_{(4-378)}=0.063$, $p>0.05$], kapsama [$F_{(4-378)}=0.318$, $p>0.05$], eğitim durumuna [$F_{(4-378)}=0.377$, $p>0.05$], değerlendirmeye [$F_{(4-378)}=0.128$, $p>0.05$] ve programın geneline [$F_{(4-378)}=0.096$, $p>0.05$] ilişkin görüşlerinin “*kıdem*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, tüm kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin

programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ve programın genelinin uygulamada “ok” düzeyinde etkili olduğunu bildirmişlerdir.

TABLO 5

Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılığı İçin Varyans Analizi Sonuçları

Alt lek	İl	n	\bar{X}	ss	F	p
Kazanımlar	1-5 yıl	42	3.80	0.644	0.063	0.993
	6-10 yıl	89	3.80	0.713		
	11-15 yıl	45	3.79	0.612		
	16-20 yıl	40	3.81	0.716		
	21 ve zeri	167	3.76	0.710		
	Toplam	383	3.78	0.690		
Kapsam	1-5 yıl	42	3.87	0.620	0.318	0.866
	6-10 yıl	89	3.81	0.685		
	11-15 yıl	45	3.71	0.647		
	16-20 yıl	40	3.83	0.794		
	21 ve zeri	167	3.82	0.735		
	Toplam	383	3.81	0.706		
Eğitim Durumu	1-5 yıl	42	3.89	0.610	0.377	0.825
	6-10 yıl	89	3.89	0.616		
	11-15 yıl	45	3.78	0.595		
	16-20 yıl	40	3.86	0.705		
	21 ve zeri	167	3.91	0.647		
	Toplam	383	3.88	0.634		
Değerlendirme	1-5 yıl	42	3.61	0.656	0.128	0.972
	6-10 yıl	89	3.60	0.727		
	11-15 yıl	45	3.56	0.600		
	16-20 yıl	40	3.59	0.655		
	21 ve zeri	167	3.63	0.729		
	Toplam	383	3.61	0.696		
Programın Geneli	1-5 yıl	42	3.81	0.585	0.096	0.984
	6-10 yıl	89	3.80	0.636		
	11-15 yıl	45	3.74	0.569		
	16-20 yıl	40	3.80	0.689		
	21 ve zeri	167	3.79	0.654		
	Toplam	383	3.79	0.634		

Tablo 6’da öğretmenlerin SBDÖP’te öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ve programın geneline ilişkin görüşlerinin “eğitim düzeyi” değişkenine göre farklılığı için varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

TABLO 6

Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss	F	p
Kazanımlar	Ön Lisans	156	3.76	0.738	0.272	0.762
	Lisans	210	3.79	0.657		
	Yüksek Lisans	17	3.89	0.663		
	Toplam	383	3.78	0.690		
Kapsam	Ön Lisans	156	3.80	0.757	0.137	0.872
	Lisans	210	3.81	0.669		
	Yüksek Lisans	17	3.90	0.709		
	Toplam	383	3.81	0.706		
Eğitim Durumu	Ön Lisans	156	3.92	0.656	1,219	0.297
	Lisans	210	3.84	0.619		
	Yüksek Lisans	17	4.04	0.606		
	Toplam	383	3.88	0.634		
Değerlendirme	Ön Lisans	156	3.62	0.668	0.960	0.384
	Lisans	210	3.62	0.721		
	Yüksek Lisans	17	3.38	0.620		
	Toplam	383	3.61	0.696		
Programın Geneli	Ön Lisans	156	3.79	0.671	0.119	0.887
	Lisans	210	3.78	0.611		
	Yüksek Lisans	17	3.86	0.584		
	Toplam	383	3.79	0.634		

Tablo 6’daki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlara [$F_{(2-380)}=0.272$, $p>0.05$], kapsama [$F_{(2-380)}=0.137$, $p>0.05$], eğitim durumuna [$F_{(2-380)}=1,219$, $p>0.05$], değerlendirmeye [$F_{(2-380)}=0.960$, $p>0.05$] ve programın geneline [$F_{(4-378)}=0.119$, $p>0.05$] ilişkin görüşlerinin “eğitim düzeyi” değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında, 3 farklı kıdem grubunda da öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ve programın genelinin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu şeklinde düşündükleri belirlenmiştir.

Tablo 7’de öğretmenlerin SBDÖP’te öngörülen kazanımlar, kapsam ve eğitim durumu ile programın geneline ilişkin görüşlerinin “sınıf mevcudu” değişkenine göre farklılığı için varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

TABLO 7

Öğretmenlerin Kazanımlar, Kapsam, Eğitim Durumu ve Programın Geneli Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılığı için Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	ss	F	p
Kazanımlar	21-30 arası	105	3.74	0.694	0.268	0.848
	31-40 arası	188	3.81	0.705		
	41-50 arası	73	3.77	0.606		
	51 ve üzeri	17	3.76	0.876		
	Toplam	383	3.78	0.690		
Kapsam	21-30 arası	105	3.79	0.674	0.418	0.740
	31-40 arası	188	3.82	0.743		
	41-50 arası	73	3.85	0.617		
	51 ve üzeri	17	3.65	0.862		
	Toplam	383	3.81	0.706		
Eğitim Durumu	21-30 arası	105	3.83	0.625	0.314	0.815
	31-40 arası	188	3.90	0.672		
	41-50 arası	73	3.90	0.524		
	51 ve üzeri	17	3.90	0.725		
	Toplam	383	3.88	0.634		
Programın Geneli	21-30 arası	105	3.76	0.610	0.148	0.931
	31-40 arası	188	3.80	0.759		
	41-50 arası	73	3.80	0.629		
	51 ve üzeri	17	3.76	0.774		
	Toplam	383	3.61	0.696		

Öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlara [$F_{(3-379)}=0.268$, $p>0.05$], kapsama [$F_{(3-379)}=0.418$, $p>0.05$], eğitim durumuna [$F_{(3-379)}=0.314$, $p>0.05$] ve programın geneline [$F_{(3-379)}=0.148$, $p>0.05$] ilişkin görüşleri

“sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, üç farklı sınıf mevcudu grubunda da öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve programın genelinin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Tablo 8’de öğretmenlerin SBDÖP’te öngörülen değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “sınıf mevcudu” değişkenine göre KWH testi sonuçları yer almaktadır.

TABLO 8

Öğretmenlerin Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığı İçin KW-H Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	P
21-30 arası	105	195.90	3	1.044	0.791
31-40 arası	188	186.81			
41-50 arası	73	195.82			
51 ve üzeri	17	208.88			

Tablo 8’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin SBDÖP’ün değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin “sınıf mevcudu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [KWH(3)=1,044, $p>0.05$]. Elde edilen bu sonuç, araştırma kapsamındaki öğretmen görüşlerinin ders verdikleri sınıflardaki öğrenci sayıları açısından değişmediğini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Öneriler

Eğitimin sorunlarının tartışıldığı platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle, program tümüyle davranışçı yaklaşımdan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin

katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencilerin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2004). SBDÖP her ne kadar öğrenci merkezli bir program söylemi ile sunulsa da, etkinliklerde denetim yetkisinin öğretmende olduğu, öğrenciye yeterince seçme şansı ve esneklik tanınmadığı belirtilmektedir (Yaşar, 2005). Ancak Aykaç ve Başar (2005) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin program ile sunulan etkinliklerde öğrenci merkezli olduğunu ifade etmektedir.

Yeni SBDÖP'te, programın uygulanmasıyla ilgili genel açıklamalar altında disiplinler arası bir yaklaşımla sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisinin çok yönlü olarak ele alındığı, sosyal bilim ve yansıtıcı düşünme alanı olarak sosyal bilgiler anlayışının temel alındığı görülmüştür. Programın vizyonu 21. yüzyıl için ulusal ve evrensel değerler çerçevesinde verilmiştir. Programın temel yaklaşımı, çağdaş gelişmeler ışığında öğrenciyi merkeze alan öğeler taşımaktadır. SBDÖP'te geliştirilmek istenen beceriler, Hayat Bilgisi programının devamı niteliğinde 14 beceriyi içermektedir. Bu beceriler altında yer alan alt beceriler de verilmiştir. Ayrıca özellikle her sınıf için öğrenme alanlarına göre "doğrudan verilecek beceri" başlığı altında belli beceriler seçilmiştir. Örnek olarak; 5. sınıfta "Birey ve Kimlik" öğrenme alanında yazılı anlatım becerisi doğrudan verilecektir. Burada kullanılan becerinin verilmesi ifadesinin öğretmenin kontrolünde davranışçı bir yaklaşımı hatırlattığı söylenebilir (ERG, 2005).

Yaşar'a (2005) göre, programda yer alan kazanımlar ile çağdaş dünyaya ayak uydurabilen, internet ve kitle iletişim araçlarını ve diğer teknolojileri etkili olarak kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca araştırmacı, dünya vizyonuna sahip küresel değerlerle donanmış vatandaşlar yetiştirme, dünya ile ilgili önemli konulara ilişkin duyarlılık geliştirme gibi dünya vatandaşlığını öne çıkaran kazanımlara yer verilmediğini belirtir. Bunun yerine, dünyadaki çeşitli toplum ve kültürlerle kendi kültürümüzü karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Oysa barış ve çevreye duyarlılık gibi küresel değerlere dikkat edilip, yer verilmeli ve bu konulara duyarlılık gösterilmelidir.

Diğer taraftan, programın öğrenciler için gerekli bilgi, beceri ve tutumları açık bir biçimde ortaya koyduğu, her sınıf düzeyi için uygun içerik temaları belirlediği, öğretmenlere sınıf etkinlikleri için örnekler sağladığı

söylenbilir (Yaşar, 2005). Konuya ilişkin olarak Aykaç ve Başar'ın (2005) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların iyi belirlendiği ve programın amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu sonuç, kazanımlara ilişkin ulaşılan araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Nitekim mevcut araştırmada, öğretmenler programda öngörülen kazanımların uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada İzmir ile Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında İzmir ilindeki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Böyle bir sonucun ortaya çıkması daha çok bu illerdeki deneme okullarının gelişmişlik düzeyine bağlanabilir. Bunun yanında, kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerinin “sınıf”, “cinsiyet”, “kıdem”, “eğitim düzeyi” ve “sınıf mevcudu” değişkenlerine bağlı olarak değişmediği ortaya çıkmıştır.

Yeni programda öngörülen kapsam, öğrenme alanları altında üniteler ve kavramlardan oluşmaktadır. Genel olarak tematik yaklaşım ve küresel bağlantılarla desteklenen yakından uzağa ilkesinin uygulandığı gözlenmektedir. Öğrenme alanları 4. ve 5. sınıf için aynı olup, alanın içine giren üniteler değişmektedir. Örnek olarak, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının 4. sınıf ünitesi “Yaşadığımız Yer”, 5. sınıf ünitesi ise “Bölgemizi Tanıyalım” olarak düzenlenmiştir. Yeni ilköğretim programının disiplinler arası düzenlemede yeni olarak ele aldığı ara disiplinlerle ilişkilendirme anlayışı, Hayat Bilgisi dersinde ele alınan aynı ara disiplin alanları ile devam etmektedir (ERG, 2005). Disiplinler arası bakış açısını yansıtması bakımından yeni programın dünyadaki eğilimlere uygun olduğu söylenebilir. Tek bir disiplin üzerine kurulu üniteler yerine, disiplinler arası yapıyı yansıtan öğrenme alanları üzerine kurulu program, öğrencilerin olgu, olay ya da genellemeleri farklı açıdan değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Ancak, bazı temaların tek bir Sosyal Bilim disiplini üzerinde yoğunlaştığı ve diğer disiplinlerle yeterince ilişkilendirilmediği görülmektedir (Yaşar, 2005).

Aykaç ve Başar (2005), yapmış oldukları araştırmada yeni kapsamının azaltıldığını, konuların hayatla iç içe olarak hazırlandığı için öğrenciyi ezberden kurtardığını ve yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağladığını saptamışlardır. Bu sonuç, ortaya çıkan araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Zira araştırmada ulaşılan bulgular arasında öğretmenlerin programda öngörülen kapsama ilişkin olarak “çok” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Dolayısıyla, yeni programı uygulayan öğretmenlerin öngörülen kapsama ilişkin olarak olumlu bir duyuşsal yapı geliştirdikleri söylenebilir. Ayrıca, araştırmada öngörülen kapsama ilişkin olarak İzmir ile Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında İzmir ilindeki öğretmenlerin

lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yine öngörülen kapsama ilişkin öğretmen görüşlerinin “sınıf”, “cinsiyet”, “kıdem”, “eğitim düzeyi” ve “sınıf mevcudu” değişkenlerine bağlı olarak değişmediği ortaya çıkmıştır.

Yeni SBDÖP’te öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü bir önceki programa göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Ayrıca programda kavramların, değerlerin ve becerilerin öğretimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmıştır. Her sınıf için öğrenme alanları ve ünitelerine göre verilen programda kazanımları gerçekleştirmek üzere önerilen etkinlik örnekleri ve açıklamalar altında öğretme-öğrenme durumu ile ilgili öneriler yapılmıştır. Burada da Hayat Bilgisi programında olduğu gibi sınıf-okul içi ve dışı etkinlik, inceleme gezisi, ders içi ve diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ayırt edilerek belirtilmiştir (ERG, 2005).

İlgili literatüre bakıldığında, Sosyal Bilgiler dersinde öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için sürecin anlamlı, bütünleştirici, zorlayıcı, değer temelli ve etkin olması gerektiği belirtilmektedir (National Council for the Social Studies, 1992, Akt:Yaşar, 2005). Oysa programda öngörülen öğrenme sürecinin öğrenciler için anlamlı olmasına yeterince özen gösterilmemiştir. Programda öğrencilerin ünitelerde yer alan birçok kavramı daha önce kazanıp kazanmadıkları denetlenmemektedir. Öğrenme süreci aynı zamanda bütünleştirici özellik taşımamaktadır. Nitekim ünitelerdeki içeriğin sürece yansıtılmasında birçok kopuk etkinlikler sıralanmaktadır. Bunun yanında, öğrenme sürecinin zorlayıcı olduğu söylenemez. Çünkü süreçte öğrencileri zorlayıcı etkinliklerden daha çok, onlara verilen konularla ilgili sınırlı çalışmalar yapmaları istenmektedir. Etkinliklerde doğrudan verilecek değer başlığı altında bazı değerlerin verildiği görülmektedir. Öğrenme sürecinin etkin olması ancak uygulama sonucu anlaşılabilir (Yaşar, 2005). Programın uygulama boyutuna ilişkin olarak Aykaç ve Başar (2005) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin yeni programı öğrenci merkezli buldukları ve yeni program ile öğrencilerin daha aktif oldukları saptamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler iki programı karşılaştırdıklarında, SBDÖP’ün öğrencinin derse katılımını artırma, araştırmacı kişiler yetiştirme ve uygulanan yöntemlerin yaparak-yaşayarak öğrenmeye fırsat tanıma açısından daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada öğretmenler, yeni programın uygulanmasının öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığını da vurgulamışlardır. Araştırmacıların uygulama yaptıkları okullardaki gözlem sonuçları ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular genel olarak yorumlandığında öğretmenlerin, genelde deneme uygulaması yapılan Sosyal Bilgiler programını olumlu buldukları saptanmıştır (Aykaç ve Başar, 2005).

Dolayısıyla, araştırmada elde edilen sonuçlar, ulaşılan bulguları destekler niteliktedir. Araştırmada öğretmenler programda öngörülen eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak “çok” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra eğitim durumuna ilişkin olarak İstanbul ile Bolu, Ankara ile İzmir, İzmir ile Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu, Samsun ile Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, programda öngörülen eğitim durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında “sınıf”, “cinsiyet”, “kıdem”, “eğitim düzeyi” ve “sınıf mevcudu” değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Programın değerlendirme boyutu, önceki programlarda yer alan geleneksel değerlendirme tekniklerini içermesinin yanı sıra, ağırlıklı olarak yapılandırmacı öğrenmenin vurguladığı “süreç” değerlendirme anlayışı ile desteklenmiştir. Bu nedenle, programda öngörülen değerlendirme teknikleri ile sadece ürün değil, öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Yaşar, 2005). Programda değerlendirme, öğretim süreci ile birlikte ve destekleyici bir biçimde ele alınmıştır ve programın temel yaklaşımına uygun değerlendirme yaklaşımı önerilen araç ve yöntemlerle açıklanmıştır. Yine Hayat Bilgisi programına paralel olarak çeşitli yöntem ve tekniklerin yanı sıra öz değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, çok yönlü değerlendirme amacıyla farklı değerlendirme ölçekleri önerilmiştir (ERG, 2005). Bu programda değerlendirme yaklaşımları diğer programlara göre daha zengin bir anlatımla ele alınmıştır. Program üzerinde çalışılmak koşuluyla standartları geliştirilebilir olarak görünmektedir (Kutlu, 2005). Araştırmada öğretmenler, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, araştırmada programda öngörülen değerlendirmeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinde “il”, “sınıf”, “cinsiyet”, “kıdem”, “eğitim düzeyi” ve “sınıf mevcudu” değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Aykaç ve Başar (2005) araştırmalarında, yeni programa yönelik en büyük sorunun, değerlendirme boyutunda yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler, değerlendirme konusunda yeterli bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak öğretmenler, sınıfların kalabalık olduğunu, öğrencilerin bireysel çalışmalarının zaman aldığını ve değerlendirme formlarını fazla bulduklarını vurgulamışlardır. Güçlü’ye (2002:54) göre, “kalabalık bir sınıfta öğretmenin 40 dakikalık bir derste neyin, ne kadar öğretildiğini tespit etmesi ve önlem almasıyla, her bir öğrenciye yüksek başarı beklentisini gösterip onların motivasyonunu

artırması her zaman mümkün görünmemektedir.” Dolayısıyla, öğretmenlerin programda öngörülen değerlendirme noktasında güçlük yaşadıkları söylenebilir. Bu durum sadece değerlendirmede değil, aynı zamanda etkinliklerin seçimi ve uygulanmasında da çeşitli sorunların yaşanmasına yol açabilir.

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunmaktadır; Öğrencilerin dünyadaki küresel gelişmelerle ilgili önemli konulara duyarlılık geliştirebilmelerini sağlayacak kazanımlara yer verilmez. Kazanımlarda ulusal ve evrensel değerler arasındaki gerekli denge sağlanmalıdır. Programda değerlere yeterince yer verilmediği gözlenmektedir. Öncelikle milli birlik ve beraberliği pekiştirecek ve sürekli diri tutacak ulusal değerler ön planda tutulmalıdır. Programda öngörülen kazanımlar ve kapsamın uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak, İzmir ile Bolu illeri arasındaki farklılıkların giderilmesi gerekir. Özellikle Bolu ilinde görev yapan öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri alınmalıdır.

Programda öngörülen kapsamın diğer derslerin kapsamı ile ilişkilendirilmesine özen gösterilmez. Kapsamda öngörülen bilgilerin ezber gerektirecek nitelikte olmamalı ve güncel olmasına dikkat edilmez. Kapsamda yer alan bilgilerin öğrencilerin değer yargılarına ve düzeylerine uygun olmalıdır.

Bilgisayar, DVD, tepegöz, projeksiyon paneli, video, televizyon ve duvar perdesine dayalı sunumlara etkinliklerde geniş yer verilebilir. Konu ile ilgili bazı bilgi, belge ve arşivler bilgisayar ortamında öğrencilere sunulabilir. Programda öngörülen eğitim durumunun uygulamadaki etkililiğine ilişkin olarak, İstanbul ile Bolu; Ankara ile İzmir; İzmir ile Kocaeli, Van, Hatay ve Bolu; Samsun ile Bolu illeri arasındaki farklılıkların giderilmesine çalışılmalıdır. Bu farklılıkların kaynağını programın kendisi veya öğretmenlerin duyuşsal özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi, bu bölgelerdeki okulların gelişmişlik düzeyleri, öğretmen ve öğrenci niteliğinden de kaynaklanabilir. Etkinliklerde müze ve kütüphanelerden etkin bir şekilde yararlanılabilir. Öğrencilerin zekâ alanları belirlenmeli ve etkinliklerde çoklu zekâ kuramına yer verilmelidir. Öğretmen, öğrenme sürecinde demokratik eğilimlere ve sosyal adalete vurgu yapmalı ve bu konuda öğrencilerine model olmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin demokratik tavır ve tutum geliştirmeleri sağlanabilir. Etkinlikler, öğrencilerin öğrenme stilleri etrafında yapılandırılarak öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katılmaları sağlanabilir. Bu şekilde, öğrencilerin derse karşı ilgi ve merakları da sürekli dinç tutulmuş olur. Öğrenme sürecinde öğretmen, öğrencilere bilgiyi paket olarak sunmak yerine, öğrencilerin bilgiye kendilerinin

ulaşmasını amaçlamalıdır. Ayrıca, öğrenme sürecinde öğrencilerin bire bir gözleyerek ya da doğrudan deneyimler yaşayarak bilgi edinmeleri sağlanmalıdır. Gerçek yaşam deneyimlerinin yanı sıra, veri tabanları, istatistikler, belgeler ve filmler gibi ham bilgileri içeren kaynaklardan da öğrenciler etkin bir şekilde yararlanmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler, eğitim amaçlı olarak internetten de etkin bir şekilde yararlanabilir.

Programda öngörülen değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek nitelikte olması gerekir. Bunun için sınıf mevcutları azaltılabilir. Öğretmenlerin değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi ve becerileri sistematik bir hizmet içi eğitim ile geliştirilebilir.

An Assessment of the Implementation of New Primary School Social Studies Curriculum

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

İlhami BULUT

The purpose of this study is to determine the opinions of primary school teachers about the implementation and effectiveness of the new primary school social studies curriculum. Data were collected by using a 32-item Likert-type Social Studies Curriculum Scale, developed by researchers. Study group were 383 classroom teachers from 64 primary schools in provinces of İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun and Bolu where the new primary school social studies curriculum pilot tested. Differences in teachers' assessment of implementation of new social studies curriculum were examined by city, grade level, gender, teaching experience, teachers' education and class size variables. Data were analyzed by independent samples t-test, Kruskal Wallis H test, ANOVA and Mann-Whitney U tests. Teachers' assessment of implementation suggests that the new social studies curriculum has been effectively implemented. Results indicated that teachers' assessment of implementation of new social studies curriculum showed significant differences by provinces in terms of the learning attainments, content, teaching-learning activities and student assessment. However, there were no significant differences in assessment of implementation grade level, gender, teaching experience, teachers' education and class size variables.

Key Words: *Social studies curriculum, assessment of curriculum implementation, curriculum development*

Discussions on improving and reorganizing the education system make it necessary to change teaching-learning paradigms and determine new ways that will help the students think (Özden, 1999:20). Selçuk stresses that it is necessary to realize structural transformation foreseeing the possible changes in the next 20 years. (Karaçalı, 2004). In recent years developed countries such as the USA, Australia, Finland and New Zealand made some arrangements and used constructivist approach in developing curriculum (Yaşar, 2004: 330).

Pfundt and Duit (1991) compiled a bibliography of more than 1,100 studies informed by constructivist theoretical frameworks. According to Fosnot (1996) constructivism is a theory about knowledge and learning and describes both what 'knowing' is and how one 'comes to know' (Cannon, 1997:68). Constructivism is an epistemology, a philosophical explanation about the nature of knowledge (Airasian ve Walsh, 1997:444). It is important to understand at the outset that constructivism is not an instructional approach; it is a theory about how learners come to know. Constructivism has been described as consisting of the hypotheses: (i) knowledge is actively constructed by the cognizing subject, not passively received from the environment; (ii) Coming to know is an adaptive process that organizes one's experiential world; it does not discover an independent, pre-existing world outside the mind of the knower. Lørsback and Tobin (1992) maintain that: constructivism assert that knowledge resides in individuals; that knowledge cannot be transferred intact from the heads of students. The student tries to make sense of what is taught by trying to fit it with his or her experience

Educators concentrate on constructivist theory as it helps learners improve the skills such as learning by doing, problem solving and giving decision. The new primary school social studies curriculum (SSC) which is based on constructivist theory was piloted in 120 schools in nine cities. There are several studies (Bulut, 2006; Gömleksiz, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Aykaç ve Başar, 2005; Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen, 2005) on the effectiveness of the new curriculum. These previous studies determine the strong and weak sides of the new curriculum. With this current study, we tried to estimate the effectiveness of the new SSC in practice.

Population and Sampling

This is a descriptive study. The main aim of this study is to determine the effectiveness of learning attainments, content, teaching-learning activities and evaluation of the new SSC based on teachers' views in terms of city, classroom level, gender, teaching experience, education level and student number variables. The population of the study composed of 1717 teacher working in 120 pilot schools in nine cities. The participants consisted of 383 classroom teachers working at primary schools where the new SSC was trialed. The distribution of the teachers in cities is as follows: İstanbul (n: 68, Ankara (n:72), İzmir (n:43), Kocaeli (n:44), Van (n:42), Hatay (n:34), Samsun (n:37) and Bolu (n:43). While the teachers in Diyarbakır city were included in scale development stage, they were not included at the second stage of the study.

Instrument

The data were collected by means of a five-point Likert type scale consisting of 32 items which asked the teachers to rate their ideas about the new SSC. The scale was first piloted in Diyarbakır city for factor analysis process. Cronbach Alpha reliability coefficient was measured to be 0.98, Spearman-Brown correlation coefficient was calculated to be 0.92 and Guttman split-half value was found to be 0.96. Cronbach Alpha reliability coefficient calculated for the four sub-scales vary between 0.86 and 0.97. KMO value of the scale was calculated to be 0.81 and the Bartlett's test was measured as 2274,273 ($p < .05$). According to the results obtained from the factor analysis process the new SSC scale was found to be valid and reliable.

Data Analysis

The data were analyzed by running Statistical Package for Social Sciences (SPSS 12.0) program. In a prior examination, when the distribution of the data was found to be non normal, non-parametric statistical techniques were used to analyze the data. Among the techniques used is Kruskal-Wallis H for testing the differences in terms of city, teaching experience, education level, class level and student number variables, and Mann-Whitney U for testing gender differences. In the case where a significant difference was found in the Kruskal-Wallis H test, Mann-Whitney U test was used furthermore to determine among which specific groups the difference was significant. When the distribution of the data was found normal, parametric statistical techniques, one way anova and independent groups t test were used.

Results

With the study it was seen that the opinions of the teachers towards the effects of the learning attainments and content differed significantly in terms of city variable. The teachers in İzmir city thought more positively than those in Bolu city. The views of the teachers also differed significantly towards teaching-learning activities and the new SSC as a whole. Mann Whitney U test results showed that the significant difference was between İstanbul and Bolu; Ankara and İzmir; Samsun and Bolu; İzmir and Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu cities. But no significant difference was found towards evaluation part of the new SSC. The teachers accepted that the evaluation in new SSC was effective at 'much' level. There were no statistically significant differences between the opinions of the teachers about the learning attainments, content, teaching-learning activities, evaluation and the new curriculum as a whole in terms of classroom variable.

The data based on gender variable showed that there were no statistically significant differences among teachers' views about the learning attainments, content, teaching-learning activities and the curriculum as a whole in terms of gender variable. But statistically significant difference was found towards evaluation part of the new SSC. Male teachers found the evaluation part of the new SSC in practice more effective than the female teachers.

From the findings of the study, it was determined that the opinions of the teachers towards the learning attainments, content, teaching-learning activities, evaluation and the whole of the new SSC did not change in terms of teaching experience variable. The teachers in all groups thought that the new SSC curriculum was effective at 'much' level in terms of teaching experience variable.

The analysis also showed that there were no statistically significant differences among the views of the classroom teachers towards the learning attainments, content, teaching-learning activities and evaluation of the new SSC in terms of education level and student numbers variables. It was also determined that there was no statistically significant difference among teachers' views towards the new SSC as a whole. The teachers found the new SSC curriculum effective at 'much' level.

The most significant conclusion to be drawn from the findings of this current study was that most teachers found the new SSC effective in practice. It was also seen that there were some problems with implementing

the new SSC in some cities. This was indicated by the opinions of classroom teachers in cities where the new SSC was trialed. Male teachers thought more positively about the evaluation part of the new SSC than female teachers. All teachers stated that students learned better with the new curriculum.

Discussion

The need for curriculum development activities to help students develop their learning skills is often mentioned by the educators. In this framework, the Turkish Ministry of National Education has developed and implemented new primary school curricula based on constructivist approach, student-centered instruction, multiple intelligence theory and sensitivity to individual differences. With this descriptive study, we aimed to determine the effectiveness of the new SSC that was designed and piloted in nine cities in Turkey.

With this current study, no statistically significant difference was found among teachers' views on the learning attainments in terms of classroom, gender, teaching experience, education level and student number variables. The teachers all stressed that they found learning attainments effective at 'much' level. This is consistent with the results of study by Aykaç and Başar (2005). They determined that the teachers thought that the learning attainments were written well and could realize the aims of the curriculum. The content of the new curriculum consists of units and concepts under the heading of learning fields. Aykaç and Başar (2005) reported that the content was lessened and capable of keeping the students away learning by memorization and let them learn by doing. This result is in line with the findings of current study findings. The teachers in this current study adopted the content of the new curriculum at 'much' level and their views did not differ in terms of classroom, gender, teaching experience, education level and student number variables.

Teaching-learning activities and the role of the teacher have been identified in more details in the new SSC when compared with the old curriculum. The ways to teach the concepts, values and skills in teaching-learning process are also presented in the new curriculum (ERG, 2005). When the related literature is investigated, it is seen that teaching-learning process is said to be value-based and meaningful to realize effective teaching (National Council for the Social Studies, 1992, Akt:Yaşar, 2005). But no necessary effort was given for the teaching-learning process in the new SSC to be meaningful. It is not controlled whether the students gained

many concepts presented the units in the new curriculum (Yaşar, 2005). The teachers adopted the teaching-learning process at ‘much’ level. This result is supported by the research findings obtained by Aykaç and Başar (2005).

Though the evaluation part of the new SSC includes traditional evaluation techniques, it is supported by the idea of “process evaluation” which is based on constructivist learning. So the evaluation techniques proposed in the new SSC aims learning process as well (Yaşar, 2005). The teachers reported that they found the evaluation part of the new social studies curriculum effective at ‘much’ level and no significant difference was found among the teachers’ views in terms of city, classroom, gender, teaching experience, education level and student number variables.

Kaynaklar/References

- Airasian, P. W., ve Walsh, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*, 78 (6), 444- 449.
- Applefield, J. M., Huber, R., ve Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *High School Journal*, 84 (2), 35-53.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 343–361). Ankara: Sim Matbaası.
- Balcı, A. (2004) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (4. Baskı). Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: a theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63 (10), 873-878.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cannon, J. (1997). The constructivist learning environment survey may help halt student exodus from college science courses. *Journal of College Science Teaching*, 27 (1), 67-71.

- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERG (2005). *Yeni ğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*, http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc web adresinden 16 Ocak 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Gömleksiz M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 339-384.
- Gözütok, F. D., Akgün, . E. ve Karacağlu, . C. (2005). İlköğretim programlarının ğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 17-40). Ankara: Sim Matbaası.
- Güçlü, M. (2002). İlköğretimde kalabalık sınıflar sorunu ve çözüm nerileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 52-58.
- Holloway, J. H. (1999). Caution: Constructivism ahead. *Educational Leadership*, 57 (3), 85-86.
- Kamii, C., ve Ewing, J. K. (1996). Basing teaching on Piaget's constructivism. *Childhood Education*, 75 (5), 260- 264.
- Karaçalı, A. (2004). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Prof. dr. Ziya Selçuk'la söyleşi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54-55, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/soylesi.htm> web adresinden 4 Mart 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi* (6. Baskı). Ankara:3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kutlu, . (2005). Yeni ilköğretim programlarının "ğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme" boyutu açısından incelenmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 64-71). Ankara: Sim Matbaası.
- Lerman, S. (1989). Constructivism, mathematics, and mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, Vol: 20. 211-223.
- MEB (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) ğretim programı*. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- zdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- zdemir, M. S. (2005). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına (I-V. Sınıflar) ilişkin görüşleri. *XIV Ulusal*

Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı içinde (s. 573-581), P.Ü. Eğitim Fakültesi, Denizli.

Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Rodriguez, A. J. (1998). Strategies for counterresistance: toward sociotransformative constructivism and learning to teach science for diversity and for understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (6), 589-622.

Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2000). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Üstüner, M. (2005). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenci doğasına ilişkin görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 202-216.

Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for Learning*, 16 (3), 140-147.

Yaşar, Ş. (2005). Sosyal bilgiler programı ve öğretimi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 329-342). Ankara: Sim Matbaası.

Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 51-63). Ankara: Sim Matbaası.

İletişim/Address:

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,
email: ngomleksiz@firat.edu.tr

Dr. İlhami Bulut

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, email:
ibulut@dicle.edu.tr