



Evaluation of Primary School 4th Grade Social Studies Curriculum in Accordance with the Hammond Cube Model*

Nida EMİNOĞLU ^{a**} (ORCID ID - 0000-0002-7239-151X)

Bilge ÇAM AKTAŞ ^b (ORCID ID - 0000-0002-2742-8184)

^aAnadolu University, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction, Eskişehir/Turkey

^bAnadolu University, Faculty of Education, Eskişehir/Turkey



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1602735

Article history:

Received 16.12.24

Revised 03.02.25

Accepted 16.04.25

Keywords:

Program Evaluation,
Social Studies Curriculum,
4th Grade,
Educational Programs,
Hammond Cube Model

Research Article

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the 4th grade social studies curriculum with the Hammond Cube Model. In the research, a primary school with a low socio-economic level in the compulsory service region in Gaziantep was selected through extreme outlier sampling method. A mixed-methods approach was used in this study. In the quantitative dimension, a class of 4th graders attending this primary school was randomly selected and 34 students in this class were included in the study group. An achievement test was developed and applied to determine the students' academic achievement, and an attitude scale was applied to determine their attitudes towards the course. Data were collected through interviews with 10 teachers and 13 students and analyzed using content analysis. The results of the achievement test and attitude scale show that the achievement and attitudes of the students in the research group are high in the social studies course. However, results related to the behavioral dimension suggest that the curriculum primarily emphasizes cognitive skills, while affective and psychomotor domains remain in the background. Teachers generally provided positive feedback on the curriculum content, while students expressed negative opinions. Both teachers and students reported the need for additional resources beyond textbooks and highlighted challenges in implementing extracurricular activities. Additionally, factors such as double-shift schooling, short recess periods, large class sizes, teachers' extra administrative responsibilities, limited prior knowledge of the curriculum, and the disadvantaged socio-economic status of the school environment were identified as obstacles in curriculum implementation. Based on the findings, recommendations were provided to improve the curriculum and its implementation.

İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Hammond Küp Modeli Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1602735

Makale Geçmişi:

Geliş 16.12.2024

Düzeltilme 03.02.2025

Kabul 16.04.2025

Anahtar Kelimeler:

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkök 4.sınıf sosyal bilgiler öğretim programını Hammond Küp Modeli ile değerlendirmektir. Araştırmada aşırı aykırı durum örnekleme yoluyla Gaziantep ilinde zorunlu hizmet bölgesinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir ilkök seçilmiştir. Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta bu ilkök 4.sınıf devam etmekte olan 4. sınıflardan rastlantısal olarak bir sınıf belirlenmiş ve bu sınıftaki 34 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek amacıyla başarı testi geliştirilmiş ve uygulanmış; derse ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği uygulanmıştır. Gerekli verilere ulaşmak amacıyla 10 öğretmen ve 13 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler

* This article has been derived from the doctoral thesis written by the first author under the supervision of the second author.

^{a**}Corresponding Author: nidaeminoglu@gmail.com

Program Değerlendirme,
Sosyal Bilgiler Öğretim Programı,
4.Sınıf,
Eğitim Programları,
Hammond Küp Modeli.

Araştırma Makalesi

içerik analizi ile analiz edilmiştir. Başarı testi ve tutum ölçeği sonuçları, araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarının ve tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları davranışsal boyuta ilişkin elde edilen bulgulardan programın bilişsel alana ağırlık verdiği, duyuşsal ve devinimsel alanın arka planda kaldığını göstermektedir. Öğretmenler içerik ile ilgili çoğunlukla olumlu, öğrenciler ise olumsuz ifadelerde bulunmuşlardır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler ders kitaplarının ötesinde ek kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmiş ve program dışı etkinliklerin uygulanmasındaki zorlukları vurgulamışlardır. Ayrıca, ikili öğretim, kısa teneffüs süreleri, kalabalık sınıflar, öğretmenlerin ekstra idari sorumlulukları, programla ilgili sınırlı ön bilgi ve okul ortamının dezavantajlı sosyo-ekonomik durumu gibi faktörler programın uygulanmasında engeller olarak tespit edilmiştir. Bulgulara dayanarak, programı ve uygulamasını iyileştirmek için öneriler sunulmuştur.

Introduction

The cultivation of informed citizenry represents a fundamental imperative of educational institutions. These institutions facilitate individual socialization through multiple mechanisms: cultural transmission, historical awareness, institutional comprehension, behavioral role acquisition, and the optimization of societal opportunities. This dual function serves to maintain societal continuity while fostering individual productivity and wellbeing. Within the Turkish educational framework, these competencies are systematically developed through Life Sciences and Social Studies curricula at the primary education level.

The Social Studies discipline functions as a critical mechanism for societal integration, facilitating the transmission of social values and promoting awareness of sociocultural challenges. This pedagogical approach is instrumental in developing civic responsibility, establishing its position as a cornerstone of educational programming (Erden, 1998). The evaluation of Social Studies curricula, which necessitates continuous adaptation to contemporary societal demands, holds equivalent significance to curriculum development. Empirical evidence suggests that systematic evaluation processes enhance curricular efficacy (Özüdoğru & Adıgüzel, 2016).

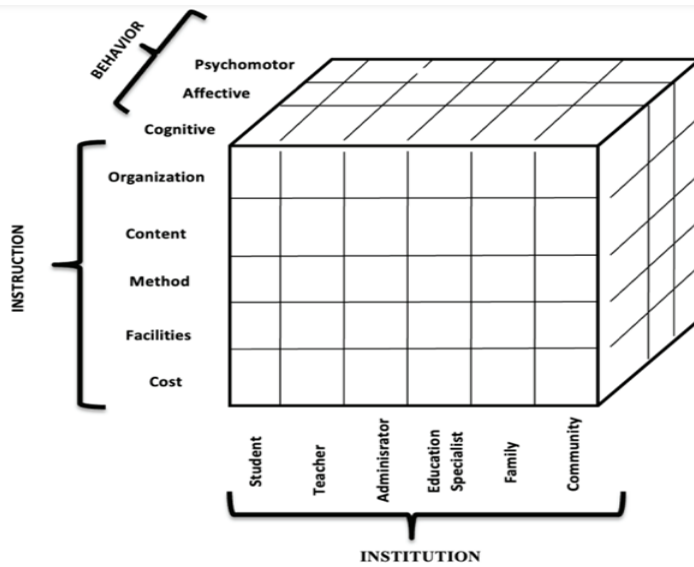
In the educational context, curriculum evaluation comprises the systematic collection, comparison, and interpretation of programmatic effectiveness data through various empirical instruments and observational methodologies (Erden, 1998). Chelimsky (1987) conceptualizes program evaluation as the application of systematic research methodologies to assess program design, implementation fidelity, and effectiveness. This evaluative process enables stakeholders to address specific programmatic inquiries and facilitate evidence-based decision-making regarding curricular components (Shulha et al., 2010). Based on the definitions in the literature, program evaluation in education can be defined as a process that includes scientific and systematic activities aimed at determining to what extent an educational program serves its purpose, what are its faults, what needs to be changed, and making a judgment about the effectiveness of the program. In order for a program evaluation study to be carried out effectively, it must first be scientific, systematic, comprehensive, holistic and include stakeholder views. Conducting evaluation in a systematic process ensures that the study is structured on the one hand, and on the other hand, it makes it more comprehensive (Kaya, 1997). Evaluation is among the basic criteria for sustainability and quality of education.

In the Turkish educational system, curriculum evaluation processes are primarily administered through two governmental bodies: the Ministry of National Education (MoNE) and the Board of Education. These evaluations are supplemented by scholarly research, including academic papers, peer-reviewed articles, and doctoral dissertations conducted by researchers and academicians (Özdemir, 2009). Analysis of curriculum evaluation methodologies in Turkey reveals significant systemic deficiencies, notably the absence of rigorous scientific approaches, limited comprehensiveness, lack of dynamic assessment mechanisms, and insufficient incorporation of stakeholder perspectives (Yüksel, 2010). Furthermore, a substantial proportion of curriculum evaluations are conducted without adherence to established evaluation models, predominantly relying on instructor and student feedback. The limited implementation of systematic curriculum evaluation models, which facilitate methodical presentation of empirical findings, is particularly noteworthy (Kurt & Erdoğan, 2015). This inadequacy

underscores how curriculum evaluation, despite its fundamental importance in determining educational program efficacy, remains a neglected domain within the Turkish educational framework (Yüksel, 2010). The educational curricula developed by the Ministry of National Education in Turkey are fundamentally structured according to the Taba-Tyler Curriculum Development Approach, a objectives-oriented methodology. Consequently, the implementation of a goal-based evaluation framework for assessing these curricula represents a logical methodological choice. This rationale informed the selection of the Hammond cube model, a goal-based evaluation framework, as the primary analytical tool for this investigation. This model facilitates comprehensive evaluation across three dimensions: instructional (encompassing organizational structure, content, methodology, resource allocation, and cost variables), institutional (incorporating both educator and student variables), and behavioral (addressing cognitive, affective, and kinesthetic domains).

Figure 1

Hammond's Program Evaluation Cube



The model represents a modification of Tyler's original seven-step evaluation framework, condensed into six steps and conceptualized as a cubic evaluation structure. These sequential steps are delineated as follows (Worthen & Sanders, 1987).

- 1- Defining the program
- 2- Defining descriptive variables
- 3- Identification of gains Evaluation of performance
- 4- Analysis of results
- 5- Comparison of achievements and conclusions.
- 6- Comparison of achievements and results.

The Hammond cube model represents a sophisticated curriculum evaluation framework that facilitates detailed outcome analysis through multifaceted variables, enables correlation of quantitative findings with specified parameters, and permits comprehensive data synthesis and focused assessment. The Hammond cube model allows the evaluation of how variables such as school layout, objectives and content, teaching methods and techniques, physical and technological equipment of the school, teacher, student, administrator characteristics and family and community structure contribute to the achievement of the objectives of the programme. Evaluation of the 2018 social studies curriculum with this model can be considered important in terms of seeing the deficiencies of the curriculum. Furthermore, this analytical framework offers valuable insights for both practitioners and policy makers,

enabling assessment of the curriculum's current status and facilitating comparative analyses with international curricula implemented in recent years.

A comprehensive review of national literature reveals extensive scholarship examining the Social Studies Curriculum (Arslan & Demirel, 2007; Ayten, 2006; Doğanay, 2008; Doğanay & Sarı, 2008; Ersoy, 2009; Gömleksiz & Bulut, 2006; Yapıcı & Demirdelen, 2007). Supplementary research has investigated specific curricular elements through educator and expert perspectives (Algan, 2008; Çoban & Akşit, 2018; Kabapınar & Ataman, 2010; Koçoğlu & Aydın, 2017; Oğuz Haçat & Demir, 2018). Additionally, the literature encompasses studies evaluating the curriculum through student perspectives (Akdağ, 2009; Ersoy & Kaya, 2009).

Examination of national literature regarding the Hammond Program Evaluation Model reveals limited research contributions (Hidroğlu et al., 2019). The international literature features studies by Gata and Wardhani (2014) and Adejoh (2006). Despite extensive research on the 2018 primary school fourth grade social studies curriculum, there exists a notable absence of comprehensive investigations employing systematic and holistic evaluation approaches such as the Hammond Curriculum Evaluation Model. Moreover, the implementation of the Maarif Model programs, initiated in 2024, necessitates systematic interpretation of data collected through comprehensive evaluation methodologies. This research gap motivated the present study's objective to evaluate the 2018 primary school fourth grade social studies curriculum utilizing the Hammond Program Evaluation Model framework. To achieve this objective, the following research questions were formulated:

1. What is the achievement level of students in social studies course?
 - Is there a significant difference between achievement test pretest and posttest scores?
2. What are students' attitudes towards social studies course?
 - Is there a significant difference between attitude scale pretest and posttest scores?
3. How do school organization, learning outcomes and content, teaching methods and techniques, physical and technological equipment of the school, teacher, student, administrator characteristics, and family and community structure contribute to the development of students' cognitive, affective and motor skills?

Method

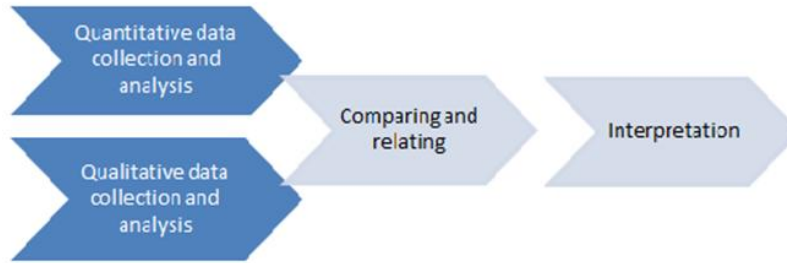
This section delineates the research design methodology, participant demographics for both quantitative and qualitative research components, and instrumentation protocols.

Research Design

The investigation employed a mixed-methods research design. This methodological approach enables researchers to collect and analyze data through both quantitative and qualitative protocols, synthesize findings, and generate comprehensive conclusions (Creswell et al., 2012; Tashakkori & Creswell, 2007). Specifically, the study implemented a convergent parallel mixed design framework, a subset of mixed-methods methodology. The schematic representation of this convergent parallel design structure is illustrated in Figure 2 (Creswell, 2012).

Figure 2

Converging Parallel Pattern Design



Quantitative Dimension

Research Model

The quantitative component employs causal-comparative methodology, which examines how naturally occurring variations influence dependent variables (Büyüköztürk et al., 2014). This investigation specifically analyzed student achievement metrics and attitudinal dispositions toward social studies instruction through comparative analysis of pre-implementation and post-implementation assessment data.

Study Population

In the study, a primary school with a low socio-economic level in the central district of Gaziantep was selected through critical case sampling. Critical case sampling provides rich information, especially in studies limited to a specific region (Kerlinger & Lee, 1999). For the quantitative research component, random sampling was employed to select one fourth-grade cohort, resulting in a study population of 34 students.

Data Collection Instrumentation

Achievement test and attitude scale were used.

Achievement Test

The test was developed by the researchers in accordance with the 4th grade Social Studies course "Individual and Society" and "Culture and Heritage" units. The questions were prepared by creating a specification table according to Bloom's Taxonomy and after receiving the expert opinion, the achievement test was applied to 250 fourth grade students in the 2022-2023 academic year as a pilot study and the achievement test was finalised. After the test development process, the item difficulty of the test was between 0.26 and 0.87 and the average item difficulty index was 0.58. Item discrimination was between 0.07 and 0.58 and the average item discrimination index was 0.37. The KR-20 value was calculated in the item analysis and found to be .90. These values show that the test is a test of average difficulty, discriminative and consistent measurement (Büyüköztürk et al., 2018).

Attitude Scale

"Primary School 4th Grade Social Studies Course Attitude Scale" was used, developed by Ulu Kalın and Topkaya (2017). Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were conducted to determine the suitability of the scale. As a result, it was determined that the item-total correlations of the scale prepared by the researchers ranged between .75 and .94 and all differences between the averages of the upper and lower 27% groups were significant. This 12-item scale uses a four-point Likert format with a Cronbach's alpha coefficient of 0.84 (Ulu Kalın & Topkaya, 2017), and 0.80 in this study. Required permissions were obtained.

Data Collection

The Achievement Test and Attitude Scale were administered simultaneously to the students in the study group in two stages as pretest and posttest.

Data Analysis

In the analysis of the data, arithmetic means and standard deviations were calculated to determine the achievement and attitude levels of the students, and t-tests were used for pretest-posttest comparisons.

Quantitative Dimension

Research Model

The qualitative dimension of the research is a phenomenological study. Phenomenological design focuses on phenomena that we are aware of but do not have a detailed and in-depth understanding (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, which focused on the views of teachers and students on the social studies program, the study group was small because it was formed for the purpose (Baker et al., 1992; Morse, 2000; Starks & Trinidad, 2007). In this study, the researchers tried to reveal the contribution of the behavioural, instructional and institutional dimensions of the social studies curriculum to success in a school selected by critical case sampling according to the experiences of primary school teachers and students.

Working Group

For the qualitative dimension of the study, the study group consisted of 4th grade students studying at the school where quantitative data were collected and teachers teaching 4th grade classes. The ethics committee permission of the study was obtained by Anadolu University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision dated 30.05.2023 and numbered 524525. The research permission of the Ministry of National Education was obtained by the Gaziantep Governorship; Provincial Directorate of National Education with the decision dated 13.07.2023 and numbered 550392. At the beginning of the study, all participants were informed about the application process and filled out a consent form.

Students

Among the 34 students from whom quantitative data were collected, data were collected from 13 students who volunteered to participate in the interviews. Of the 13 students in the study group, six were female and seven were male. Three of the students' mothers were illiterate. Four of them received primary school education, four secondary school education, one high school education, and one undergraduate education. Two of the students' fathers were illiterate. Four of them attended primary school, one secondary school, four high school and one associate's degree. Four of the students had 0-2 siblings, eight of them had 2-4 siblings and one of them had 5 or more siblings.

Teachers

The study group of teachers consisted of 10 classroom teachers teaching 4th grades in the aforementioned school. Of these teachers, four were female and six were male; eight were undergraduate and two were postgraduate graduates; nine of them had a professional seniority of 15 years or more and one of them had a professional seniority of 0-5 years. Considering the working period of the teachers in their schools, it was determined that one of them worked in the school between 0-5 years, four of them worked between 6-10 years, two of them worked between 11-15 years, and three of them worked in this school for 15 years or more.

Data Collection Tools

Semi-Structured Interview Forms

Data collection utilized semi-structured interview forms, developed separately for each participant level based on the Hammond Cube Assessment Model's theoretical framework. The forms were validated by five experts (two educational sciences academics and three classroom teachers), and finalized following their review.

Data Collection

For the qualitative dimension of the research, semi-structured interviews were conducted with classroom teachers and students in the school in the environments and times they determined as appropriate for the interview. Interview durations varied between 20-40 minutes. At the end of the interview, the information received from the participants was summarised and participant confirmation was obtained by asking the participants whether the researcher's perception accurately reflected the data conveyed (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Data Analysis

The data obtained from semi-structured interviews were analyzed through content analysis. The findings were supported with direct quotations. In presenting the findings, teachers were given code names as T1, T2; students were given code names as S1, S2. The text was analyzed separately by two researchers and the percentage of consensus suggested by Miles and Huberman (1994) [Reliability = Consensus/ (Consensus + Disagreement)] was used and as a result of the calculation, it was determined that the percentage of consensus was above .80. The findings were supported with direct quotations to ensure validity.

Findings

Quantitative Findings

The selection of analytical methods was determined by examining the distribution of achievement test and attitude scale pre-test and post-test scores, as shown in Table 1.

Table 1

Achievement Test and Attitude Scale Pretest Posttest Score Distribution

	Achievement Pretest	Achievement Post-test	Attitude Pretest	Attitude Post-test
Average	53.76	72.62	40.88	41.06
Median	55.50	75.50	43.00	45.00
Mode	61.00	60.00	45.00	45.00
Skewness	-.112	-.488	-1.40	-1.73
Kurtosis	-.330	.197	1.15	1.80
p	.200	.200	.102	.106

Data analysis confirmed normal distribution based on proximity of mean, mode, and median values, with Skewness and Kurtosis values within -2, +2 range (Gürbüz & Şahin, 2016). Kolmogorov-Smirnov test results supported normal distribution with achievement pretest-posttest ($p = .200$ - $.200$) and attitude pretest-posttest ($p = .106$ - $.102$) values ($p < 0.05$), aligning with Pallant's (2016) criterion for non-significant results indicating normality. Consequently, parametric tests were employed.

What is the success of the students in social studies course?

Regarding student achievement, a researcher-developed test covering "Individual and Society" and "Culture and Heritage" learning areas was administered pre- and post-implementation over a 9-week period. Following the 2023-2024 academic year assessment guidelines (Ministry of National Education, 2023), performance categories were established as: very good (100-85), good (84-70), sufficient (69-50),

and needs improvement (<50). Using 50 points as the norm value, a one-sample t-test was conducted to evaluate achievement levels (Büyükoztürk et al., 2020), with results are shown in Table 2.

Table 2

Findings Related to Achievement Test Results

Measurement	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	d
Achievement test	34	72.62	16.90	33	7.80	.000	1.34

There was a significant difference between the students' achievement test posttest mean scores and the norm value [$t(33) = 9.30$, $p < 0.001$]. The effect size calculated as a result of the test ($d = 1.34$) shows that this difference is very large. Effect size is evaluated independently of its sign. When interpreting the value, above 1 is considered as very large, 0.8 as large, 0.5 as medium, and 0.2 as small effect (Green & Salkind, 2005). This shows that the students in the research group had high achievement in the social studies course.

Is There A Significant Difference Between Achievement Test Pretest and Posttest Scores?

At the end of the 9-week period allocated in the program for the learning areas of "Individual and Society" and "Culture and Heritage", a t-test was conducted between the pre-test and post-test scores to find the effect of the classroom teacher's practices on students' course achievement. The findings of the test results showing the difference between the averages are shown in Table 3.

Table 3

Findings Related to Achievement Test Pretest-Posttest Results

Measurement	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	d
Pretest	34	53.76	16.422	33	-9.507	.000	1.63
Post-test	34	72.62	16.902				

There was a significant difference between the mean pretest score ($\bar{X} = 53.76$) and the mean post-test score ($\bar{X} = 72.62$) [$t(33) = -9.507$, $p < 0.001$]. The effect size calculated as a result of the test ($d = -1.630$) shows that this difference is very large. This shows that the classroom teacher's practices related to the social studies course had a significant effect on the achievement of the students in the research group.

How Are Students' Attitudes Towards Social Studies Course?

In order to determine the level of 4th grade primary school students' attitudes towards the Social Studies course, a one-sample t test was conducted by taking into account the expected mean of the students' attitude scores (Can, 2016). When the expected mean shows a normal distribution, it is determined according to the highest score and the lowest score to be obtained from the attitude scale. In such a case, the lowest score belongs to the students who received 12 points in total, one point from each attitude item, with a simple calculation by ignoring other variances. Likewise, the highest possible score would belong to the students who scored 48 points. The expected mean will belong to the students who scored two points from half of the items and three points from the other half, totaling 30 points. If the average of the students' scores is higher than the expected average, it can be interpreted that the students' attitude levels are high; if it is lower, it can be interpreted that the students' attitude levels are low; or if it is equal, it can be interpreted that the students' attitude levels are at a medium level (Tay & Tay, 2006). Findings related to the test results are shown in Table 4.

Table 4*Findings Related to Attitude Scale Pretest Result*

Measurement	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	d
Attitude Pretest	34	40.88	6.821	33	9.80	.000	1.53

As a result of the one-sample t-test conducted to determine whether the mean pretest scores of 34 students in the research group were different from the 30-point norm value determined for the attitude scale, a significant difference was observed between the mean pretest scores of the students and the norm value [$t(33) = 9.30, p < 0.001$]. The effect size calculated as a result of the test ($d = 1.59$) shows that this difference is very large. This shows that the students in the research group have high attitudes towards the social studies course.

Is There A Significant Difference Between Attitude Scale Pretest and Posttest Scores?

At the end of the 9-week period allocated in the program for the learning areas of "Individual and Society" and "Culture and Heritage", a t-test (Paired Samples t Test) was conducted to find the effect of the classroom teacher's practices on students' attitudes towards the Social Studies course. Findings related to the test results are shown in Table 5.

Table 5*Findings Related to the Pretest-Posttest Results of the Attitude Scale*

Measurement	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	d
Pretest	34	40.88	6.821	33	-.16	.000	0.03
Post-test	34	41.05	7.466				

As a result of the t-test for related samples conducted to determine whether there was a difference between the pre-test and post-test results of the 34 students in the research group before and after the social studies course, a significant difference was observed between the mean pretest score ($\bar{X} = 40.88$) and the mean post-test score ($\bar{X} = 41.05$) [$t(33) = 0.16, p < 0.001$]. The effect size calculated as a result of the test ($d = 0.03$) shows that this difference is very small. This shows that the classroom teacher's practices related to the social studies course have a significant effect on students' attitudes towards the course.

Qualitative Findings

"How do the school organization, objectives and content, teaching methods and techniques, physical and technological equipment of the school, teacher, student, administrator characteristics, and family and community structure contribute to the development of students' cognitive, affective and kinesthetic field characteristics?" research question was analyzed separately as teacher and student opinions and presented under related headings.

Findings Related to Teacher Opinions

Analysis of teachers' perspectives encompassed instructional, behavioral, and institutional dimensions. The instructional dimension examined school organization, content, methodology, and cost-effectiveness. Behavioral aspects addressed cognitive, affective, and kinesthetic domains, while institutional factors considered teacher-student-administrator dynamics, family engagement, and societal impact.

School organizational findings were categorized into: dual instruction implementation, break periods, extracurricular engagement, institutional responsibilities, and school climate are shown in Table 6.

Table 6
Findings on School Organization

Main Themes	Sub Themes	f
Dual Education	Negative effects	7
	Positive effects	3
Recesses	Insufficient	9
	Sufficient	1
Extracurricular Activities	Lack of courses	8
	Lack of knowledge	2
Duties and Responsibilities	Increasing Workload being on duty	9
	Specific days and weeks	3
	E-school data entries	1
	Phone calls to parents	1
School Climate	Communication between teachers	10
	Communication with school administration	8

Teachers reported mixed effects of morning sessions in dual education: primary concerns included student drowsiness (n= 6) and compressed instructional time (n= 1), while positive aspects included enhanced morning vigor (n= 2) and absence of complications (n= 1). Break duration was predominantly viewed as inadequate (n= 9), with one dissenting opinion (n= 1). The absence of social studies-related coursework was noted by eight participants, while two indicated lack of awareness. Administrative responsibilities were perceived negatively, specifically: supervisory duties (n= 9), commemorative events (n= 2), e-school data management (n= 1), and parental communication (n= 1). School climate assessment revealed positive interpersonal dynamics, with favorable teacher-to-teacher communication (n= 10) and teacher-administration relations (n= 8).

T1: "...Lack of sleep and the fact that the course is a verbal course affects us all negatively in the class. T6: "I think that giving the lessons one after the other and compressing them into a narrow time reduces the efficiency of the lesson." T6 mentioned the negative aspects of the dual teaching practice such as not being able to listen to the lesson and compressing the education into a short time; T3: "The fact that the first lesson in the morning is social studies does not affect me and my students negatively, the children are asleep by the time they come to school and we start the first lesson fresh." T3 mentioned the positive effects of the dual teaching practice in terms of starting the lesson vigorously.

T2: "I spend recess as a rest time for myself, to relax. Recess periods are normal for dual education." T4: "... There are lines in the toilets. A few of my students who come to class after the teacher rings the bell are always late. For this reason, I can say that it is insufficient for both myself and the children." T10: "There is no course specifically for this course in our school. The courses opened are for special education students and refugee students. In these trainings, there is no study on the social studies course." T10 stated that there is no course related to the course in the school.

T6: "...I don't think it is right for the teacher to be assigned a task other than education. Tasks such as e- school data entry increase the workload." T1: "...Especially being on duty can affect the lessons negatively. It causes us to enter the lessons late, which can make it difficult to implement the curriculum...", T1: "...Especially being on duty can negatively affect the lessons.

T2: "We work with hardworking, young and dynamic teachers. We carry out our work with cooperation and solidarity." T2 said that communication between teachers was good, and T7 said, "When I ask the school administration for a material related to the lesson, they help me as much as they can. We can easily go to their rooms and convey our wishes and complaints. They try to do something for the benefit of students and teachers as much as they can..." and stated that communication with the administration was also positive. The findings reflecting the views of the teachers participating in the study on the 4th grade social studies course outcomes are shown in Table 7.

Table 7
Findings Related to the Outcomes of the Course

Main Themes	Sub Themes	f
Cognitive Domain	High number of cognitive domain acquisitions	6
	Achieving gains	4
Affective Domain	Values can be partially acquired	8
	Students are not interested in the lesson	7
	Being interested in the lesson	3
	Requires teacher effort	2
Psychomotor Domain	Creating maps, graphs, tables, etc. creation	4
	Space in this area not given	3
	Activities requiring fine and gross motor skills	2
	Cut, paste and color activities	2

The teachers who participated in the study stated that the cognitive domain outcomes were high (n= 6) and that the outcomes were achieved (n= 4). Regarding the affective domain outcomes, they stated that values can be partially acquired (n= 8), students are not interested in the lesson (n= 7), they are interested in the lesson (n= 3), and values require teacher effort (n= 2). They stated that they created maps, graphs, tables, etc. (n= 4), this area was not included (n= 3), they did activities requiring fine and gross motor skills (n= 2), and they did cut, paste and coloring activities (n= 2). The statements reflecting the teachers' views on the achievements of the social studies curriculum are presented below:

T9: "The subjects of the social studies course are subjects that arouse curiosity in students. It allows us to give students many values such as love for homeland, solidarity..."; T7: "It is a very important course in terms of teaching students things they can use in daily life..." and T6: "...First of all, the content of the program is very strong, it enables students to learn the national culture...". T2: "The number of objectives is high and class hours are insufficient. For this reason, I think that the achievements are not fully achieved." T2: "Some of the values are gained. We are not successful in gaining all of them..." with the statement that they can gain some of the values specified in the program in the affective field, T8: "Students' interest in the lesson always remains low. Coming to school in the dark, not eating breakfast and growing up in problematic families reduce students' interest in the lesson." T10: "...I benefited from maps when I was studying the national struggle and learning about the fronts." T1: "...We did cut and paste activities in the lesson. We colored the heroes of the national struggle." They stated that they did cut, paste and coloring activities. The statements reflecting the opinions of the teachers participating in the study about the strengths and weaknesses of the social studies curriculum are shown in Table 8.

Table 8
Findings on the Strengths and Weaknesses of the Program

Main Themes	Sub Themes	f
Findings on the Strengths of the Program	Including life skills	4
	Including values education	3
	Having topics/content that arouse curiosity	3
	Ensuring the learning of national culture	1
Findings on the Weaknesses of the Program	Having a wide scope	7
	Inadequate textbooks	5
	Being based on rote learning	4
	Being abstract and having difficulty in concretization	3
	Difficulty in explaining the content	3
	Not paying attention to regional differences	1
	Not giving enough explanation about the gains	1
	Ignoring individual differences	1

Regarding the strengths of the social studies curriculum, the teachers who participated in the research stated that the curriculum includes daily life skills (n= 4) and values education (n= 3), that there are topics/content that arouse curiosity (n= 3) and that it provides learning of national culture (n= 2). Regarding the weaknesses of the social studies curriculum, they stated that the scope of the subjects is wide (n= 7), the textbooks are inadequate (n= 5), it is based on rote learning (n= 4), it is abstract and it is difficult to concretize (n= 3), the content is difficult to explain (n= 3), the effect of the old curriculum is seen (n= 1), regional differences are not paid attention to (n= 1), there is not enough explanation about the achievements (n= 1), individual differences are ignored (n= 1). The statements reflecting the teachers' views on the strengths of the social studies curriculum are presented below:

The statements reflecting the opinions of the teachers participating in the research about the weaknesses of the social studies curriculum are presented below:

T7: "...The scope of the subjects in the program is very wide, there is a compressed content. It takes me so much time to explain the subjects that I have no time to do activities. For this reason, I teach my lesson without paying attention to individual differences...", while T4 stated that the scope of the subjects in the program is wide and individual differences are ignored. *This makes the lesson difficult and complicated. There is no explanation about the achievements of the course in the program, so I feel the need to include the topics in the old program...* They stated that the textbooks are inadequate, the content is difficult to explain and there is not enough explanation about the achievements. The findings reflecting the views of the teachers participating in the study on the content of the social studies program are shown in Table 9.

Table 9

Findings Related to the Content of the Program

Main Themes	Sub Themes	f
Positive Opinions	The content is appropriate for the achievements	8
	It is appropriate for the age of the students	5
	It is appropriate for gaining values	2
	It is appropriate for the social development of the students	1
	It is understandable	1
Negative Opinions	Dense and compressed content	8
	Not suitable for students' mental development	2
	Content not suitable for gaining values	2

Regarding the content of the curriculum, the teachers who participated in the research emphasized that the content is appropriate for the achievements (n= 8), appropriate for the age of the students (n= 5), appropriate for gaining values (n= 2), appropriate for the social development of the students (n= 1), and understandable (n= 1). Regarding the negative features, they emphasized that the content is dense and compressed (n= 8), the textbooks are inadequate (n= 5), they are not suitable for students' mental development (n= 2), and the content is not suitable for gaining values (n= 2).

T3: *"I think the course content is appropriate for the age of 4th grade students and their role in daily life. The content is parallel to the learning outcomes. It is aimed at gaining the values in the program and is very understandable for children. I understand this from the children's active participation in the lesson with their comments..."*, T1: *"The content is good, but its suitability for the level is debatable. It is a dense and heavy content..."* stated that the content is dense and compressed. He explained that the content was not suitable for gaining values with the following sentences: T7: *"The program is so intense that the values remain in the background. If we choose a value with our own efforts, emphasize on it, and reinforce it with additional activities, only then can it be taught properly."* The findings reflecting the views of the teachers participating in the study on the teaching activities carried out within the scope of the social studies course are shown in Table 10.

Table 10*Findings Related to the Teaching Activities Used in the Social Studies Course*

Main Themes	f
Lecture	8
Question and answer	8
Drama/role playing	4
Research activities	3
Use of visuals (maps, tables, etc.)	3
Cut, paste and coloring activities	3
Case study	3

The teachers who participated in the study stated that they use lecture (n= 8), question and answer (n= 8), drama/role play (n= 4), research activities (n= 3), cut, paste and coloring activities (n= 3) and case study (n= 3) methods in social studies lessons. T2: *"I use methods such as question-answer and role playing. We do many activities such as watching videos, cutting, pasting and coloring."* T5: *"I mostly use the lecture method, but I also use question and answer, brainstorming and case study methods."* The findings reflecting the opinions of the teachers participating in the study on access to facilities and the cost of the course are shown in Table 11.

Table 11*Findings on Access to Facilities and Cost of the Course*

Main Themes	Sub Themes	f
High class size	Not being able to deal with the student one-on-one	7
	Distraction	2
	Noise	1
	Limiting activities	1
	Difficult to control	1
Adequacy of course duration	Partially adequate	6
	Inadequate	2
	Adequate	2
Events that could not be held due to cost	Excursions	6
	Research assignments	2
	Buying source books	2
Resources used in the course	Digital contents	10
	Lesson books	9
	Sourcebook	9
	Worksheets	7
	Visuals	3
	Story Set	1
Support expected	Municipalities	7
	Governorship, provincial and district national education directorates and universities	2

Teachers stated that the effects of high class size were that students could not be dealt with one-on-one (n= 7), distraction (n= 2), noise (n= 1), limiting activities (n= 1) and difficult control (n= 1). Teachers stated that the duration of the lesson was partially sufficient (n= 6), insufficient (n= 2), and sufficient (n= 2). They stated that the activities that could not be done due to cost were field trips (n= 6), research assignments (n= 2) and buying reference books (n= 2). Teachers stated that they used resources such as digital content (n= 10), lessons books (n= 9), source book (n= 7), worksheets (n= 7), visuals (maps, tables, etc.) (n= 3) and story sets (n= 1) in their lessons. In order to increase the effectiveness of the course, they stated that they expected support from municipalities (n= 7),

governorships, provincial and district national education directorates and universities ($f= 2$) and resources for field trips. The teachers who participated in the research stated that not being able to deal with the students one-on-one, distraction, noise, and class size limit the activities T7: *"Our class size is high. I can't deal with each of our students one-on-one. The activities are getting longer and longer. Both my attention and the students' attention are distracted..."*, while T6 stated that classroom control becomes difficult: *"I wish the class size was between 20-25. When this number is exceeded, it becomes difficult to control especially the students who show behavioral problems."*

"Regarding the partial adequacy of the course duration, T3: *"The course duration is sufficient most of the time. Of course, it would be better if it were more."*, while T4 stated that it was insufficient: *"I don't think it is enough. I can't keep up with the subjects."* T6: *"When we want to go on a museum trip, since there is no family support, procedures such as hiring a shuttle service and permission documents make it difficult..."*, while T10: *"I want to give research assignments, but I cannot give them because many of my students do not have internet at home..."*. Besides, T8: *"We have to buy resource books because the textbooks are not enough. But we have difficulty in buying resource books because of the economic situation of parents..."*.

The statements reflecting the opinions of the teachers participating in the research regarding the resources used in the lesson are presented below:

T7: *...We use reference books other than textbooks in the classroom. We open lectures on the smart board. We benefit from the map. Besides, I make photocopies for the activities I will do in the classroom. We cannot use the textbook very efficiently...* (Textbook, Photocopied worksheets)

T5: *...In addition to the textbook, I bought a set of stories about Atatürk's life for the classroom library. The children took turns reading them and shared what they read in class...* (Story set)

The teachers who participated in the research stated that they expected support from municipalities, governorships, provincial and district directorates of National Education and resources for excursions; T5: *"We have difficulty going on excursions because of many chores such as parent permission forms, excursion plans, hiring a shuttle service, collecting shuttle fees. The content of the curriculum is clear and excursion programs can be organized in accordance with this content. I expect support from the municipalities for this. The governorship, provincial and district education directorates can also support us."* T6 explained the support they expect from universities with the following sentences: *"People who are experts in the social studies course can come to schools from universities and contribute to the course with their lectures."* Findings reflecting teachers' views on teacher, student, administrator characteristics and family and community structure are shown in Table 12.

Table 12

Findings on Teacher, Student, Administrator Characteristics and Family and Community Structure

Main Themes	Sub Themes	f
Student Characteristics	Failure to fulfill their responsibilities	4
	Low interest/attitude/motivation	3
	Low level of readiness	2
	Distraction	1
	Nutritional deficiency	1
	Different concerns	1
Teacher Characteristics	Not having prior knowledge about the program	7
	Having prior knowledge about the program	3
Admin features (Expected Supports)	Supporting out-of-school activities	9
	Having no expectations	1
Characteristics of Family and Community Structure	Nuclear families	7
	Families with many children	5

Large families	3
Low socio-economic level	3
Low importance given to education	2
Being a region receiving internal and external migration	2
Looking at education as a means of earning money	2

Regarding student characteristics, teachers stated that students did not fulfill their responsibilities (n= 4), had low interest/attitude/motivation (n= 3), had low readiness levels (n= 2), were distracted (n= 1), had nutritional deficiencies (n= 1) and had different concerns (n= 1). Some of the teachers stated that they had no prior knowledge about the program (n= 7) and some of them stated that they had prior knowledge (n= 3). Regarding the support they expected from administrators, teachers stated that they expected support for extracurricular activities (n= 9) and that they did not have any expectations (n= 1). Regarding family and community structure, teachers stated that families are mostly nuclear families (n= 7), there are families with many children (n= 5) and large families (n= 3), socio-economic level is low (n= 3) and the importance given to education is low (n= 2), it is a region receiving internal and external migration (n= 2) and education is considered as a means of earning money (n= 2).

T9: *"In the neighborhood where our school is located, children do not receive pre-school education, and there are no activities for education and training in the family. Therefore, children do not start school ready... The number of students who do their homework regularly does not exceed one third of the class. There are students who do not prepare their bags according to the daily schedule, who are missing notebooks and books."* While T2 stated that students do not fulfill their responsibilities and have low readiness levels; T2 stated that they have nutritional deficiencies, distractibility and different anxieties *"...Student motivation always remains low. Their attention span gets worse every year. Lack of adequate nutrition causes apathy in children with different anxieties..."*.

T7 explained that he had no knowledge about the program with the sentence *"I had no prior knowledge about the program. After the school opened, I obtained information by examining the textbooks and reference books."* T6 stated that he had prior knowledge about the program with the sentence *"...I had information about the program. I had researched and examined it on the internet..."* and stated that he had prior knowledge about the program.

Regarding the expected support from administrators, T7 stated that he expected support for out-of-school activities with the statement *"When we want to take our students to parks and museums, I want them to support us especially in terms of transportation."* T1 stated that he did not have any expectations with the statement *"I do not have any expectations from administrators."*

Regarding the family and community structure, T6 said, *"The families of the students in our neighborhood are mostly nuclear families. But there are many children. Of course, there are also large families...Their economic level and education are not very good..."* T6 stated that there are nuclear families, families with many children and large families and that the socio-economic level of families is low, while T4 explained the low importance attached to education, the view of education as a means of earning money and the limitations arising from the fact that it is an immigrant neighborhood with the following sentences *"... We live in a city that receives immigrants due to the development of industry and trade. There are also families migrating from Syria... Especially the families who work as tradesmen have a different perspective on education. They see education as a means of making money. There is an understanding that it is okay if they don't read, those who come from within read..."*

Findings Related to Student Opinions

Student opinions were analyzed under the titles of instruction, behavioral dimension and institutional dimension. The instructional dimension was analyzed under the main themes of school organization, content, method and opportunity, cost, and the behavioral dimension was analyzed under the main themes of cognitive affective and kinesthetic domain. The analyses of these main themes are presented respectively. The findings of the students' views on school organization are

divided into the sub-themes of dual teaching practice, breaks, extracurricular activities, duties, and responsibilities related to school, and school climate and are shown in Table 13.

Table 13

Findings on School Organization

Main Themes	Sub Themes	f
Dual Education	No problems	6
	Starting the lesson vigorously	4
	Being sleepy in class	3
Recesses	Adequate	10
	Inadequate	3
Extracurricular Activities	Not attending the course	9
	Attending other courses	2
School Climate	Good communication with the teacher	13
	Communication with the school administration is rarely established	11
	Communication with the school administration is easily established	1
	The wish box is not checked	1

Students stated that it was not a problem (n= 6) to be in the morning period in the dual education practice. In addition, they stated that they started the lesson vigorously (n= 4) in relation to its positive effect. Being sleepy in class (n= 3) was among the negatives expressed. Regarding breaks, some of the students stated that the duration was sufficient (n= 10) and some stated that the duration was insufficient (n= 3); that they did not attend a course (n= 9) or that they attended other courses outside the school (n= 2). Regarding the school climate, they stated that communication with their teachers was good (n= 13), communication with the school administration was rarely established (n= 11) and easily established (n= 1), and the wish box was not checked (n= 1). The statements reflecting the opinions of the students are presented below:

S3: *"Dual teaching does not pose any problem for us."*, while S2: *"It affects me positively. I attend the lesson rested..."* and emphasized the positive aspects by stating that he started the lesson vigorously. S1, on the other hand, expressed a negative opinion about the dual teaching practice with the statement *"It affects me a little bit; I cannot solve the questions completely because I am sleepy."* He stated that he was sleepy in the lesson and therefore could not listen to the lesson.

Regarding the recesses, S3 said *"I find the recesses sufficient."*, while S4 stated that she found the recess periods insufficient with the statement *"...Sometimes I want to go to the restroom, but I can't make it to class. There are too many lines, they are full..."*

Regarding out-of-school activities, S3 said, *"I do not go to courses,"* while S2 said, *"I go to a course at the social center, where we only do math. There is a taekwondo course at our school. Sport makes my brain work better."* He stated that he attends other courses.

Regarding the school climate, S6 stated that she had good communication with both her teacher and the school administration with the statement *"Our communication with our teacher is good as it is... My teacher always sends me to the principal and vice principals... I am used to it, I can communicate easily..."* S13 stated that she rarely communicated with the school administration with the statement *"I went to the administration once. That was when I was enrolled in school..."*,

S10 stated that she rarely communicated with the school administration with the statement *"There is a wish box downstairs, but it is not looked at. I can't go to the principal, I would be afraid..."*, S10 stated that he was afraid of the school administration and that the wish box was not taken care of. The findings reflecting the views of the students participating in the study on the 4th grade social studies

course outcomes are shown in Table 14.

Table 14

Findings Related to the Outcomes of the Course

Main Themes	Sub Themes	f
Cognitive Domain	Academically successfulbeing	12
	Harmony with daily life	3
	Transfer to other courses	2
	Sharing about what was learned	2
	Academically successfulbeing	1
Affective Domain	Positive attitude	8
	Negative attitude	5
Value Education	Solidarity	2
	Patience	1
	Love	1
	Respect	1
	Tolerance	1
Psychomotor Domain	Creating maps, graphs, tables, etc.creation	4
	Creating shapes etc. by folding	4
	Activities requiring fine and gross motorskills	3
	Lack of space	2

Regarding the cognitive domain outcomes, students stated that they were academically successful (n= 12), that what they learned was compatible/incompatible with daily life (n= 3) and that they could not transfer it to other courses (n= 2), that they could transfer it to daily life (n= 1), that they shared what they learned (n= 2) and that they had limited access to resources (n= 1).

Regarding the affective domain outcomes, they expressed positive attitudes (n= 8) and negative attitudes (n= 5). Students stated that they learned the values of cooperation (n= 2), patience (n= 1), love (n= 1), respect (n= 1) and tolerance (n= 1) during the lesson. Regarding the gains in the kinesthetic domain, they stated that they created maps, graphs, tables, etc. (n= 4), created shapes by folding paper, etc. (n= 4), did activities requiring fine and gross motor skills (n= 3), and that the kinetic domain was not included (n= 2). The statements reflecting the opinions of the students participating in the study regarding the outcomes are presented below:

Regarding the cognitive domain outcomes, S1 said, "I am successful in all courses, the courses are easy for me...How can I use the social studies course in daily life? I don't." S4 said, "...I would be more successful if I had a test book for all courses. I can only solve tests at school. I can't solve them at home. That's why I can't be very successful. When I help my brother with his lessons, I tell him what I learned in the social studies course. I make my brother study..." S4 stated that he could not show success due to resource limitations and that he could transfer what he learned in this course to other courses.

S11, who had a positive attitude towards the social studies course, said "I like the social studies course a little", while S1, who had a negative attitude, said "...I hate the social studies course...". S5 said, "...We learned not to fight with our friends and to control our anger..." and S8 said, "Our teacher taught us the values of love, respect and tolerance..." and stated that they acquired the values of love, respect and tolerance.

Regarding the gains in the kinesthetic domain, S9 stated that they created shapes by folding paper, etc. with the statement "...We made cars and toys out of wire. We competed and played games with them in the physical education class..." and S2 stated that they performed movements requiring fine and gross motor skills with the statement: "...On the Republic Day, we acted out the Republic Sun song with our hands and arms...". The findings reflecting the views of the students participating in the study on the content of the social studies course are shown in Table 15.

Table 15*Findings Related to the Content of the Course*

Main Themes	f
Difficulty in understanding	5
Boring	2
Boring	1
Memorizer	1
Related to daily life	1

Students stated that it was difficult to understand (n= 5), boring (n= 2), too broad in scope (n= 1), rote memorization (n= 1) and that they preferred topics related to daily life (n= 1). The statements reflecting the students' views on the content of the course are presented below:

S1: ...I could not fully understand especially the subject of the War of Independence. It is sometimes boring to me...It is a very long subject... (Difficulty in understanding, Long and boring)

S6: ...There are too many wars and fronts. I know some of them, some of them I can't keep in my mind. I can't do some of the questions I encounter especially about the War of Independence... (Wide scope, Memorizer)

S3: ...It would be better if we learned things that we can use in daily life instead of social studies topics. We were learning these subjects in the life science course... (Related to daily life)

The findings reflecting the views of the students participating in the study on the teaching activities carried out within the scope of the social studies course are shown in Table 16.

Table 16*Findings Related to the Teaching Activities Carried out within the Scope of the Social Studies Course*

Main Themes	f
Cutting, pasting and coloring activities	5
Watching digital content	3
Reading visuals (maps, tables, etc.)	3
Drama	2
Exhibition	1

Regarding the teaching activities carried out within the scope of the social studies course, the students stated that they did cutting, pasting and painting activities (n= 5), watching digital content (n= 3), reading visuals (maps, tables, etc.) (n= 3), drama (n= 2) and exhibitions (n= 1). The statements reflecting the students' views on the teaching activities carried out within the scope of the social studies course are presented below:

S5: Our teacher opens videos, we watch them. We cut and paste maps. (Using visuals (maps, tables, etc.), watching digital content, cutting, pasting and coloring activities)

S8: Some of our friends became heroes of the national struggle, I brought minus clothes and photographs while we were processing our national cultural elements... (Drama, Exhibition)

The findings reflecting the views of the students participating in the research on access to facilities and the cost of the course are shown in Table 17.

Table 17*Findings on Access to Facilities and Cost of the Course*

Main Themes	Sub Themes	f
High class size	Noise	6
	Distraction	3
	Difficulty understanding the lesson	1
	Limiting the activities	1
	Not having the right to speak	1
Tools, resources and assignments used in the course	Utilization of digital content	12
	Use of reference books	6
	Use of test books at home	2
	Difficulty in obtaining stationery	2

Regarding the large class size, students stated that there was noise (n= 6), distraction (n= 3), difficulty in understanding the lesson (n= 1), limiting activities (n= 1), and not having the right to speak (n= 1). In addition, they stated that reference books were used at school (n= 12), test books were used at home (n= 6), there were difficulties in obtaining stationery materials (n= 2), and there were internet problems at home (n= 2). The statements reflecting the opinions of the students regarding the high class size are presented below.

Regarding the class size, S2 mentioned the problems of noise and distraction due to the large class size with the statement *"There is a lot of noise while solving questions in the class, I have difficulty concentrating while solving questions..."* S10 stated that he could not take the floor with the statement *"...I raise my finger in class... It is not my turn because there are too many people..."* S9 stated that he had difficulty in understanding the lesson with the statement *"I cannot understand the lesson because the class size is too large. Everyone says something."*

Regarding the tools, resources and assignments used in the lesson, S2: *"...I have a test book at home except for the ones we solve at school... When the teacher sends a video on the phone, I watch half of it on my father's phone, I can't watch all of it."* S3 stated that she used reference books at school and test books at home, and that she had internet problems with homework assignments, and S3 stated that she had difficulty in obtaining stationery materials and did not have a test book with the statement *"I have one pair of scissors at home, sometimes my sister buys them, sometimes I bring them to school. When I don't have scissors at school, I get them from my friends. I also don't have a test book that I solve at home..."*

Discussion and Conclusion

The results of the achievement test, developed by the researcher to assess whether the program's objectives were met, indicate that students in the research group demonstrated high achievement in the social studies course and that the classroom teacher's instructional practices significantly influenced course achievement.. There are studies to develop achievement tests for various themes of the course at different levels and classes of the social studies curriculum (Tağrikulu et al., 2021; Uzun, 2019). However, most of the studies in which achievement tests are developed focus on determining the effect of various teaching practices such as creative drama (Öztürk & Sarı, 2018), mobile application (Gezer & Ersoy, 2021), flipped classroom applications (Şahin & Çiftçi, 2021), daily writing (Saritekin & Demirkaya, 2024), which affect achievement (Malkoç, 2018; Tay & Çakmak, 2020). Based on the results of the achievement test covering the two themes of the programme, it can be said that the programme outcomes were achieved.

Students demonstrated elevated attitudes toward social studies, with pre-test/post-test comparisons revealing significant positive impact from teacher practices. Multiple factors potentially contribute to these favorable attitudes, including teacher influence, learning environment, instructional materials, and curriculum design. Research supports correlation between positive student attitudes and

academic achievement, corroborating this study's findings (Kandemir, 2023; Tay & Akyürek Tay, 2006).

Teachers reported dual morning sessions primarily negatively impacted students through early drowsiness and compressed instructional time, though some noted benefits of morning vigor and smooth operation. This contrasted with students' predominantly positive assessment. In Turkey, schools implement either dual or full-day education based on infrastructural capacity (MoNE, 2018b). Regional variations exist according to facilities (Koçberber & Kazancık, 2010), with adequately equipped schools transitioning to full-day instruction (Onarıcıoğlu, 2018), while others maintain dual sessions (Erdoğan, 2002). The 2023 Education Vision Document aims to eliminate dual education nationally. Literature presents mixed findings: Aktay et al. (2019) and Doğan and Erbiyık (2021) identified full-day benefits, while Bakay (2014) noted increased absenteeism, and Karahan (2019) highlighted negative impacts on staff. Research on dual education corroborates this study's findings regarding early start times, unmet student needs, and decreased academic performance (Bakay, 2014; Camuzcu, 2007; Sarıışık & Düşkün, 2016). Regarding break duration, teachers deemed it insufficient while students found it adequate. Camuzcu's (2007) comparative analysis revealed dual education's shortened breaks hampered communication, socialization, and basic needs fulfillment, partially aligning with current findings.

The teachers who participated in the study stated that duties and responsibilities such as on-call duty, certain days and weeks, e-school data entries and phone calls to parents increased their workload and that these responsibilities reflected negatively on their educational life. In a study conducted by İsmetoğlu (2017) with branch teachers, it was found that increasing workload had a positive effect on teaching. While this study does not overlap with the research findings, Töremen and Çankaya (2008), Çetin (2013) and Chen (2016) found that teachers' high workload at school may reduce planning, attention and care spent on teaching. Demir and Arı (2013) stated that teachers' on-call and paperwork work caused problems. These studies are also in line with the results of the research.

School climate assessments were predominantly positive from both teacher and student perspectives. Extensive literature examines school climate's relationships with various educational factors (Brady, 1984; Doğan, 2011; Ekşi, 2006; Gonder, 1994; Hoy et al., 1991; Karacaoğlu, 2008; Şenel & Buluç, 2016). Gregory et al. (2009) emphasize collective positive behavior's role in climate development, while Şişman and Turan (2004) link positive learning environments to stakeholder relationship quality. Karadağ et al. (2016) demonstrate school climate's impact on academic achievement, suggesting its significance for program effectiveness.

Teachers identified curriculum strengths including life skills integration, values education, engaging content, and cultural learning emphasis. These findings align with Kılıçoğlu and Aydemir's (2022) recognition of skills and values education as programmatic strengths, and Turan's (2018) emphasis on values and skills integration.

Reported weaknesses encompassed broad content scope, inadequate textbooks, emphasis on memorization, abstract concepts, content delivery challenges, insufficient regional consideration, unclear learning objectives, and neglect of individual differences. While not perfectly aligned, related studies identified similar limitations: Altay (2020) noted excessive learning outcomes, Sözen and Ada (2018) highlighted insufficient activity examples, and Gültekin and Burak (2019) identified limited affective domain outcomes. Turan (2018) further noted inadequate guidance on concept teaching and assessment methodology.

Results regarding cognitive domain achievements revealed divergent perspectives: teachers reported high achievement rates, aligning with studies confirming cognitive domain predominance (Filiz & Baysal, 2019; Gültekin & Burak, 2019). Students acknowledged academic success but noted challenges in real-world application and cross-curricular transfer. Turan (2020) corroborates this through identifying insufficient cross-disciplinary connections. Literature presents conflicting findings on real-world relevance: Altay (2020) found curriculum-life compatibility, while Çoban and Akşit (2018) and Öztürk and Kafadar (2020) indicated disconnection.

Regarding the affective domain outcomes, teachers stated that values can be partially acquired, that

students are mostly uninterested, and that teaching values requires the effort of the teacher. In values education; knowing the value as a concept includes the cognitive domain, having it as an emotion includes the affective domain and showing it as a behaviour includes the cognitive domain (Ekşi & Katılmış, 2016, p.11). Students stated that they learnt the values of cooperation, patience, love, respect and tolerance during the course. Among these values, love and respect are among the 10 core values in the programme (MoNE, 2018). However, based on the data obtained from students, it can be interpreted that students' awareness of values is very limited. The presence of studies indicating that the number of affective domain acquisitions in the curriculum is quite limited (Burak & Gültekin, 2021) helps explain why students' awareness of values is also very limited. Both teachers and students reported restricted psychomotor domain engagement, primarily through cartographic activities, fine/gross motor skill exercises, and basic craft activities.

In summary, the results of the research show that the curriculum focuses on the cognitive domain, while the affective and kinesthetic domains are neglected and remain in the background. However, a curriculum has to form a whole with cognitive, affective and kinesthetic areas (Güllühan & Bekiroğlu, 2022; Otluoğlu, 2002). Since full learning can be assumed when the development in the cognitive domain is supported by affective and kinesthetic domains (Krathwohl, 2002). Therefore, this situation does not coincide with the ministry's principle of taking into account the integrity of human development while preparing curricula (MoNE, 2018b).

Teachers stated that the content of the curriculum was appropriate for achievements, students' age, value acquisition, students' social development and that it was understandable. In addition, they also mentioned negative aspects such as dense and compressed content, inadequate textbooks, not suitable for students' mental development, and not suitable for gaining value. Students, on the other hand, stated that they had difficulty in understanding the course, that it was boring, that its scope was too broad, and that it required memorization. In Kılıçoğlu and Aydemir's (2022) study, negative situations such as having problems in teaching values, skills and concepts due to the content, not being able to understand the content due to the density of concepts and not being able to complete the program were mentioned. However, the principles that should be considered when organizing the content are that the content should be from concrete to abstract, from simple to complex, from easy to difficult, from near to far, and that it should be ordered gradually and as a prerequisite for each other (Doğanay, 2017). The negative findings about the content indicate that these principles were ignored while creating the content.

The teachers who participated in the research stated that the most common resources used in the lesson were textbooks, reference books, worksheets and story sets, respectively. This coincides with the studies in our country that consider textbooks as the main source of information and show the textbook as the primary source (Ertürk & Güler, 2017; Kılıç & Seven, 2007). However, when we look at the opinions of teachers and students, we see that reference books are used in the lesson as much as the textbook. The use of reference books in addition to the textbook can be interpreted as the fact that the textbook is not sufficient as the only source. Textbooks have a critical function in the execution of the curriculum (Kılıç & Seven, 2002). These functions can be listed as presenting information in an organized way, facilitating students' self-learning and ease of evaluation (Ceyhan & Yiğit, 2004). Textbooks are the basic resources approved by the ministry and parallel to the curriculum in terms of objectives, content, learning-teaching situations and assessment (Gülersoy, 2013). In the related literature, it is stated that textbooks have a direct effect on student achievement; therefore, qualified textbooks have a positive effect on student achievement (Ceyhan & Yiğit, 2004; Kılıç & Seven, 2007). Şimsek and Kolbasar (2020), in their study evaluating the 4th grade social studies textbook, found that the textbook was not effective on students above the 4th grade level and as a course material. This study supports the findings of the research.

The teachers who participated in the study stated that they mostly used the lecture method, followed by question and answer method, drama/role playing, research activities, and case study methods. There are studies on the factors that are effective when teachers prefer the methods they use

in their lessons (Demirkan & Saraçoğlu, 2016; Yıldırım et al., 2016). It was determined that the lecture method is the most preferred method of teachers (Akgün et al., 2015; Demirkan & Saraçoğlu, 2016). İler (2018) found in his study that social studies teachers mostly preferred lecture and theoretical knowledge transfer. Especially at the primary school level, various methods should be used to concretize the subjects in social studies lessons and make them more understandable for students (Sever et al., 2009). Demircioğlu (2009) drew attention to the fact that the use of only lecture method in the development of historical thinking skills in the social studies course causes rote learning and lack of interest in the course.

Teachers stated that the effects of large class size were not being able to deal with students one-on-one, distraction, noise, limiting activities and difficult control. Students, on the other hand, stated that there was noise, distraction, difficulty in understanding the lesson, limiting activities, and not having the right to speak. In crowded classrooms, it becomes difficult for teachers to anticipate situations that may endanger students and to control the classroom (Fitzgerald & Deutsch, 2016). In many studies from pre-school to higher education level, it has been stated that high class size causes limitations in many dimensions of the teaching process such as classroom management, teaching process and assessment and evaluation (Uyanık & Öner, 2024; Üçler & Yıkılmış, 2012). The limitations expressed in these studies are similar to the research results.

Teachers mostly stated that the course duration was partially sufficient and insufficient. Studies in which teachers found the course hours insufficient due to their concerns about the content of the curriculum (Akıncı et al., 2015; Balbağ & Karaer, 2017; Çaycı, 2018) or found the course time insufficient due to the density of conceptual knowledge (Mülayim & Soran, 2002) overlap with the results of the research.

The teachers who participated in the research stated that they could not make excursions, give research assignments and buy reference books due to the cost. They also stated that they expected support from municipalities, governorships, provincial and district national education directorates, universities and school administrations to increase the effectiveness of the course. In the social studies curriculum (MoNE, 2018), it is stated that out-of-school environments should be utilized. In particular, the use of out-of-school activities in the teaching of history and geography disciplines, which are among the elements of social studies, will allow the lesson to be taught more effectively and entertainingly and will save it from monotony. Turkey has many historical and cultural riches as well as geographical beauties. It is important to use these riches actively in education and training (Öner, 2015). In addition, there are studies expressing the importance of out-of-school environments for students to gain the outcomes of the social studies course (Coşkun et al., 2020; Ürey & Kaymakçı, 2015).

Studies in the literature also reveal that teachers mostly do not prefer out-of-school activities due to reasons such as lack of time, transportation and economic difficulties (Arı, 2020; Akengin & Demirsoy, 2011; Atayeter & Tozkoparan, 2016; Çelikkaya & Kuş, 2009; Çetin et al., 2010; Şan, 2016). These studies coincide with the research results.

Regarding the students, the teachers stated that students do not fulfill their responsibilities, have low interest/attitude/motivation, low readiness levels, distractibility, nutritional deficiencies and different concerns. Regarding the family and community structure, the teachers who participated in the research stated that families are mostly nuclear families as well as families with many children and large families, that the socio-economic level is low and the importance given to education is low, that it is a region receiving internal and external migration, and that education is seen as a means of earning money. There are studies showing that the socio-economic level of the school district and thus the socio-economic level of the family has an impact on student achievement (Benito et al., 2014; Dixon et al., 2018; Owens, 2018). Numerous studies in the field show that there is a strong relationship between student learning outcomes and the socioeconomic status of the family. It is also found that students with low academic performance are more likely to come from lower socioeconomic backgrounds (Dolu, 2020). These studies show that socio-economic status has an impact on many factors such as student readiness, nutrition, and the family's perspective on education that may be in favor of the student's

educational life (Bellei et al., 2019; Rhodes & Brundrett, 2009). The study was conducted in a low socio-economic level compulsory service region of Gaziantep province. The findings obtained from teachers' opinions about students and their families overlap with the characteristics of the region and the studies in the literature.

All the teachers who participated in the study stated that they had no prior knowledge about the program, while 3 of them stated that they had prior knowledge. These findings coincide with the studies that found that teachers' knowledge of the programs they teach is insufficient (Sağın & Karabulut, 2020; Uğraş, 2018). There are also studies showing that teachers make their daily lesson plans or activities based on the textbook (Gibson, 2012; Elliott, 1992). This result may be due to the fact that the teachers who participated in the study had a professional seniority of more than 15 years and did not tend to examine/use the curriculum for reasons arising from their sufficient experience. However, no matter how perfect a curriculum is, its effectiveness is directly related to the teacher's understanding and implementation of the curriculum (Fidan, 1985). Teachers are the main implementers of the programs (Arslan & Özpınar, 2008; Gürkan, 2014). For this reason, if teachers, who are the implementers of the curriculum, do not have prior knowledge about the curriculum, it will negatively affect their ability to understand and implement the curriculum and reduce the success of the curriculum (Demir & Toraman, 2021).

The study group of the research is limited to the classroom teachers and students in only one branch of a primary school in the compulsory service area of Şahinbey district of Gaziantep, which has 11 branches of fourth grades in the autumn semester of 2023-2024 academic years. The research is limited to five learning outcomes of the 'Individual and Society' learning domain and four learning outcomes of the 'Culture and Heritage' learning domain: nine learning outcomes in total.

In line with the findings and results obtained in this research, recommendations regarding the program are as follows; the objectives and content of the curriculum should be created by balancing cognitive, affective and kinesthetic areas, textbooks should be prepared in such a way that no other source is needed, additional budget should be provided to schools in need in order to reduce the differences in implementation between schools due to socio-economic level and regional differences, flexibility should be given to schools that continue the dual education practice so that they can apply a different timetable, in-service training should be provided to teachers in order to increase their knowledge about the curriculum, feedback should be taken from teachers about the implementation of the curriculum in order to determine the reflections of regional differences on education; taking measures to reduce class size in schools with special situations such as high number of students and refugee students, and taking measures to reduce teachers' duties and responsibilities related to the school other than carrying out the curriculum. For future similar studies considering that the study was conducted in a primary school with a low socio-economic level and located in a compulsory service region, it may be suggested to expand the study by including schools with different socio-economic levels in the research group for the evaluation of the curriculum. In order to increase the diversity of the findings in the evaluation process, it is recommended that different data collection tools and methods be used and other stakeholders (parents, administrators) be included in the study.

Author Contribution Rate

The authors contributed equally to the study.

Ethical Statement

"During the planning, data collection, analysis and reporting of this study, the ethical principles and rules in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. No practice contrary to Scientific Research and Publication Ethics was carried out and informed consent was obtained from all individual participants who participated in the research."

Conflict Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Türkçe Sürümü

Giriş

İyi vatandaş yetiştirmek eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biridir. Eğitim kurumları bireyin toplumsallaşmasını; yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımaya olanak vererek, toplumsal rollerin gerektirdiği davranışları, içinde bulunduğu toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bu olanaklardan faydalanma yollarını kazandırarak yerine getirmektedir. Eğitim kurumları bu işlevini yerine getirirken hem toplumun sürekliliğini hem de bireyin üretken ve mutlu olmasını sağlar. Ülkemizde bu yeterlilikler ilkokul kademesinden başlayarak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi öğrencilere, üyesi oldukları toplumu tanıtır, bu şekilde toplumsal değerleri ve toplumsal sorunlara ilişkin bilgi aktarır. Bu sayede sorumluluk sahibi birer vatandaş olarak yetiştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin önemli derslerden biri olduğu söylenebilir (Erden, 1998). Yurt ve yurttaş bilincinin verileceği, çağın ve toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gereken sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi de öğretim programı kadar önem taşımaktadır. Program değerlendirme, eğitim programının daha etkili hâle getirilmesine olanak tanır (Özüdoğru & Adıgüzel, 2016).

Eğitimde program değerlendirme, çeşitli ölçme araçları ve gözlem ile eğitim programlarının etkililiğine ilişkin veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve son olarak programın etkililiği konusunda karar verme sürecidir (Erden, 1998). Chelimsky (1987) benzer şekilde program değerlendirmeyi, programın tasarımı, gerçekleşme düzeyini ve etkililiğini değerlendirebilmek için sistematik araştırma yöntemlerinin uygulanması şeklinde tanımlamaktadır. Program değerlendirme, programlar ve bu programların bileşenlerine ilişkin paydaşların belirli sorulara yanıt bulmaları ve programın bileşenlerine ilişkin kararlar vermeleri için yardım eder (Shulha vd., 2010). Alan yazınındaki tanımlamalardan yola çıkarak eğitimde program değerlendirme, bir eğitim programının amaca ne ölçüde hizmet ettiğini, aksayan taraflarının neler olduğunu, nelerin değiştirilmesi gerektiğini tespit etmeye ve programın etkililiğine ilişkin bir yargıda bulunmaya yönelik bilimsel ve sistematik etkinlikleri kapsayan süreç olarak ifade edilebilir. Bir program değerlendirme çalışmasının etkili bir şekilde yürütülmesi için, program değerlendirmenin öncelikle bilimsel, sistematik, geniş kapsamlı, bütüncül ve paydaş görüşlerini de barındıran bir yapıda olması gerekir. Sistematik bir süreçte değerlendirmenin yapılması, bir yandan çalışmanın yapılandırılmasını sağlarken, diğer yandan daha kapsamlı hâle getirilmesini sağlamaktadır (Kaya, 1997). Değerlendirme, eğitimin sürdürülebilmesi ve niteliğinin sağlanması için temel kriterler arasındadır.

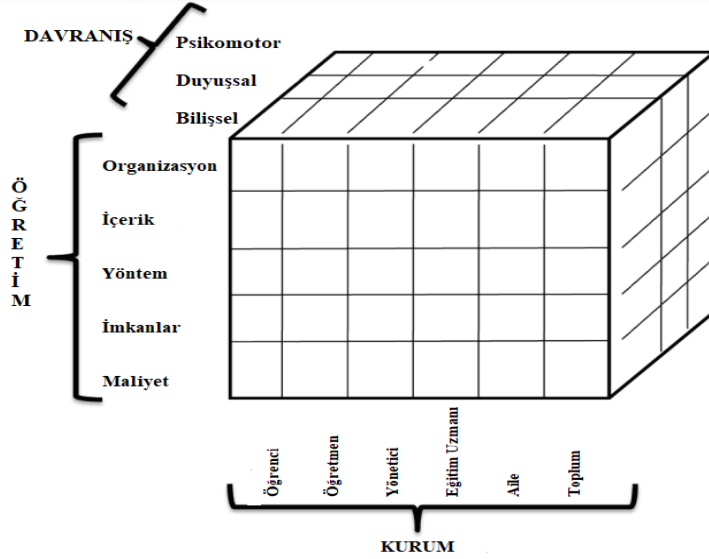
Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Bunun yanında çeşitli araştırmacılar ve akademisyenler tarafından yapılan bildiri, makale ve tez gibi bilimsel araştırmalara ve çalışmalara dayanmaktadır (Özdemir, 2009). Ülkemizde yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, çalışmaların bilimsellikten ve sistematiklikten uzak olması, kapsamlı ve dinamik olmaması, paydaş görüşlerine yeterince yer vermemesi en sık karşılaşılan sorunlardandır (Yüksel, 2010). Bunun yanında program değerlendirme çalışmalarının genelinin program değerlendirme modeli doğrultusunda yapılmadığı; çoğunlukla öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Program değerlendirme sürecinde elde edilen bulguların daha sistematik biçimde sunulmasına olanak tanıyan program değerlendirme modellerinin sınırlı sayıda kullanıldığı dikkat çekmektedir (Kurt & Erdoğan, 2015). Bu durum, eğitim programlarının etkililiğinin ortaya çıkarılmasında vazgeçilmez ve son derece önemli bir yeri olan program değerlendirmenin, ülkemiz açısından göz ardı edilmiş olan alanlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır (Yüksel, 2010).

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı eğitim programları hedefe dayalı bir yaklaşım olan Taba-Tyler Program geliştirme yaklaşımı ile geliştirilmiştir. Dolayısıyla geliştirilen programların değerlendirilmesinde

yine hedefe dayalı bir değerlendirme yaklaşımının kullanılması anlamlı olacaktır. Bu nedenle bu araştırmada değerlendirme modeli olarak hedefe dayalı değerlendirme modellerinden biri olan Hammond küp modeli tercih edilmiştir. Bu model öğretim boyutunda yer alan organizasyon, içerik, yöntem, imkân ve maliyet değişkenleri; kurum boyutunda yer alan öğrenci ve öğretmen değişkenleri ve davranışsal boyutta yer alan bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alan değişkenleri ile bütüncül bir değerlendirme yaklaşımı sunmaktadır.

Şekil 1

Hammond'un Program Değerlendirme Küpü



Yedi basamaktan oluşan Tyler'in program değerlendirme modelini altı basamağa indirerek; değerlendirme binası olarak bir küp kullanmıştır. Bu basamaklar şu şekildedir (Worthen & Sanders, 1987).

- 1- Programın tanımlanması
- 2- Betimsel değişkenlerin tanımlanması
- 3- Kazanımların belirlenmesi
- 4- Performansın değerlendirilmesi
- 5- Sonuçların analizi
- 6- Kazanımlarla varılan sonuçların karşılaştırılması.

Hammond küp modeli, sonuçların ilgili değişkenler açısından detaylı bir şekilde betimlenmesine ayrıca nicel bulguların da belirlenen hücrelerle ilişkilendirilebilmesine ve ele alınan verilerin birlikte ve odaklı olarak değerlendirilmesine olanak sağlayan bir program değerlendirme modelidir. Hammond küp modeli programın hedeflerine ulaşmasında; okul düzeni, kazanımlar ve içerik, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, okulun fiziksel ve teknolojik donanımı, öğretmen, öğrenci, yönetici özellikleri ve aile ve toplum yapısı gibi değişkenlerin nasıl katkı sağladığının değerlendirilmesine olanak verir. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının bu model ile değerlendirilmesi programın eksikliklerini görme açısından önemli görülebilir. Ayrıca programın mevcut durumunu görme ve son yıllarda diğer ülkelerdeki öğretim programları ile karşılaştırma yapma imkânı vermesi açısından alana ve karar vericilere katkı sağlayabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na ilişkin ulusal alan yazınında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır (Arslan & Demirel, 2007; Ayten, 2006; Doğanay, 2008; Doğanay & Sarı, 2008; Gömleksiz & Bulut, 2006; Yapıcı & Demirdelen, 2007). Bu çalışmaların yanında öğretmen ve uzman görüşleri

alınarak sosyal bilgiler programının çeşitli öğelerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar yapılmıştır (Algan, 2008; Çoban & Akşit, 2018; Kabapınar & Ataman, 2010; Koçoğlu & Aydın, 2017; Oğuz Haçat & Demir, 2018). Alan yazınında öğrenci görüşlerine başvurularak programın değerlendirilmesine yönelik çalışmalar da yer almaktadır (Akdağ, 2009; Ersoy & Kaya, 2009).

Hammond Program Değerlendirme Modeli'ne ilişkin ulusal alan yazında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda araştırma makalesi bulunmaktadır (Hıdıroğlu vd., 2019). Uluslararası alan yazınında ise Gata ve Wardhani'nin (2014) ve Adejoh'un (2006) çalışmaları yer almaktadır. İncelenen alan yazını içinde 2018 ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin birçok araştırma yapılmış olmasına karşın programı bütüncül bir şekilde ele alan ve Hammond Program Değerlendirme Modeli gibi sistematik ve bütüncül bir değerlendirme yaklaşımı sunan bir model doğrultusunda değerlendirilmesine yer veren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte 2024 yılı içerisinde kademeli olarak uygulamaya geçirilen Maarif Modeli programlarının gerekçesinin daha iyi anlaşılabilmesi için bütüncül bir değerlendirme yoluyla toplanan sistematik verilerin yorumlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimden hareketle bu araştırmada; 2018 ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programının Hammond Program Değerlendirme Modeli doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı durumları nedir?
 - Başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutum düzeyleri nedir?
 - Tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan özelliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak; okul düzeni, kazanımlar ve içerik, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, okulun fiziksel ve teknolojik donanımı, öğretmen, öğrenci, yönetici özellikleri ve aile ve toplum yapısı nasıl katkı sağlamaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın nicel ve nitel boyutu için oluşturulan çalışma grubu ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmacının nicel ve nitel yöntemleri kullanarak verileri toplama, analiz etme, bulguları bütünleştirme ve çıkarımlarda bulunma olanağı veren bir araştırma türüdür (Creswell vd., 2012; Tashakkori & Creswell, 2007). Bu araştırmada karma desenlerden yakınsayan paralel karma desen (convergent parallel mixed design) kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desenin simgesel gösterimi Şekil 2'de gösterilmiştir (Creswell, 2012).

Şekil 2

Yakınsayan Paralel Desen Tasarımı



Nicel Boyut

Araştırma Modeli

Araştırmanın nicel boyutu nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları doğal ortamında var olan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeyi hedefler (Büyüköztürk vd. 2014). Bu araştırmada da öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı durumları ile bu derse yönelik tutum düzeyleri belirlenerek, program uygulanmadan önce ölçülen ön test sonuçları ile program uygulandıktan sonra gerçekleştirilen son test sonuçları karşılaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada kritik durum örnekleme yoluyla Gaziantep il merkez ilçesinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir ilkokul seçilmiştir. Özellikle belirli bir bölgeyle sınırlandırılan araştırmalarda kritik durum örnekleme, zengin bilgi sunmaktadır (Kerlinger & Lee, 1999). Nicel boyutta bu ilkokula devam etmekte olan 4. sınıflardan rastlantısal olarak bir sınıf belirlenmiş ve bu sınıftaki 34 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır.

Başarı Testi

Araştırmacılar tarafından 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” üniteleri kazanımlarına uygun olarak geliştirilmiştir. Sorular Bloom Taksonomisi’ne göre belirtke tablosu oluşturularak hazırlanmış ve uzman görüşünün alınmasının ardından 2022-2023 eğitim öğretim yılında 250 dördüncü sınıf öğrencisine pilot çalışma olarak uygulanmış ve başarı testi son hâline getirilmiştir. Test geliştirme süreçleri sonrasında testin madde gücü 0.26 ile 0.87 değerleri arasında olup ortalama madde güçlük indeksi 0.58’dir. Madde ayırt ediciliği ise 0.07 ile 0.58 değerleri arasında olup ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0.37’dir. Madde analizinde KR-20 değeri hesaplanmış ve .90 olarak bulunmuştur. Bu değerler testin ortalama güçlükte, ayırt edici ve tutarlı ölçüm yapan bir test olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

Tutum Ölçeği

Ulu Kalın ve Topkaya (2017) tarafından geliştirilmiş olan “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Dörtlü Likert olarak düzenlenmiş olan ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uygunluğunu belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonuç olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .75 ile .94 aralığında sıralandığı ve %27’lik alt-üst grupların ortalamaları arasında yer alan tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma için yeniden faktör analizi yapılmamıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .84

olarak belirlenmiştir (Ulu Kalın & Topkaya, 2017). Bu araştırmada ise 0.80 olduğu tespit edilmiştir. Ölçek için kullanım izni alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Başarı testi ve tutum ölçeği çalışma grubundaki öğrencilere eş zamanlı olarak ön test ve son test şeklinde iki aşamalı olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğrencilerin başarıları ve tutum düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış, ön test son test karşılaştırmaları için de t testinden yararlanılmıştır.

Nitel Boyut

Araştırma Modeli

Araştırmanın nitel boyutu bir fenomenoloji çalışmasıdır. Fenomenolojik tasarım, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler programına ilişkin görüşlerine odaklanıldığı bu çalışmada, çalışma grubu amaca yönelik oluşturulduğu için küçüktür (Baker vd., 1992; Morse, 2000; Starks & Trinidad, 2007). Bu çalışmada araştırmacılar kritik durum örnekleme ile seçilmiş bir okulda sosyal bilgiler öğretim programının davranış, öğretim ve kurum boyutlarının başarıya katkısı olgusunu ilkökul öğretmenlerinin ve öğrencilerinin deneyimlerine göre ortaya koymaya çalışmışlardır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutu için nicel verilerin toplandığı okulda eğitim gören 4. sınıf öğrencileri ve 4. sınıflarda öğretim sunan öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın etik kurul izni Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 30.05.2023 tarih ve 524525 nolu kararı ile alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı araştırma izni ise Gaziantep Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 13.07.2023 tarih ve 550392 nolu kararı ile alınmıştır. Çalışmanın başlangıcında, katılımcıların tamamı uygulama süreci hakkında bilgilendirilmiş ve onam formu doldurmuşlardır.

Öğrenciler

Nicel verilerin toplandığı 34 öğrenci içerisinde görüşmelere katılmak için gönüllü olan 13 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan 13 öğrencinin altısı kız, yedisi erkektir. Öğrenci annelerinin üçü okuma yazma bilmemektedir. Dördü ilkökul, dördü ortaokul, biri lise, biri lisans düzeyinde eğitim almıştır. Öğrenci babalarının ikisi okuma yazma bilmemektedir. Dördü ilkökul, biri ortaokul, dördü lise, biri ön lisans düzeyinde eğitime almıştır. Öğrencilerin dördü 0-2 arası kardeş sayısına, sekizi 2-4 arası kardeş sayısına, biri ise 5 ve üstü kardeş sayısına sahiptir.

Öğretmenler

Öğretmenlerden oluşan çalışma grubunu; yukarıda sözü edilen okulda 4. sınıflarda öğretim yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin dördü kadın altısı erkek; sekizi lisans, ikisi lisansüstü eğitim mezunu; dokuzu 15 ve üstü, biri 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma sürelerine bakıldığında birinin 0-5 yıl arasında, dördünün 6-10 arasında, ikisinin 11-15 yıl arasında, üçünün ise 15 yıl ve üstünde bu okulda görev yaptığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları Hammond Küp Değerlendirme Modelinin kuramsal çerçevesi temel alınarak her katılımcı düzeyinde ayrı ayrı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formları ikisi eğitim bilimleri alanında akdemisyen, üçü sınıf öğretmeni olan beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda ise sorular tekrar gözden geçirilerek forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel boyutu için, sınıf öğretmenleri ve öğrencilerle okulda görüşme için uygun olarak belirledikleri ortamlarda ve zamanlarda yarı yapılandırılmış sorularla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri 20-40 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Görüşme sonunda katılımcılardan alınan bilgiler özetlenerek; araştırmacının algısının aktarılan verileri doğru yansıtıp yansıtılmadığı katılımcılara sorularak katılımcı teyidi alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Bulguların sunulmasında öğretmenlere T1, T2 ; öğrencilere ise S1, S2 biçiminde kod isimler verilmiştir. Metnin analizi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılarak; Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği görüş birliği yüzdesi [$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılmış ve hesaplama sonucunda görüş birliği yüzdesinin. 80'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Nicel Bulgular

Araştırmada kullanılacak analizlerin türüne karar vermek amacıyla başarı testi ve tutum ölçeğine ait verilerin ön test ve son test puan dağılımı incelenmiştir. Başarı testi ve tutum ölçeği ön test-son test puan dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Başarı Testi ve Tutum Ölçeği Ön Test Son Test Puan Dağılımı

	Başarı Ön test	Başarı Son test	Tutum Ön test	Tutum Son test
Ortalama	53.76	72.62	40.88	41.06
Medyan	55.50	75.50	43.00	45.00
Mode	61.00	60.00	45.00	45.00
Skewness	-.112	-.488	-1.40	-1.73
Kurtosis	-.330	.197	1.15	1.80
p	.200	.200	.102	.106

Tablo 1'de de görüldüğü üzere başarı testi ve tutum ölçeği için hesaplanan ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması, Skewnes ve Kurtosis değerlerinin değerlerinin -2, +2 aralığında olmasından dolayı verinin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek analizlere parametrik testlerle devam edilmiştir (Gürbüz & Şahin, 2016). Bununla birlikte Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucu elde edilen başarı ön test-son test p değerleri ($p = .200 - .200$) ve tutum ön test-son test p değerleri de ($p = .106 - .102$) dağılımın normal olduğunu destekler niteliktedir ($p < 0.05$). Kolmogorov-Smirnov testinde eğer dağılım normal ise sonuçların anlamlı çıkmaması beklenmektedir (Pallant, 2016). Bu değerlere dayanarak analizlere parametrik testler ile devam edilmiştir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Durumu Nedir?

Araştırmacılar tarafından geliştirilen 4. sınıf sosyal bilgiler dersi "Birey ve Toplum" ve "Kültür ve Miras" öğrenme alanları başarı testi programda ayrılan dokuz haftalık sürenin başında ve sonunda

öğrencilere uygulanmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibarıyla ilkokullarda yazılı sınavlar kaldırılmıştır. Karne notları çok iyi, iyi, yeterli ve geliştirilmeli olmak üzere dört kategoride verilmektedir (MEB, 2023). 100-85 arası çok iyi, 84-70 arası iyi, 69-50 arası yeterli ve 50 puanın altı geliştirilmeli olarak notlandırıldığında 50 puan ve üstü başarılı olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle 50 puan başarı testinde norm değer olarak belirlenmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarı düzeyini belirlemek amacıyla, öğrencilerin başarı puanları ortalaması beklenen ortalama 50 puan olarak hesaplanarak tek örneklem t testi (One-Sample t Test) yapılmıştır (Büyüköztürk, 2020). Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Başarı Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	d
Başarı Testi	34	72.62	16.90	33	7.80	.000	1.34

Öğrencilerin başarı testi son test puan ortalamaları ve norm değer arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t(33) = 9.30$, $p < 0.001$]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 1.34$) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü işaretinden bağımsız olarak değerlendirilmektedir. Değeri yorumlanırken 1’in üzeri çok büyük olarak, 0.8 büyük, 0.5 orta, 0.2 de küçük etki olarak değerlendirilir (Green & Salkind, 2005). Bu durum, araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

“Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarına ilişkin olarak programda ayrılan 9 haftalık sürenin sonunda sınıf öğretmeninin derse ilişkin olarak yaptığı uygulamaların öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkisini bulmak için ön test ve son test puanları arasında t testi yapılmıştır. Ortalamalar arası farkı gösteren test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Başarı Testi Ön Test-Son Test Sonucuna İlişkin Bulgular

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	d
Başarı Ön Test	34	53.76	16.422	33	-9.507	.000	1.63
Başarı Son Test	34	72.62	16.902				

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 53.76$) ile ders sonrası yapılan son test puanları ortalaması ($\bar{X} = 72.62$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t(33) = -9.507$, $p < 0.001$]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($d = -1.630$) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırma grubunda bulunan öğrencilere sınıf öğretmeninin sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulamalarının, ders başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Düzeyleri Nasıldır?

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının düzeyini belirlemek amacıyla, öğrencilerin tutum puanları ortalaması beklenen ortalama dikkate alınarak tek örneklem t testi (One-Sample t Test) yapılmıştır (Can, 2016). Beklenen ortalama normal bir dağılım gösterdiğinde, tutum ölçeğinden elde edilecek en yüksek puan ve en düşük puana göre belirlenmiştir. Böyle bir durumda diğer varyanslar göz ardı edilerek basit yoldan hesapla en düşük puan her tutum maddesinden bir puan toplamda 12 alan öğrencilere aittir. Aynı şekilde alınabilecek en yüksek puan ise 48 puan alan öğrencilere ait olacaktır. Beklenen ortalama da maddelerin yarısından iki puan diğer yarısından üç puan alan toplamda 30 puan alan öğrencilere ait olacaktır. Öğrenci puanlarının ortalaması, beklenen ortalamadan yüksekse öğrencilerin tutum düzeylerinin yüksek olduğu; düşükse öğrenci tutum düzeylerinin düşük olduğu ya da eşitse öğrenci tutum düzeylerinin orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir (Tay & Tay, 2006). Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4*Tutum Ölçeği Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	d
Tutum Ön Test	34	40.88	6.821	33	9.30	.000	1.59

Araştırma grubunda bulunan 34 öğrencinin sosyal bilgiler dersi ön test puan ortalamalarının, tutum ölçeği için belirlenen 30 puanlık norm değerden farklı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek örneklem için t testi sonucunda, öğrencilerin tutum ölçeği ön test puan ortalamaları ve norm değer arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t(33) = 9.30, p < 0.001$]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 1.59$) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

“Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarına ilişkin olarak programda ayrılan dokuz haftalık sürenin sonunda sınıf öğretmeninin derse ilişkin olarak yaptığı uygulamaların öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisini bulmak için t testi (Paired Samples t Test) yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5*Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Sonucuna İlişkin Bulgular*

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p	d
Tutum Ön Test	34	40.88	6.821	33	-.16	.000	0.03
Tutum Son Test	34	41.05	7.466				

Araştırma grubunda bulunan 34 öğrencinin sosyal bilgiler dersi öncesi ve sonrası başarı ön test-son test sonuçları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkili örneklem için t testi sonucunda, ders öncesi yapılan ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 40.88$) ile ders sonrası yapılan son test puanları ortalaması ($\bar{X} = 41.05$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t(33) = 0.16, p < 0.001$]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 0.03$) bu farkın çok küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, sınıf öğretmeninin sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulamalarının, öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Nitel Bulgular

“Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan özelliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak; okul düzeni, kazanımlar ve içerik, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, okulun fiziksel ve teknolojik donanımı, öğretmen, öğrenci, yönetici özellikleri ve aile ve toplum yapısı nasıl katkı sağlamaktadır? “ araştırma sorusu öğretmen ve öğrenci görüşleri olarak ayrı ayrı analiz edilmiş ve ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen görüşleri öğretim, davranışsal boyut ve kurum boyutu başlıklarında analiz edilmiştir. Öğretim boyutu; okul düzeni, içerik, yöntem ve imkân, maliyet, davranışsal boyut ise bilişsel duyuşsal ve devinimsel alan; kurum boyutu ise öğretmen, öğrenci ve yönetici, aile ve toplum ana temaları altında analiz edilmiştir. Bu ana temalara ait veriler sırasıyla sunulmuştur. Öğretmenlerin okul düzenine ilişkin görüşlerine ait bulgular ikili öğretim, teneffüsler, öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılma durumu, okula ilişkin görev ve sorumluluklar ve okul iklimi alt temalarına ayrılarak Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6*Okul Düzenine İlişkin Bulgular*

Ana Temalar	Alt Temalar	f
İkili Öğretim Uygulaması	Olumsuz etkileri	7
	Olumlu etkileri	3
Teneffüsler	Teneffüs süresinin yetersiz olması	9
	Teneffüs süresinin yeterli olması	1
Okul Dışı Etkinlikler	Kursun Bulunmaması	8
	Bilgi sahibi olunmaması	2
Okula İlişkin Görev ve Sorumluluklar	Nöbet	9
	Belirli gün ve hafta kutlamaları	3
	E-okul veri girişleri	1
	Veli görüşmeleri	1
Okul İklimi	Öğretmenler arası iletişim	10
	Okul idaresi ile iletişim	8

Araştırmaya katılan öğretmenler ikili öğretim uygulamasında sabahçı devre olmalarının olumsuz etkileri olarak öğrencilerin sabah derste uyuklu olması (n= 6), eğitimin kısa bir zamana sıkıştırılması (n= 1) gibi olumsuzluklar ifade etmişlerdir. Bunun yanında olumlu etkisine ilişkin olarak derse dinç başlama (n= 2) ve sorun olmaması (n= 1) belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler teneffüslere ilişkin olarak sürenin yetersiz (n= 9) ve yeterli olduğunu (n= 1) ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersine ilişkin kursların bulunmadığını (n= 8) ve bilgilerinin olmadığını (n= 2) ifade etmişlerdir. Okula ilişkin görev ve sorumluluklardan nöbet tutmanın iş yükünü arttırması (n= 9), belirli gün ve haftaların (n= 2) ve e-okul veri girişleri (n= 1), telefonla veli görüşmeleri (n= 1) gibi olumsuzluklar ifade etmişlerdir. Okul iklimine ilişkin olarak öğretmenler arası iletişim (n= 10) ve okul idaresi ile iletişimlerinin (n= 8) olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

T1: “...Uykusuzluk ve dersin sözel bir ders olması sınıfta hepimizi olumsuz etkiliyor.”

T6: “Derslerin arka arkaya verilmesi, dar bir zaman sıkıştırılmasının ders verimini düşürdüğünü düşünüyorum.” ifadeleriyle ikili öğretim uygulamasının dersi dinleyememe ve eğitimin kısa bir zamana sıkıştırılması gibi olumsuz yönlerinden söz ederken; T3: “Sabah ilk dersin sosyal bilgiler olması beni ve öğrencilerimi olumsuz etkilemiyor, okula gelinceye kadar çocukların uykuları açılmış oluyor ve ilk derse zinde başlamış oluyoruz.” ifadesiyle ikili öğretim uygulamasının derse dinç başlama yönünde olumlu etkilerinden söz etmiştir.

T2: “Teneffüsleri kendime dinlenme zamanı olarak ayırarak, rahatlamak için geçiriyorum. İkili öğretim için teneffüs süreleri normal.” ifadesiyle teneffüs sürelerinin yeterli olduğunu; T4: “... Tuvaletlerde de sıra oluyor. Öğretmen zili çaldıktan sonra sınıfa gelen birkaç öğrencim sürekli geç kalıyor. Bu nedenle hem kendim için hem çocuklar için yetersiz diyebilirim.” ifadesiyle teneffüs süresinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. T10: “Okulumuzda özellikle bu derse yönelik bir kurs bulunmuyor. Açılan kurslar özel eğitim öğrencilerine ve mülteci öğrencilere yönelik. Bu eğitimlerde de sosyal bilgiler dersine yönelik bir çalışma yapılmıyor.” ifadesiyle okulda dersle ilgili bir kursun bulunmadığını belirtmiştir.

T6: “...Ben öğretmenin eğitim öğretimden başka bir görev verilmesini doğru bulmuyorum. Bu tür e okul veri girişi gibi görevler iş yükünü arttırıyor.”, T1: “...Özellikle nöbet tutmak dersleri olumsuz etkileyebiliyor. Derslere geç girmemize neden oluyor bu durum öğretim programının uygulanmasını zorlaştırabiliyor...” ifadeleriyle e okul veri girişleri ve nöbet gibi görev ve sorumlulukların bazen işlerini yoğunlaştırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

T2: “Çalışkan, genç ve dinamik öğretmenlerle birlikte çalışmaktayız. İş birliği ve dayanışmayla işlerimizi yürütüyoruz.” diyerek öğretmenler arası iletişimin iyi olduğunu, T7 de “Okul idaresinden derse ilişkin bir materyal istediğimde ellerinden geldiğince yardımcı oluyorlar. Odalarına gidip rahatça dilek ve şikâyetlerimizi iletebiliyoruz. Öğrenci ve öğretmen yararına olacak her şeye ellerinden geldiğince bir

şeyler yapmaya çalışıyorlar..." ifadesiyle idareyle de iletişimin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Dersin Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Bilişsel Alan	Kazanım sayısının fazla olması	6
	Ulaşılabilir	4
Duyuşsal Alan	Değerler kısmen kazandırılabilir	8
	Derse ilgisizlik	7
	Derse ilgi duyma	3
	Öğretmen çabası gerektirir	2
Devinimsel Alan	Harita, grafik, tablo vb. oluşturma	4
	Yer verilmemesi	3
	İnce ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikler	2
	Kes, yapıştır ve boyama etkinlikleri	2

Araştırmaya katılan öğretmenler bilişsel alan kazanımlarının fazla olduğunu (n= 6) ve kazanımlara ulaşıldığını (n= 4) ifade etmişlerdir. Duyuşsal alan kazanımlarına ilişkin olarak değerlerin kısmen kazandırılabilir olduğunu (n= 8), öğrencilerin derse ilgisiz olduğunu (n= 7), derse ilgili duyduğunu (n= 3), değerlerin öğretmenin çabasını gerektirdiğini (n= 2) belirtmişlerdir. Devinimsel alan kazanımlarına ilişkin olarak harita, grafik, tablo vb. oluşturduklarını (n= 4), bu alana yer verilmediğini (n= 3), ince ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikler yaptıklarını (n= 2) ve kes, yapıştır ve boyama etkinlikleri yaptıklarını (n= 2) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programının kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

T2: *"Kazanım sayısı fazla ve ders saatleri yetersiz kalıyor. Bu nedenle kazanımlara tam anlamıyla ulaşılmadığını düşünüyorum."* ifadesiyle programda bilişsel kazanım sayısının fazla olduğunu; T2: *"Değerlerin bir kısmı kazandırılıyor. Hepsini kazandırmada başarılı olamıyoruz..."* ifadesiyle duyuşsal alanda programda belirtilen değerlerin bir kısmını kazandırabildiklerini, T8: *"Öğrencilerin derse ilgisi hep düşük kalıyor. Okula karanlıkta gelmek, kahvaltı yapmamak ve sorunlu aileler de büyümek öğrencilerin derse olan ilgisini azaltıyor."* ifadesiyle duyuşsal alanda öğrencilerin derse ilgisiz olduklarını; T10: *"...Millî mücadele konusunu işlerken, cepheleleri öğrenirken haritalardan faydalandım."* ifadesiyle devinimsel alanda harita, grafik, tablo vb. oluşturduklarını, T1: *"...Derste kes, yapıştır etkinlikleri yaptık. Millî mücadele kahramanlarını boyadık."* ifadesiyle kes, yapıştır ve boyama etkinlikleri yaptıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Programın Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Güçlü Yönleri	Günlük yaşam becerilerine yer vermesi	4
	Değerler eğitime yer vermesi	3
	Merak uyandıran konuların/içeriğin olması	3
	Millî kültürün öğrenilmesini sağlaması	1
Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Zayıf Yönleri	Konuların kapsamının geniş olması	7
	Ders kitaplarının yetersiz olması	5
	Ezbere dayanması	4
	Soyut olması/somutlaştırılmaması	3
	İçeriğin anlatımının zor olması	3

Bölgesel farklılıklara dikkat edilmemesi	1
Kazanımlara ilişkin yeterli açıklamaya yer verilmemesi	1
Bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi	1

Araştırmaya katılan öğretmenler sosyal bilgiler öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin olarak programın günlük yaşam becerilerine (n= 4) ve değerler eğitime yer verildiğini (n= 3), merak uyandıran konuların/içeriğin olduğunu (n= 3) ve millî kültürün öğrenilmesini sağladığını (n= 2) ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin olarak konuların kapsamının geniş olduğunu (n= 7), ders kitaplarının yetersiz olduğunu (n= 5), ezbere dayandığını (n= 4), soyut olduğunu ve somutlaştırmada zorlanıldığını (n= 3), içeriğin anlatımının zor olduğunu (n= 3), eski programın etkisinin görüldüğünü (n= 1), bölgesel farklılıklara dikkat edilmediğini (n= 1), kazanımlara ilişkin yeterli açıklamaya yer verilmediğini (n= 1), bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini (n= 1) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

T9: “*Sosyal bilgiler dersinin konuları öğrencilerde merak uyandıran konular. Vatan sevgisi, dayanışma gibi birçok değeri öğrenciye vermemizi sağlıyor...*” ifadesiyle değerler eğitime yer vermesi ve merak uyandıran konuların/içeriğin olmasını belirtirken; T7: “*Öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri şeyleri öğretmesi açısından çok önemli bir ders...*” cümleleriyle günlük yaşam becerilerine yer verdiğini, T6: “*...Öncelikle programın içeriği çok güçlü, öğrencilerin millî kültürünü öğrenmesini sağlıyor...*” ifadesiyle millî kültürün öğrenilmesini sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

T7: “*... Programdaki konuların kapsamı çok geniş, sıkıştırılmış bir içerik var. Konuları anlatmak o kadar çok zamanımı alıyor ki etkinlik yapmaya vaktim kalmıyor. Bu nedenle bireysel farklılıklara dikkat edemedim dersimi işliyorum...*” cümleleriyle programdaki konuların kapsamının geniş olduğunu ve bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini ifade ederken, T4: “*Konu anlatımı programdaki kazanımlar uyumlu ancak tema sonu değerlendirme etkinliklerinde ortaokul/lise düzeyinde sorular yer alıyor. Bu da dersti zorlaştırıyor, karmaşıktırıyor. Programda dersin kazanımlarına ilişkin bir açıklamaya yer verilmemiş bu nedenle eski programda yer alan konulara yer verme ihtiyacı duyuyorum...*” cümleleriyle ders kitaplarının yetersiz olduğunu, içeriğin anlatımının zor olduğunu ve kazanımlara ilişkin yeterli açıklamaya yer verilmediğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler programının içeriğine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Programın İçeriğine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Olumlu Görüşler	İçeriğin kazanımlara uygun olması	8
	Öğrencilerin yaşına uygun olması	5
	Değer kazandırmaya uygun olması	2
	Öğrencilerin sosyal gelişimine uygun olması	1
	Anlaşılır olması	1
Olumsuz Görüşler	Yoğun ve sıkıştırılmış bir içerik olması	8
	Öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun olmaması	2
	İçeriğin değer kazandırmaya uygun olmaması	2

Araştırmaya katılan öğretmenler programın içeriğine ilişkin olarak içeriğin olumlu özellikleri ile ilgili olarak kazanımlara uygun olması (n= 8), öğrencilerin yaşına uygun olması (n= 5), değer kazandırmaya uygun olması (n= 2), öğrencilerin sosyal gelişimine uygun olması (n= 1), anlaşılır olması (n= 1) boyutlarına vurgu yapmışlardır. Olumsuz özellikleri ile ilgili olarak da yoğun ve sıkıştırılmış bir içerik olması (n= 8), ders kitaplarının yetersiz olması (n= 5), öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun olmaması (n= 2), içeriğin değer kazandırmaya uygun olmaması (n= 2) boyutlarına değinmişlerdir.

T3: “Ders içeriğinin 4. sınıf öğrencilerinin yaşına ve günlük yaşamdaki rolüne uygun olduğunu düşünüyorum. İçerik kazanımlarla paralel. Programdaki değerleri kazandırmaya yönelik ve çocuklar için gayet anlaşılır. Bunu çocukların derse aktif bir şekilde yorumlarıyla katılmasından anlıyorum...” cümleleriyle içeriğin öğrencilerin yaşına uygun olduğunu, öğrencilerin sosyal gelişimine uygun olduğunu, anlaşılır ve değer kazandırmaya uygun olduğunu belirtirken; T1: “İçerik güzel ama düzeye uygunluğu tartışılır. Yoğun ve ağır bir içerik...” içeriğin yoğun ve sıkıştırılmış bir içerik olduğunu ifade etmiştir. İçeriğin değer kazandırmaya uygun olmadığını şu cümlelerle açıklamıştır: T7: “Program o kadar yoğun ki değerler arka planda kalıyor. Biz kendi çabamızla bir değeri seçip üzerinde durursak, ek etkinliklerle pekiştirirsek ancak o zaman hakkıyla işlenebiliyor...” Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Kullanılan Öğretim Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	f
Düz anlatım	8
Soru cevap yöntemi	8
Drama /rol oynama	4
Araştırma etkinlikleri	3
Kes yapıştır ve boyama etkinlikleri	3
Örnek olay	3

Araştırmaya katılan öğretmenler sosyal bilgiler dersinde düz anlatım (n= 8), soru cevap (n= 8), drama /rol oynama (n= 4), araştırma etkinlikleri (n= 3), kes, yapıştır ve boyama etkinlikleri (n= 3) ve örnek olay (n= 3) yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

T2: “Soru-cevap, rol oynama gibi yöntemleri kullanıyorum. Derse ilişkin video izleme, kes yapıştır ve boyama gibi birçok etkinlik yapıyoruz.” Cümleleriyle ifade ederken, T5: “En çok anlatım yöntemini kullanmakla birlikte, soru cevap yöntemi, beyin fırtınası ve örnek olay yöntemini kullanıyorum.” cümleleriyle düz anlatım, örnek olay, beyin fırtınası ve soru cevap yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin imkânlara ulaşma ve dersin maliyetine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

İmkânlara Ulaşma ve Dersin Maliyetine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Sınıf Mevcudunun Fazla Olması	Öğrenciyle birebir ilgilenilememesi	7
	Dikkatin dağılması	2
	Gürültünün olması	1
	Etkinlikleri sınırlandırması	1
	Kontrolün zorlaşması	1
Ders Süresinin Yeterliliği	Kısmen yeterli	6
	Yetersiz	2
	Yeterli	2
Maliyeti Nedeniyle Yapılamayan Etkinlikler	Gezi	6
	Araştırma ödevleri	2
	Kaynak kitap alınması	2
Derste Kullanılan Kaynaklar	Dijital içerikler	10
	Ders kitabı	9
	Kaynak kitap (test kitabı, yaprak test, akıllı defter vb.)	9
	Çalışma yapıtları	7

	Hikâye seti	1
Destek Beklenen Noktalar	Belediyelerden destek	7
	Valilik, il, ilçe Mem.'den ve üniversitelerden destek	2

Öğretmenler sınıf mevcudunun fazla olmasının öğrenciyle birebir ilgilenilememesi (n= 7), dikkatin dağılması (n= 2), gürültünün olması (n= 1), etkinlikleri sınırlandırması (n= 1) ve kontrolün zorlaşması (n= 1) şeklinde etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ders süresinin kısmen yeterli olduğunu (n= 6), yetersiz olduğunu (n= 2), yeterli olduğunu (n= 2) ifade etmişlerdir. Maliyeti nedeniyle yapılamayan etkinlikler olarak gezi (n= 6), araştırma ödevleri (n= 2) ve kaynak kitap alınması (n= 2) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler derslerinde dijital içerikler (n= 10), kaynak kitap (n= 9), çalışma yaprakları (n= 7), görsel (harita, tablo vb.) (n= 3) ve hikâye seti (n= 1) gibi kaynaklar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Dersin etkililiğinin artırılması için belediyelerden (n= 7), valilik, il, ilçe Millî Eğitim müdürlüklerinden ve üniversitelerden (f= 2) destek ve gezi için kaynak beklediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrenciyle birebir ilgilenilememesini, dikkatin dağılmasını, gürültünün olmasını, sınıf mevcudunun etkinlikleri sınırlandırdığını T7: *“Sınıf mevcudumuz fazla. Öğrencilerimizin her biriyle birebir ilgilenemiyorum. Etkinlikler uzuyor, yetişmiyor. Hem benim dikkatim hem de öğrencilerin dikkati dağılıyor...”* cümleleriyle ifade ederken, sınıf kontrolünün zorlaştığını T6: *Keşke sınıf mevcutları 20-25 arasında olsa. Bu sayının üzerine çıktığı zaman özellikle davranış problemi gösteren öğrencilerin kontrolü zorlaşıyor.”* cümleleriyle açıklamıştır.

Ders süresinin kısmen yeterliliğine ilişkin T3: *“Ders süresi çoğu zaman yeterli geliyor. Tabi ki daha fazla olsa daha iyi olurdu.”* cümleleriyle ifade ederken, yetersiz olduğunu, T4: *“Ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Konuları yetiştiremiyorum.”* cümleleriyle açıklamıştır. Maliyeti nedeniyle gezi etkinliği yapamadıklarını, T6: *“Bir müze gezisine gitmek istediğimizde aile desteği de olmadığı için servis tutma, izin belgeleri gibi işlemler bunu zorlaştırıyor...”* cümleleriyle ifade ederken, araştırma ödevleri konusunda yaşadıkları sınırlılığı; T10: *“Araştırma ödevi vermek istiyorum birçok öğrencimin evinde internet olmadığı için veremiyorum...”* cümleleriyle ifade etmiştir. Bunun yanında T8: *“Ders kitapları yeterli olmadığı için kaynak kitap almak zorunda kalıyoruz. Fakat velilerin ekonomik durumundan dolayı kaynak kitap almakta zorlanıyoruz...”* cümleleriyle kaynak kitap alımında yaşadıkları zorlukları belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin derste kullanılan kaynaklara ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

T7: *“...Sınıfta ders kitabı haricinde kaynak kitap kullanıyoruz. Akıllı tahtadan konu anlatımı açıyoruz. Haritadan faydalaniyoruz. Bunun yanında sınıfta yapacağım etkinlikler için fotokopi çekiyorum. Ders kitabını çok verimli kullanamıyoruz...”* (Ders kitabı, fotokopi ile çoğaltılan çalışma yaprakları)

T5: *“...Ders kitabı dışında sınıf kitaplığını Atatürk’ün hayatını anlatan hikâye seti aldım. Çocuklar sırayla okudular okuduklarını sınıfta paylaştılar...”* (Hikâye seti)

Araştırmaya katılan öğretmenler belediyelerden destek, valilik, il, ilçe Millî Eğitim müdürlüklerinden destek ve gezi için kaynak beklediklerini; T5: *“Biz veli izin formu, gezi planı, servis tutma, servis ücreti toplama gibi birçok angarya yüzünden gezilere çıkmakta zorlanıyoruz. Öğretim programın içeriği belli bu içeriklere uygun olarak gezi programları düzenlenebilir. Bunun için belediyelerden destek bekliyorum. Valilik, il ve ilçe eğitim müdürlükleri de destek olabilirler.”* cümleleriyle açıklarken üniversitelerden bekledikleri desteği; T6: *“Sosyal bilgiler dersi konusunda uzman kişilerden, üniversitelerden okullara gelerek derse anlatımlarıyla katkı sağlayabilirler.”* cümleleriyle açıklamıştır. Öğretmenlerin öğretmen, öğrenci, yönetici özellikleri ve aile ve toplum yapısına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12*Öğretmen, Öğrenci, Yönetici Özellikleri ve Aile ve Toplum Yapısına İlişkin Bulgular*

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Öğrenci Özellikleri	Sorumluluklarını yerine getirmeme	4
	İlgileri/tutum/motivasyonları	3
	Hazırbulunuşluluk düzeyleri düşük	2
	Dikkat dağınıklığı	1
	Beslenme yetersizliği	1
	Farklı kaygılar	1
Öğretmen Özellikleri	Programa ilişkin ön bilginin olmaması	7
	Program ön bilgisinin olması	3
Yönetici Özellikleri (Beklenen Destekler)	Okul dışı etkinliklere destek olunması	9
	Beklentinin olmaması	1
Aile ve Toplum Yapısının Özellikleri	Çekirdek aileler	7
	Çok çocuklu aileler	5
	Geniş aileler	3
	Sosyo-ekonomik düzey düşük	3
	Eğitime verilen önemin az	2
	Göç alan bir bölge/semt (iç/dış göç)	2
	Eğitime para kazanma aracı olarak bakılması	2

Öğretmenler öğrenci özelliklerine ilişkin olarak öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediğini (n= 4), ilgi/tutum/motivasyonlarının az (n= 3), hazırbulunuşluluk düzeylerinin düşük (n= 2), dikkat dağınıklığının (n= 1), beslenme yetersizliklerinin (n= 1) ve farklı kaygılarının (n= 1) olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı programa ilişkin ön bilgilerinin olmadığını (n= 7) bir kısmı da ön bilgilerinin olduğunu (n= 3) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yöneticilerden bekledikleri desteklere ilişkin olarak okul dışı etkinliklere destek olunmasını beklediklerini (n= 9) ve bir beklentilerinin (n= 1) olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenler aile ve toplum yapısına ilişkin olarak ailelerin çoğunlukla çekirdek aileler olduğunu (n= 7), çok çocuklu ailelerin (n= 5) ve geniş ailelerin (n= 3) bulunduğunu, sosyo-ekonomik düzeyin düşük (n= 3) ve eğitime verilen önemin az olduğunu (n= 2), iç ve dış göç alan bir bölge olduğunu (n= 2) ve eğitime para kazanma aracı olarak bakıldığını (n= 2) ifade etmişlerdir.

T9: “Okulumuzun bulunduğu semtte çocuklar okul öncesi eğitim alamıyor, bunun yanında ailede eğitim ve öğretime yönelik bir etkinlik çalışma yapılmıyor. Dolayısıyla çocuklar okula hazır başlamıyor... Ödevleri düzenli yapan öğrenci sayısı sınıfın üçte birini geçmiyor. Her gün ders programını göre çantasını hazırlamayan, defteri kitabı eksik olan öğrencilerimiz var.” cümleleriyle öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediklerini ve hazırbulunuşluluk düzeylerinin düşük olduğunu ifade ederken; T2 beslenme yetersizliği, dikkat dağınıklığı ve farklı kaygılarının olduğunu “...Öğrenci motivasyonları hep düşük kalıyor. Dikkat süreleri her sene daha kötüye gidiyor. Yeterli beslenmemek, farklı kaygıları olan çocuklarda ilgisizliğe sebep oluyor...” cümleleriyle açıklamıştır.

T7 programa ilişkin bilgisinin olmadığını “Programa ilişkin ön bilğim yoktu. Okul açıldıktan sonra ders kitaplarını ve kaynak kitapları inceleyerek bilgi edindim.” cümlesiyle açıklarken; T6 “...Programa ilişkin bilğim vardı. İnternette araştırılmış, incelemiştim...” ifadeleriyle programa ilişkin ön bilgisinin olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerden beklenen desteklere ilişkin olarak T7 “Öğrencilerimizi parklara, müzelere geziye götürmek istediğimizde bize özellikle ulaşım konusunda destek olunmasını istiyorum.” ifadesiyle okul dışı etkinliklere destek olunması beklediğini, T1 “Yöneticilerden herhangi bir beklentim yok.” ifadesiyle beklentisinin olmadığını belirtmiştir.

Aile ve toplum yapısına ilişkin olarak T6 “Mahallemizdeki öğrencilerin aileleri çoğunlukla çekirdek aileye sahip. Ama çocuk sayısı çok. Tabi ki geniş aileler de var...Ekonomik düzeyleri ve eğitimleri çok iyi değil...” ifadeleriyle çekirdek ailelerin, çok çocuklu ailelerin ve geniş ailelerin bulunduğunu ve ailelerin

sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olduğunu ifade ederken, T4 eğitime verilen önemin azlığını, eğitime para kazanma aracı olarak bakıldığını ve göç alan bir semt olmasından kaynaklanan sınırlılıkları şu cümlelerle açıklamıştır: “ ... *Sanayinin ve ticaretin gelişmiş olması nedeniyle göç alan bir şehir de yaşıyoruz. Suriye’den göç eden aileler de var... Özellikle esnafılık yapan ailelerin eğitime ilişkin bakış açıları farklıdır. Eğitimi para kazanma aracı olarak görürler. Okumasa da olur, içinden gelen okur gibi bir anlayış var...*”

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrenci görüşleri öğretim, davranışsal boyut ve kurum boyutu başlıklarında analiz edilmiştir. Öğretim boyutu; okul düzeni, içerik, yöntem ve imkân, maliyet, davranışsal boyut ise bilişsel duyuşsal ve devinimsel alan ana temaları altında analiz edilmiştir. Bu ana temalara ait analizler sırasıyla sunulmuştur. Öğrencilerin okul düzenine ilişkin görüşlerine ait bulgular ikili öğretim uygulaması, teneffüsler, okul dışı etkinlikler, okula ilişkin görev ve sorumluluklar ve okul iklimi alt temalarına ayrılarak Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Okul Düzenine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
İkili Öğretim Uygulaması	Sorun olmaması	6
	Derse dinç (zihni açık) başlama	4
	Derste uyku olunması (dersi dinleyemem, odaklanamama)	3
Teneffüsler	Teneffüs süresinin yeterli olması	10
	Teneffüs süresinin yetersiz olması	3
Okul Dışı Etkinlikler	Kursa gidilmemesi	9
	Diğer kurslara gidilmesi	2
Okul İklimi	Öğretmen ile iletişimin iyi olması.	13
	Okul idaresi ile iletişimin nadiren kurulması	11
	Okul idaresi ile iletişimin rahatlıkla kurulması	1
	Dilek kutusuna bakılmaması	1

Öğrenciler ikili öğretim uygulamasında sabahçı devre olmalarının sorun olmadığını (n= 6) ifade etmişlerdir. Bunun yanında olumlu etkisine ilişki olarak derse dinç başladıklarını (n= 4) belirtmişlerdir. Derste uyku olunması (n= 3) ifade edilen olumsuzluklar arasındadır. Öğrencilerin bir bölümü teneffüslere ilişkin olarak sürenin yeterli olduğunu (n= 10) bir bölümü de sürenin yetersiz olduğunu (n= 3); bir kursa gidilmediğini (n= 9) ya da okul dışında diğer kurslara gittiklerini (n= 2) ifade etmişlerdir. Okul iklimine ilişkin olarak öğretmenleri ile iletişimin iyi olduğunu (n= 13), okul idaresi ile iletişimin nadiren kurulduğunu (n= 11) ve rahatlıkla kurulduğunu (n= 1), dilek kutusuna bakılmadığını (n= 1) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

S3: “*İkili öğretim bizim için herhangi bir sorun olmuyor.*” ifadesiyle ikili öğretim uygulamasının kendisi için bir sorun oluşturmadığını ifade ederken; S2: “*Beni olumlu etkiliyor. Derse dinlenmiş olarak katılıyorum...*” ifadesiyle derse dinç başladığını ileterek olumlu yönler vurgu yapmışlardır. S1 ise “*Beni biraz etkiliyor, uyku olduğum için soruları tam çözemiyorum.*” ifadesiyle derste uyku olduğunu ve bu nedenle dersi dinleyemediğini belirterek ikili öğretim uygulaması ile ilgili olumsuz görüş bildirmiştir.

Teneffüsler ile ilgili olarak S3 “*Teneffüsleri yeterli buluyorum.*” derken, S4 “*...Bazen lavaboya gitmek istiyorum ama derse yetişemiyorum. Çok sıra oluyor, dolu doluyor...*” ifadesiyle teneffüs sürelerini yetersiz bulduğunu iletmıştır. Okul dışı etkinliklerle ilgili S3 “*Kursa gitmiyorum.*” derken S2 “*Sosyal tesiste kursa gidiyorum. Orada sadece matematik işliyoruz. Bizim okulda tek vando kursu var. Spor benim beynimi daha iyi çalıştırıyor.*” ifadesiyle diğer kurslara gittiğini belirtmiştir.

Okul iklimi ile ilgili olarak S6 “Öğretmenimiz ile iletişimimiz olduğu gibi iyi... Öğretmenim müdürün ve müdür yardımcılarının yanına hep beni gönderiyor... Ben alıştım rahat iletişim kurabiliyorum...” ifadesiyle hem öğretmeni hem de okul idaresiyle iletişiminin iyi olduğunu, S13 “Ben bir kere idareye gittim. O da okula kayıt olurken...” ifadesiyle okul idaresi ile nadiren iletişim kurduğunu, S10 ise “Dilek kutusu var aşağıda ama ona da bakılmıyor. Ben müdürün yanına gidemem çekinirim...” ifadesiyle okul idaresinden çekindiğini ve dilek kutusuna bakılmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14

Dersin Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Bilişsel Alan	Akademik yönden başarılı olma	12
	Günlük hayat ile uyum	3
	Diğer derslere transfer	2
	Öğrenilenlerle ilgili paylaşım	2
	Kaynaklara erişim sınırlılığı	1
Duyuşsal Alan	Olumlu tutum	8
	Olumsuz tutum	5
Değerler Eğitimi	Yardımlaşma	2
	Sabırlı olma	1
	Sevgi	1
	Saygı	1
	Hoşgörü	1
Devinimsel Alan	Harita, grafik, tablo vb. oluşturma	4
	Kâğıt vb. katlayarak şekil vb. oluşturma	4
	İnce ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikler	3
	Yer verilmemesi	2

Öğrenciler bilişsel alan kazanımlarına ilişkin olarak akademik yönden başarılı olduklarını (12), öğrendiklerinin günlük hayatla uyumlu/uyumsuz olduğunu (n= 3) ve diğer derslere transfer (n= 2) edemediklerini, günlük hayata aktarabildiklerini (n= 1), öğrendiklerine ilişkin paylaşımlarda bulunduklarını (n= 2) ve kaynaklara erişim sınırlılığı yaşadıklarını (n= 1) ifade etmişlerdir.

Duyuşsal alan kazanımlarına ilişkin olarak olumlu tutumlarını (n= 8) ve olumsuz tutumlarını (n= 5) ifade etmişlerdir. Öğrenciler ders sürecinde yardımlaşma (n= 2), sabırlı olma (n= 1), sevgi (n= 1), saygı (n= 1) ve hoşgörü (n= 1) değerlerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Devinimsel alan kazanımlarına ilişkin olarak harita, grafik, tablo vb. oluşturdıklarını (n= 4), kâğıt katlayarak şekil vb. oluşturdıklarını (n= 4), ince ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikler (n= 3) yaptıklarını, devinimsel alana yer verilmediğini (n= 2) ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kazanımlara ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Bilişsel alan kazanımları ile ilgili S1 “Ben tüm derslerde başarılıyım, dersler bana kolay geliyor... Sosyal bilgiler dersini günlük hayatta nasıl kullanabilirim ki? Kullanmıyorum.” ifadesiyle sosyal bilgiler dersinde başarılı olduğunu ancak dersin günlük hayat ile uyumlu olmadığını; S4 ise “...Benim tüm dersler test kitabım olsa daha başarılı olurum. Sadece okulda test çözebiliyorum. Evde çözemiyorum. Bu nedenle çok başarılı olamıyorum. Kardeşimin derslerine yardım ederken sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerimi söylüyorum. Kardeşimi ders çalıştırıyorum...” ifadesiyle kaynak sınırlılığı nedeniyle başarı gösteremediğini ve bu ders kapsamında öğrendiklerini diğer derslere transfer edemediğini belirtmiştir.

Sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum sergileyen S11 “Sosyal bilgiler dersini biraz seviyorum” derken, olumsuz tutuma sahip S1 “...Sosyal bilgiler dersinden nefret ediyorum...” ifadesini kullanmıştır. S5 “...Arkadaşlarımızla dövüşmeme, sinirimizi kontrol etmeyi öğrendik.” ifadesiyle sabırlı olma ve

yardımlaşma; S8 “*Öğretmenimiz sevgi, saygı ve hoşgörüyü bize öğretti...*” ifadesiyle sevgi, saygı ve hoşgörü değerlerini edindiklerini belirtmişlerdir.

Devinimsel alan kazanımları ile ilgili olarak S9 “*...Telden araba, oyuncak yapmıştık. Beden eğitimi dersinde bunları yarıştırdık, oyunlar oynadık...*” ifadesiyle kağıt vb. katlayarak şekiller oluşturduklarını, S2 ise “*...Cumhuriyet bayramında Cumhuriyet Güneşi şarkısı elimizle, kolumuzla canlandırdık...*” ifadesiyle ince ve kaba motor beceriler gerektiren hareketler yaptıklarını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15

Dersin İçeriğine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	f
Anlamakta zorluk	5
Uzun ve sıkıcı	2
Geniş kapsam	1
Ezberci	1
Günlük hayat ile ilişkili	1

Öğrenciler dersin içeriğine ilişkin olarak anlamakta zorlanıldığını (n= 5), sıkıcı olduğunu (n= 2), kapsamının çok geniş olduğunu (n= 1), ezberci olduğunu (n= 1) ve günlük hayat ile ilişkili konuları tercih ettiklerini (n= 1) belirtmişlerdir. Öğrencilerin dersin içeriğine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

S1: *...Özellikle Millî Mücadele konusunu tam anlayamadım. Bana ara sıra sıkıcı geliyor...Çok uzun bir konu... (Anlamakta zorluk, Uzun ve sıkıcı)*

S6: *...Çok fazla savaş, cephe var. Bazılarını biliyorum, bazılarını aklımda tutamıyorum. Özellikle Millî Mücadele konusunda karşıma çıkan bazı soruları yapamıyorum...(Geniş kapsam, Ezberci)*

S3: *...Sosyal bilgiler konuları yerine günlük hayatta kullanacağımız şeyleri öğrenseydik daha güzel olurdu. Hayat bilgisi dersinde bu konuları öğreniyorduk... (Günlük hayat ile ilişkili)*

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Ana Temalar	f
Kesme, yapıştırma ve boyama etkinlikleri	5
Dijital içerikler kullanması	3
Görsel (harita, tablo vb.) kullanması	3
Dramadan faydalanılması	2
Sergi yapılması	1

Öğrenciler sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine ilişkin olarak kesme, yapıştırma ve boyama etkinlikleri (n= 5) yaptıklarını, dijital içerikler izleme (n= 3), görsel (harita, tablo vb.) okuma (n= 3), drama (n= 2) ve sergi yapıldığını (n= 1) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

S5: *Öğretmenimiz videolar açıyor, onları izliyoruz. Haritaları kesip yapıştırıyoruz. (Görsel (harita, tablo vb.) kullanması, Dijital içerikler izleme, Kesme, yapıştırma ve boyama etkinlikleri)*

S8: *Bazı arkadaşlarımız millî mücadele kahramanı oldu, millî kültür öğelerimizi işlerken ben eksi kıyafetleri ve fotoğrafları getirdim... (Drama, Sergi)*

Araştırmaya katılan öğrencilerin imkânlarla ulaşma ve dersin maliyetine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17*İmkânlarla Ulaşma ve Dersin Maliyetine İlişkin Bulgular*

Ana Temalar	Alt Temalar	f
Sınıf Mevcudunun Fazla Olması	Gürültünün olması	6
	Dikkatin dağılması	3
	Dersi anlamakta zorlanması	1
	Etkinlikleri sınırlandırması	1
	Söz hakkı alamama	1
Derste Kullanılan Araç Gereçler, Kaynaklar ve Ödevler	Okulda kaynak kitap kullanılması	12
	Kaynak kitabı kullanılması	6
	Kırtasiye malzemelerini edinmekte güçlük yaşanması	2
	Evde internet sorunu yaşanması	2

Öğrenciler sınıf mevcudunun fazla olmasına ilişkin olarak gürültünün olduğunu (n= 6), dikkatin dağıldığını (n= 3), dersi anlamakta zorlandığını (n= 1), etkinlikleri sınırlandırdığını (n= 1), söz hakkı alamadığını (n= 1) ifade etmişlerdir. Bunun yanında okulda kaynak kitap kullanıldığını (n= 12), evde test kitabı kullanıldığını (n= 6), kırtasiye malzemelerini edinmekte güçlük yaşandığını (n= 2), evde internet sorunu yaşandığını (n= 2) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sınıf mevcudunun fazla olmasına ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur

Sınıf mevcudu ile ilgili olarak S2 *“Sınıfta soru çözerken çok ses oluyor, Soru çözerken dikkatimi toplamakta zorlanıyorum...”* ifadesiyle mevcudun kalabalık olması nedeniyle gürültü ve dikkat dağınıklığı sorunlarından söz ederken; S10 *“...Derste parmak kaldırıyorum... Çok kişi olduğu için bana sıra gelmiyor...”* ifadesiyle söz hakkı alamadığını; S9 ise *“Sınıf mevcudu fazla olduğu için dersi anlayamıyorum. Herkes bir şey söylüyor.”* ifadesiyle dersi anlamakta zorlandığını ifade etmiştir.

Derste kullanılan araç gereçler, kaynaklar ve ödevlere ilişkin S2: *“...Okulda çözdüğümüz haricinde evde test kitabım var... Öğretmen telefonda video gönderdiği zaman babamın telefonunda yarısını izliyorum, hepsini izleyemiyorum Bazen misafirliğe gidiyoruz o zaman oranın internetinden bakıyorum...”* ifadesiyle okulda kaynak kitap evde de test kitabı kullandığını, eve verilen ödevlerde internet sorunu yaşadığını, S3 *“Evde makas bir tane var, bazen ablam alıyor bazen ben okula getiriyorum. Okulda makasım olmadığı zaman arkadaşlarımdan alıyorum. Evde çözdüğüm ayrıca bir test kitabım yok...”* ifadesiyle kırtasiye malzemelerini edinmekte güçlük yaşadığını ve bir test kitabının olmadığını belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Programın kazanımlarına ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi sonuçları, araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarının yüksek olduğunu, sınıf öğretmeninin sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulamalarının; ders başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretim programının farklı kademe ve sınıflarında dersin çeşitli temalarına yönelik olarak başarı testi geliştirme çalışmaları bulunmaktadır (Uzun, 2019; Taşrikulu vd., 2021). Ancak başarı testi geliştirilen araştırmaların birçoğu başarıyı etkileyen yaratıcı drama (Öztürk & Sarı, 2018), mobil uygulama (Gezer & Ersoy, 2021), ters yüz sınıf uygulamaları (Şahin & Çiftçi, 2021), günlük yazma (Saritekin & Demirkaya, 2024) gibi çeşitli öğretim uygulamalarının etkisini belirleme üzerine yoğunlaşmaktadır (Malkoç, 2018; Tay & Çakmak, 2020). Programın iki temasını kapsayan başarı testi sonuçlarına bakılarak program kazanımlarına ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Yine tutum ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında da sınıf öğretmeninin sosyal bilgiler dersine ilişkin uygulamalarının, öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerinde anlamlı bir katkısının olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının yüksek olmasının dersin öğretmeninden, okul-sınıf ortamından, ders kitabından ya da öğretim programından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin derse karşı tutumlarının yüksek olmasının öğrencilerin akademik

başarısına dolayısıyla programın etkililiğine olumlu yansıdığını bulgulayan çalışmalar bulunmaktadır ve bu çalışmalar araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Kandemir, 2023; Tay & Tay, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmenler ikili öğretim uygulamasında sabahçı devre olmalarının olumsuz etkileri olarak öğrencilerin sabah derste uykulu olması, eğitimin kısa bir zamana sıkıştırılması gibi olumsuzluklar ifade etmişlerdir. Bunun yanında olumlu etkisine ilişkin olarak derse dinç başlama ve sorun olmaması belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ikili öğretim uygulamasında sabahçı devre olmalarının öğrencilerin üzerinde yoğunlukla olumsuz etkileri olduğunu ifade ederken, öğrenciler ise yoğunlukla olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye’de okullarda fiziki şartlara ve imkânlarla bağlı olarak ikili ve tam gün eğitim olmak üzere iki sistem uygulanmaktadır. Ülkemizde tüm eğitim kademelerinde örnekleri görülen ikili eğitim ve tam gün eğitim uygulamaları Millî Eğitim Bakanlığı’nın üzerinde çalıştığı güncelliğini kaybetmeyen konulardan biridir (MEB, 2018). Bu uygulama ülkenin çeşitli bölgelerinde, imkânlarla ve fiziki şartlara bağlı olarak farklılıklar gösterebilmektedir (Koçberber & Kazancık, 2010). Fiziki şartları olanak veren okullar tam gün eğitime geçirilmiş (Onarıcıoğlu, 2018) ancak bu imkânlarla sahip olamayan okullar ikili öğretime devam etmektedir (Erdoğan, 2002). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde (2018) ikili öğretimin ülke genelinde tamamen kaldırılacağı da belirtilmektedir. Alan yazınında her iki düzenlemenin de olumlu ve olumsuz yönlerinin bulgulayan çalışmalar yer almaktadır. Aktay ve diğerlerinin (2019) ve Doğan ve Erbiyik’in (2021) çalışmalarında tam gün eğitimin öğrencilere ve diğer paydaşlara katkısını içeren görüşler bulgulanırken, Bakay (2014) ise tam gün eğitimde öğrencilerin devamsızlık yapmasının ikili öğretime göre daha fazla olduğunu, Karahan (2019) ise tam gün eğitimin öğretmenler ve yöneticiler için de olumsuzluklarının olduğunu bulgulamıştır. İkili öğretim ile ilgili okulun erken başlaması, öğrencilerin ihtiyaçlarını giderememesi, okul başarısının düşmesi gibi araştırmanın bulgularıyla örtüşen çalışmalar bulunmaktadır (Bakay, 2014; Camuzcu, 2007; Sarıışık & Düşkün, 2016). İkili öğretimin sınırlılıklarından biri de teneffüs sürelerinin kısa olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler teneffüse ayrılan sürenin yoğunlukla yetersiz olduğunu ifade ederken, öğrenciler ise süreyi yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Camuzcu (2007) tam gün ve ikili öğretim yapan ilkokullardaki öğrenci başarısının karşılaştırdığı çalışmada ikili öğretimde teneffüs süresinin kısa olmasının iletişim, sosyalleşme ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamaması gibi birçok olumsuzluğa neden olduğunu bulgulamıştır. Bu çalışma araştırmanın bulgularıyla tam olarak örtüşmesine de benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler nöbet tutma, belirli gün ve haftalar, e-okul veri girişleri ve telefonla veli görüşmeleri gibi görev ve sorumlulukların iş yükünü arttırdığını ve bu sorumlulukların eğitim yaşantısına olumsuzluk olarak yansıdığını belirtmişlerdir. İsmetoğlu’nun (2017) branş öğretmenleriyle yaptığı çalışmada iş yükünün artmasının öğretime olumlu etkisinin olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışma araştırma bulguları ile örtüşmezken; Töremen ve Çankaya (2008), Çetin (2013) ve Chen’in (2016) çalışmalarında öğretmenlerin okuldaki iş yükünün fazla olmasının planlamayı, öğretime harcanan dikkati ve özeni azaltabileceği bulgulanmıştır. Demir ve Arı (2013) öğretmenlerin nöbet ve evrak işlerinin sorunlar oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar da araştırma sonuçları ile uyumludur.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin yoğunlukla olumlu olduğu bulgulanmıştır. Ulusal ve uluslararası alan yazınında okul iklimi ile birçok kavramın ilişkisi üzerine pek çok çalışma bulunmaktadır (Brady, 1984; Doğan, 2011; Ekşi, 2006; Gonder, 1994; Hoy vd., 1991; Karacaoğlu, 2008; Şenel & Buluç, 2016). Gregory ve diğerleri (2009) olumlu okul iklimini sağlayabilmek için okul içindeki görevli tüm personelin olumlu davranışlar göstermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Şişman ve Turan’a (2004) göre eğitim kurumlarında olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi öğretmen, öğrenci ve yönetici ilişkisinin niteliğiyle ilgilidir. Eğitim kurumlarında öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen ve öğrenci-öğretmen arasındaki olumlu iklimin sağlanmasının eğitim-öğretim sürecinin önemli boyutlardan biri olduğu vurgulanmıştır. Karadağ ve diğerleri (2016) okul ikliminin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğunu bulgulamışlardır. Alan yazınındaki araştırma sonuçlarına bakılarak okul ikliminin programın etkililiğinde önemli bir yeri olduğu yorumu yapılabilir.

Öğretmenler sosyal bilgiler öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin olarak programın günlük yaşam becerilerine ve değerler eğitime yer verdiğini, merak uyandıran konuların/içeriğin olduğunu ve

milli kültürün öğrenilmesini sağladığını ifade etmişlerdir. Kılıçoğlu ve Aydemir'in (2022) çalışmasında da becerilere ve değerler eğitime yer verilmesi programın güçlü yönü olarak ifade edilmiştir. Turan (2018) sosyal bilgiler öğretim programını incelediği çalışmasında değerlere ve becerilere vurgu yapıldığını ifade etmiştir. Bu çalışmalar araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler sosyal bilgiler öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin olarak konuların kapsamının geniş olduğunu, ders kitaplarının yetersiz olduğunu, ezbere dayandığını, soyut olduğunu ve somutlaştırmada zorlandığını, içeriğin anlatımının zor olduğunu, bölgesel farklılıklara dikkat edilmediğini, kazanımlara ilişkin yeterli açıklamaya yer verilmediğini, bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini ifade etmişlerdir. Altay (2020) kazanım sayısının fazla olmasını, Sözen ve Ada (2018) ise etkinlik örneklerinin yer almamasını programın zayıf yönü olarak, Burak ve Gültekin (2021) ise duyuşsal alan kazanımlarının az olmasının programın sınırlılığı olarak ifade etmişlerdir. Turan (2018) sosyal bilgiler öğretim programını incelediği çalışmasında programda ilişkilendirmelere ve kavram öğretimi ile ilgili açıklamalara yer verilmediğini; ölçme ve değerlendirme ile ilgili genel nitelikli bilgilerin yetersiz olduğunu bulgulamıştır. Bu çalışmalar araştırma sonuçları ile birebir örtüşme de benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler bilişsel alan kazanımlarının fazla olduğunu ve çoğunlukla kazanımlara ulaşıldığını ifade etmişlerdir. Programdaki kazanımların çoğunlukla bilişsel alana yönelik olması ile örtüşen araştırmalar bulunmaktadır. (Burak & Gültekin, 2021; Filiz & Baysal, 2019). Öğrenciler ise bilişsel alan kazanımlarına ilişkin olarak akademik yönden başarılı oldukları/kazanımların ulaşılabilir olduğu, öğrendiklerinin günlük hayatla uyumsuz olduğunu ve diğer derslere transfer edemediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Turan (2020) sosyal bilgiler öğretim programında ilişkilendirme yapılmadığını bu durumun sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası yapısının programa yansımaları zayıflattığını belirtmektedir. Bu çalışmaların aksine Altay (2020) sosyal bilgiler programının hayatla uyumlu olduğunu bulgularken; Çoban ve Akşit (2018), Öztürk ve Kafadar (2020) çalışmalarında programın günlük hayatla uyumsuz olduğunu bulgulamışlardır.

Duyuşsal alan kazanımlarına ilişkin olarak öğretmenler değerlerin kısmen kazandırılabilir olduğunu, öğrencilerin çoğunlukla ilgisiz olduğunu, değerler öğretiminin öğretmenin çabası gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Değerler eğitiminde; değer kavram olarak bilinmesi bilişsel alanı, duygu olarak sahip olunması duyuşsal alanı ve davranış olarak gösterilmesi ise devinimsel alanı içermektedir (Ekşi & Katılmış, 2016). Öğrenciler ders sürecinde yardımlaşma, sabırlı olma, sevgi, saygı ve hoşgörü değerlerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu değerlerden sevgi ve saygı programda yer alan 10 kök değer arasındadır (MEB, 2018). Ancak öğrencilerden elde edilen verilere bakılarak öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalığının çok sınırlı olduğu yorumu yapılabilir. Programda yer alan duyuşsal alan kazanım sayısının oldukça sınırlı olduğunu gösteren çalışmaların (Burak & Gültekin, 2021) olması öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalığının çok sınırlı olmasını açıklar niteliktedir.

Öğretmenler ve öğrenciler devinimsel alan kazanımlarına ilişkin olarak harita, grafik, tablo vb. oluşturduklarını, ince ve kaba motor becerileri gerektiren etkinlikler, kes, yapıştır ve boyama etkinlikleri yaptıklarını ve bu alana yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulardan bu alana ilişkin etkinliklerin sınırlı olduğu görülmektedir.

Özetle, araştırma sonuçları davranışsal boyuta ilişkin elde edilen bulgulardan programın bilişsel alana ağırlık verdiği, duyuşsal ve devinimsel alanın önemsenmediğini; arka planda kaldığını göstermektedir. Oysa bir öğretim programı bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alan ile bir bütün oluşturmak zorundadır. (Güllühan & Bekiroğlu, 2022; Otluoğlu, 2002). Çünkü bilişsel alandaki gelişim duyuşsal ve devinimsel alan ile desteklendiğinde tam öğrenme varsayılabilir (Krathwohl, 2002). Dolayısıyla bu durum bakanlığın öğretim programları hazırlanırken insan gelişiminin bütünlüğünün göz önünde bulundurulması ilkesi (MEB, 2018b) ile örtüşmemektedir.

Öğretmenler programın içeriğinin kazanımlara, öğrencilerin yaşına, değer kazandırmaya, öğrencilerin sosyal gelişimine uygun olduğunu ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında yoğun ve sıkıştırılmış bir içerik olması, ders kitaplarının yetersiz olması, öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun olmaması, içeriğin değer kazandırmaya uygun olmaması gibi olumsuz yönlerinden de söz etmişlerdir.

Öğrenciler ise dersi anlamakta zorlandıklarını, sıkıcı olduğunu, kapsamının çok geniş olduğunu, ezber gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Kılıçoğlu ve Aydemir'in (2022) çalışmasında da içerikten kaynaklı değer, beceri ve kavram öğretiminde sıkıntı yaşanması, içeriğin kavram yoğunluğundan dolayı anlaşılabilmesi ve programı yetiştirememesi gibi olumsuz durumlardan söz edilmiştir. Oysaki içeriğin somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa olması; aşamalı ve biri birinin ön koşulu olacak şekilde sıralanması içerik düzenlenirken dikkat edilmesi gereken ilkelerdir (Doğanay, 2017). İçerikle ilgili elde edilen olumsuz bulgular içerik oluşturulurken bu ilkelerin göz ardı edildiğinin bir göstergesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenler derste kullanılan kaynaklar olarak en çok sırasıyla ders kitabı, kaynak kitap, çalışma yaprakları ve hikâye setini ifade etmişlerdir. Bu durum ülkemizde ders kitaplarının temel bilgi kaynağı olarak gören ve ders kitabını birincil kaynak olarak gösteren çalışmalarla örtüşmektedir (Ertürk & Güler, 2017; Kılıç & Seven, 2007). Ancak öğretmen ve öğrenci görüşlerine baktığımızda ders kitabı kadar kaynak kitapların da derste kullanıldığını görüyoruz. Ders kitabının yanı sıra kaynak kitaba başvurulması ders kitabının tek kaynak olarak yeterli olmaması olarak yorumlanabilir. Öğretim programının yürütülmesinde ders kitaplarının kritik bir işlevi vardır (Kılıç & Seven, 2007). Bu işlevler; bilgiyi düzenli bir şekilde sunma, öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini kolaylaştırma ve değerlendirme kolaylığı olarak sıralanabilir (Ceyhan & Yiğit, 2004). Ders kitapları; kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme boyutlarında programa paralel ve bakanlıkça onaylanmış temel kaynaklardır (Gülersoy, 2013). İlgili alan yazınında ders kitaplarının doğrudan öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu dolayısıyla nitelikli şekilde hazırlanmış ders kitaplarının öğrenci başarısını olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Ceyhan & Yiğit, 2004; Kılıç & Seven, 2007). Şimsek ve Kolbasar (2020) 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını değerlendirdikleri çalışmalarında, ders kitabının 4. sınıf seviyesinin üstünde ve ders materyali olarak öğrenci üzerinde etkili olmadığını bulgulamışlardır. Bu çalışma araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler çoğunlukla düz anlatım yöntemini kullandıklarını, sırasıyla soru cevap yöntemi, drama /rol oynama, araştırma etkinlikleri, örnek olay yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntemleri tercih ederken etkili olan unsurlara yönelik olarak çalışmalar bulunmaktadır (Demirkan & Saraçoğlu, 2016; Yıldırım vd., 2016). Anlatım yönteminin öğretmenlerin en çok tercih ettikleri yöntem olduğu belirlenmiştir (Akgün vd., 2015; Demirkan & Saraçoğlu, 2016). İter (2018) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunlukla düz anlatım ve kuramsal bilgi aktarımını tercih ettiklerini bulgulamıştır. Özellikle ilkökul kademesinde sosyal bilgiler derslerinde konuların somutlaştırılması ve öğrenciler için daha anlaşılır kılınması için çeşitli yöntemlerin kullanılması gerekir (Sever vd., 2009). Demircioğlu (2009); sosyal bilgiler dersinde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde sadece anlatım yönteminin kullanılmasının ezberci öğrenmeye, derse ilgisizliğe neden olduğuna dikkat çekmiştir.

Öğretmenler sınıf mevcudunun fazla olmasının öğrenciyle birebir ilgilenilememesi, dikkatin dağılması, gürültünün olması, etkinlikleri sınırlandırması ve kontrolün zorlaşması şeklinde etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise sınıf mevcudunun fazla olmasına ilişkin olarak gürültünün olduğunu, dikkatlerinin dağıldığını, dersi anlamakta zorlandıklarını, etkinlikleri sınırlandırdığını, söz hakkı alamadıklarını, ifade etmişlerdir. Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin öğrencileri tehlikeye düşürecek durumları tahmin etmesi ve sınıf denetimi zorlaşır (Fitzgerald & Deutsch, 2016). Sınıf mevcudunun fazla olmasının okul öncesinden yükseköğretim kademesine kadar birçok çalışmada sınıf yönetimi, öğretim süreci ve ölçme değerlendirme gibi öğretim sürecinin birçok boyutunda sınırlılıklara neden olduğu ifade edilmiştir. (Uyanık & Öner, 2024; Üçler & Yıkılmış, 2012). Bu çalışmalarda ifade edilen sınırlılıklar araştırma sonuçlarıyla benzer nitelik göstermektedir.

Öğretmenler çoğunlukla ders süresinin kısmen yeterli olduğunu ve yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim programın içeriklerini yetiştirme kaygılarından dolayı ders saatini az buldukları (Akıncı vd., 2015; Balbağ & Karaer, 2017; Çaycı, 2018) ya da kavramsal bilgi yoğunluğu nedeniyle ders süresinin yeterli bulunmadığı çalışmalar (Mülayim & Soran; 2002) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler maliyeti nedeniyle gezi yapamadıklarını, araştırma ödevleri veremediklerini ve kaynak kitap alıramadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dersin etkililiğinin artırılması için belediyelerden, valilik, il, ilçe Millî Eğitim müdürlüklerinden ve üniversitelerden ve yine okul idaresinden destek ve gezi için kaynak beklediklerini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretim programında (MEB, 2018) okul dışı ortamlardan faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle sosyal bilgilerin unsurları arasında yer alan tarih ve coğrafya disiplinlerinin öğretiminde okul dışı etkinliklerin kullanılması dersi daha etkin ve eğlenceli biçimde işlenmesine olanak sağlayacak ve tekdüzelikten kurtaracaktır. Türkiye coğrafi güzelliklerinin yanında tarihi ve kültürel açıdan da birçok zenginliği bünyesinde barındırmaktadır. Bu zenginliklerin eğitim ve öğretimde aktif kullanılması önem arz etmektedir (Öner, 2015). Bunun yanında sosyal bilgiler dersinin kazanımlarının öğrencilere kazandırılması amacıyla okul dışı ortamların önemini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Coşkun vd., 2020; Ürey & Kaymakçı, 2015). Alan yazınındaki çalışmalar da zaman sıkıntısı, ulaşım ve ekonomik zorluklar gibi nedenlerle öğretmenlerin okul dışı etkinlikleri çoğunlukla tercih etmediğini ortaya koymaktadır (Akengin & Demirsoy, 2011; Atayeter & Tozkoparan, 2016; Arı, 2020; Çelikkaya & Kuş, 2009; Çetin vd., 2010; Şan, 2016). Bu çalışmalar araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerle ilgili olarak öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediğini, ilgi/tutum/motivasyonlarının az, hazırbulunuşluluk düzeylerinin düşük, dikkat dağınıklığının, beslenme yetersizliklerinin ve farklı kaygılarının olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler aile ve toplum yapısına ilişkin olarak ailelerin çoğunlukla çekirdek aileler olduğu kadar, çok çocuklu ailelerin ve geniş ailelerin bulunduğunu, sosyo-ekonomik düzeyin düşük ve eğitime verilen önemin az olduğunu, iç ve dış göç alan bir bölge olduğunu ve eğitime para kazanma aracı olarak bakıldığını ifade etmişlerdir. Okul bölgesinin dolayısıyla ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Benito vd., 2014; Dixson vd., 2018; Owens, 2018). Alanda yapılan çok sayıda çalışma, öğrencinin öğrenme çıktıları ile ailenin sosyoekonomik statüsü arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, akademik performansı düşük olan öğrencilerin daha düşük sosyoekonomik altyapıdan gelme ihtimallerinin daha yüksek olduğu bulgulanmaktadır (Dolu, 2020). Bu araştırmalar sosyo ekonomik düzeyin öğrenci hazır bulunuşluluğu, beslenme, ailenin eğitime olan bakış açısı gibi öğrencinin eğitim yaşantısında lehine olabilecek birçok unsur üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Bellei vd., 2019; Rhodes & Brundrett, 2009). Araştırma Gaziantep ilinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük zorunlu hizmet bölgesinde yürütülmüştür. Öğretmen görüşlerinde öğrenci ve ailelerine ilişkin elde edilen bulgular bölgenin özelliği ile alan yazınındaki araştırmalarla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan 10 öğretmenden programa ilişkin ön bilgisinin olmadığını, üçü ise ön bilgisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin dersini verdikleri programlara ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu bulgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Sağın & Karabulut, 2020; Uğraş, 2018). Öğretmenlerin günlük ders planlarını veya etkinliklerini ders kitabını kaynak olarak yaptıklarını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Elliott, 1992; Gibson, 2012). Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin 15 yılın üstünde mesleki kıdeme sahip olmasının ve yeterli deneyime sahip olmalarından kaynaklanan nedenlerle öğretim programını inceleme/kullanma eğiliminde olmamaları etkili olmuş olabilir. Ancak bir öğretim programı ne kadar mükemmel olursa olsun etkililiği öğretmenin programı anlaması ve uygulaması doğrudan ilişkilidir (Fidan, 1985). Programların temel uygulayıcıları öğretmenlerdir (Arslan & Özpınar, 2008; Gürkan, 2014). Bu nedenle programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa ilişkin ön bilgilerinin olmaması, programı anlama ve uygulama becerilerini de olumsuz etkileyerek programın başarısını da düşürecektir (Demir & Toraman, 2021).

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim güz yarıyılında dördüncü sınıflardan 11 şubesi bulunan Gaziantep'in Şahinbey ilçesine bağlı zorunlu hizmet bölgesinde bulunan bir ilkokulunun sınıf öğretmenleri ve yalnızca bir şubesindeki öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma 4. sınıf sosyal bilgiler dersi "Birey ve Toplum" öğrenme alanının beş kazanımı ve "Kültür ve Miras" öğrenme alanının dört kazanımı; toplamda dokuz kazanımı ile sınırlıdır.

Bu araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda programa ilişkin öneriler; programdaki kazanımların ve içeriğin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanı dengeleyerek oluşturulması, ders kitaplarının başka bir kaynağa ihtiyaç duyulmayacak şekilde hazırlanması, sosyo-ekonomik düzeyden ve bölgesel farklılıklardan kaynaklanan okullar arasındaki uygulama farklılıklarını azaltmak amacıyla ihtiyacı olan okullara ek bütçe sunulması, ikili öğretim uygulamasını sürdüren okullara farklı bir zaman çizelgesi uygulayabilmelerine yönelik olarak esneklik tanınması, öğretmenlere program ile ilgili bilgilerini arttırmak amacıyla hizmet içi eğitim verilmesi, bölgesel farklılıkların eğitime yansımalarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlerden programın uygulanması ile ilgili dönüt alınması; öğrenci sayısının fazla olması; mülteci öğrencilerin bulunması gibi özel durumlara sahip okullarda sınıf mevcudunun azaltılmasına yönelik tedbirler alınması, öğretmenlerin öğretim programını yürütmek dışındaki okula ilişkin görev ve sorumluluklarını azaltıcı önlemler alınması olarak ifade edilebilir. İleride yapılması düşünülen benzer araştırmalar için ise, araştırmacının sosyo-ekonomik düzeyi düşük, zorunlu hizmet bölgesinde bulunan bir ilkokulda yürütüldüğü göz önüne alınarak, programın değerlendirilmesi için farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullar da araştırma grubuna dâhil edilerek araştırmanın genişletilmesi önerilebilir. Değerlendirme sürecinde bulguların çeşitliliğini arttırmak amacıyla farklı veri toplama araçları ve yöntemlerin kullanılması ve diğer paydaşların da (veliler, yöneticiler) araştırmaya dâhil edilmesi önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

"Bu araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması sırasında "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde yer alan etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği'ne aykırı herhangi bir uygulama yapılmamış ve araştırmaya katılan tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır."

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Adejoh, M. J. (2006). *Evaluation of integrated science and introductory technology. Programmes in secondary schools in Benue State* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Jos.
- Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 1–14.
- Akengin, H., & Demirsoy, M. (2011). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 5–23.
- Akgün, Ö. E., Hamutoğlu, N. B., & Yıldız, E. P. (2015). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (s. 89-97). *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. T. C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akinci, B., Uzun, N., & Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189–1215. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3188>
- Aktay, S., Işık, E., & Gençsoy, E. (2019, 24-27 Nisan). *Tam gün öğretim mi ikili öğretim mi?* [Sözlü bildiri]. 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu. (USEAS 2019), Muğla, Türkiye.
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276–297. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.805054>
- Arı, Y. (2020). Fieldwork in geography undergraduate degree programmes of Turkish Universities: Status, challenges and prospects. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(2), 285–309. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1698016>
- Arslan, A., & Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 198–209.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38–63.
- Atayeter, Y., & Tozkoparan, U. (2016). *Sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yöntemini planlama uygulama ve sonuçlandırma açısından bir değerlendirme*. H. Babacan, & S. Özer (Ed.), *Sosyal ve liberal bilimlerde yeni yönelimler* (ss. 171–188) içinde. Gece Kitaplığı.
- Ayten, P. (2006). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bakay, M. (2014). Öğretmen devamsızlığının incelenmesi: Menderes ilçesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 233–250.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355–1360.
- Balbağ, M. Z., & Karaer, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 28–46. <https://doi.org/10.24315/trkefd.364015>
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266–288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>

- Benito, R., Alegre, M. Á., & González-Balletbó, I. (2014). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative Education Review*, 58(1), 104–134. <https://doi.org/10.1086/672011>
- Brady, L. (1984). Principal behaviour and curriculum decision making the relationship between organizational climate and methods of curriculum decision making. *Journal of Educational Administration*, 22(1), 15–23. <https://doi.org/10.1108/eb009881>
- Burak, D., & Gültekin, M. (2021). Primary School Students' Academic Achievement in Social Studies: A Structural Equation Modeling Analysis. *International Online Journal of Primary Education*, 10(2), 469–491.
- Büyükalın Filiz, S. & Baysal, S. B. (2019). Analysis of Social Studies Curriculum Objectives According to Revised Bloom Taxonomy. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 234–253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (28. Bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camuzcu, S. (2007). *Normal ve ikili eğitim yapan ilköğretim okullarında birinci kademe öğrencilerinin okul başarılarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. Bs.). Pegem Akademi.
- Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. Bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chelmsky, E. (1987). Reports on topic areas what have we learned about the politics of program evaluation?. *Evaluation Practice*, 8(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/109821408700800101>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Cohen, J. (2007). Evaluating and improving school climate: Creating a climate for learning. *Independent School Magazine*. <http://www.nais.org/Magazines/Newsletters/ISMagazine/Pages/Evaluating-and-ImprovingSchool-Climate.aspx>
- Coşkun, D., Kodallı, T., & Ersoy, A. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler dersinde ve okul uygulamalarında sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi sürecinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 129–154.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2012). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage Publication.
- Çaycı, B. (2018). İlkokullardaki ders süresi ve ders saatlerinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5), 117–131.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741–758.
- Çetin, H. (2013). Eğitim kurumlarında stratejik planlama bilinç düzeyi ve stratejik yönetimde karşılaşılan sorunlar: Denizli ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 87–112.
- Çetin, T., Kuş, Z., & Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 158–180. <https://doi.org/10.19129/sbad.175>
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479–505. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>

- Demir, T. (2019). *Dijital öykülerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon, tutum ve başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516–1528.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(1).
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim*, 184, 228–239.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirkan, Ö., & Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(1), 1–11.
- Dixon, D. D., Keltner, D., Worrell, F. C., & Mello, Z. (2018). The magic of hope: Hope mediates the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 507–515. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1302915>
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Doğan, S., & Erbiyık, S. (2021). Tam gün eğitim ve etkileri üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1539–1560.
- Doğanay, A. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77–96.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468–484.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (ss. 225–256) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dolu, A. (2020). Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi: PISA 2015 Türkiye örneği. *Journal of Management and Economics Research*, 18(2), 41–58. <https://doi.org/10.11611/yead.607838>
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ekşi, H., & Katılmış, A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. Nobel Yayınları.
- Elliott, D. (1992). Reforming social studies: Implications for curriculum and textbooks. *Publishing Research Quarterly*, 8(4), 71–80. <https://doi.org/10.1007/BF02680676>
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1999). *Eğitimde program geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2002). Muhasebe, denetim ve bağımsız denetimin gerekliliği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5, 51–63.
- Erkan, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitsel oyun ve dijital oyun öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Ertürk, M., & Güler, E. (2017). 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muğla ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 64–76.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınları.

- Filiz, S. B., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234–253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Fitzgerald, A., & Deutsch, J. (2016). Limiting the risk of injury through safety guidelines in a physical education setting. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2856–2859. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3783>
- Gata, W., & Wardhani, N. K. (2014). Introduction Hammond's Evaluation Method in course setting. *ISSIT* 2014, 1(1), 86–94.
- Gezer, U., & Ersoy, A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde mobil uygulamalara dayalı etkinliklerin akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi ve motivasyon üzerine etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 790–825. <https://doi.org/10.18039/ajesi.921684>
- Gibson, S. (2012). "Why do we learn this stuff"? Students' views on the purpose of social studies. *Canadian Social Studies*, 45(1), 43–58.
- Gonder, P. (1994). *Improving school climate & culture*. AASA Critical Copyright. American Association of School Administrator.
- Gömlüksiz, M. N., & Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 47, 393–421.
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 139–148.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. Pearson Prentice Hall.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, 118(4), 401–425. <https://doi.org/10.1086/666362>
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 2(1), 8–26.
- Güllühan, N. Ü., & Bekiroğlu, D. (2022). 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alan Açısından İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 6(1), 24–36.
- Gürkan, T. (2014). Okul öncesi eğitim programı. (R. Zembat(Ed.). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (ss. 29–80), Anı Yayıncılık.
- Hidroğlu, Ç. N., Kandemir, A., & Tuncel, İ. (2019). Hammond'un değerlendirme küpü çerçevesinde öğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 47–68.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate. http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf
- İlter, İ. (2018). Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğretim yöntemleri ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 1–29. <https://doi.org/10.30831/akukeg.338520>
- İsmetoğlu, M. (2017). *Branş öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlilik düzeyleri ve iş yaşam performansına yönelik algıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kabapınar, Y., & Ataman, M. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler (4-5. sınıf) programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776–791.
- Kafadar, T., Öztürk, C., & Katılmış, A. (2018). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 154–177. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.005>
- Kalın, Ö. U., & Topkaya, Y. (2017). İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).

- Kandemir, K. (2023). *Dijital öykü ve eğitsel oyunla desteklenen ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö., & Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 107–122. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17294446>
- Karahan, M. (2019). İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 345–380.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar: İlkeler, teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59–72.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Pegem A Yayıncılık.
- Kılıçoğlu, G., & Aydemir, A. (2022). An evaluation of 2005 & 2018 social studies curriculum in Turkey: SWOT analysis. *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 275–296. <https://doi.org/10.19160/eijer.1169598>
- Koçberber, G., & Kazancı, L. B. (2010). İlköğretim olanaklarındaki farklılıkların incelenmesinde yeni bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 165–176.
- Koçoğlu, E., & Aydın, M. (2017). Alan uzmanlarına göre 2017 sosyal bilgiler programının 2005 programı çerçevesinde analizi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 61–74.
- Kocaarslan, M. (2014). “Garfield” görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkiye uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 22–44. <https://doi.org/10.17051/io.2016.25140>
- Koka, V. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin ders başarısına olan etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Korcu, H. (2019). *Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde oyunla öğretim uygulamaları (deneysel bir çalışma)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Kurt, A., & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40, 199–224. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4167>
- Küçükkayhan, S. (2020). *Mesleki açık öğretim liseleri programının Hammond program değerlendirme modeli doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Krathwohl, D. R. (2002). *A revision bloom's taxonomy: An overview*. Theory into Practice.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (1999). *Foundations of behavioral research*. Harcourt College Publishers.
- Malkoç, E. (2018). *Bilgisayar ve internet kullanımının sosyal bilgiler öğretiminde başarıya ve kalıcılığa etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Miles M. B., & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Devlet Kitapları Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). MEB 2023 vizyon belgesi. *Milli Eğitim Bakanlığı*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). Yazılı ve uygulamalı sınavlara ilişkin kılavuz. <https://www.meb.gov.tr/meb-yazili-ve-uygulamali-sinavlara-iliskin-kilavuz-yayimladi/haber/32111/tr>

- Morse, J. M. (2000). Editorial: determining sample size. *Qualitative Health Research*, 10, 3–5. <https://doi.org/10.1177/104973200129118183>
- Mülayim, H., & Soran, H. (2002). Lise 1 biyoloji ders kitapları ve haftalık ders saatleri hakkında öğrenci öğretmen ve okul yöneticilerinin görüş ve önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Oğuz Haçat, S., & Demir, F. B. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 2(2), 27–56.
- Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Normal öğretime geçişini tamamlayan okullardaki Türkçe eğitimi başarısı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 96–110.
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlenesinde (programında) duyuşsal alan ve duygusal eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 163–172.
- Owens, A. (2018). Income segregation between school districts and inequality in students' achievement. *Sociology of Education*, 91(1), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0038040717741180>
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Okul dışı tarih öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi”. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 89–121. <https://doi.org/10.17497/tuhed.185618>
- Özdemir, M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126–149.
- Öztürk, T., & Sarı, D. (2018). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 586–605. <https://doi.org/10.30831/akueg.342704>
- Özudoğru, F., & Adıgüzel, O. C. (2016). Aydınlatıcı program değerlendirme modeli. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(5), 25–34. <https://doi.org/10.18037/ausbd.417424>
- Pala, F. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde dijital öyküleme destekli grup çalışmasının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Pallant, J. (2016). *A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw Hill Education.
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2009). Growing the leadership talent pool: Perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers about professional development and leadership succession planning within their own schools. *Professional development in education*, 35(3), 381–398. <https://doi.org/10.1080/19415250902987122>
- Sağın, A. E., & Karabulut, Ö. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin aldıkları hizmet öncesi eğitime ilişkin algılarının belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 121–133. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.728004>
- Sarıışık, Y., & Düşkün, Y. (2016). *Çocukların gözünden okulda yaşam*. ERG ve TEGV.
- Sarıtekin, T., & Demirkaya, H. (2024). Günlük Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Başarılarına Etkisi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 95–108. <https://doi.org/10.35235/uicd.1403547>
- Sever, R., Yalçınkaya, E., & Mazman, F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi: Dramatizasyon. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 155–166.
- Shulha, L. M., Caruthers, F. A., & Hopson, R. K. (2010). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Sage.
- Sözen, E., & Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 53–71.
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372–1380.

- Şahin, İ., & Çiftçi, B. (2021). *Ters yüz sınıf uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Şan, A. (2016). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde çevre gezilerinin etkililiği üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Antalya ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1–12.
- Şimşek, A., & Kolbasar, S. (2020). 4. sınıf sosyal bilgiler kitabındaki “Milli Mücadele” konusunun kronoloji bilgi ve becerilerini kazandırması açısından öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 4(2), 335–356. <https://doi.org/10.38015/sbyy.842634>
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Özden Y. (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (ss. 99–159) içinde. Pegem A. Yayıncılık
- Tağrikulu, P., Bekdemir, Ü., & Çobanoğlu, E. O. (2021). Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanına yönelik akademik başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1984–2004.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207–211. <https://doi.org/10.1177/1558689807302814>
- Tay, B., & Tay, B. A. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73–84. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.7>
- Tay, B. A., & Çakmak, M. A. (2020). BİLSEM'deki özel yetenekli öğrencilerde ve örgün eğitimdeki öğrencilerde bant karikatürleriyle desenlenmiş örnek olay yönteminin sosyal bilgiler dersinde başarıya etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 146–160.
- Töremen, F. & Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 33–47.
- Turan, R. (2018). 2017 ilkököl ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 295–300.
- Uğraş, S. (2018). Beden eğitimi öğretmenleri kendilerini hangi konularda yetersiz hissediyor? *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.1501/Sporm.0000000336>
- Ulu Kalın, Ö., & Topkaya, Y. (2017). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 14–22.
- Uyanık, H., & Öner, S. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin coğrafya konularının öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin incelenmesi. (Bafra Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(1), 69–80. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1307139>
- Uzun, E. (2019). *Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi üretim dağıtım ve tüketim ünitesinde uygulanmasının akademik başarıya etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Üçler, A. M., & Yıkılmış, A. (2021). Kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin öğretim uygulamalarına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1023–1043. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-882708>
- Ürey, M., & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 7–32.
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Longman.

- Worthen, B. R, Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (2nd Ed.). Longman Publishers.
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204–212.
- Yıldırım, E. G., Köklükaya, A., & Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(1), 15–25.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative research methods*, 5(14), 359-38.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartlarının geliştirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.