
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Derya AYDIN¹, Bayram TAY²

Geliş Tarihi: 23.03.2018

Kabul Tarihi: 18.07.2018

Araştırma Makalesi

Öz

Sosyal bilgiler dersi öğretiminde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma kesitsel betimsel tarama modelindedir. Çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Çorum ili merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı köylerdeki ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada herhangi bir örneklem seçim yöntemi kullanılmadan çalışma evrenin tamamı olan 112 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılmaya hedeflenmiştir. Ancak araştırmaya katılmayı kabul etmeme, araştırmacının yapıldığı tarihlerde okula gelmeme, yönetici olarak görevli olma, anket maddelerine samimi cevaplar vermeme gibi nedenlerle toplam 103 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen “branş öğretmenlerinin okuma becerilerini kendi öğretim alanlarında kullanmalarına yönelik inançları” adlı ölçek uyarlanarak kullanılmış ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, çoklu değişkenlerle karşılaştırma yapmada Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 5,43 ve buna göre de sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik düşüncelerinin “Katılıyorum” boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri cinsiyete, kıdeme, mezun olunan bölüme ve mezun olunan fakülteye göre değişmemektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin konu alanı okuma becerilerinin ve buna yönelik inançlarının eğitim süreçleri ile artırılması, aday öğretmenlerin eğitimlerinde konu alanı okuma becerileri üzerinde eğitimler verilmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmenleri, konu alanı okuma, konu alanı okuma becerileri

¹ İçişleri Bakanlığı, e-mail: deryaaydin1981@hotmail.com

² Ahi Evran Üniversitesi, e-mail: bayramtay@gmail.com

Social Studies Teachers' Opinions on the Effective Usage of Reading Skills In Teaching Social Studies Course

Submitted by 23.03.2018

Accepted by 18.07.2018

Research Paper

Abstract

This study was conducted to determine social studies teachers' opinions on the effective use of reading skills in teaching social studies. The study used a cross-sectional research model with middle school social studies teachers in the Çorum District during the 2016-2017 academic year. The study aimed to include all 112 social studies teachers in the Çorum District as participants, but this goal was not achieved because some teachers did not want to participate, some were not present when the study was carried out, some were working as principals in schools, and some teachers were removed from the study due to their giving dishonest answers to survey questions. As a result, the study was completed with a total of 103 teachers. The study adapted Yildirim's (2016) "teachers' beliefs in using reading skills in their teaching fields" survey, and frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation distributions were calculated in the data analysis. Moreover, the Mann-Whitney U test and the Kruskal-Wallis H test analysis were used to compare multiple variables. Results showed that the arithmetic average of the opinions of social studies teachers related to the effective use of reading skills in social studies courses was 5.43. This score means that social studies teachers' opinions on the effective usage of reading skills in social studies was at the "Agree" level. The study also found that social studies teachers' views on the effective use of reading skills do not vary by sex, years of teaching, major, or the school they attended. The study suggests to increase social studies teachers' subject field reading skills and their beliefs through education. Education should also be offered to prospective teachers in order to increase their subject field reading skills.

Keywords: Social studies, social studies teachers, subject field reading, subject field reading skills

Giriş

Öğrenciler ortaokulda sürekli olarak daha üst düzey farklı öğrenme disiplinleri ile karşılaşmaktadır. Bu disiplinlerde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini kompleks ve etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir. Bu becerilerin önemi; fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler ve Türkçe gibi derslerde daha üst düzey kavramları ve içeriği anlamada daha fazla ön plana çıkmaktadır. Aynı metin bağlı olduğu disiplinin bağlamına göre farklı şekillerde ele alınabilir. Birçok araştırma öğrencilere farklı disiplinlerde gerekli olan okuma yazma eğitimi sağlandığında o disiplini öğrenmelerinin geliştiği ve bunun paralelinde öğrencilerin başarılarında önemli artışların gözlemlendiğini ortaya koymuştur (Jacobs, 2002; Moss, 2005). Bu durumun bu kadar önemli olmasına rağmen hem araştırmacıların hem de öğretmen eğitimcilerinin özellikle ortaokul ve daha üst kademelerdeki öğretmenlerin okuma yazma becerilerini kendi sınıf içi öğretimlerine etkili bir şekilde dâhil etmelerine yardım edemedikleri belirtilmektedir (Hall, 2005). Araştırmalar bu durumun oluşmasında bazı önemli gerekçeler ortaya koymaktadırlar. Bazı çalışmalar, araştırmacıların ve öğretmen eğitimcilerinin konu alanı öğretmenlerinin (farklı disiplinlerdeki öğretmenlerin) kendi derslerinde aynı zamanda okuma yazma eğitime yönelik etkinlikler de gerçekleştirmelerine yönelik farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmadıklarını ve bundan dolayı konu alanı öğretmenlerinin kendi derslerinde okuma yazma becerilerinin önemine yönelik bir duyarlılık oluşturamadıklarını ortaya koymuştur (Ulusoy ve Dedeoğlu, 2011). Wineburg (2001) ve Muth (1993) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen eğitimcilerinin okuma becerisini genel bir görev olarak algıladıkları ve konu öğrenimleri için çok özel bir yöntem olarak kullanmadıkları ortaya konulmuştur. Yine aynı çalışmada özellikle konu alanı öğretmenlerine, öğretmen eğitim süreçleri boyunca bu becerilerle ilgili stratejileri kendi derslerindeki metinleri anlamak için nasıl kullanılacağına yönelik fırsatlar tanınmadığına da ulaşılmıştır (akt. Hall, 2005).

Konu alanı öğretmenlerinin kendi alanlarında karşılaştıkları metinlere genel bir bakış açısı ile yaklaşımları ve metinle ilgili önemli ince ayrıntıları algılayamamaları konunun öğretimini olumsuz yönde etkileyecektir. Konu alanı ne olursa olsun veya hangi alanda okuma yapılırsa yapılsın en önemli amaçlardan biri değişen amaçlara göre anlam kurma sürecidir. Örneğin, fen ile ilgili okumalar yapan öğrenciler herhangi bir konuda fen ile gerçekleri, yasaları ve ilkeleri öğrenebilirler. Ancak bu metinde yazan her şey gerçek veya tam olmayabilir. Bundan dolayı öğrencilerin okudukları metindeki gerçeklerle, teorileri anlayabilmeleri ve ayırt edebilmeleri gerekmektedir. Benzer şekilde sosyal bilgiler dersindeki bir metni okuyan öğrencilerin tarihsel gerçekleri, var olan yanlışlıklardan ayırt etmeleri gerekmektedir. Bunun için de öğrencilerin okuma yazma stratejilerini etkin bir şekilde kullanmaları önem taşımaktadır (Perfetti, Britt ve Georgi, 1995). Bu bağlamda öğretmenlerin hem kendi konu alanlarını iyi bilmeleri hem de kendi öğrencilerine kompleks okuma becerilerini kazandırıp kendi alanlarında karşılaştıkları metinleri en iyi şekilde okuyabilmelerine yardımcı olabilmeleri gerekmektedir. Bu da konu alanı okuma ve yazma becerilerini gündeme taşımaktadır.

Konu alanı okuma ve yazma becerileri genel okuma yazma becerilerini, alana özgü okuma ve yazma becerilerini ve aynı zamanda sınıf içindeki içeriğe ilişkin yapıları kapsamaktadır. Bu kavram okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımını gerektirmekle birlikte öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini, okuma ve yazma sürecinde disiplinlerarası yaklaşımları desteklemektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayan öğretim süreçleri, öğrencilerin kendi öğrenme durumlarında daha fazla etkin olmalarına yardımcı olmakla birlikte onları pasif öğrenen olmaktan kurtarmaktadır (Bean, 1997). Bourdiou (1986) tarafından da ifade edildiği üzere okuma ve yazma becerileri kültürleşme merkezini oluşturmakla birlikte öğrenciler hem okulda hem de okulun dışında bu merkezi kendi etkileşimlerinde kullanabilirler (akt., Riccio, 2008).

Lee ve Fradd (1998, akt. Riccio, 2008) okuma-yazmayı ve bilimi kapsayan bir öğretimsel çerçeve geliştirmişlerdir. Bu çerçeveye göre akademik söylem, sosyal söylem, kültürel anlama ile bilim yapma, bilimi konuşma ve bilimle işbirliğinde bulunma diğer bir deyişle bilimle okuma ve yazma sürecini anlamayı birleştirerek öğretmen hem spesifik alanın öğretimini hem de okuma ve yazma becerilerinin öğretimini en iyi şekilde gerçekleştirebilir.

Özellikle ortaokul ve lise eğitim dönemlerinde sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik gibi derslerde okuma ve yazma becerilerinin öğretim sürecine doğru bir şekilde nasıl entegre edileceği ile ilgili önemli tartışmalar olduğu görülmektedir. Özellikle son yapılan araştırmalar, ortaokul ve lise yıllarında başarısızlık yaşayan öğrencilerin en büyük problemlerinden birinin okuma ve yazma becerileri ile ilgili uygulamalara öğretim ortamlarında çok fazla yer verilmemesi olduğunu göstermektedir (Bates, 2009, akt. Huysman, 2012).

Carnegie Coopropation (Biancarosa ve Snow, 2006) tarafından yayınlanan raporda ortaokul ve lise eğitim yıllarında farklı disiplinlerde okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımına ilişkin farklı öneriler getirilmiştir. Bu öneriler ortaokul ve lise yıllarındaki öğrenci başarısının nasıl geliştirilmesi gerektiği noktalarına odaklanmıştır. Bu bağlamda etkili öğretimsel ilkelerin sürece nasıl dâhil edildiği, teknoloji unsurunun öğretim ortamında nasıl kullanıldığı, okuma ve yazma sürecine ne kadar zaman ayrıldığı ve öğretmenlerin bu anlamdaki mesleki yeterliliklerini artırmak için neler yapıldığı öğrenci başarısını etkileyen değişkenler olarak belirtilmiştir. Görüldüğü üzere ifade edilenlerden biri de okuma ve yazma sürecine ne kadar zaman ayrıldığıdır.

Farklı konu alanlarının öğretiminde okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımına yönelik ilk çalışmalar 1900'lü yılların başlarında gerçekleştirilmiştir. Huey (1908) ve Thorndike (1917) tarafından yapılan ilk çalışmalar ve bu alana yönelik artan ilgi "her öğretmen bir okuma öğreticisidir" sloganının ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Ancak

bu slogan konu alanı öğretmenlerinin aldıkları öğretmen eğitimleri dikkate alındığında çok da etkili olmamıştır. Bu alandaki ilk çalışmalar ve ortaya çıkan söylemler öğretmenlerin içerik öğretiminde okuma becerilerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini desteklemeleri yönünde gerçekleşmiştir. Ancak birçok konu alanı öğretmeni bu sorumluluğun kendilerine yüklenemeyeceğini ifade etmiştir (akt. Manzo, Manzo ve Thomas, 2005). 1970'lere kadar alan davranışçı yaklaşımın etkisi altında kalmış ve bu sürece yönelik ilgi gelişmemiştir. 1970'li yıllardan sonra davranışçı teoriye tepki olarak doğan farklı pedagojiler bağlamında okuma ve yazma becerilerinin farklı konu alanlarında öğretimi ve bu becerilerin geliştirilmesi süreci etkinliğini yeniden kazanmıştır. Herber (1970) tarafından yayınlanan çalışma ile öğrencilerin okuma becerilerine farklı konu alanlarının öğretiminde dâhil edilmeleri gerektiği belirtilmiş ve yenido konu alanı öğretiminde okuma ve yazma becerilerinin öğretime yönelik değişim süreci başlatılmıştır (Alvermann, 1990).

Yine aynı zaman dilimine denk gelen süreçte Lev Vygotsky'nin çalışmalarının toplanması ve farklı dillere tercüme edilmesi, konu alanı derslerinin öğretiminde okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanılması gerektiği hususunda önemli bir köşe taşı olduğu ifade edilebilir. Vygotsky'nin teorisine göre eğitimcilerin çocuklardaki gelişim ile kendi öğrenme süreçlerindeki ilişkileri anlamaları gerektiği ve bu doğrultuda çocukların okuma becerisi gelişimlerini olumlu yönde geliştirebilecekleri vurgulanmıştır. İçeriğin öğretiminin en iyi şekilde doğru okuma stratejilerinin çocuklara kazandırılmasıyla gerçekleştirilebileceği savunulmuştur (Huysman, 2012).

1980'li yıllar çoklu okuryazarlık kavramlarının etkisinin hissedildiği ve konu alanı okuma ve yazma becerilerinin bu süreçten etkilendiği bir dönem olarak ifade edilebilir. Bu dönemde okuma bir süreç olarak ifade edilmiş ve içeriği öğrenmek için gerekli bir araç olarak betimlenmiştir (Guthrie ve Kirsch, 1984). Bu yıllarda konu alanı okuma ve yazma becerileri, belirtilen disiplindeki yeni içeriğin ediniminde okuma ve yazma becerilerinin kullanılması

şeklinde tanımlanmıştır. 1990'lı yıllara kadar okuma ve yazmaya ilişkin tanımlamalar, yazılı materyallerle sınırlandırılmıştır. 1990'lı yıllarla birlikte teknolojinin devreye girmesi ile konu alanı okuma ve yazma becerilerinin tanım ve içeriği de genişlemiştir. Yeni tanımlamalarda konu alanı okuma ve yazma süreci ilgili alana özgü metni okuma, anlama ve bunun için uygun materyalleri kullanma şeklinde açıklanmıştır (Bean ve Baldwin, 1998, akt. Huysman, 2012). Yine bu bağlamda araştırmacılar konu alanı ile okuma ve yazma becerileri arasındaki bağlantıları güçlendirme ve geliştirme odaklı çalışmalar yürütmüşlerdir. 2000'li yıllarla birlikte dijital kırımların başlaması ile öğretmenler alan bilgisinin kazanımı için çok farklı medya unsurlarını kullanmaya başlamışlardır. Konu alanı okuma ve yazma becerileri görsel imgeleri, ses ve video klipleri, drama, video oyunlarını, telefon mesajlarını, İnternet sitelerini, blogları ve diğer tüm dijital diğer değişkenleri içermeye başlamıştır (Lewis, Leander ve Wang, 2007; Readence, Bean ve Baldwin, 2004). Dolayısı ile konu alanı öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri ile birlikte ortaya çıkan yeni okuryazarlık becerilerine yönelik de yeterliliklerinin artırılması ihtiyacı doğmuştur (Huysman, 2012). Bu yeterliliklerin artırılması öğretmen eğitimi kapsamında yer alacak ve öğretmenlerin söz konusu yeterlikleri kazanmalarının yanında bunları öğretmenliklerinde kullanmaları da istenecektir. Nitekim öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikleri uygulamaları onlara bırakılmış olacaktır. Öğretmenlerin var olan yeterliklerini kullanmalarında ön plana çıkan önemli değişkenlerden biri de duruma yönelik inançlarının ne olduğudur. Konu alanı öğretmenlerinin neyi nasıl öğreteceklerine yönelik kararları, sahip oldukları inançlardan büyük oranda etkilenmektedir (Buchman, 1987). Öğretmenler ne öğretecekleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olabilirler, öğretmenliğin ne olduğu konusunda yeterli farkındalığa sahip olabilirler ve bunun yanında müfredatı öğrencilerine nasıl kazandırabileceklerine yönelik yeterli pedagoji bilgisine sahip olabilirler. Ancak sahip oldukları bu bilgiye rağmen kendilerinin sahip oldukları inançlar onların sınıf içi öğretim uygulamalarını etkileyecek en önemli değişkenlerden biri olarak

ortaya çıkmaktadır (Shulman, 1987). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreci hakkındaki inançları ve pedagojik bilgileri birbirleri ile ilişkili olmakla birlikte aynı zamanda sahip oldukları alan ve pedagojik bilgi kendi inançlarını etkileyebilir (Pajares, 1992).

Ortaokul konu alanlarından birini de sosyal bilgiler dersi oluşturmaktadır. Sönmez'e göre (2005) sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünüdür ve sosyal bilgiler genel olarak toplum bilimlerinden oluşmakta, yeri geldiğinde edebiyat başta olmak üzere matematik ve sanatla ilgili bilimlerin de bilgilerinden yararlanmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi içeriğinin ağırlıklı olarak sosyal bilimlerden oluştuğu yani sosyal bilgiler dersinin sözel ağırlıklı bir ders olduğu söylenebilir (Tay, 2005). Sosyal bilgiler dersinin sözel ağırlıklı olması ve edebiyat başta olmak üzere matematik ve sanatla ilgili bilimlerden oluşması okuma ve anlama etkinliklerinin önemini işaret etmektedir. Bunun yanında 2005 yılı ve sonrasındaki (2015, 2017 ve 2018) sosyal bilgiler programlarının tematik ve sosyal oluşturma anlayışıyla hazırlanmış olması ile birlikte sosyal bilgiler öğretiminde beceri eğitiminin önem kazandığı görülmektedir. Nitekim sosyal bilgiler eğitimcilerinin dünyadaki en büyük meslek örgütü olan Amerikan Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (NCSS)'ne göre (2001'den akt. Zarillo, 2016) sosyal bilgiler öğretiminin asıl misyonu, öğrencilerin etkin birer vatandaş olmalarını sağlayacak olan bilgi, beceri ve değerler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme misyonu programlarının bu anlayışa uygun olarak yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. 2005, 2015, 2017 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının söz konusu anlayışlara uygun olarak beceri temelli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda geliştirilecek olan becerilerden biri de Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisidir. "Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma" becerisinin 5 alt beceri ile kazandırılması planlanmış ve bu alt beceriler dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma/sunu becerileri olarak belirlenmiştir (MEB, 2005a; MEB, 2005b). Söz konusu

becerilerin kazandırılması öğrencilerin hem etkili vatandaş olma özelliğini oluşturacak hem de okumalarının anlamlı olmasına katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi dikkate alınarak yetkinliklere yönelik beceri geliştirme amacıyla olması ve bu çerçevede geliştirilmesi öngörülen yetkinliklerden özellikle anadilde iletişim, dijital yetkinlik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ve de kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleri okuma beceri ile ilgilidir. Bu kapsamda öğrencilerin sosyal bilgiler ile ilgili okumalarının anlamlı olabilmesi alan okuma becerilerinin gelişmesi ile ilgili olabilir. Alan ya da konu alanı okuma becerisi bu anlamda önemli olacaktır. Sosyal bilgiler öğretmenleri “Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini” kazandırırken sosyal bilgiler alanı okuma becerilerini de öğrencilere kazandırmaları önemli olacaktır.

Anderson, Armbruster ve Roe’ye göre (1990) öğretimin niteliği, bireylerin nasıl bir okuma yazma eğitimi aldığı ve okuma-yazma becerilerinde nasıl bir aşama kaydettikleri ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısı ile öğretmenlerin sahip oldukları okuma yazma becerileri, onların öğretim yeterliklerinde de etkili olmaktadır. Bu da konu alanı okuma yazma becerileri ile ilgilidir. Tüm bunlar sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir başka ifade ile konu alanı öğretmenlerinin de okuma yazma becerilerinin öğretimi ve kullanımına yönelik sahip olmuş olduğu inançların kendilerinin bu süreçleri kendi öğretim ortamlarına aktarması açısından önem taşımaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde okuma yazma becerilerinin kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu anlamda bu çalışmanın ülkemizde bu alanda var olan boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmekte ve aynı zamanda konu alanı derslerinde okuma yazma becerilerinin etkin kullanılmasının önemine dikkatlerin çekilmesini sağlayacağı umulmaktadır. Bundan dolayı bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına

yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini betimlemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nedir?
2. Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri kıdemlerine göre değişmekte midir?
4. Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri mezun olunan fakülteye göre değişmekte midir?
5. Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri mezun olunan bölüme göre değişmekte midir?

Yöntem

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada konu hakkında mevcut olan durum betimleneceğinden “betimleyici araştırma” yöntemi kullanılmıştır. Olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeyi, açıklamayı hedefleyen çalışmalar betimsel (betimleyici) çalışmalardır.

Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan, 1998; Karasar, 2005). Bu araştırmalarda değişkenler arasında nedensel ilişkiler yerine birlikte bulunma ilişkisine bakılır (Kuş, 2003). Betimleyici araştırma yöntemleri; survey (tarama), durum, geliştirme, karşılaştırma, etnografik (kültür ile ilgili), değerlendirme ve aksiyon araştırmaları olarak ifadelendirilebilir (Verma ve Mallick, 1999; Ekiz, 2003). Bu çalışmada

var olan bir durum betimlendiğinden durum tespit modeli kullanılmıştır. Bununla birlikte betimsel araştırmalar, kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük araştırmalar olarak sınıflanabilir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Gorard, 2006; Johnson ve Christensen, 2004'den akt. Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu araştırma, yaşayanların ve halihazırda var olanların bir kısmı üzerinde ve bir seferde ölçümlerle veri toplandığından kesitsel tarama modelindedir.

Evren ve rnekleme

Kesitsel tarama modelinde evrene gidilmemektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bundan dolayı bu araştırmada iki evren betimlenmiştir. Bunlar; teorik ve ulaşılabilir evrenlerdir. Teorik evren, genelleme yapılacak evren olarak ifade edilmektedir (Akarsu, 2014) ve bu araştırmanın teorik evrenini Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evren ise teorik evrendeki bireylerin hepsine ulaşılamayacağı durumlarda kullanılan evrendir (Akarsu, 2014) ve bu araştırmanın ulaşılabilir evrenini orum ili merkez ile ve merkez ilçeye bağlı köylerdeki ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur.

Betimleyici türdeki bu araştırmada herhangi bir örnekleme seçim yöntemi kullanılmadan ulaşılabilir evrenin tamamı olan 112 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılması hedeflenmiştir. Fakat araştırmaya katılmayı kabul etmeme, araştırmanın yapıldığı tarihlerde okula gelmeme, yönetici olarak görevli olma ve anket maddelerine samimi cevap vermeme (2 kişi) gibi nedenlerle toplam 103 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılabilmemiştir (katılım oranı % 91,96). Çalışmanın ulaşılabilir evrenini 31'i kadın ve 72'sini erkek öğretmenler oluşturmuştur. Bu ğretmenlerin 93' eğitim fakültesi (sosyal bilgiler ğretmenliği 71; tarih ğretmenliği 11; coğrafya ğretmenliği 3; sınıf ğretmenliği 8), 10'u ise fen-edebiyat fakültesi (tarih 8; coğrafya 2) mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler “okuma becerilerinin etkin kullanımı” veri toplama aracı ile toplanmıştır. Bu veri toplama aracı ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Okuma becerilerinin etkin kullanımı

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik düşüncelerini belirlemek için Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen “Branş Öğretmenlerinin Okuma Becerilerini Kendi Öğretim Alanlarında Kullanmalarına Yönelik İnançları” adlı ölçek uyarlanarak kullanılmıştır. Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen bu ölçeğin faktör analizi ve güvenirlik çalışmaları Muğla ilinde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakültesinden öğrenim gören toplam 247 öğretmen adayı (sosyal bilgiler, fen, matematik bölümlerinde) ile ölçek geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini test edebilmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA); güvenirlik çalışması için ise iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha α), Spearman-Brown testi eşit yarıları arasındaki korelasyon katsayısı ve madde güvenirliği için de üst %27 ile alt %27’lik gruplar arasındaki farkı ortaya koyup koyamadığını test etmek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Son olarak verilere faktör analizi uygulanabilmesi için örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçme aracının 36 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Tüm grupta KMO örneklem uygunluk katsayısı .876 ($>.60$), Barlett Sphericity testi (çok değişkenli normal dağılımın göstergesi) $\chi^2=29999.212(595)$; ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin tek faktör olarak 11.003’lük bir öz değere sahip ve %31 oranında bir varyans açıkladığı görülmüştür.

Geliştirilen ölçeğin faktör yükleri .30 ile .76 arasında değişmiştir. Ölçeğin maddelerinin madde toplam test korelasyonları .30 ile .71 arasında değişmiştir. Yapı geçerliği ile ilgili gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen yapının DFA ile doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Ölçeği iki yarı güvenirlilik değeri ise (rxx).90 olarak elde edilmiştir. Yapılan madde analizi çalışmasında, her bir maddenin ortalamasına göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki farka ilişkin bağımsız gruplar için t-testi değerlerinin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin bütününde iç tutarlık katsayısı .93 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin bütününde iç tutarlık katsayısı .94 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Elde Edilme Süreci

Nicel veri toplama aracı Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul idarecilerinden izinler alınarak uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde öğretmenlere bu çalışmanın neden yapıldığı hakkında araştırmacı tarafından bilgi verilmiş ve isimlerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Bu yolla öğretmenlerin sorulara daha objektif ve daha samimi cevap vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı örnekleme yer alan ortaokullarda bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerine her okulda ayrı ayrı verilerek uygulanmıştır. Her bir veri toplama aracının cevaplandırılması ortalama 20 dakikalık büyük teneffüs aralarında (öğretmenler odasında) yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 25.00 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SD)

dağılımları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, çoklu değişkenlerle karşılaştırma yapmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov normallik testi ile bakılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği (bkz. Tablo 3.6) görülerek iki değişkenli karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla değişkenlerde de Kruskal-Wallis H testi analizi kullanılmıştır.

Tablo 1

Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına İlişkin Verilerinin Normallik Testleri (Kolmogorov-Smirnov testi)

Statistic	sd	p
,146	103	,000

Hesaplanan ortalama değerlerin yorumlanmasında kullanılan değerlendirme ölçeğinde grup değer aralığının tespitinde;

$a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2000). Buna göre veri toplama aracındaki maddelerin sınırı aşağıdaki gibidir:

Tablo 2

Veri Toplama Aracı Maddelerinin Puanlandırılması

Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları	Sınırı
7	Kesinlikle katılıyorum	7 - 6,14
6	Katılıyorum	6,13 - 5,57
5	Katılma eğilimindeyim	5,56 - 4,40
4	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	4,39 - 3,53
3	Katılmama eğilimindeyim	3,52 - 2,66
2	Katılmıyorum	2,65 - 1,79
1	Kesinlikle katılmıyorum	1,78 - 1

Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik düşüncelerinin ne olduğu ve bu düşüncelerinin çoklu değişkenlere göre değişip değişmediğine yönelik bulgulara ve buna bağlı yorumlara yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevapların standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Maddeler	N	S	\bar{X}	Düzye
S1 Sosyal bilgiler öğretmenleri aynı zamanda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmekle de sorumludur.	103	1,96	5,15	Katılma eğilimindeyim
S2 Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin karşlarına ilk defa çıkan kavramlar bu dersin öğretmenleri tarafından öğrencilere öğretilmelidir	103	1,74	5,89	Katılıyorum
S3 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin temel sorumluluğu yalnızca kendi alanlarıyla ilgili bilgileri öğretmektir.	103	1,99	5,25	Katılma eğilimindeyim
S4 Sosyal bilgiler öğretmenleri okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir diploma almadıklarından kendi derslerinde bu becerileri öğretmelerine gerek yoktur.	103	1,79	5,38	Katılıyorum
S5 Okuma becerilerinin kazandırılmasından sadece sınıf ve Türkçe öğretmenleri sorumlu olmalıdır.	103	1,90	5,43	Katılıyorum

S6	Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin okuma sürecine yönelik ilgilerini artırmak istiyorlarsa kendilerinin de okumaya ilgi duyduklarını göstermelidirler.	103	1,37	6,14	Kesinlikle katılıyorum
S7	Sosyal bilgiler öğretmenleri kendi alanları ile ilgili bilgileri öğretmeli, okuma eğitimini sınıf öğretmenlerine ve Türkçe öğretmenlerine bırakmalıdırlar.	103	1,99	5,05	Katılma eğilimindeyim
S8	Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrenciler okurken onların hem basit hem de üst düzey düşünebilmelerine yardımcı olmalıdırlar.	103	1,23	6,10	Katılıyorum
S9	Sosyal bilgiler öğretmenleri metinlerin okunması sırasında öğrencilerin okuma amaçları oluşturmasına yardımcı olmalıdırlar.	103	1,12	5,93	Katılıyorum
S10	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okuma becerilerinin kazandırılmasına kendi derslerinde zaman harcamaları, boşa kürek çekmekten başka bir şey değildir.	103	1,76	5,38	Katılıyorum
S11	Sosyal Bilgiler öğretmenleri okuma ile ilgili becerilerin öğrencilerde nasıl geliştiğinin farkında olmalıdırlar.	103	1,41	5,63	Katılıyorum
S12	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendi derslerinde okuma becerilerinin önemini vurgulamalarına gerek yoktur.	103	1,39	5,84	Katılıyorum
S13	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin asıl amacı okuma becerilerini öğretmek değil, kendi alanları ilgili bilgiyi detaylı bir şekilde öğrencilere kazandırmaktır.	103	2,10	4,62	Katılma eğilimindeyim
S14	Her öğretmen kendi dersinde okuma becerilerini kazandırmak için zaman ayırmalıdır.	103	1,79	5,32	Katılıyorum
S15	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin karşılaştıkları metinlerdeki bilgiyi nasıl elde edebileceklerine yönelik materyaller kullanmaları gerekmektedir.	103	1,18	5,96	Katılıyorum
S16	Okuma stratejilerinin Sosyal Bilgiler derslerindeki konuların öğretime dâhil edilmesi başarıyı artırır.	103	1,44	5,62	Katılıyorum
S17	Öğrencilere Sosyal Bilgiler derslerinde karşılaştıkları metinleri nasıl okumaları gerektiği bu alanların öğretmenleri tarafından öğretilmelidir.	103	1,74	5,37	Katılıyorum
S18	Okuma becerilerinin öğretiminin Sosyal Bilgiler derslerine dâhil edilmesi gerekmektedir.	103	1,98	4,66	Katılma eğilimindeyim
S19	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin kelime hazinelerinin ve anlamalarının gelişimlerine yardımcı olmaları gerekmektedir.	103	1,46	5,81	Katılıyorum
S20	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin okuma düzeylerini değerlendirmeleri gerekmektedir.	103	1,91	4,60	Katılma eğilimindeyim
S21	Sosyal Bilgiler öğretmenleri, okuma becerilerini kendi alanlarının öğretime dâhil etmelidirler.	103	1,86	4,67	Katılma eğilimindeyim

S22	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendi derslerinde öğrencilerine okuma becerilerini öğretecek yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir.	103	1,44	5,59	Katılıyorum
S23	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerindeki metinleri okumada başarılı olabilmeleri için okuma öğretimine ihtiyaçları yoktur.	103	1,17	5,84	Katılıyorum
S24	Öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerindeki konuları öğrenmeleri için iyi birer okuyucu olmalarına gerek yoktur.	103	1,52	5,98	Katılıyorum
S25	Sosyal Bilgiler öğretmenleri kendi derslerinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.	103	1,72	5,31	Katılıyorum
S26	Sosyal Bilgiler öğretmenleri genel okuma becerilerinin öğretimi yanında kendi alanlarına özgü konuların öğretiminde de kullanacakları okuma becerilerinin farkında olmalıdırlar.	103	1,17	5,85	Katılıyorum
S27	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden derslerinde okuma güçlükleri bulunan öğrencilerin bu problemlerine çözüm üretmeleri beklenemez.	103	2,02	4,50	Katılma eğilimindeyim
S28	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendi alanları ile ilgili konuların öğretiminde öğrencilerin okuma becerilerinden nasıl faydalanacağı konusunda model olmalıdırlar.	103	1,27	5,84	Katılıyorum
S29	Sosyal Bilgiler öğretmenleri öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları farklı türde metin yapılarına ilişkin öğretim yapmalıdırlar.	103	1,65	5,01	Katılma eğilimindeyim
S30	Okuma becerileri öğretiminin, alan farkı gözetilmeksizin tüm disiplinlerdeki öğrenmelerin odak noktası olması gerekmektedir.	103	1,71	5,53	Katılıyorum
S31	Okuma becerilerinin öğretiminin Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarına etkin bir şekilde dâhil edilmesi gerekmektedir.	103	1,81	4,98	Katılma eğilimindeyim
S32	Okuma becerilerinin öğretimi teknik bir süreç olduğu için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu konularda herhangi bir şey bilmelerine gerek yoktur.	103	1,50	5,55	Katılıyorum
S33	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okuma becerilerinin öğretimini kendi konu alanlarının öğretimine dâhil etmesi konuların öğretimini sıkıcı hale getirecektir.	103	1,97	4,47	Katılma eğilimindeyim
S34	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okuma etkinliklerinden faydalanmaları, kendi derslerindeki konuların öğretimini daha ilgi çekici hale getirecektir.	103	1,67	5,29	Katılıyorum
S35	Sosyal Bilgiler öğretmenleri ders kitapları dışında farklı okuma materyallerinden de faydalanmalıdırlar.	103	1,23	6,01	Katılıyorum
S36	Sosyal Bilgiler öğretmenleri okuma becerilerinin öğretiminde Sınıf ve Türkçe öğretmenleri ile işbirliği halinde hareket etmelidirler.	103	1,32	5,97	Katılıyorum
Ortalama		103	,96	5,43	Katılıyorum

Tablo 3 incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin “Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin okuma sürecine yönelik ilgilerini artırmak istiyorlarsa kendilerinin de okumaya ilgi duyduklarını göstermelidirler.” (6,14=Kesinlikle katılıyorum) olduğu görülmektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip madde ise “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okuma becerilerinin öğretimini kendi konu alanlarının öğretimine dâhil etmesi konuların öğretimini sıkıcı hale getirecektir.” (4,47=Katılma eğilimindeyim) olduğu tespit edilmiştir.

Yine Tablo 3’e göre sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 5,43 olduğu ve buna göre de sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik düşüncelerinin “Katılıyorum” boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Durumu

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar normal dağılım göstermediğinden bu cevapların cinsiyete göre değişip değişmediği Mann-Whitney U testi ile hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	31	46,77	7741450	954,00	,244
Erkek	72	54,25	3906,00		

Tablo 4'e göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($U=954,00$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bayan olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerin cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Kıdeme Göre Durumu

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar normal dağılım göstermediğinden bu cevapların kıdeme göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H testi ile hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Kıdeme Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
1-5 yıl	26	57,27			
6-10 yıl	34	58,00			
11-15 yıl	29	45,84	4	5,706	,222
16-20 yıl	8	43,31			
21 yıl ve üstü	6	36,50			
Toplam	103				

Tablo 5'e göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerinin kıdeme göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$\chi^2 (4)=5,706$; $p>0.05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamanın 6-10 yıl kıdeme sahip olan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait olduğu bunu 1-5 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine aittir. Bu sıra ortalamaları birbiriyle farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerin kıdeme göre değişmediğini göstermektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Durumu

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar normal dağılım göstermediğinden bu cevapların mezun oldukları bölüme göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H testi ile hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bölüm	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	71	54,18			
Tarih Öğretmenliği	11	37,64			
Coğrafya Öğretmenliği	3	73,33			
Sınıf Öğretmenliği	8	44,75	5	6,865	,231
Coğrafya	2	78,00			
Tarih	8	45,13			
Toplam	103				

Tablo 6'ya göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerinin mezun oldukları bölüme göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$\chi^2(5)=6,865; p>0.05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamanın coğrafya bölümünden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait olduğu bunu coğrafya öğretmenliğinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise tarih öğretmenliği bölümünden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerine aittir. Bu sıra ortalamaları birbiriyle farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerin mezun olunan bölüme göre değişmediğini göstermektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Durumu

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar normal dağılım göstermediğinden bu cevapların mezun oldukları fakülteye göre değişip değişmediği Mann-Whitney U testi ile hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Fakültesi	93	52,03	4839,00	462,00	,973
Fen-Edebiyat Fakültesi	10	51,70	517		

Tablo 7'ye göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($U=954,00$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim fakültesi mezunu olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin fen-edebiyat fakültesinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerin mezun oldukları fakülteye göre değişmediğini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada veri toplama aracı ile elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 5,43 olduğu tespit edilmiş ve buna göre de sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin olarak kullanılmasına yönelik düşüncelerinin kesinlikle olmasa da bir alt boyut olan “katılıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin olarak kullanılması gerektiği düşüncesinde birleştikleri sonucuna ulaşılabilir.

Farklı disiplinlerdeki her bir öğretmenin okuma becerilerinin kazandırılmasında etkin roller üstlenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Her bir öğretmen okuma becerilerine yönelik bir öğretmen eğitiminden geçmemiş olsa da tüm dersler ve sınıflardaki etkinlikler okuma becerilerinin etkin kullanılmasını (grafik okuma, resim yorumlama vb.) gerektiren çalışmalar

içermektedir. Çoğu eğitim araştırmacısı okuma ve yazma öğretiminin matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine dâhil edilmesi gerektiğini önemle vurgulamaktadırlar (Shanan ve Shanan, 2008). Bilindiği üzere okuma ve yazma becerileri tüm öğrenme alanlarında kritik ve önemli roller üstlenmektedir. Ancak öğretmenlerin bu becerilerin farklı disiplinlerde kullanılmasına yönelik inançları da farklılıklar göstermektedir (Arrastia, Jakiel ve Rawls, 2014). Nourie ve Lenski (1998) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bu becerilerin farklı disiplinlerin öğretiminde kullanılmasına yönelik olumlu tutumları varken Akyol ve Ulusoy (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler bu becerileri ve ilişkili stratejileri kendi sınıflarında etkin bir şekilde kullanmaya yönelik olumlu tutumlar belirtmemişlerdir. Genel olarak olumsuz tutumlar ifade eden öğretmenler, bu durumun kendi sınıflarında okuma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde kullanabileceklerine yönelik eğitim almadıklarından kaynaklandığı şeklinde belirtmişlerdir (McCoss-Yergian ve Krepps, 2010; Stewart ve O'Brien, 1989). O'Brien ve Stewart (1990) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okuma ve yazma ile ilişkili stratejileri farklı disiplinlerde kullanmaya yönelik olumsuz tutumlar sergiledikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. İfade edildiği gibi bu durum en önemli sebeplerinden biri olarak öğretmenlerin kendi öğretmenlik eğitim süreçlerinde okuma ve yazma becerilerinin farklı öğrenme alanlarında kullanılmasına yönelik bir deneyimlerinin olmaması gösterilebilir.

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Bir başka ifade ile hem erkek hem de kadın öğretmenler sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımı konusunda hemfikirdirler.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bayan olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Bilindiği üzere öğretmen inançları öğretim süreci ve uygulamalarını etkileyen önemli değişkenlerden biri olarak ifade edilmektedir. Fennema (1990) öğretmenlerin cinsiyetle ilgili inanç ve davranışlarının sürece yönelik kendi tutumlarını etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri; kendi inançlarını ve davranışlarını ve de öğrenci inançlarını, davranışlarını ve başarısını etkilemektedir (akt. Li, 1999). Bean (1997) tarafından yapılan çalışmada branş öğretmenlerinin okuma ve yazma beceri ile ilişkili stratejileri sınıflarında kullanmaya yönelik tutum ve inançları değerlendirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kadın öğretmenlerin sürece yönelik daha olumlu tutumlar sergiledikleri anlaşılmıştır. Genel olarak araştırmalarda konu alanı öğretmenlerinin (branş öğretmenleri), inançlarının cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmemekle birlikte yapılan araştırmaların çoğunda konu alanı öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerinin kendi sınıf ortamlarında kullanımlarına yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri sonuçları ortaya konulmuştur (Alvermann, O'Brien ve Dillon, 1990; Sturtevant ve Linek, 2003).

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri kıdeme göre değişmemektedir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamanın 6-10 yıl kıdeme sahip olan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait olduğu bunu 1-5 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine aittir. Öğretmenlerin yeni öğretimsel uygulamaları kullanmaya yönelik istekliliği, eğitimsel ilerlemeyi etkileyen anahtar değişkenlerden biri olarak ifade edilmektedir. Çoğu okulun gelişmeye yönelik çabaları, yeni uygulamaların kullanılmasına yönelik girişimleri içermektedir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin yeni öğretimsel süreçleri kullanmaya yönelik istekliliklerini ve inançlarını etkileyen farklı değişkenler ortaya konulmuştur. Bu değişkenler arasında yeni kullanılacak uygulamanın öğretmenin var olan ve sınıfta kullandığı uygulamalarla ne kadar örtüştüğü, ihtiyaç duyulan

çaba ve zaman, öğretmenlerin uygulamanın güçlüğüne yönelik inançları, öğretmenlerin mesleki deneyimi ve sürece yönelik öz yeterlilikleri gösterilmektedir (Deemer, 2004; Ghaith ve Yaghi, 1997).

Yukarıda da belirtildiği üzere öğretmen inançlarını etkileyen değişkenlerden biri olarak da öğretmenlerin mesleki deneyimleri gösterilmektedir. Fang (1996) tarafından da belirtildiği üzere inançları yordayan önemli değişkenler arasında öğretmenlerin sahip olduğu mesleki deneyim önem arz etmektedir. Elde edilen bulgular da 21 yıl ve daha üstü kıdeme sahip öğretmenlerin okuma becerilerini kendi öğretim ortamlarında kullanmaya yönelik daha olumlu yönde görüşler belirttiklerini göstermiştir. Flowerday ve Schraw (2000) tarafından belirtildiği üzere kontrollü öğrenme ortamlarının (öğretmenler ve yapılandırılmış sınıf ortamları) sınıd otonomisi ve öğrenme üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Kontrollü ortamlarda kişisel otonomi algısının ve içsel motivasyonun azaldığı bunun da öğrenmenin azalmasına ve olumsuz tutumlara sebebiyet verdiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin otonomilerini etkileyen noktalardan biri olarak da öğretmenlerin mesleki deneyimleri olduğu ifade edilmektedir. Deneyimli öğretmenlerin kendi sınıflarında daha özgür hareket edebildikleri, karar verme algılarının daha yüksek olduğu ve bunun da daha yüksek düzeyde içsel motivasyonun ortaya çıkmasına katkıda bulunduğu ortaya konulmaktadır. Bu araştırma da deneyimli öğretmenlerin daha olumlu görüşler ifade etmeleri, bu durumdan kaynaklanmış olabilir.

4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri mezun oldukları bölüme göre farklılaşmamaktadır.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamanın coğrafya bölümünden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait olduğu bunu coğrafya öğretmenliğinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise tarih öğretmenliği bölümünden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerine aittir.

Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olan durumlardan biri olarak eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlerin öğretmenlik eğitiminden gelmediklerinden dolayı kendilerini ortaya koyma çabalarının bir sonucu olduğu gösterilebilir. Bu durumun da kendilerinin daha fazla bu sürece yönelik olumlu yönde görüşler ortaya koymalarını yönlendirdiği düşünülmektedir. Tarafından yapılan çalışmada da alan dışından gelen öğretmenlerin getirdikleri eksikliklerle gidermeye yönelik sürekli bir çaba içerisinde oldukları ve bu bağlamda öğretmen yeterliliklerine yönelik eksikliklerine gidermeye yönelik daha fazla kaygı hissettikleri sonuçlarına ulaşmıştır (Ergüneş, 2001). Yine yapılan bazı araştırmalarda alan dışından gelen öğretmenlerin yetersizliklerinden kaynaklı olarak daha fazla çalışmaya çaba gösterdikleri ve bu durumun da sürece yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (akt. Oksal ve Sadioğlu, 2008).

5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri mezun oldukları fakülteye göre değişmemektedir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim fakültesi mezunu olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin fen-edebiyat fakültesinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Bir önceki sonuçla karşılaştırıldığında benzer bir değerlendirme bu bulgu içinde gerçekleştirilebilir. Farklı fakültelerden mezun öğretmenlerin (alan dışından gelen öğretmenler) kendi yeterliliklerini artırmaya yönelik daha fazla kaygı taşıdıklarından bu bağlamda daha fazla olumlu yönde görüş belirttikleri düşünülmektedir. Çünkü ülkemizde alan dışından gelen öğretmenlerle yapılmış olan araştırmalar, bu öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve sahip oldukları öğretmen yeterliliklerini artırma noktasında daha fazla çaba sergilediklerini göstermiştir (Oral, 2001). Bu çalışmada da dil öğretimiyle ilgili öğretmenlerin

sorumluluğunda gibi görünen okuma becerilerinin kendi sınıflarında kullanılmasına yönelik daha fazla olumlu yönde görüş bildirmelerinin bu şekilde açıklanabileceği varsayılmaktadır.

Öneriler

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik düşünceleri “Katılıyorum” boyutunda ortaya çıkan sosyal bilgiler öğretmenlerine gerçekleştirilecek mesleki gelişim seminerleri ile bu sürece yönelik farkındalıkları ve yeterlilikleri artırılabilir. Bu bağlamda öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına da okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik eğitimler verilebilir ve dahası öğretmen yetiştirme programlarına konu alanı okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik dersler eklenebilir.

Bu çalışmada sadece sosyal bilgiler öğretmenlerine odaklanılmıştır. Sonraki çalışmalarda farklı branşlardan öğretmenler de araştırma sürecine dâhil edilebilir ve onların da okuma becerilerinin kendi sınıflarında kullanılmasına yönelik görüşleri değerlendirilebilir. Bunun yanında eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerinin, bu sürece yönelik görüşleri değerlendirilebilir ve program içeriklerin geliştirilmesi noktasında derinlemesine analizler yapılandırılabilir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (2014). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. & Ulusoy, M. (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own readings and future classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 878-884.

- Alvermann, D. E. (1990). What teachers do when they say they're having discussions of content area reading assignments: A qualitative analysis. *Reading Research Quarterly*, 25(4), 296-322.
- Alvermann, D. E., O'Brien, D. G., & Dillon, D. R. (1990). What teachers do when they say they're having discussions of content area reading assignments: A qualitative analysis. *Reading Research Quarterly*, 25, 296-322.
- Anderson, R., Armbruster, B., & Roe, M. (1990). Improving the education of reading teachers. *Daedalus*, 119, 187-209.
- Arrastia, M., Jakiel, L., & Rawls, E. (2013). Reading across the content-areas course: A case study of two secondary preservice teachers. *Journal of Content-area Reading*, 10(1), 95-119.
- Bean, T. W. (1997). Preservice teachers' selection and use of content area literacy strategies. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 154-163.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2006). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Buchmann, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13(2), 151-164
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73-90.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş "Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri"*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ergüneş, Y. (2001). *Alanda ve alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin öğretimde bulunması gereken özellikler açısından karşılaştırılması (Balıkesir örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 634-645.
- Guthrie, J. T., & Kirsch, I. S. (1984). The emergent perspective on literacy. *Phi Delta Kappan*, 66, 351-355.
- Hall, L. A. (2005). Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs, and change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 403-414.
- Herber, H. (1970). *Teaching reading in content areas*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Huysman, M. H. (2012). *Beyond bells and whistles: Content area teachers' understanding of and engagement with literacy* (Unpublished Doctoral Dissertation). Georgia State University, Atlanta.
- Jacobs, V. A. (2002). Reading, writing, and understanding. *Educational Leadership*, 60(3), 58- 61.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekisik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri "Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri Nicel mi? Nitel mi?"*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lewis, C., Leander, K., & Wang, X. (2007). Digital literacies: Adolescent literacy. In B. J. Guzzetti (Ed.), *Literacy for the new millennium: Adolescent literacy*. (pp. 207-222). Westport, CT: Praeger.

- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research, 41*(1), 63-76.
- Manzo, A., Manzo, U., & Thomas, M. (2005). *Content area literacy: Strategic teaching for strategic learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- McCoss-Yergian, T., & Krepps, L. (2010). Do teacher attitudes impact literacy strategy implementation in content area classrooms? *Journal of Instructional Pedagogies, 4*, 1-18.
- MEB (2005a). *4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2005b). *6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher, 59*, 46-55.
- Nourie, B. L., & Lenski, S. D. (1998). The (in) effectiveness of content area literacy instruction for secondary preservice teachers. *The Clearing House, 71*(6), 372-374.
- O'Brien, D.G., & Stewart, R.A. (1990). Preservice teachers' perspectives on why every teacher is not a teacher of reading: A qualitative analysis. *Journal of Reading Behavior, 22*(2), 101-129.
- Oksal, A. ve Sadioğlu, Ö. (2008). Sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerle başka alanlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin karşılaştırılması. *İlköğretim Online, 7*, 71-90.
- Oral, B. (2001). Alan dışından mezun olup sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinde durumlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 148*, 37-41.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research; Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 6*(3), 307-332.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A., & Georgi, M. C. (1995). *Text-based learning and reasoning studies in history*. New York and London: Routledge.

- Readence, J. E., Bean, T. W., & Baldwin, R. S. (2004). *Content area literacy: An integrated approach*. Kendall Hunt.
- Riccio, J. F. (2008). *Content area literacy and preservice teacher education: Preparing preservice science teachers to view literacy in service of science teaching* (Order No. 3327086). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I; ProQuest Dissertations & Theses Global. (304625649). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304625649?accountid=11835>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stewart, R. A., & O'Brien, D. G. (1989). Resistance to content area reading: A focus on preservice teachers. *Journal of Reading*, 32(5), 396-401.
- Sturtevant, E. G., & Linek, W. M. (2003). The instructional beliefs and decisions of middle and secondary teachers who successfully blend literacy and content. *Literacy Research and Instruction*, 43(1), 74-89.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Ulusoy, M. & Dedeoğlu, H. (2011). Content area reading and writing: Practices and beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 34, 1-17.

Verma, G.K., & Mallick, K. (1999). *Researching education: Perspectives and techniques*. Philadelphia: Open University Press.

Zarillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi: İlkeler ve uygulamalar*. B. Tay, ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Extended Summary

Middle school students are constantly faced with the increasing difficulty of different subjects, and these subjects require both teachers and students to use their reading and writing skills in a complex and effective fashion. The importance of these skills is more prominent when it comes to the understanding of higher level concepts and content in courses such as science, mathematics, social studies, and literature. The very same topic can be handled differently in different courses based on the context of its subject. This contextual understanding requires subject field reading and writing skills. Subject field reading and writing skills include general reading-writing skills, subject-centered reading-writing skills, and in-class content reading-writing skills. Social studies is one of the subjects in middle school. Social studies courses primarily use the content of Social Sciences, but also implements Literature and Art related contents when appropriate. Thus, it can be said that social studies courses are verbal-oriented courses. Being a verbal-oriented course indicates the importance of reading comprehension skills in social studies. Therefore, it can be said that social studies teachers' subject field reading skills effect teaching the content of a course and student success. Social studies teachers' beliefs about reading skills regarded as important for teachers to apply these skills.

This study was conducted to determine social studies teachers' opinions on the effective use of reading skills in teaching social studies. The study used a cross-sectional research model with middle school social studies teachers in the Corum District during the 2016-2017 academic year. The study aimed to include all 112 social studies teachers in the Corum District as participants, but this goal was not achieved because some teachers did not want to participate, some were not present when the study was carried out, some were working as principals in schools, and some teachers were removed from the study due to their giving dishonest answers to survey questions. As a result, the study was completed with a total of 103 teachers. The study adapted Yildirim's (2016) "teachers' beliefs in using reading skills in

their teaching fields” survey, and frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation distributions were calculated in the data analysis. Moreover, the Mann-Whitney U test and the Kruskal-Wallis H test analysis were used to compare multiple variables. Results showed that the arithmetic average of the opinions of social studies teachers related to the effective use of reading skills in social studies courses was 5.43. This score means that social studies teachers’ opinions on the effective usage of reading skills in social studies was at the “Agree” level. The study also found that social studies teachers’ views on the effective use of reading skills do not vary by sex, years of teaching, major, or the school they attended. The study suggests to increase social studies teachers’ subject field reading skills and their beliefs through education. Education should also be offered to prospective teachers in order to increase their subject field reading skills.