

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN
EĞİTİMSEL DONANIMLARI**

**MUSTAFA KARAKOÇ
177A5038**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ŞAHİN ORUÇ**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN
EĞİTİMSEL DONANIMLARI**

**MUSTAFA KARAKOÇ
177A5038
ORCID NO: 0000-0001-8306-0743**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ŞAHİN ORUÇ**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN
EĞİTİMSEL DONANIMLARI**

**MUSTAFA KARAKOÇ
177A5038**

**Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin Savunulduğu Tarih: 27.07.2020
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur**

Ünvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Şahin ORUÇ

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Halil TOKCAN

Jüri Üyeleri : Dr. Öğr. Üyesi. Genç Osman İLHAN

**İSTANBUL
TEMMUZ, 2020**

ÖZ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMSEL DONANIMLARI

Mustafa KARAKOÇ
Temmuz, 2020

21.yüzyılda değişen ve gelişen ihtiyaçlar çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çeşitli plan ve programlar yapılmakta ve bu amaçla hizmet içi çeşitli kurslar, seminerler düzenlenmektedir. Bu çalışmada, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım durumları açısından ve etkinliklere ilişkin yeterlilik algıları açısından sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel donanımları incelenmiştir.

Araştırmaya, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul Küçükçekmece devlet okullarında görev yapan 105 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 20 farklı faaliyete verdikleri yanıtların analizinde, genel durumu görmek için öncelikle SPSS istatistik programı ile betimsel analiz yapılmış ve bu sayede katılımcılardan elde edilen verilerin yüzde ve frekans dağılımları elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevapların cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için SPSS istatistik programı ile ki-kare (X²) analizi yapılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdem açısından cevaplarını incelerken, sadece sıklık ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen eğitim, seminer ve kurs etkinliklerine katılımlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin 20 farklı kurs, eğitim ve seminer etkinlikleri dışında diğer kurs, eğitim ve seminer katılım durumlarının çok düşük olduğu gözlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin anketteki etkinliklerden daha önce katılmadıkları eğitim, seminer ve kurs etkinliklerine ilişkin kendilerini yeterli görme düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir.

Diğer bir analiz sonucuna göre sosyal bilgiler öğretmenlerin daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için gereksiz görmedikleri, bilakis gerekli gördükleri ve ileride söz konusu etkinliklere katılabileceklerini belirttikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına çalışmanın bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin ankette yer alan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin yeterlilik algılarının cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem açısından

farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları çalışmanın bulgular bölümünde yer almaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin ankette yer alan hizmet içi eğitim faaliyetlerini gerekli görme oranlarının cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları çalışmanın bulgular bölümünde verilmektedir.

Araştırmada ayrıca, sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok katıldıkları ve en az katıldıkları etkinlikler belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterlilik algılarının en yüksek ve en düşük olduğu etkinlikler, anketteki etkinlikler arasından öğretmenlerin sosyal bilgiler alanı için en gereksiz ve gerekli gördükleri etkinlikler belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmenleri, Öğretmen donanımları, Öğretmen yeterlikleri, 21.yüzyıl yeterlikleri, Hizmet içi eğitim

ABSTRACT

EDUCATIONAL SKILLS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS

Mustafa KARAKOÇ
July, 2020

Within the framework of changing and developing needs in the 21st century, various plans and programs are developed, various courses and seminars are organized for the professional development of teachers by Teacher Training and Development General Directorate of the Ministry of National Education. In this study, the educational skills of social studies teachers were investigated in terms of participation and perceptions of competence regarding in-service training activities.

105 social studies teachers working in public schools in İstanbul Küçükçekmece affiliated to the Ministry of National Education participated in this research. In the analysis of teachers' responses for 20 different activities, firstly, descriptive analysis was made with the SPSS statistical program to see the general situation and in this way, the percentage and frequency distributions of the data were obtained from the participants. In order to determine whether the answers given by social studies teachers differ in terms of gender and education level, Chi-Square (X²) analysis was performed with SPSS statistics program. When analyzing social studies teachers' responses in terms of professional seniority, only frequency and percentage calculations were made.

As a result, it was determined that the participation of social studies teachers in the training, seminar and course activities named in the survey is low. In addition, it has been observed that social studies teachers have very low level of participation in other courses, education and seminars apart from those 20 activities named in the survey.

According to the results of the analysis, it was observed that the teachers did not consider themselves sufficient regarding the training, seminar and course activities which they did not attend.

According to another analysis' result, it was observed that social studies teachers did not consider the activities in the survey unnecessary for the social studies field and stated that they could participate in these activities in the future.

In the research, the results of the analysis on whether the participation rates of teachers in in-service training activities differ in terms of gender, education level and professional seniority are given in the results section of the study.

In the study, the results of the analysis on whether teachers' perceptions of competence regarding in-service training activities differ in terms of gender,

education level and professional seniority are included in the results section of the study.

In the research, the results of the analysis on whether the rates of the teachers' seeing the activities in the survey as necessity for social studies field differ in terms of gender, education level and professional seniority are included in results section of the study.

In the research, the activities that the social studies teachers attended the most and the activities they attended the least were determined. In addition, activities in which social studies teachers' perceptions of competence were highest and lowest were determined. In addition, among the activities in the survey, the activities that teachers deemed most unnecessary and necessary for the social studies field were determined.

Keywords: Social studies teachers, Teacher skills, Teacher competencies, 21st century competencies, In-service training

ÖN SÖZ

İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyıla bilgi çağı adı verilmiş ve bilgi en değerli silah haline gelmiştir. Bilgi bu kadar değerli olmasına rağmen bilgiye çok hızlı ve çok düşük maliyetlerle her türlü mekanda, zaman kısıtlaması olmaksızın ulaşmak mümkün hale gelmiştir. O halde bu kadar kolay ulaşılabilen bilgiyi kıymetli kılan şey, onu güncelliğini kaybetmeden elde etmek ve bu bilgilerden hareketle yeni bilgiler ortaya koyabilmek, yeni ürünler oluşturabilmektir. İyi bir öğretmen çağın ihtiyaçları karşısında donanımlı olmalıdır. İyi bir öğretmen, hayat boyu öğrenmeye devam eden öğretmendir.

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel donanımları hakkında yorumlar yapabilme, aday öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim politikalarına yönelik öneriler oluşturabilme olanağı sunacaktır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca aldığım derslerde bizlere sunduğu bilgisi ve ufkumuzu açan görüşleriyle örnek bir şahsiyet olan ve bu çalışma süreci içerisinde bana yol gösteren, sabırla ve samimiyetle destek olan tez danışmanım saygıdeğer hocam Doç. Dr. Şahin ORUÇ'a minnet ve şükranlarımı sunar; muvaffakiyetlerle dolu akademik hayatında daha nice muvaffakiyetlere ulaşmasını dilerim.

Araştırma sürecinde değerli fikirleriyle katkıda bulunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye, Dr. Genç Osman İLHAN'a, Dr. Mustafa İÇEN'e, yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve yardımlarını esirgemeyen tüm hocalarıma ve tez sürecinde bana destek olan öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Zorluklar karşısında bana daima umut veren ve sabırla her konuda destek olan eşim Beyza KARAKOÇ'a, babam Yusuf Ali KARAKOÇ'a, annem Güldane KARAKOÇ'a, sevgileriyle umut ışığı olan çocuklarım Gülsima KARAKOÇ ve Ali Asaf KARAKOÇ'a çok teşekkür ederim.

İstanbul, Temmuz, 2020

Mustafa Karakoç

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR	xvii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Sınırlılıklar	4
2. ÖĞRETMEN DONANIMLARI VE 21.YÜZYIL BECERİLERİ.....	5
2.1. Öğretmen Donanımı Nedir?.....	5
2.2. 21.Yüzyıl Becerileri	6
2.2.1. 21.Yüzyıl Becerileri Kapsamında Türk Eğitim Sisteminde Yenileşme Hareketleri.....	9
2.2.2. 21.Yüzyıl Becerileri Kapsamında Yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programları.....	11
2.2.3. 21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Donanımları	15
2.3. Tarihsel Süreç İçerisinde MEB Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Donanımları	18
2.3.1. Mesleki Bilgi.....	22
2.3.2. Mesleki Beceri	23
2.3.3. Tutum ve Değerler	24
2.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Hizmet İçi Eğitimi İhtiyacı.....	25

3. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNİ SAĞLAMAK VE EĞİTİMSSEL DONANIMLARINI ARTIRMAK İÇİN KATILABİLECEKLERİ BAZI HİZMET İÇİ EĞİTİMLER..... 31

3.1. Diksiyon ve Güzel Konuşma Eğitimi	31
3.1.1. Güzel ve Etkili Konuşmayı Etkileyen Faktörler	32
3.1.2. Konuşma Bozuklukları	33
3.1.3. Diksiyon Eğitimi Ders İçerikleri.....	34
3.1.4. Diksiyon Eğitiminin Önemi	36
3.2. Beden Dili ve İletişim Teknikleri Eğitimi.....	39
3.2.1. İletişim Türleri	40
3.2.2. Etkili İletişim Kurabilmek İçin Dikkat Edilmesi Gerekenler	44
3.2.3. Beden Dili ve İletişim Teknikleri Eğitiminin Önemi	45
3.3. Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi	46
3.3.1. Hikâye ve Masal Anlatırken Dikkat Edilmesi Gerekenler	47
3.3.2. Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitiminin Önemi	48
3.4. Eğitimde Drama Teknikleri Kursu.....	50
3.4.1. Drama Uygulamalarında Kullanılan Teknikler	51
3.4.2. Eğitimde Drama Teknikleri Eğitiminin Önemi	51
3.5. Osmanlı Türkçesi Kursu	54
3.5.1. Osmanlı Türkçesi Kavramı	55
3.5.2. Osmanlı Türkçesi Eğitiminin Önemi	56
3.6. İngilizce Kursu	59
3.6.1. Yabancı Dilde Temel Dil Becerileri	61
3.6.2. Türkiye'de İngilizce Eğitiminin Durumu	62
3.6.3. Yabancı Dil Bilmenin Önemi	63
3.7. Zekâ Oyunları Kursu.....	66
3.7.1. Zekâ Oyunu Türleri.....	68

3.7.2. Zekâ Oyunları Eğitiminin Önemi	69
3.8. Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu	71
3.8.1. Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu Eğitim İçeriği	71
3.8.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Kullanımı	72
3.8.3. Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Eğitiminin Önemi	74
3.9. Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi	77
3.9.1. Materyal Türleri	77
3.9.2. Öğretim Materyali Hazırlanırken Dikkat Edilmesi Gerekenler	78
3.9.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Bazı Materyaller	79
3.9.4. Eğitim Materyali Tasarımı Eğitiminin Önemi	81
3.10. Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu	84
3.10.1. Müze Gezisi Yaparken Dikkat Edilmesi Gerekenler	86
3.10.2. Müze Eğitiminin Önemi	87
3.11. Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri	89
3.11.1. Afet Türleri	90
3.11.2. Afet Eğitiminin Önemi	90
3.12. Arkeoloji Eğitimi	94
3.12.1. Arkeolojik Çalışmanın Aşamaları ve Kullanılan Yöntemler	95
3.12.2. Arkeoloji Eğitiminin Önemi	98
3.13. Yerel Tarih Eğitimi	99
3.13.1. Yerel Tarih Öğretiminde Yararlanılabilecek Kaynaklar ve Etkinlikler	99
3.13.2. Yerel Tarih Eğitiminin Önemi	100
3.14. Sözlü Tarih Eğitimi	102
3.14.1. Sözlü Tarih Çalışmasında Kullanılan Yöntemler ve Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	103

3.14.2. Sözlü Tarih Eğitiminin Önemi.....	104
3.15. PISA Uygulamaları Semineri	106
3.15.1. PISA Uygulamalarının Amacı ve Türkiye'nin PISA'ya Katılma Sebebi.....	107
3.15.2. PISA Uygulamaları Eğitiminin Önemi.....	108
3.16. Eğitim Koçluğu Kursu	109
3.16.1. Eğitim Koçunun Sahip Olması Gereken Beceriler ve Değerler	110
3.16.2. Eğitim Koçluğu Eğitiminin Önemi.....	111
3.17. Medya Okuryazarlığı Kursu.....	112
3.17.1. Medya Okuryazarlığı Kavramı	112
3.17.2. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Önemi	114
3.18. Değerler Eğitimi Kursu.....	115
3.18.1. Değer Kazandırma Yöntem ve Yaklaşımları.....	117
3.18.2. Değerler Eğitimi Kapsamında Yapılabilecek Bazı Etkinlikler	117
3.18.3. Değerler Eğitiminin Önemi.....	118
3.19. Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu	120
3.19.1. Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursunun Eğitim İçeriği	120
3.19.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişim Teknolojilerinin Kullanılması...	121
3.19.3. Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Eğitiminin Önemi..	122
3.20. Liderlik Eğitimi.....	124
3.20.1. Öğretim Liderliği ve Öğretmen Liderliği Kavramları	126
3.20.2. Liderlik Eğitiminin Önemi.....	128
4. YÖNTEM.....	129
4.1. Araştırma Deseni	129
4.2. Çalışma Grubu	129

4.3. Veri Toplama Aracı	129
4.4. Veri Toplama Süreci	130
4.5. Verilerin Analizi	130
5. BULGU VE YORUMLAR.....	133
5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılım Durumlarının Analizi.....	133
5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılımlarının Cinsiyet Açısından Analizi.....	135
5.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılımlarının Öğrenim Düzeyi Açısından Analizi	136
5.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılımlarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi	139
5.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları Etkinliklere İlişkin Kendilerini Yeterli Görme Durumları	144
5.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları Etkinlikler Hakkında Kendilerini Yeterli Görme Durumlarının Cinsiyet Açısından Analizi	146
5.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları Etkinlikler Konusunda Kendilerini Yeterli Görme Durumlarının Öğrenim Düzeyi Açısından Analizi.....	148
5.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları Etkinliklere İlişkin Kendilerini Yeterli Görme Durumlarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi.....	150
5.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları ve Kendilerini Yeterli Görmedikleri Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekliliği Hakkındaki Görüşleri	155

5.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları ve Kendilerini Yeterli Görmedikleri Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekliliğine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Açısından Analizi	157
5.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları ve Kendilerini Yeterli Görmedikleri Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekliliğine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Açısından Analizi.....	160
5.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları ve Kendilerini Yeterli Görmedikleri Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekliliğine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Açısından Analizi.....	164
5.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen 20 Farklı Hizmet İçi Eğitim Etkinliği Dışında Diğer Kurs, Eğitim ve Seminer Katılım Durumları.....	168
6. SONUÇLAR,TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	170
6.1. Sonuçlar ve Tartışma	170
6.1.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Sonuçlar.....	173
6.1.2. Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Sonuçlar	173
6.1.3. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Sonuçlar	174
6.1.4. Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Açısından Sonuçlar	175
6.2. Öneriler	176
KAYNAKÇA	180
EKLER.....	206
Ek 1a. Anket Formu Ön Sayfa	206
Ek 1b. Anket Formu Arka Sayfa.....	207
ÖZGEÇMİŞ.....	208

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No:

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (2018) Beceriler	14
Tablo 2: Mesleki Bilgi Yeterlikleri	22
Tablo 3: Mesleki Beceri Yeterlikleri.....	23
Tablo 4: Tutum ve Değerler Yeterlikleri.....	25
Tablo 5: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılım Durumları.....	133
Tablo 6: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılım Durumlarının Cinsiyet Açısından Analizi	135
Tablo 7: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılım Durumlarının Öğrenim Düzeyi Açısından Analizi.....	137
Tablo 8: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılım Durumlarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi.....	140
Tablo 9: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Kendilerini Yeterli Görme Durumları.....	144
Tablo 10: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Kendilerini Yeterli Görme Durumlarının Cinsiyet Açısından Analizi	146
Tablo 11: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Kendilerini Yeterli Görme Durumlarının Öğrenim Düzeyi Açısından Analizi.....	148
Tablo 12: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Kendilerini Yeterli Görme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Analizi	151
Tablo 13: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekli Görme Durumları.....	156
Tablo 14: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekli Görme Durumlarının Cinsiyet Açısından Analizi	158
Tablo 15: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekli Görme Durumlarının Öğrenim Düzeyi Açısından Analizi	161
Tablo 16: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekli Görme Durumlarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi.....	164
Tablo 17: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Dışında Katılmış Oldukları Diğer Etkinlikler	168

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No:

Şekil 1: İletişim ile Öğretme-Öğrenme Süreci Arasındaki Benzerlik 40

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
Akt.	: Aktaran
DİLDER	: Dil Derneği
diğ.	: diğerleri
ICOM	: Uluslararası Müzeler Konseyi
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MOYÖP	: Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OTAEP	: Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi
OTAES	: Okul Tabanlı Afet Eğitim Semineri
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SBÖAY	: MEB Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri
SBÖP	: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
UNİCEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

1.GİRİŞ

Öğretmen, eğitim ve öğretimin ana öğelerinden biridir. İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bir öğretmenden beklenen, çağın gerektirdiği becerilere sahip olması ve öğrencilerini çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere sahip olacak şekilde yetiştirmesidir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle donanımlı bir öğretmen yetiştirmek, yüzlerce hatta binlerce öğrencinin eğitim hayatını şekillendirmek demektir. Bir öğretmenin öğretmenliğe başladıktan sonra, fakültede öğrendiği bilgilerle yetinmemesi ve kendini farklı alanlarda geliştirmek için çaba harcaması gerekmektedir. Çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel donanımlarını araştırırken tüm donanımlar incelenmemiş; öğretmenlerin hizmet sonrası dönemde hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlere katılarak kendini geliştirmek için ne kadar çaba harcadığının tespit edilmesi, hizmet içi eğitimler açısından kendini yeterli görüp görmediğinin tespit edilmesi ve hizmet içi eğitimleri gerekli görüp görmediğinin tespit edilmesi konuları ile sınırlı tutulmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel donanımlarının ne durumda olduğunu araştırmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1.1. Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel donanımları ne durumdadır?

Alt Problemler:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından katıldıkları kurs, seminer veya eğitimsel etkinlikler hangileridir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerin ankette isimleri verilen kurs, eğitim ve seminer gibi etkinliklere katılımları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerin ankette isimleri verilen kurs, eğitim ve seminer gibi etkinliklere katılımları öğrenim düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen kurs, eğitim veya seminer gibi etkinliklere katılımları mesleki kıdem açısından farklılık göstermekte midir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenleri ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili kendilerini yeterli görmekte midir?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleri hakkında kendilerini yeterli görme durumları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?
7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleri hakkında kendilerini yeterli görme durumları öğrenim düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?
8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleri hakkında kendilerini yeterli görme durumları mesleki kıdem açısından farklılık göstermekte midir?
9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri hizmet içi eğitim etkinliklerinden hangilerinin sosyal bilgiler alanı için gerekli olduğuna ilişkin görüşleri nedir?
10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri hizmet içi eğitim etkinliklerinden hangilerinin sosyal bilgiler alanı için gerekli olduğuna yönelik görüşleri, cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?

11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri hizmet içi eğitim etkinliklerinden hangilerinin sosyal bilgiler alanı için gerekli olduğuna yönelik görüşleri, öğrenim düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?
12. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri hizmet içi eğitim etkinliklerinden hangilerinin sosyal bilgiler alanı için gerekli olduğuna yönelik görüşleri, mesleki kıdem açısından farklılık göstermekte midir?
13. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen 20 farklı hizmet içi kurs, eğitim ve seminer etkinlikleri dışında varsa katılmış oldukları diğer kurs, eğitim ve seminerler nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel donanımlarının ne durumda olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Günlük yaşamında her insan sürekli yeni bilgiler öğrenmekte ve eski bilgilerini güncellemektedir. Eğitim ve öğretim işiyle uğraşan öğretmenler de bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelere paralel olarak güncellenen eğitim-öğretim programlarında, çağın ihtiyaçlarına uygun olan öğrenme-öğretme yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerinde, öğretmen yeterliklerinde ve alanına özgü sahip olması gereken yeterliklerde yaşanan değişim ve gelişmeler karşısında bilgilerini güncelleme ihtiyacı duymaktadır. Bununla birlikte, aday öğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarının da sürekli güncellenmesi gerekmektedir. Bu sebeple, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel donanımlarının ne durumda olduğu konusunda bir durum tespiti yapmak, hem aday öğretmen yetiştirmede kullanılan müfredatının geliştirilmesine yönelik çalışmalarda hem de görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma durumları, hizmet içi eğitimlere karşı yaklaşımları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi konularında katkı sunacaktır.

1.3. Sınırlılıklar

- Çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel donanımlarını araştırırken tüm donanımlar incelenmemiş; öğretmenlerin hizmet sonrası dönemde hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlere katılarak kendini geliştirmek için ne kadar çaba harcadığının tespit edilmesi, hizmet içi eğitimler açısından kendini yeterli görüp görmediğinin tespit edilmesi ve hizmet içi eğitimleri gerekli görüp görmediğinin tespit edilmesi konuları ile sınırlı tutulmuştur.
- Katılım bakımından 2019–2020 eğitim ve öğretim yılında İstanbul Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan 105 sosyal bilgiler öğretmeniyle sınırlıdır.
- Hazırlanan anket soruları ile sınırlıdır.

2. ÖĞRETMEN DONANIMLARI VE 21.YÜZYIL BECERİLERİ

2.1. Öğretmen Donanımı Nedir?

Öğretmen; Genel Kültür, Özel Alan Eğitimi ve Pedagojik Formasyon Eğitimi olarak devletin eğitim, öğretim görevlerini üstlenmiş bulunan ve bu görevi Türk Milli Eğitiminin amaçlarına uygun olarak yerine getirmekle yükümlü olan kişiye denir (METK, 1973).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre donanım kelimesinin anlamı, bir şey için ihtiyaç duyulan her türlü araç-gereçtir (TDK, [22.06.2020]). Bu tanımdan yola çıkarak öğretmen donanımı, öğretmenlerde bulunması gereken her türlü eğitimsel nitelik olarak tanımlanabilir.

Bir öğretmende bulunması gereken nitelikler her çağa ve döneme göre değişmektedir ve değişmelidir. 20. yüzyıl imparatorlukların dağıldığı, demokrasinin dünya üzerinde etkin olmaya başladığı, ulaşımın kolaylaştığı, haberleşme imkanlarının hızlandığı; 21. yüzyıl ise teknolojik gelişmelerle birlikte bilginin yayılmasının hızlandığı ve bilgiye erişimin kolaylaştığı, teknolojik araç ve gereçlerin hayatımıza girdiği, uzay çalışmalarının hızlandığı bir çağdır. 20. yüzyılın sonlarında ve 21. yüzyılın başlarında bu değişimler yaşanırken, toplumların ihtiyaçları çok hızlı değişmiş ve artık bir öğrencinin ve bir öğretmenin sahip olması gereken donanımlar değişmiştir. Bu sebeple çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde, öğretmen yetiştirme politikaları, eğitim ve öğretim sistem ve müfredatları bu hızlı yenileşme hareketinden etkilenmiştir. 21. yüzyılda bir öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler ve mesleki nitelikler çok hızlı bir değişim geçirmiş ve bu değişim, sürekli olarak devam etmektedir.

Donanımlı bir öğretmen; öğrencilerine bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi yaratıcı bir şekilde kendi ihtiyaçları doğrultusunda yorumlamayı problem çözme öğretmenin,

etkili iletişim becerisine sahip, alanında uzman, mesleki gelişiminde teknolojinin imkânlarından faydalanabilen, öğretimde yeni teknolojileri kullanabilen, yeni öğretim materyalleri tasarlayabilen, grup çalışmasına yatkın, öğrencilerine model olabilen ve alanındaki yenilikleri takip edebilen öğretmendir (Aksu, 2005).

Öğretmen, eğitim ve öğretimin ana öğelerinden biridir. Donanımlı bir öğretmen yetiştirmek yüzlerce hatta binlerce öğrencinin eğitim hayatını şekillendirmek demektir. 21. yüzyılın öğretmeni; çağın ihtiyaçlarını bilmeli, değişime açık olmalı ve kendini sürekli yenilemelidir (Tutkun, Aksoyalp, 2010). Bir öğretmenden beklenen, 21. yüzyılın becerilerine sahip olması ve öğrencilerini 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere sahip olacak şekilde yetiştirmesidir. Dolayısıyla bir öğretmen 21. yüzyılın hem öğrenen becerilerine hem de öğretme becerilerine sahip olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerini çağın ihtiyaçlarına ve toplumun beklentilerine uygun olarak yetiştirebilmek için yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmelidir. Öğretmenliğe başladıktan sonra bir öğretmenin fakültede öğrendiği bilgilerle yetinmemesi ve kendini farklı alanlarda geliştirmek için çaba harcaması gerekmektedir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin donanım durumunu tespit etmek ile kastedilen şey öğretmenlerin hizmet sonrası dönemde katıldığı seminer, eğitim ve kurs etkinlikleri ile kendini geliştirmek için ne kadar çaba harcadığının tespit edilmesidir.

2.2. 21.Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerileri bireylerin içerisinde bulunduğumuz bilgi çağında başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken üst düzey becerilere denir (Anagün ve diğ., 2016). Bu beceriler, içerisinde yaşadığımız bu yüzyılda toplum tarafından özellikle de iş dünyası tarafından talep edilen niteliklerdir. Her firma, elemanlarının içerisinde bulunduğumuz çağın üst düzey becerilerine sahip olmasını ister ve işe alırken yapılan mülakatlarda bu becerilere sahip olanları seçmek ister. İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyılın neden farklı beceriler gerektirdiğini anlayabilmek için öncelikle 18. yüzyılda başlayan Sanayi İnkılâbı sonrası dönemi tarihsel olarak incelemek gerekmektedir.

Önday' a göre (2017) 18. yüzyılda başlayan Birinci Sanayi Devrimi'yle birlikte beden gücüne dayalı olan üretim, yerini buharlı makinelerle vermiş. Yakıt olarak odun ya da bitkisel yağların yerini kömürün almasıyla makineler

yaygınlaşmış, üretim artmış ve üretilen ürünler için pazar ihtiyacı ülkeler arasında rekabete ve savaşlara neden olmuştur. 19. yüzyılda İkinci Sanayi Devrimi yaşanmış, bu süreçte demiryolları yaygınlaşarak ulaşım kolay hale gelmiştir. Elektrikli makinelerin yapılmasıyla üretim daha kolay hale gelmiş ve seri üretim kavramı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu dönemde petrolle çalışan arabalar yapılmaya başlanmıştır. 20. yüzyılda özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemde dünyada Üçüncü Sanayi Devrimi başlamıştır. Bu dönemde ilk elektromekanik hesap makinesi yapılmış ve bu gelişmelerin akabinde ilk bilgisayar icat edilmiştir. Bilgisayarın icat edilmesi insan gücünün yerini makinelerin almasını daha da hızlandırmıştır. İkinci Sanayi Devrimi Dönemi'nde demiryollarının ulaşımı kolaylaştırmasından sonra Üçüncü Sanayi Devrimi'nde petrolle çalışan arabaların yaygınlaşması; telefon, telgraf gibi haberleşme sistemlerinin, bilgisayarın ve internet ağının kullanımıyla dünya üzerinde iletişim iyice kolay hale gelmiştir.

Şu an içinde bulunduğumuz 21. Yüzyıl, Dördüncü Sanayi Devrimi (sanayi 4.0) Dönemi'dir. Bu dönem ise akıllı otomasyon sistemleriyle kendi kendini yöneten akıllı fabrikalar, otonom robotlar, simülasyon cihazları, üç boyutlu yazıcılar, arttırılmış gerçeklik, büyük veri işleme gibi yeniliklerin olduğu bir dönemdir. Tüm bu gelişmelerden sonra 21. yüzyıldaki bu hızlı değişim çok iyi anlaşılmalı, beraberinde getireceği fırsat ve risklere karşı önlemler alınmalı ve bu konuda politikalar geliştirilmelidir (Önday, 2017).

Erdem'e (2013) göre, 20. yüzyılın sonlarında başlayan ve 21. yüzyılda artarak devam eden siyasi, toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler sayesinde ulaşım ve iletişim kolaylaşmış bunun sonucunda mesafe ve sınır kavramları ortadan kalkmıştır. Bilgisayar ve internet sayesinde bilgiye erişim kolaylaşmış ve küreselleşmenin sonucu oluşan bu bilgi bolluğu, birey ve kurumları bir değişime zorlamıştır.

İnsanoğlunun içerisinde olduğu bu bilgi çağında dünya üzerinde dakikada yüzü aşkın buluş yapılmakta ve sadece bir anabilim dalında, bir yılda bini aşkın yeni bilgi üretilmektedir. Bu yüzden bir anabilim dalından mezun olmak hatta 20 yıllık bir eğitim almak artık yeterli olmamakta, eğitimde yaşam boyu öğrenmeden söz edilmektedir (Sönmez, 1998).

Küreselleşmenin sınır kavramını ortadan kaldırması, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler dünyada ortak büyük bir bilgi yığını oluşturmuştur ve bu bilgi yığını her an artmaktadır. Bilgi o kadar çok ki ihtiyacımız olan bilgiyi bulmak ve o bilgiyi yorumlamak aylarımızı alabilmektedir. Günümüzde var olan bilgiyi disiplinlerarası bir bakış açısıyla yorumlamak birkaç alanda uzun araştırmalar yaparak mümkün olmaktadır. Bu büyük bilgi yığınının sürekli gelişerek ve değişerek sürekli büyümesi sebebiyle eğitim hayatımızı okul hayatımız içerisine sığdırmak mümkün gözükmemektedir. Bu sebeple yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç vardır. Bilgi toplumunda yaşayan bir insanın başarılı olabilmesi için sahip olması gereken nitelikler şunlardır (Gürüz ve diğ.,1994):

- İleri teknolojilere, özellikle bilgisayar teknolojilerine mesleğinin gerektirdiği ölçüde hâkim olmak
- Teknolojideki gelişmelere karşı kendini daima yenileyerek adapte olmak
- Kendi mesleğinde uzmanlaşma, fen bilimleri alanındakilerin sosyal bilimler hakkında; sosyal bilimlerdekilerin ise fen bilimleri alanında belirli bir düzeyde bilgi sahibi olması
- En az bir yabancı dilde yazılı ve sözlü iletişim kurabilmek
- Ekip çalışması yapabilmek
- Disiplinlerarası çalışma yapabilmek, şeklindedir.

Teknoloji sayesinde bilgiye ulaşmak çok kolay ve çok hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Önemli olan sadece bilgiyi alabilmek değil yeni bilgi üreten olmaktır. Yani biz aldığımız bilgileri yorumlayıp özgün bir hale getirebilirsek veya bu bilgiye tamamen yeni bir şeyler ekleyebilirsek asıl kıymetli olan budur. Yoksa başkalarının ürettiği bilgiyi direkt olarak almak bizi yalnızca başkalarının takipçisi yapar. Başkalarının takipçisi olmak bizi onların ürettiği şeylerin tüketicisi haline getirir. Bu sebeple bilgileri alırken amacımız özgün bir ürün ortaya koyabilmek ve sonrasında yeni bilgiler üretmek olmalıdır. Bu bilgi çağında çocuklarına yaratıcı düşünme yeteneği kazandıran toplumlar, taklitten kurtulup tüketici değil üretici olacak ve pazar değil pazarlayan konumunda olacaklardır. Bilgi çağı öğretmenine düşen görev ise öğrenciye bilgiye ulaşma kaynaklarını gösterdikten sonra onlara kendi kendine öğrenebilmeyi, sorgulamayı, bilgiler arası ilişki kurabilmeyi, yaratıcı olabilmeyi sağlayacak etkinlikler yaptırmaktır (Memduhoğlu ve diğ., 2017). Verdiği

eğitim ve öğretimle hem bugünü hem de geleceği tasarlamak isteyen 21. yüzyıl öğretmenleri, öğrencilerine sadece bilgi sunan ve onları değerlendiren kişi olmamalı, sınıfında iyi bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturabilmeli, öğrencisini iyi gözlemlemeli ve ona iyi bir rehber olmalıdır (Gökçe, 2000).

Yirmi birinci yüzyılda bir bireyin sahip olması gereken becerilerin neler olduğu konusunda birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların çoğu yabancı kaynaklardan oluşmaktadır. Ekici ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada 19 farklı kaynaktan yirmi birinci yüzyıl becerilerinin neler olduğu hakkında bilgi topladıktan sonra yaptıkları analizde 63 beceriye ulaşmışlardır. Bu 63 beceri içerisinde kaynaklarda en fazla kullanılan becerilerin problem çözme, etkili iletişim, işbirliği yapma, yaratıcılık, kendini yenileme, eleştirel düşünme, hızlı ve doğru karar verme, bilgi yığınlarının arasından ihtiyacı olan doğru bilgiye ulaşabilme, yeni teknolojileri kullanabilme, medya okuryazarlığı, sorumluluk sahibi olma, liderlik yapabilme, üretkenlik, yeni durumlara esneklik ve uyum, girişimcilik gibi becerilerdir. Önde gelen ülkeler 21. yüzyıl becerilerine sahip, disiplinlerarası çalışabilen bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim sistemlerinde bazı değişikliklere gitmişlerdir (Demirci Güler, 2017).

Günümüz devletleri, ülkesindeki ve dünyadaki gelişmeleri yakından takip eden, içerisinde yaşadığı toplumu iyi tanıyan ve toplumun sorunlarına çözümler bulabilen, yeni durumlar karşısında yaratıcı fikirler sunabilen, eleştirel düşünceyle bilgiyi sorgulayan, teknoloji okur-yazarı olan, hayat şartlarının eskiye nazaran daha zor ve karmaşık olması sebebiyle gelişmiş yaşamsal ve zihinsel becerilere sahip olan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedirler (Mutluer, 2013).

2.2.1. 21.Yüzyıl Becerileri Kapsamında Türk Eğitim Sisteminde Yenileşme Hareketleri

Ülkeler her çağda yaşanan değişim ve yenilik hareketlerine bağlı olarak eğitim programlarını ve politikalarını sürekli sorgulamalıdır. Sorgulanmayan, yeniliğe açık olmayan eğitim programlarının çağın ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veren bireyler yetiştirmesi mümkün görünmemektedir (Hayırsever, Kısakürek, 2014).

Türkiye’de 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968 ve 1998 yıllarında eğitim programlarında çağın ve ülkenin siyasi koşullarına bağlı olarak değişiklik

yapılmıştır. En kapsamlı değişim ise 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programıyla sağlanmışır. 2002-2004 yılları arasında taslak çalışmalarına başlanılan program için akademik tezlerin bulgu ve sonuçlarından yararlanılmış; ilgili sivil toplum örgütlerinin görüşleri alınmış; aynı zamanda çok sayıda müfettiş, öğretmen, veli ve öğrenci görüşüne başvurularak program şekillendirilmiştir (Akdağ, 2009). Bu yeni program 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ise yürürlüğe konulmuştur.

Safran'a göre (2004), Milli Eğitim Bakanlığının yeni bir öğretim programı hazırlaması ve eğitimde köklü değişikliklere gitmesi şu sebeplerden dolayı gerekmektedir:

- Dünyanın küreselleşmesi ile birlikte üretilen bilginin çokluğu ve hızlı yayılması sebebiyle işlevsiz bilgi yükünden kurtulmak için yeni bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyulması,
- Gerçek hayattaki sorunların çok boyutlu olması sebebiyle derslerin tek boyutlu değil disiplinlerarası bir mantıkla işlenmesinin gerekli olması,
- Yirmi birinci yüzyılda bireyin hayata ve dünyaya bakışının değişmesi sebebiyle eğitim programlarının bu ihtiyacı karşılayacak şekilde düzenlenmesinin gerekli olmasıdır.

Çatak'a göre (2015), Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında öğretim programlarında köklü değişikliğe gitmesinin sebepleri şunlardır:

- Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmelere göre öğretim programlarımızın içeriğinin yenilenme ihtiyacının olması; programın içerisine eleştirel düşünme, problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin eklenmiş olması,
- Öğrenme-öğretme anlayışındaki davranışçı yaklaşımın terk edilerek yapılandırmacı yaklaşıma geçilmek istenmesi yani tüm dünyada yaygınlaşmış olan öğrenci merkezli eğitime geçilmek istenmesi,
- Yeni program sayesinde ekonomiye direkt katkısı olan üretken bir toplumun yetiştirilmek istenmesi,
- Yeni program sayesinde demokrasiye daha duyarlı bir toplumun yetiştirilmek istenmesi,
- Kişisel değerlerimizin ve milli değerlerimizin küresel değerler içerisinde kaybolmadan gelişiminin sağlanması şeklinde sayılabilir.

Acun'a göre (2004) eğitimin ve öğretimin yapılandırmacı yaklaşımla yapılması halinde, öğrenciler işbirliğine dayalı öğrenim gerçekleştirerek diğer öğrencilerin fikirlerinden faydalanıp kendi fikrini ifade edebilme imkânına sahip olabilecekler, öğrenci bir problemi çözerken yaratıcılığını kullanarak birden fazla çözüm yolu üretebilecektir. Öğrenciler bu gibi üst düzey becerilere yapılandırmacı yaklaşım sayesinde sahip olabilecektir. Yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerinden biri de yaparak, yaşayarak öğrenme ilkesi olduğu için öğrenciler daha fazla kalıcı öğrenme sağlayabilir (Açıkgöz, 2003).

2.2.2. 21.Yüzyıl Becerileri Kapsamında Yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programları

Teknoloji çağında bilim her gün hızlı gelişmeler kat etmektedir. Aralıksız olarak yeni bilgiler üretilmekte, var olan bilgiler sürekli değişme ve gelişmektedir. Öğretim programları da bu değişimden etkilenmek zorundadır. 21. yüzyıl toplumunun bireyden beklediği beceriler öğretim programlarına da yansımalıdır. Öztürk'e göre (2012) en yüksek başarıyı elde etmek için en iyi ve son program yoktur ve her program değişmeye mahkûmdur.

Günümüz devletleri, ülkesindeki ve dünyadaki gelişmeleri yakından takip eden, içerisinde yaşadığı toplumu iyi tanıyan ve toplumun sorunlarına çözümler bulabilen, yeni durumlar karşısında yaratıcı fikirler sunabilen, eleştirel düşünceyle bilgiyi sorgulayan, teknoloji okur-yazarı olan, hayat şartlarının eskiye nazaran daha zor ve karmaşık olması sebebiyle gelişmiş yaşamsal ve zihinsel becerilere sahip olan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedirler (Mutluer, 2013).

Eğitim sistemleri ve öğretim programlarının amacı, bireyin yaşamsal ve zihinsel becerilerini geliştirerek onu kendisinin ve toplumun sorunlarını çözebilen bir birey haline getirmektir. Hayat boyu öğrenme kapsamında öğrencilerin yaşamsal ve zihinsel beceriler kazandırmak amacıyla 2005 yılı öğretim programında birtakım becerilere yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan becerilere bakıldığında 21. yüzyıl becerilerini içerdiği görülmektedir. Becerilerden bir kısmı bütün derslerde kazandırılması istenen ortak beceriler, bir kısmı ise sadece sosyal bilgiler dersine özgü becerilerdir. Programda beceriler konu olarak verilmemiş olup kazanım ve etkinliklerin içerisinde örtük olarak bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında yayınladığı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan tüm derslere ait ortak beceriler ve sadece sosyal bilgiler dersine özgü beceriler şunlardır (Aydemir, Adamaz, 2017):

Tüm dersler için ortak beceri olarak belirlenen beceriler şunlardır:

- Eleştirel düşünme becerisine sahip olma
- Araştırma becerisine sahip olma
- Problem çözme becerisine sahip olma
- Karar verme becerisine sahip olma
- Bilgi teknolojilerini kullanabilme
- Girişimcilik becerisine sahip olma
- Türkçeyi doğru kullanma ve etkili iletişim kurabilme becerisi

Sosyal bilgiler dersine özgü olarak kazandırılması hedeflenen beceriler:

- Gözlem yapma becerisi
- Mekânı algılayabilme becerisi
- Zamanı ve kronolojiyi algılayabilme becerisi
- Değişim ve sürekliliği algılayabilme becerisi
- Sosyal katılım becerisi
- Empati kurabilme becerisi

Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK işbirliği ile işçi ve işveren sendikaları, çeşitli sivil toplum örgütleri, ulusal ve uluslararası uzmanların katılımıyla Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi hazırlanarak 2016 yılında yürürlüğe girmiştir. 2017 yılında yayınlanan MEB Öğretim Programlarında yer alan kazanımların içerisine örtük bir şekilde yerleştirilen temel beceriler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi içerisinde yer alan her bireyin kazanması gereken 8 ana yetkinlik esas alınarak hazırlanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesiyle ve dolayısıyla 21. yüzyıl yeterlilikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine göre bir bireyin kazanması gereken 8 ana yetkinlik şunlardır (MEB, 2018a):

- Ana dilini iyi bilme ve kullanma, bu sayede herhangi bir durumu güçlü ve zengin bir anlatımla ifade edebilecek kadar kelime hazinesine sahip olma, dilin olumlu etkisi sayesinde insanlarla iyi bir iletişim kurabilme,

- Sözlü ve yazılı olarak en az bir yabancı dilde iletişim kurabilme ve bu sayede kültürlerarası iletişim kurabilme, yabancı dil bilgisini kullanarak uluslararası bilgi kaynaklarından yararlanabilme,
- Teknolojik ve matematiksel yetkinliğe sahip olma ve bu bilgileriyle günlük hayatta bir problemi çözebilme,
- Dijital yetkinliğe sahip olarak dijital kaynaklardan bilgiye erişebilme, bilgiyi saklayabilme, dijital kaynaklarla bilgi üretme ve sunma, dijital kaynaklar kullanarak iletişim kurabilme,
- Öğrenmeyi öğrenerek kendi güçlü ve zayıf yönlerine uygun eğitimleri kendisine uygun kaynaklardan alabilme, öğrenmeyi öğrenerek bir okula ihtiyaç duymadan yaşam boyu öğrenme motivasyonuna sahip olma,
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere sahip olma, bu sayede toplumun içerisinde sorumlu bir birey olma, evrensel insan haklarına saygılı olma
- Sorumluluk alma ve girişimci olma, yani etik değerler çerçevesinde risk alarak projeler planlama ve yürütme becerisi,
- Kültürel farkındalık yetkinliği sayesinde kendi kültürünü iyi tanıması ve başka kültürlerle saygı duyarak kendi kültürüne sahip çıkması, kültürünü iyi tanıması vasıtasıyla yaratıcılık, sanat ve estetik anlayışını da zenginleştirmesidir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (2018), programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde öğretmenin öğrencilere kazandırılmak istenen 21. yüzyıl becerilerini nasıl kazandırabileceği ile ilgili ipuçları verilmiştir. Buna göre sosyal bilgiler dersinin konuları tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi ayrı ayrı bölümler halinde olsa bile dersi işlerken konuları bütünleştirilmiş olarak ele almak ve birbirinden ayrı konular olarak düşünmemek gerektiği vurgulanmıştır. Burada amaçlanan şey öğrenciye 21. yüzyılın bir becerisi olan disiplinlerarası düşünme kabiliyetini kazandırmaktır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bahsedilen başka bir örnekte ise gerçek hayatta karşımıza çıkan sosyal problemlerin nasıl çözülebileceği sınıf ortamında tartışılarak öğrencilerin araştırma yapma, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme ve yaratıcılık kabiliyetlerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2018), aşağıdaki tabloda görülen 26 becerinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Becerilerden araştırma, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, girişimcilik, iletişim, işbirliği, karar verme, medya okuryazarlığı, problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme becerileri çoğu araştırmada bahsedilen tüm dersler için 21. yüzyıl ortak becerilerindendir. Tablodaki diğer beceriler ise sosyal bilgiler dersine özgü becerilerdir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde örtük olarak bulunan bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenin rehberliğine ihtiyaç vardır. Bu sebeple programda kazandırılması düşünülen becerilere sosyal bilgiler öğretmenin hali hazırda sahip olması gerekir. Bu becerilerin içeriği ve nasıl kazanılabileceği veya bu becerilerin öğrenciye nasıl kazandırılabilceği ile ilgili akademik çalışmalar devam etmekte olduğundan öğretmenin bu becerilere yönelik eğitimleri lisans veya yüksek lisans döneminde almış olması yeterli olmayabilir. Bilginin sürekli yığın halinde birbiri üzerine eklendiği ve yenilendiği bu bilgi toplumunda her birey gibi öğretmenin de hayat boyu öğrenmeye açık olması ve kendini sürekli yenilemesi gerekmektedir.

Aşağıda Tablo 1' de 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler yer almaktadır (MEB, 2018a).

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (2018) Beceriler

1. Araştırma	14. Kanıt kullanma
2. Çevre okuryazarlığı	15. Karar verme
3. Değişim ve sürekliliği algılama	16. Konum analizi
4. Dijital okuryazarlık	17. Medya okuryazarlığı
5. Eleştirel düşünme	18. Mekânı algılama
6. Empati	19. Öz denetim
7. Finansal okuryazarlık	20. Politik okuryazarlık
8. Girişimcilik	21. Problem çözme
9. Gözlem	22. Sosyal katılım
10. Harita okuryazarlığı	23. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
11. İletişim	24. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
12. İş birliği	25. Yenilikçi düşünme
13. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	26. Zaman ve kronolojiyi algılama

2.2.3. 21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Donanımları

Öğretmenlik mesleği; bireyi ailesi, çevresi, vatani ve milleti için faydalı, yaratıcı ve üretken bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır (Akyüz, 2012). Öğretmenlerin bir toplumun geleceğinde önemli rolü olan bireyler olduğu bir gerçektir. Bugünün öğretmenlerinin donanımına bakarak gelecek neslin varacağı noktayı görmek mümkündür. Öğretmenlerin donanımlı bir nesil yetiştirebilmeleri için kendilerinin de donanımlı olarak yetişmeleri gerekmektedir (Gündüz, Odabaşı, 2004).

Öğretmenlik; alanı ile ilgili özel bilgi ve beceriler gerektiren; sosyal, kültürel ve teknolojik bilgilere sahip olmayı gerektiren ve pedagojik formasyon eğitimi almış olmayı gerektiren bir meslektir (Erden, 2005). Çelikten ve diğerlerine göre (2005), yirmi birinci yüzyılda bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler, kişisel özellikler ve mesleki özellikler olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Buna göre:

Öğretmenin kişisel özellikleri:

- Açık görüşlü ve nesnel bir bakış açısına sahip olma
- Eğitimi planlarken öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate alma
- Bilimsel metotları kullanarak eğitim ile ilgili sorunlara çözüm arama
- Yeniliklere açık olma ve kendini güncelleyebilme
- Araştırmacı bir kişiliğe sahip olma
- Eğitim teknolojilerini takip etme ve kullanabilme

Öğretmenin mesleki özellikleri:

- Öğretmenlik Meslek Bilgisi
- Alan Bilgisi
- Genel Kültür Bilgisi

Öğretmenler lisans programlarında %30-35 oranında Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri (pedagojik formasyon), %45-50 oranında Alan Bilgisi dersleri, %15-20 oranında ise Genel Kültür dersleri olarak yetiştirilmektedir (YÖK,2018). Öğretmenlerin, öğrencilere rehberlik edip öğrenmeyi sağlayabilmeleri için Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Alan Bilgisi ve Genel Kültür Yeterlikleri alanlarında iyi yetiştirilmiş olmaları gerekir (Eskicumalı, 2014). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ile öğretmen adayının öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterli bir donanıma sahip olması amaçlanmıştır. Alan Bilgisi ile öğretmenin kendi alanında eğitim vereceği

derslere ait konulara hâkim olarak yetişmesi hedeflenmektedir. Genel Kültür Eğitimi ile de öğretmenlerin tarih, edebiyat ve felsefe gibi farklı alanlarda bilgi sahibi olarak geniş bir dünya görüşüne sahip olmaları hedeflenmiştir (Şişman, 2006). Ayrıca Genel Kültür Bilgisi ile öğretmenin görev yaptığı yerin coğrafi ve kültürel özelliklerini, içinde yaşadığı toplumun yaşam tarzını, aile yapısını ve toplumun değerlerini bilmesi sağlanmalıdır (Erden, 1999).

Bilgi toplumunda bir öğretmen etkili iletişim kurabilme, takım çalışması yapabilme, problem çözme, çok sesliliğe önem verme, yeni teknolojileri takip edip kullanabilme gibi yeterliliklere sahip olmalıdır. Bilgi toplumunda hayat boyu öğrenmeye açık olmayan pasif bir öğretmenin mesleğinde başarılı olması mümkün değildir (Numanoğlu, 1999). Bilgi toplumunda artık bilgiyi doğrudan öğrenciye aktarmak yerine, ona bilgiye nasıl ulaşabileceğini öğretmek; yani bir öğrenciye kendi kendine öğrenmeyi öğretmek gerekiyor. Çünkü bilgidaki hızlı bir değişim ve sürekli yeni bilgiler eklenmesi, öğrenmenin belirli bir süreye sığdırılmasını engellemektedir. Hem öğretmenin hem de öğrencinin bilgilerini sürekli güncellemesi gerekeceği için hazır bilgi aktarmanın bir anlamı kalmamaktadır. Öğrenciye öğrenme süreçlerinde rehberlik ederek onun öğrenme sürecini kendi kendine yapabilecek seviyeye çıkarmak lazım ki hayat boyu öğrenme yapabilsin (Çalık, Sezgin, 2005). Öğretmenlerin bilgi aktaran olmaktan çıkıp öğrencinin bilgiye ulaşmayı, bilgiyi anlama ve analiz etmeyi ve problem çözmeyi öğrenmesi konusunda rehber olmaları gerekir. Bilgi toplumu öğretmenleri yenilikçi olmalı ve değişime ayak uydurabilmek için kendilerini sürekli güncellemelidir (Parlar, 2012).

İçerisinde bulunduğumuz dijital çağın şartlarında büyümüş olan öğrenci ile etkili bir iletişim kurabilen, onların ilgilerini çekebilecek ve çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde öğrenme-öğretme süreçlerini düzenleyecek olan 21. yüzyıl öğretmenlerine ihtiyaç vardır. İlhan'a göre (2004) çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde eğitim almış, bilgiye erişme ve bilgiyi işlemek için teknolojiyi araç olarak kullanabilen öğretmenler yetiştirmek; her ülkenin eğitim alanında yapması gereken en önemli görevidir. Bu sebeple ülkeler, 21. yüzyıl becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek için eğitim fakültelerinde verilen eğitimi çağın özelliklerine göre güncellemelidir.

Teknolojinin ve iletişim araçlarının sürekli geliştiği ve yenilendiği bu çağda öğretmen, öğrencinin içinde yaşadığı hayattan kopuk bir öğretim yapması, öğrencinin anladığı dilden konuşmaması anlamına gelmektedir. Klasik öğretim yöntemleri kullanmak, her şeyin renkli ve hareketli olduğu günümüzde çok sönük ve donuk kalmaktadır. İşin içine teknoloji girince öğrencinin konuya olan dikkati de artmakta ve öğretmen-öğrenci iletişimi güçlenmektedir (Tarhan, [06.04.2013]).

Bu konuda Tarhan'ın yazdığı bir yazıda klasik öğretim yapan bir öğretmen ile teknolojiyi ve yeni iletişim araçlarını kullanan bir öğretmenin durumu hikâyeleştirilerek anlatılmıştır. Hikâyeye göre: Bir üniversitede yıllarca görev yapmış yaşlı ama tecrübeli, herkes tarafından çok sevilen ve sayılan bir öğretmen varmış. Birçok kitap yazmış, bilge bir insanmış. Derslerine öğrencilerin katılımı ve ilgisi çok fazlamış. Ancak yıllar geçtikçe bu öğretmen eski yöntemlerine devam etmiş; yine her zamanki gibi anlatmış, eksiksiz ders notları tutturmuş, yazılı sınavlar yapmış. Fakat zamanla öğrenciler bu öğretmenin dersine eskisi kadar ilgi göstermemeye başlamış. Dersine katılım sayısı gün geçtikçe düşüyor, öğrencilerin başarısı diğer sınıflara göre geride kalıyormuş. Aynı üniversitede aynı dersi veren başka bir öğretmenin derslerine öğrencilerin ilgisi her geçen gün artıyor ve öğrenciler daha yüksek başarılar elde ediyorlarmış. Öğrenciler dersi bu hocadan alabilmek için birbirleriyle yarışıyorlarmış. Çünkü bu yeni öğretmen derslerini sadece klasik anlatım yöntemiyle değil; konu hakkında videolar izleterek, öğrencilerin internetten bilgi kaynaklarına nasıl ulaşabileceklerini göstererek, ders içeriklerini programlama bilgisi sayesinde görsel ve hareketli bir hale getirerek işliyormuş. Tablet, bilgisayar kullanıyor ve kullanıyor; ders notu tutturmak yerine konuyu içeren bazı web sayfa linklerini öğrencilere gönderiyormuş. Ayrıca öğretmen, sınavlarını elektronik ortamda yapıyor ve sonuçları analiz ederek öğrencilerinin eksik olduğu konularda onlara videolu mailler gönderiyormuş. Tüm bunların yanında öğretmen, sosyal medya üzerinden veli ve öğrencilerle iletişime geçerek onları bilgilendirip yönlendiriyor hatta motive ediyormuş. Bu sınıfın başarısı giderek yükselirken, klasik yöntemlere devam eden, yeni teknolojiyi ve iletişim kanallarını kullanmayan öğretmenin sınıfının başarısı ise her geçen gün düşüyormuş. İşte bu hikâyeden çıkarılacak ders, öğrencinin içinde bulunduğu görsel açıdan daha zengin olan dijital

dünyadan faydalanarak eğitim ve öğretimi zenginleştirebilen öğretmenlerin yetiştirilmesinin gerekli olduğudur.

Tutkun ve Aksoyalp'e göre (2010) başarılı bir eğitim öğretim için birinci koşul öğretmen eğitimidir. İyi bir öğretmen yetiştirmek için dört temel madde vardır. Bu maddeler şunlardır:

- Üniversitede öğretmen yetiştiren eğitim birimlerinin kalitesi artırılmalı.
- Aday öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitimlerin kalitesi artırılmalı.
- Öğretmenlerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi aktarmada yeni teknolojileri öğrenip kullanması sağlanmalı.
- Geleceğin öğretmenlerinin hangi özellikleri taşıması ve hangi donanımlara sahip olması gerektiği belirlenmeli ve öğretmen yetiştirme politikası önceden planlanıp güncellenmelidir.

2.3. Tarihsel Süreç İçerisinde MEB Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Donanımları

Osmanlı Devleti döneminde kurulan Darül-muallimin ve Darül-muallimat Mektepleri, Türkiye Cumhuriyeti döneminde isimleri Erkek Muallim Mektebi ve Kız Muallim Mektebi olarak değiştirilerek kullanılmaya devam etmiştir. 1924 yılında ilköğretimin zorunlu hale getirilmesiyle birlikte öğretmen ihtiyacı artmış, Maarif Vekâletinin davetiyle Türkiye'ye gelen John Dewey'in (1924) önerisi sonrasında 1927'de köye göre eğitim veren köy öğretmeni yetiştiren Köy Muallim Mektepleri açılmıştır. 1940 yılında Köy Enstitüleri kurulunca Köy Muallim Mektepleri yerini Köy Enstitülerine bırakmıştır. 1954 yılında öğretmen yetiştiren kurumların hepsi İlköğretmen Okulu adı altında birleştirilmiştir. 1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılmış ve bu kanunla öğretmen olmak için yükseköğrenim görme şartı getirilmiştir ve öğretmen yetiştirmek için 1974 yılında Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çıkarılmış ve bu kanunla akademiler üniversitelere, enstitüler eğitim fakültelerine dönüştürülerek hepsi Yükseköğretim Kurumu (YÖK) çatısı altında toplanmış ve 1982 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak öğretmen yetiştiren kurumların hepsi YÖK bünyesinde toplanmıştır. 1973 yılında yükseköğrenim görme şartı getirilen öğretmenlik için 1990 yılından itibaren 4 yıllık lisans bitirme şartı getirilmiştir (MEB, 2017).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre öğretmen adaylarının Genel Kültür, Özel Alan Bilgisi ve Pedagojik Formasyon açısından yeterliklerini belirleme yetkisi Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne verilmiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün öğretmenlerde aranan niteliklerin ve yeterliklerin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde ilgili birim ve kuruluşlarla iş birliği yapma sorumluluğu vardır (MEB, 2017). 1973 yılından sonra öğretmen yeterlikleri Genel Kültür, Özel Alan Bilgisi ve Öğretmenlik Mesleği Bilgisi (Pedagojik Formasyon) olmak üzere üç ana başlık altında incelenmiş ve aday öğretmen yetiştirme politikası buna göre şekillenmiştir. Aday öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitime bakıldığında bugün ortalama olarak %30-35 oranında Meslek Bilgisi dersleri (pedagojik formasyon), %45-50 oranında özel alan bilgisi dersleri, %15-20 oranında ise genel kültür dersleri aldıkları görülmektedir (YÖK, 2018).

1970'li yıllarda ABD ve İngiltere gibi ülkelerde öğretmenler için yeterlik belirleme çalışmaları yapılmaya başlanmış ve ardından öğretmenler için bir kalite standardı oluşturma çabaları Avrupa Birliği ülkelerinde başlamış ve 2000'li yıllarda ise tüm dünyaya yayılmıştır. Ülkeler ekonomik kalkınma yarışına girmişler ve bu yarışta önde olmak için iyi bir eğitim ve öğretim programı yapmanın yanı sıra nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda standartlar geliştirme ihtiyacı hissetmişlerdir. Türkiye'de öğretmen yeterlikleri belirleme çalışmalarına 1998 yılında başlanmış, YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile yapılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında öğretmen yeterlikleri tespit çalışmaları yapılmış ve öğretmen yeterlikleri şu dört ana başlık altında toplanmıştır (MEB, 2017):

- Özel Alan Eğitimi konusundaki yeterlikler
- Öğrenme-öğretme sürecine ait yeterlikler
- Öğrencileri izleme-değerlendirme yeterlikleri
- Mesleğine ait tamamlayıcı yeterlikler

Ülkemizde 2000 yılında başlatılan Temel Eğitime Destek Projesi 2002 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Proje kapsamında yerli ve yabancı uzmanlardan oluşturulan komisyonlar çalıştaylar düzenlemiş ve bu çalıştaylarda “Eğitim Kalitesi” ve “Öğretmen Eğitimi” başlıkları öne çıkmıştır. Öğretmen Eğitimi bileşeni kapsamında, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin

belirlenmesine karar verilmiştir. 2004 yılında Ankara'da düzenlenen seminerde bu konuda model almak üzere İngiltere, ABD, Şeyssel Adaları, Avustralya ve İrlanda ülkelerindeki öğretmenlik mesleği yeterliklerine ait dokümanlar incelenmiştir. Seminerde ayrıca 21. yüzyılda öğretim nasıl olmalı, 21. yüzyılda öğrenciler hangi becerilere sahip olmalı, 21. yüzyılda öğretmenler ne tür donanımlara sahip olmalıdır gibi sorulara yanıt aranmıştır. Bu çalıştaylar sonucunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 ana başlıkta toplanmıştır. Her bir başlığa ait alt yeterlikler ve performans göstergeleri belirlenmiştir. Bakanlık temsilcileri, öğretmenler, sendika temsilcileri, müfettişler, akademisyenler gibi ilgili kurum ve kuruluşların temsilcilerinin de görüşleri alınarak 2006 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri şunlardır (MEB, 2017):

- Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim
- Öğrenciyi Tanıma
- Öğrenme ve Öğretme Süreci
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri
- Program ve İçerik Bilgisi

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin belirlenmesi sonrasında Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerinin belirlenmesi gündeme gelmiştir. Öğretmenlerin kendi alanlarında sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutum ve değerler olarak ifade edilen Özel Alan Yeterlikleri Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, İngilizce, Görsel Sanatlar, Okul Öncesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri, Teknoloji Tasarım, Müzik, Özel Eğitim olmak üzere 14 alan için ayrı ayrı belirlenmiş ve 2008 yılında yürürlüğe girmiştir. İlköğretim kademesinden sonra ortaöğretim kademesi yeterlikleri belirleme çalışmaları başlamış ve Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji olmak üzere sekiz alanda Özel Alan Yeterlikleri hazırlanmış ve 2011 yılında yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin 2006 yılında belirlenmesinden sonraki yıllarda bilim ve teknolojideki gelişmeler ve eğitim alanında dünyada yaşanan gelişmeler sonrasında Türk eğitim sisteminin dünya standartlarını

yakalaması ve güncelliğini kaybetmemesi amacıyla Öğretmen Genel Yeterliklerinin tekrar güncellenmesi gündeme gelmiştir. Bunun sebeple YÖK, ÖSYM, Milli Eğitim Bakanlığı birimleri, akademisyenler ve öğretmenlerin işbirliği ile Öğretmen Genel Yeterliklerini güncelleme çalışmaları başlamıştır. Uluslararası alanda ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa, Hong-Kong, İngiltere, Kanada ve Singapur gibi eğitim ve öğretimde başarılı ilerlemeler kaydeden ülkelerin eğitim sistemleri tekrar incelenmiş, bu süreçte Avrupa Konseyi, Dünya Bankası, ILO, OECD, UNESCO ve UNİCEF gibi uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlik ile ilgili yayınladığı politika metinleri incelenmiştir. Tüm eğitim paydaşlarının katıldığı toplantılar sonucunda 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenmiştir (MEB, 2017).

MEB tarafından 2017 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yayınında yapılan açıklamada, 2006 yılında belirlenen öğretmen yeterliklerinde güncelleme yapılmasının sebepleri şöyle açıklanmaktadır (MEB, 2017):

- Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler tüm dünyada eğitim, siyaset, ekonomi ve insan ilişkileri gibi alanlarda hızlı ve köklü değişiklikler karşısında öğretmenlerin kişisel becerilerini, mesleki becerilerini ve sosyal değerlerinin geliştirilmesi ihtiyacı,
- Milli değerleri, milli benlik ve bilincini koruyarak uluslararası alanda meslektaşlarıyla rekabet edebilecek bir nesil yetiştirme ihtiyacı,
- Problem çözme, eleştirel düşünme, yenilikçi üretim, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygı, işbirliği halinde çalışabilme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmış bir nesil yetiştirebilme ihtiyacı gibi sebeplerdir.

2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisini de içerecek şekilde tasarlandığından her bir öğretmenlik alanı için özel alan yeterliği belirleme ihtiyacını ortadan kaldırmıştır. Bu sebeple daha önceden yayınlanmış olan Özel Alan Yeterlikleri 5 Nisan 2018 tarihinden itibaren yürürlükten kaldırılmıştır. Güncellenen 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri üç ana yeterlik ve bunlar altında bulunan 11 alt yeterlik ve 65 göstergeden oluşmaktadır. Belirlenen yeterlikler Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Tutum ve Değerler olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır (MEB, 2017).

2.3.1. Mesleki Bilgi

Bir öğretmenin kendi alanındaki konu, kavram ve kuramlara hâkim olması, kendi alanının öğretim programına hâkim olması, kendi alanındaki konuların öğretiminde öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olan öğretme-öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırabilmesi, alanının öğretim süreçlerinde farklı ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini karşılaştırabilmesi, milli ve manevi değerlerin kendi meslek alanına nasıl yansıdığını bilmesi ve bu değerlerden yararlanabilmesi, öğretmen hak ve sorumluluklarıyla ilgili mevzuatı bilmesi gibi yeterlik göstergelerini içerir. Mesleki Bilgi Yeterliğine ait alt yeterlikler ve göstergeleri aşağıdaki Tablo 2’de gösterilmiştir (MEB, 2017).

Tablo 2: Mesleki Bilgi Yeterlikleri

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
A1. ALAN BİLGİSİ Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	A1.1. Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder. A1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar. A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır. A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır. A1.5. Milli ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
A2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	A2.1. Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar. A2.2. Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir. A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir. A2.4. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır. A2.5. Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır. A2.6. Alanının öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.
A3. MEVZUAT BİLGİSİ Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	A3.1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar. A3.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar. A3.3. Atatürk’ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir. A3.4. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar. A3.5. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.

2.3.2. Mesleki Beceri

Bir öğretmenin eğitim ve öğretim süreçlerini planlayabilmesi, güvenli öğrenme ortamları ve uygun materyaller hazırlayarak bütün öğrenciler için etkili öğrenmeyi sağlayabilmesi, öğretme-öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütebilmesi, öğrenciyi ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini eğitimin amaçlarına uygun olarak kullanabilmesi gibi yeterlikleri içerir. Mesleki Beceri Yeterliğine ait alt yeterlikler ve göstergeleri aşağıdaki Tablo 3'te gösterilmiştir (MEB, 2017).

Tablo 3: Mesleki Beceri Yeterlikleri

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
B1. EĞİTİM ÖĞRETİMİ PLANLAMA Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	B1.1. Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.
	B1.2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.
	B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.
	B1.4. Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alır.
B2. ÖĞRENME ORTAMLARI OLUŞTURMA Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	B2.1. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.
	B2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.
	B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.
	B2.4. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.
	B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.
	B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.
	B2.7. Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.

Tablo 3-devam

B3. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	B3.1. Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.
	B3.2. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.
	B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.
	B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.
	B3.5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.
	B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.
	B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar.
	B3.8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar.
	B3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.
	B3.10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.
	B3.11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.
	B3.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.
B4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.
	B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.
	B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.
	B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.
	B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

2.3.3. Tutum ve Değerler

Bir öğretmenin milli, manevi ve evrensel değerlere saygı göstererek öğrencilere rol model olması, insan haklarına, bireysel ve kültürel farklara saygılı olması, her öğrencisine değer verip gelişimini desteklemesi, Türkçeyi doğru ve etkili kullanarak öğrencileriyle, velilerle ve öğretmen arkadaşlarıyla etkili iletişim ve işbirliği kurabilmesi, mesleğini sevmesi ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yapabilmesi gibi yeterlik göstergelerini içerir. Tutum ve Değerler Yeterliğine ait alt yeterlikler ve göstergeleri aşağıdaki Tablo 4'te gösterilmiştir (MEB, 2017).

Tablo 4: Tutum ve Değerler Yeterlikleri

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
C1. MİLLÎ, MANEVÎ VE EVRENSEL DEĞERLER Millî, manevî ve evrensel değerleri gözetir.	C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir.
	C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.
	C1.3. Öğrencilerin millî ve manevî değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.
	C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.
C2. ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.	C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.
	C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.
	C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.
	C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Kullanım Alanları Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılında yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin kullanım alanlarını şöyle açıklamıştır (MEB, 2017):

- Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme safhasında bu yeterlikleri sağlayabilecek öğretmenler yetiştirmek için gerekli içerikler ve uygulamalar planlanabilir.
- Öğretmen istihdam ederken bu yeterliklere göre öğretmen seçimi yapılabilir.
- Aday öğretmenlik sürecinde verilen eğitim ve seminer içerikleri hedeflenen bu yeterliklere göre düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin bu yeterliklere bakarak öz değerlendirme yapmaları sağlanabilir.
- Öğretmenlerin hizmet performansları bu yeterliklere göre değerlendirilebilir.
- Öğretmenlerin kariyer gelişimi bu yeterliklere göre planlanabilir.
- Başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi bu yeterliklere sağlama durumlarına göre yapılabilir.
- Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için bu yeterlikler çerçevesinde tedbirler alınabilir.

2.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Hizmet İçi Eğitimi İhtiyacı

Mesleki gelişim, kişilerin kendi bilgi ve becerilerini geliştirerek bulundukları kurumda sundukları hizmetleri geliştirmeyi amaçlayan çalışmalara denir.

Öğretmenlerin, çağın ihtiyaçları ve toplumun beklentileri doğrultusunda meydana gelen değişime mesleki olarak uyum sağlayabilmek ve başarılı olabilmek için sürekli olarak yenilikleri takip etmeleri ve yeni uygulamaları yapabilecek şekilde kendilerini güncellemek amacıyla mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları gerekmektedir (Akçamete, 2005).

Çalışanların mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla yöneticilerin çalışanlar için düzenlemiş olduğu tüm faaliyetlere hizmet içi eğitim denir (Öncül, 2000). Başka bir tanıma göre hizmet içi eğitim, bir kurumdaki personelin işe alışması; işteki verimliliğini yükseltmesi; gelecekteki görevlerini daha iyi bir şekilde yapmaları için onların bilgi, beceri ve tecrübelerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir (Canman, 2000). Günümüzde teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler sebebiyle çalışanların görevini yaparken bilim ve teknolojiye yeniliklerden faydalanabilmeleri için düzenli aralıklarla ve sistemli bir şekilde hizmet içi eğitimlere katılmaları sağlanmalıdır (Canman, 2000).

O'connor'a göre (1992) uluslararası arenaya bakıldığında önde gelen ülkelerin ve büyük şirketlerin hizmet içi eğitime büyük önem gösterdiği, hizmet içi eğitim giderlerinden ve kişi başı yıllık hizmeti içi eğitim saatlerinden anlaşılmaktadır. ABD'de şirketler çalışanlarının hizmet içi eğitimi için yıllık yaklaşık 58 milyar dolar harcamış olup çalışanların kişi başına ortalama 25 saat hizmet içi eğitim almalarını sağlamıştır. ABD'nin en büyük 100 şirketinde ise kişi başı yıllık hizmet içi eğitim ortalama 50 saatten fazladır. Almanya örneğini incelersek Siemens şirketi personel eğitimi için yaklaşık 460 milyon ABD doları harcamıştır. İngiltere'de IBM şirketi personelinin hizmet içi eğitimi için yıllık kişi başı 12 gün eğitim düzenlemiştir (O'connor, 1992, Akt.: Aydın, 2014). Striner'e göre (1980) Japonya'da büyük şirketlerdeki yöneticiler gibi işçiler de hizmet içi eğitime büyük önem göstermektedir. Çünkü hizmet içi eğitimler sonrasında daha farklı ve karmaşık işleri başardıklarını görmek işçileri bu konuda motive etmektedir (Striner, 1980, Aktaran:Aydın,2014).

Aydın'a göre (2011) bir kurumda hizmet içi eğitim aşağıdaki durumlarda gerekli olabilir:

- Çalışanların kendilerini yetersiz hissetmeleri ve hizmet içi eğitim talep etmeleri

- Personel araştırma sonuçlarına göre çalışanların iş noktasında eksikliklerinin tespit edilmesi
- Personelin üst düzey bireysel gelişim için hizmet içi eğitim talep etmesi
- Yeni personelin işi öğrenmesi ve iş yerine uyum sağlaması
- Yeni yöneticilerin işe ve iş yerine uyum sağlaması
- Yeni teknoloji-ekipman kullanımı
- Görev yeri değişen personelin yeni görevine uyum sağlaması
- İş ve işçi güvenliğinin sağlanması için gereklidir.

Bir kurumda hizmet içi eğitimi zorunlu kılan nedenler şunlardır (Sheal, 1992, Akt.: Aydın, 2014):

- Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bireylerin yaptıkları işlerin hızla değişmesi sebebiyle yeni işlerin öğrenilmesi, işe uyum eğitimini gerekli kılmaktadır.
- Teknolojik gelişmeler sebebiyle işlerin daha karmaşık hale gelmesi ve bu işlerde çalışabilecek becerili iş gücü sıkıntısı
- İnsanların okul hayatında aldıkları eğitimlerin iş hayatını tam olarak karşılamaması
- Kariyer basamaklarında yükselmek isteyen insanların mesleki gelişim için hizmet içi eğitim talep etmesi
- Dünya pazarında daha kaliteli ürünler ortaya koyarak rekabet edebilmek için kalite yönetimi eğitimlerine ihtiyaç duyulması
- Personelin teknik becerilerinin ve iletişim becerilerinin geliştirmesi ihtiyacı gibi sebepler hizmet içi eğitimlerin yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

Küçükahmet'e göre (1992), şu üç durumda hizmet içi eğitim gerekli ve kaçınılmazdır:

- Kişiler gördüğü eğitimin dışında başka bir işte çalışıyorsa,
- Kişinin okul hayatında bir alanda aldığı eğitimler o alanda nitelikli bir hizmet verebilmesi için yeterli değilse,
- Kişi; okul hayatında yeterli bir eğitim gördüğü halde mesleğinin ilerleyen yıllarında eskiyen bilgilerinin işini nitelikli olarak yerine getirmeye yetmemesi sebebiyle bilgi ve becerilerini güncelleme ihtiyacı, yeni bilgi ve beceriler kazanma ihtiyacı gibi sebeplerden dolayı bir kurumda çalışanların hizmet içi eğitime tabi tutulması lazımdır.

Taymaz'a göre (1997), uygulama amaçlarına göre hizmet içi eğitimler 6 kategoriye ayrılmaktadır:

- Oryantasyon (intibak) eğitimi: İşe yeni başlayan personelin iş yerini tanınması, işe uyum sağlanması, görev ve yetkilerini öğrenmesi amacıyla yapılan eğitimidir.
- Temel Eğitim: İşe yeni başlayan personele işiyle ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla yapılan eğitimidir. Temel eğitim genellikle oryantasyon eğitimi ile birlikte yapılır. Oryantasyon eğitimi ile iş yerini ve görevini tanıyan personel, temel eğitim ile de kendinden beklenen hizmetleri yapabilmesi için gerekli bilgi ve beceriyi kazanır.
- Geliştirme Eğitimi: Personelin teknolojik gelişmeler ve yeniliklere uyum sağlanması ve yeteneklerini geliştirmesi amacıyla yapılan eğitimidir.
- Tamamlama Eğitimi: Görev değişikliği yapan personelin yeni görevi ile ilgili bilgi ve beceri eksikliğini tamamlamasını amaçlayan eğitimidir.
- Görevde Yükselme ve Yönetici Eğitimi: Hem yetenekli personelin yükselme ihtiyacını karşılamak hem de kurumun yönetici ihtiyacını karşılamak üzere yapılan eğitimidir. Bu tür eğitimlere genellikle, şeflik eğitimi, müdürlük eğitimi gibi isimler verilmektedir.
- Özel Alan Eğitimi: Bir iş yerindeki özel hizmetlerin yerine getirilmesi amacıyla kurumdan bazı personele verilen hususi eğitimidir. Kurumlar personelden bazılarına asıl işinin yanında ilk yardım eğitimi, iş güvenliği eğitimi, yabancı dil eğitimi gibi hususlarda eğitim almasını sağlayarak ondan bu hususlarda faydalanmayı amaçlamaktadırlar.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin yasal dayanağı 657 sayılı devlet memurları kanununun 214.maddesidir. Bu maddeye göre, devlet memurlarının gelişimlerini sağlamak ve ileriki görevlerini daha verimli bir şekilde yapmalarını sağlamak amacıyla hizmet içi eğitimlerin Devlet Personel Başkanlığı tarafından yürütüleceği belirtilmiştir. Erdem ve diğerlerine göre (2006) dünyada ve ülkemizde eğitime yön veren gelişmelerin yaşanması öğretmenlerin görev ve sorumluluklarında da değişimlere sebep olmaktadır. Öğretmenlerin bu değişimlere uygun olarak hizmet öncesi iyi bir eğitim almaları önemli bir ihtiyaçtır. Fakat günümüzde öğretmen adaylarının lisans veya lisansüstü eğitim içerikleri sık sık güncellenmekte ve

geliştirilmekte olduğundan buralarda alınan eğitimlerin öğretmenin eğitim hayatı boyunca yeterli olacağı söylenemez. Gerek bilim ve teknolojiye gerekse sosyal hayatta meydana gelen bu hızlı değişimler karşısında öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler güncelliğini yitirmektedir. Öğretmenler hizmet öncesinde hiç eksiği olmayan çok kaliteli bir eğitim almış olmaları zor bir ihtimaldir ki yeterli bir eğitim almış olsalar bile günümüz dünyası bilgi birikimi karşısında, yıllar içerisinde yetersiz bir konuma gelmektedirler (İlğan, 2012). Bu durum öğretmenleri, gelişmelere ayak uydurabilmek için sürekli olarak kendini yenilemeye zorlamaktadır. Ayrıca araştırmalara göre öğretmen eğitimi, öğrenci başarısını diğer faktörler içerisinde en çok etkileyen unsurdur (Darling ve diğ., 1997, Akt.: İlğan, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığına göre hizmet içi eğitimin hedefleri şunlardır (MEB, 1994):

- Göreve yeni başlayan personelin kuruma uyumunu sağlamak,
- Türk Milli Eğitimin amaç ve ilkelerinde ortak görüş ve uygulama birliğini sağlamak,
- Hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini gidermek,
- Eğitim alanında meydana gelen yenilik ve gelişmelere uyum sağlamak,
- Personeli mesleki ve anlayış bakımından geliştirmek,
- Meslekte yükselmek isteyen personele imkân tanımak,
- Yatay geçişleri sağlayabilecek tamamlama eğitimleri düzenlemek,
- Türk Milli Eğitim politikasını yorumlamada ortak bir anlayışa sahip olmak,
- Eğitimde strateji, yöntem ve tekniklerde uygulama birliği sağlamak,
- Eğitim sisteminin gelişimini sağlamak gibi hedeflerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılında yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri sayesinde öğretmenler, kendilerinin güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken yönlerini görebilecek; böylece öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmek için motive olmaları sağlanabilecektir. Sürekli kendini yenileyen ve yaptığı işi seven nitelikli öğretmenler sayesinde öğretmenlik mesleğinin toplumda gördüğü itibar ve öğretmenlere olan güven duygusu artacaktır (MEB, 2017). Dünyada ve Türkiye’de hizmet içi eğitimin önemi her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır. Şu an görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, bilgi toplumunda bilgide ve teknolojiye yeniliklere ayak uydurmasında hizmet içi eğitim

çok önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenlerinin ihtiyaçları tespit edilip onların varsa eksikliklerini tamamlamak veya daha üst kalitede bir eğitim vermesini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitimlere teşvik edilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin hali hazırdaki eğitimsel donanımlarını katıldıkları hizmet içi eğitimler (kurs, seminer, konferans) yoluyla tespit etmek, Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği öğretmenlik mesleğiyle veya kendi alanıyla ilgili olabilecek olan hizmet içi kurslar hakkındaki düşüncelerini aşağıdaki maddeler açısından tespit etmektir.

- İlgili kurslara katılıp katılmadıkları,
- İlgili kursların eğitim içerikleri hakkında kendilerini yeterli görüp görmedikleri,
- İlgili kursları öğretmenlik mesleği veya sosyal bilgiler alanı açısından gerekli görüp görmedikleri,
- İlgili kurslara daha önceden katılmadıysa ileride bu kurslara katılmayı düşünüp düşünmediklerini tespit etmektir.

3. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNİ SAĞLAMAK VE EĞİTİMSEL DONANIMLARINI ARTIRMAK İÇİN KATILABİLECEKLERİ BAZI HİZMET İÇİ EĞİTİMLER

3.1. Diksiyon ve Güzel Konuşma Eğitimi

Duygu ve düşüncelerin sözlü bir şekilde ifade edilmesine konuşma denir. Konuşma, bireysel iletişim sağlamanın yanında güzel ve etkili bir şekilde yapıldığında kitleleri etkileme gücü sebebiyle toplumsal bir niteliğe sahiptir (Korkmaz, 2010). Güzel ve etkili konuşmak isteyen bir kişinin düzgün bir diksiyona sahip olması gerekir.

Diksiyon kelimesi dilimize Fransızca "diction" kelimesinden geçmiştir. Konuşurken seslerin, sözlerin, vurguların, anlam ve heyecan duraklarının konuşulan dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasına diksiyon denir (TDK, [22.06.2020]). Başka bir tanıma göre diksiyon; duygu ve düşünceleri doğru ve uygun bir dille anlatabilmek için sesi, kelime ve cümleleri, jest ve mimikleri, beden dilini yerinde ve güzel kullanma sanatıdır (Şenbay, 2005). Gürzap'a göre (2004) ise diksiyon ve güzel konuşma eğitimi bir müzik aletini kullanma eğitimine benzetilebilir. Nasıl ki bir müzik aletinde parmakları yeterli bir hızda kullanarak notaları doğru basmak gerekiyorsa; konuşmada da vurgular, tonlamalar ve durakları doğru kullanmak gerekir.

Doğru bir diksiyon ile etkinli ve güzel konuşmanın kişiye faydaları şunlardır (MEB, 2011):

- Dilini kurallarına uygun olarak doğru ve güzel kullanmak, dilinin seslerini doğru telaffuz edebilmek, dilini kusursuz konuşabilmek
- Özel hayatında kendini iyi ifade ederek özel hayatta başarılı olma
- Meslek hayatında yaptığı işi güzel bir şekilde ifade ederek meslekte başarılı olma,
- Profesyonel bir konuşmacı olma, söz sanatlarını kullanarak konuşmasını süsleme,
- Konuşan kişinin ilgiyle dinlenilmesini sağlama,

- İyi iletişim kurabilme açısından tercih edilen insan olma,
- Etkili konuşma ile insanları ikna edebilme,
- Toplum içinde saygın bir kişi olma gibi faydalar sağlar.

3.1.1. Güzel ve Etkili Konuşmayı Etkileyen Faktörler

Güzel ve etkili konuşmak için dikkat edilmesi gereken bazı kurallar vardır. Bu kurallar dili doğru kullanıp iyi bir konuşma yapılmasını ve dinleyenlerin zevkle dinleyeceği güzel bir iletişim ortamı oluşmasını sağlar. Diksiyon ve güzel konuşma konusu ile ilgili alanyazında iyi bir konuşmacının bilmesi ve dikkat etmesi gereken maddeler, kurallar, etmenler, unsurlar, öğeler, faktörler şeklinde birbirinden farklı tasniflerde ele alınmıştır. Alanyazında yapılan tasniflerden hareketle iyi bir konuşmayı etkileyen faktörleri genel olarak şöyle sıralayabiliriz (Taşer, 2009; Kasım, 2009; Özbay, 2005; Sever, 1998):

- Doğru nefes alma ve nefesi doğru kullanma
- Sesin uygun yükseklik ve frekansta çıkarılması
- Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi (boğumlama)
- Dil bilgisi kurallarına uyma
- Konuşma hızı ve konuşma dinamiğinin iyi ayarlanması
- Konuşmada vurgu, tonlama ve duraklamanın doğru yapılması
- Konuşmacının zengin bir kelime hazinesine sahip olması
- Uygun bir konuşma üslubu kullanılması
- Uygun bir beden duruşu, yüz ifadesi ve göz ifadesi
- Uygun jest ve mimik kullanma
- Konuşan ile muhatabı arasındaki mesafenin uygun olması
- Konuşma dilinde İstanbul ağzı kullanma, yerel ağız kullanmama
- Konuşurken nezaket kurallarına uyma, argo ifadeler kullanmama
- Topluluk karşısında konuşulacaksa konuya güzel hazırlanma
- Konuşmada dinleyicinin seviyesine uygun bir üslup kullanma
- Zihnin konuşma haricinde başka şeylere dağılmaması şeklindedir.

Ünal ve Özden'e göre (2015) güzel bir konuşma yapmak isteyen kişinin sahip olması gereken donanımlar şunlardır:

- Türkçenin ses özelliklerini bilmeli, harf ve kelimeleri doğru seslendirmelidir.
- Dilin kurallarına uygun olarak akıcı ve anlaşılır bir şekilde konuşabilmelidir.

- Jest ve mimikleri doğru kullanarak beden dilini etkili kullanabilmelidir.
- Bir topluluğa konuşurken heyecanını kontrol edebilmelidir.
- Anlatmak istediği şeyi tam ve etkili bir şekilde anlatabilmelidir.

Alperen'e göre (1990) aday öğretmenler doğru, güzel ve etkili konuşma konusunda aşağıdaki becerilere sahip olmalıdır:

- Türkçenin dil bilgisi kurallarına ve ses özelliklerine hâkim olması,
- Telaffuzunun düzgün olması,
- Ahenkli ve etkili bir şekilde konuşabilmesi,
- Jest ve mimiklerini ölçülü bir şekilde kullanması,
- Muhatapı konuşurken iyi bir dinleyici olması gibi becerilere sahip olmalıdır.

3.1.2. Konuşma Bozuklukları

Diksiyon ve güzel konuşma konusunda kendisini yeterli zanneden çoğu kişide ancak bu konuda eğitim aldığıında fark edebileceği bazı hatalar mevcuttur. Bu hataların bir kısmı kekemelik, afazi, diş ve ağız yapısı bozukluğu gibi kişinin fiziksel, psikolojik, zihinsel sorunlarından kaynaklansa bile tedavi ve diksiyon eğitimi ile tamamen veya kısmen düzeltilebilmektedir. Konuşma hatalarının bir kısmı ise yerel ağız kullanmak, vurgu, tonlama, duraklama hataları yapmak gibi bilgi eksikliğinden, alışkanlıklardan veya güzel konuşmayı önemsememekten kaynaklanmaktadır. Alanyazında yapılan tasniflerden hareketle konuşma bozukluğu oluşturan faktörler genel olarak şunlardır (Erdem, 2013; Uçgun, 2007; Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2012):

- Kekemelik sebebiyle akıcı konuşamama
- Afazi rahatsızlığı (beyindeki konuşma merkezlerinde hasar oluşması sonucu oluşan konuşma bozukluğu)
- Bazı harfleri peltek söyleme
- Hızlı konuşma sebebiyle oluşan telaffuz bozuklukları
- Hızlı konuşma sebebiyle söylenenlerin anlaşılmaması
- Sesleri yanlış telaffuz etme
- Seslerin titrek söylenmesi
- Yöresel ağız kullanma
- İstanbul ağzına uygun olarak okunması gereken bazı kelimelerin yazıldığı gibi okunması

- Konuşma organlarındaki tembellikten veya yöresel ağızdan kaynaklanan harf atlama, harf yutma, fazla harf ekleme, harf ve kelimeleri net söylememe gibi telaffuz bozuklukları
- Vurgu, tonlama, ritim ve duraklamaları yanlış yapmaktan veya hiç yapmamaktan kaynaklanan konuşma hataları
- Kelime hazinesinin yetersizliğinden, konuşacağı konuya hâkim olmamaktan veya zihin dağınıklığı veya aşırı heyecan sebebiyle “aaa”, “ummm”, “şeyyy”, “eeee” gibi gereksiz sözcük kullanma
- Kelime hazinesinin yetersizliğinden, konuşacağı konuya hâkim olmamaktan, zihin dağınıklığı veya aşırı heyecan sebebiyle kelime aralarında bekleye bekleye konuşma veya bazı kelimelere takılı kalma
- Konuşma sırasında sallanma, parmak çıtlatma gibi gereksiz hareketler yapma
- İnce ünlü harfleri kalın ünlü gibi söyleme
- Dil bilgisi kurallarına uymama
- Konuşurken nefesin doğru alınmaması ve nefesin doğru kullanılmaması
- Uzun okunması gereken hecelerin kısa okunması, kısa okunması gereken hecelerin uzun okunması
- Konuşulan gurubun seviyesine uygun bir üslupta konuşmama
- Konuşmada konuşulan gurubun iyi bilmediği kelimeler kullanma
- Konuşmada nezaket kurallarına uyulmaması

3.1.3. Diksiyon Eğitimi Ders İçerikleri

- Nefes Eğitimi:

Kaliteli bir ses çıkarabilmek ve kelimeleri doğru telaffuz edebilmek için doğru nefes almak ve nefesi idareli kullanmak gerekir. Göğüs ve diyaframı kullanarak akciğerler hava ile doldurulmalı ve konuşurken yavaş yavaş nefes verilmelidir (Çevik, 2002).

- Ses Eğitimi:

Konuşmayı etkileyen en önemli faktör olan sesin yüksekliğini, titreşimini ve hızını iyi ayarlamak gerekir (Çevik, 2002). Töreyin' e göre (2000) ses eğitiminin amacı bireye sesini doğru, etkili ve güzel kullanmayı öğretmek ve bireyin ses sağlığını koruyarak daha uzun süre sesini kullanabilmesini öğretmektir.

- Boğumlama (Artikülasyon, Telaffuz, Seslendirme) Eğitimi:

Konuşan kişi herhangi bir dilde bir kelimeyi seslendirmeden önce o dilin ses özelliklerini, ünlü ve ünsüz harflerin söyleniş biçimlerini iyi bilmelidir. Diksiyon eğitimi ile kişi seslendirmede yaptığı hataları fark edip doğru seslendirme pratikleri yaparak harfleri, heceleri ve vurguları doğru ifade etmeyi öğrenmektedir. Yalçın'a göre (2002) boğumlama çalışmaları sesleri birbirinden ayırarak net bir şekilde söyleme çalışmasıdır. Boğumlama eğitiminde, eğitim verilen kişiden bazı tekerlemeleri konuşma organlarını (boğaz, dil, dişler, dudak) doğru kullanarak, uygun bir hızda doğru bir şekilde söylemesi istenir. Kişi harf ve söyleyiş hatalarını azaltana kadar çalışmalar tekrarlanır. Güler ve Hengirmen'e göre (2005) konuşma organlarında tembellik olan kişilerin bu tekerleme söyleme çalışmalarını yaparken dişlerinin arasına bir kurşun kalem sıkıştırarak tekerlemeleri söylemeleri istenir. Böylece dil ve dudaklarını daha fazla çalıştırması sağlanarak bu tembellik durumu düzeltilebilir.

- Vurgu, Tonlama ve Durakları Doğru Kullanma Eğitimi:

Vurgu, kelimelerin içindeki bazı hecelerin veya cümledeki bazı kelimelerin daha baskılı söylenmesi şeklinde tanımlanabilir (Korkmaz, 1987). Tunalı'ya göre (2007) vurgu; konuşmaya güç katmak, ahenk katmak, anlamı pekiştirmek, bir kelimenin önemini ifade etmek için kullanılır. Tonlama, cümleleri söylerken duygu durumuna göre sesi alçaltıp yükseltmeye, kalınlaştırıp inceltmeye denir (Parlak yıldız, 2001). Gürzap'a göre (2007) tekdüze ve aynı tonda konuşmasını sürdüren bir konuşmacı dinleyiciyi sıkır ve dinleyiciyi etkileyemez. Duraklama, konunun iyi anlaşılabilmesi için cümle içinde uygun yerlerde soluksuz kısa beklemler veya cümle sonlarında nefes almak için yapılan beklemlere denir (Parlak yıldız, 2001). Konuşmayı nefessiz kalacak kadar duraklamasız yapmak sesin titremesine ve telaffuz hatalarına neden olabilir.

- Dil Bilgisi Kurallarını Doğru Uygulama Eğitimi:

Ünlü düşmesi, ünsüz yumuşaması, ulama gibi dil bilgisi kurallarının doğru uygulanması için verilen eğitimidir. Örneğin, "burun" kelimesinde "burnum kızardı" şeklinde söylerken bir ünlü düşmesi olur. "Kitap" kelimesinde "kitabım" şeklinde söylerken ünsüz yumuşaması olur. Ulamaya örnek ise "Milletimin istiklal"

kelimelerini söylerken ünsüzle bitip ünlüyle başladığı için "Milletimi-nistiklal" şeklinde birleştirilerek konuşmada akıcılık sağlanır.

- İstanbul Ağzı Kullanmayı Sağlama Eğitimi:

Türkçede yöresel ağızlar bulunmakta ve bazı kelimelerin söylenişi yörelere göre değişmektedir. Türkçede ortak bir yazı dili kullanıldığı gibi ortak konuşma dili olarak İstanbul ağzı temel ve ortak ağız olarak kabul edilmektedir (Salmış, 2011). Bu yüzden konuşmalara yöresel ağız özellikleri yansıtılmamalıdır (Uluç, 2005). Türkçedeki bazı kelimeler yazı dilinde yazıldığı gibi değil de İstanbul ağzı ile okunur. Örneğin " gideceğiz" kelimesi "gidiceez" şeklinde okunur. Bundan dolayı doğru ve güzel konuşmak için İstanbul ağzını iyi öğrenmek gerekmektedir.

- Gereksiz Ses ve Sözcük Kullanmamayı Sağlama Eğitimi:

İyi bilinmeyen ve hazırlık yapılmadan çıkılan bir konuşmada zihindeki düzensiz bilgileri hatırlama, kelime hazinesinin yetersiz olmasından dolayı uygun kelime bulamama gibi sebeplerle konuşmacı sık sık "şey", "eeee", " ıııı", "yani", "mesela" gibi kelimeleri kullanır. Kelime hazinesi yetersiz olan kişiye "şey" kelimesinin yerine kullanabileceği asıl kelimelerin neler olduğunu göstermek gerekmektedir. Ayrıca kişi konuşmada dikkatini toparlamalı ve konuşmaya odaklanmalı, topluluk karşısında konuşmadan önce konuya iyi hazırlanmalıdır (Yalçın, 2002).

3.1.4. Diksiyon Eğitiminin Önemi

Arslan'ın (2012) 500 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bir topluluk karşısında konuşma yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Fakat ankete katılan bu öğrenciler; diksiyon problemleri, özgüven eksikliği, dil bilgisi kurallarına hâkim olunmaması gibi sebeplerden dolayı bir topluluk karşısında konuşmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Kuşdemir ve Katrancı'nın (2015) yaptığı araştırmaya göre öğretmen adaylarının %64'ü Türkçeyi doğru ve akıcı bir biçimde konuşabildiğini düşünmekte geri kalan %36'lık kısmı ise bu konuda kendini yeterli görmemektedir. Yine aynı araştırmaya göre öğretmen adaylarının %68'i bir topluluk karşısında konuşma yapmak istediğini, geriye kalan %32'lik kısmı ise bir topluluk karşısında konuşma yapmaktan kaçınmaktadır.

Sevim ve Varışoğlu'nun (2012) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada öğretmen adayları; konuşma becerileri ile ilgili diksiyon bozukluğu, yerel ağız kullanma, anlatım bozuklukları, kelime hazinesinin zayıf olması, yabancı kelimeler kullanma, beden dilini kullanamama, özgüven eksikliği gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada öğretmen adayları şu konularda konuşma problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir (Akkaya, 2012):

- Konuşma esnasında nefesini iyi ayarlayamama
- Ses titremesi
- Sesleri genizden ya da gırtlaktan çıkarma gibi telaffuz hataları
- Ses tonunu iyi ayarlayamama
- Kelimede ve cümlede vurgu yanlışları yapma
- Konuşmada gereksiz duraksamalar yapma
- Konuşmada “ııı, aaa, eee” gibi gereksiz ifadeler kullanma
- Yerel ağızla konuşma
- Dil bilgisi kurallarını doğru uygulayamama
- Topluluk karşısında konuşmaktan korkma gibi sorunlardır.

Saraç'ın (2008) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmaya göre Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının seçmeli ders olarak almak istedikleri dersler arasında diksiyon dersi 2. sırada gelmektedir. Öğretmen adayları, diksiyon eğitimi almak istemelerinin sebeplerini şöyle ifade etmişlerdir:

- Öğretmenlik mesleğinin iyi bir konuşmacı olmayı gerektirmesi
- Konuşmada yöresel ağız kullanma alışkanlığını düzeltebilmek
- Öğrencilere güzel konuşma konusunda örnek olabilmek
- Güzel ve etkili konuşma sayesinde dersi daha iyi anlatabilmek
- Öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmek
- Sınıf ortamında sesi etkili ve güzel kullanabilmek gibi sebeplerdir.

Mesleğini konuşarak icra eden profesyonel bir elemanın konuşma hususunda sıradan, herhangi bir insandan daha yetenekli ve donanımlı olması gerekir (Kayador,1993). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde bir öğretmenin sahip olması gereken "İletişim ve İşbirliği Yeterlikleri" alt maddelerinde Türkçeyi kurallarına uygun, doğru ve etkili bir şekilde kullanabilme, etkili iletişim yöntem ve tekniklerini

kullanabilme yeterlikleri bulunmaktadır. Bir öğretmenin öğrenciye yaklaşım ile ilgili olan yeterlikleri içerisinde ise tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olma görevi vardır. Bu sebeple bir öğretmen hem kendisi Türkçeyi kurallarına uygun, doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Bunu sağlamak için görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli, aday öğretmenlere ise üniversitelerde diksiyon ve güzel konuşma dersleri zorunlu dersler kapsamında verilmelidir. Fidan'a göre (2017) günümüzde eğitim fakültelerinde diksiyon dersleri zorunlu ders statüsünde olmadığından öğretmen adaylarının bir kısmı bu dersi seçmeli olarak alabilmekte, bir kısmı ise öğrenim hayatında güzel konuşma ve diksiyon konusunda hiç eğitim almadan mezun olmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecinde Türkçeyi doğru ve etkili kullanması dersin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Katrancı, 2014). Ses kurallarına, ses tonuna, vurgu ve tonlamalara dikkat eden bir öğretmen tarafından okunan roman, hikâye veya şiir öğrencinin zihninde canlandırılacak; böylece anlatılmak istenen duygu ve düşüncenin eksiksiz bir şekilde aktarımını sağlayacak aynı zamanda dinleyen öğrenciler de okunan metni sıkılmadan zevkle dinleyeceklerdir (Ünal, Özden, 2015).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmaya göre hizmet yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenler arasında diksiyon ve güzel konuşma eğitimi ihtiyacı hissedenlerin oranı hizmet yılı 6-10 yıl arası olan öğretmenlere göre daha fazladır (Uçar ve diğ., 2007). Araştırmalardan da anlaşılacağı üzere aday öğretmenler ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler hizmet içi eğitimde diksiyon eğitimine ya daha fazla ihtiyaç duymakta ya da kendisini bu konuda daha fazla geliştirmek istemektedir. Öğretmenlerin iyi bir diksiyona sahip olması sayesinde öğretmeni dinleyen öğrencilerde dikkat dağılması ve dersten kopma gibi sorunlar daha az yaşanacaktır. Vurguları güzel yapabilen bir öğretmen, sözcük ve cümlelerin anlam ve heyecanını muhatabına iyi yansıtacağı için anlatılan konu daha iyi anlaşılacaktır. Öğretmen adaylarına üniversitede diksiyon ve güzel konuşma dersi mutlaka verilmelidir. Görev yapan öğretmenler ise hizmet içi eğitimlerde diksiyon ve güzel konuşma eğitimine katılarak kendini geliştirmelidir.

3.2. Beden Dili ve İletişim Teknikleri Eğitimi

İletişim; bilgilerin, duygu ve düşüncelerin, karşı tarafın anlayabileceği kod ve simgeler aracılığıyla paylaşılması sürecine denir (Yalçın, Şengül, 2007). Başka bir tanıma göre iletişim, akla gelebilecek her türlü yöntem ile duygu ve düşüncelerin hedeflenen kişi veya kişilere aktarılmasıdır (Baltaş, Baltaş, 1992). Eroğlu ve diğerlerine göre (2013) ise iletişim karşılıklı olarak semboller gönderip alma ve bu sembollerini anlama ve yorumlama sürecidir. Benzer bir tanımlamaya göre iletişim; insanların bilgi, duygu ve düşüncelerini tek yönlü veya çift yönlü olarak yazılı, sözlü ve sözsüz yollarla aktarma sürecidir (Tutar, Yılmaz, 2008).

Etkili iletişim ise hem sözlü hem de beden dili ile gönderilen anlamların, kaynağın ve alıcının hedeflerini karşılayabilmesi durumuna denir. Yani iletişimi başlatan kaynağın sözlü veya beden dili ile gönderdiği iletiden beklentileriyle, alıcının kaynaktan beklentilerinin birbiriyle uyuşmasına etkili iletişim denir (Çağlar, 2018). Tutar ve Yılmaz'a göre (2008) ise, kaynağın gönderdiği mesaj kaynağın hedeflediği ölçüde alıcıda davranış değişikliği oluşturmuş ise bu iletişim etkili iletişimdir.

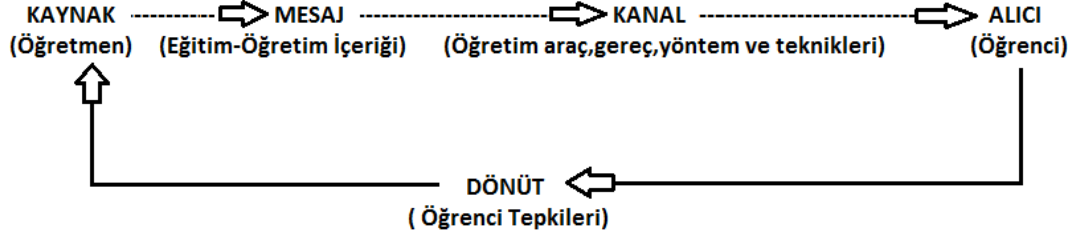
Zıllıoğlu (2007) , Ergin (2014) ve Çağlar'a göre (2018) iletişimin öğelerini şöyle sıralayabiliriz:

- Kaynak: İletişimi başlatan, mesajı gönderen kişiye kaynak denir.
- Alıcı (hedef) : Mesajı alan kişiye alıcı denir.
- İleti (mesaj) : Paylaşılmak istenen bilgi, duygu ve düşünceye ileti denir.
- Kanal: Mesajın iletildiği yol veya mesajı ileten araca kanal denir.
- Dönüt (geri bildirim): Alıcının mesaja verdiği cevap veya tepkiye dönüt denir.

Çetinkanat'a göre (1998) iletişimde kaynak ile hedef sürekli yer değiştirmektedir. Kaynak mesajı gönderdikten sonra alıcı mesaja cevap verirse alıcı kaynak konumuna, kaynak ise alıcı konumuna geçmektedir. Eğitsel süreçte ise bir öğretmen bilgiyi paylaşıırken kaynak durumunda olup, öğrencinin verdiği cevabı dinlerken veya tepkileri gözlerken ise alıcı durumundadır.

Ergin'e göre (2014) iletişim süreci ile öğretme-öğrenme süreci arasında benzerlik vardır. Aşağıdaki Şekil 1'de görüldüğü gibi iletişim sürecindeki öğretmen

ve öğrenci dönüşümlü olarak kaynak ve alıcı durumundadır. Eğitim ve öğretim içeriği ise aktarılmak istenen mesaj olarak ifade edilebilir. Öğretmenin kullandığı öğretim araç, gereç, yöntem ve teknikler iletişim sürecindeki kanala benzetilebilir. Yine iletişim sürecindeki öğrenci tepkilerini ise iletişim sürecindeki dönüte benzetilebilir.



Şekil 1: İletişim ile Öğretme-Öğrenme Süreci Arasındaki Benzerlik

İletişim ile öğrenme arasında birebir bir ilişki vardır. Yani iyi bir iletişim gerçekleşiyorsa öğrenme gerçekleşebilir (Ergin, 2014). Başka bir ifadeyle bir dersin etkili bir şekilde yapılabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Ay, 2015). Ayrıca etkili iletişim becerisine sahip bir öğretmen sınıfı yönetmekte zorlanmayacak ve daha az sınıf yönetimi sorunları ile karşılaşacaktır (Yılmaz, Altunbaş, 2012).

3.2.1. İletişim Türleri

Zıllıoğlu (2007), Ergin (2014), Kılınçarslan (2018), Ay (2015) ve Çağlar'a göre (2018) iletişimin türlerini yazılı iletişim, sözlü iletişim, sözsüz iletişim şeklinde sıralayabiliriz:

▪ Yazılı İletişim

Yazılı iletişim; ilk olarak yazının ortaya çıkışıyla başlamış olup duygu ve düşüncelerin harf, sembol, resim gibi araçlarla ifade edilmesidir. Çağlar'a göre (2018) yazılı iletişimin; zamanı verimli kullanma, yazılı mesajdaki hataları görüp karşı tarafa ulaşmadan düzeltebilme, iletişimin kayıt altına alınabilmesi, mesajın çoğaltıp dağıtılabilmesi gibi üstünlükleri vardır.

▪ Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, duygu ve düşüncelerin sözlü olarak yani konuşarak iletildiği iletişim şeklidir. Sözlü iletişimde konuşmanın akıcılığı; ses tonunu duruma göre ayarlayabilme; muhatabın seviyesine uygun cümleler kurma; konuşurken hece,

kelime ve cümlelerde vurgu kullanma; nezaket kurallarına uyma ve diksiyon bilgisi önemlidir (Ay, 2015). Sözlü iletişim, insanlar arasında yüz yüze görüşme, grup toplantısı yapma veya telefonla görüşme şeklinde gerçekleşebilir (Fidan, 2009).

Çağlar (2018) ve Kılınçarslan'a (2018) göre sözlü iletişim kendi içerisinde dil ile yapılan iletişim ve dil ötesi iletişim şeklinde ikiye ayrılır. Dil ile iletişimde sözcüklerin anlamı temel alınmaktadır. Bir kişi konuşurken doğru anlaşıldığını düşünebilir ancak bir sözcüğün anlam derinliği, söyleniş şekline göre veya muhatabın geçmiş yaşantılarına göre değişebilmektedir (Kılınçarslan, 2018). Dil ötesi iletişimde ne söylendiğinden daha çok nasıl söylendiği temel alınır. Yani sesin şiddeti, hızı, tonu, kelime ve cümlede vurgular, duraklama gibi etkenler anlamı derinleştirebilir hatta değiştirebilir (Çağlar, 2018). Sözlü iletişimde dil ötesi iletişimi istenilmeyen bir şekilde yaparsak örneğin bir sözü gerektiğinden fazla sert ve kızgın söylersek veya emir verme tonunda söylersek bu durum çatışmalara sebep olacaktır (Kılınçarslan, 2018).

▪ Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim; göz teması kurma, mesafe koyma veya bedensel temas kurma, uygun bir bedensel duruş, uygun jest ve mimik kullanma gibi yöntemlerle yapılan iletişimdir (Ay, 2015). İletişim kurmak için illa ki söz veya yazı gerekmez. Bazen beden duruşu, yüz ifadesi, kişiler arası mesafe, el ve ayakların duruşu, giyim tarzı sözlü iletişimle beraber veya tek başına birçok anlam ifade eder (Çağlar, 2018). Örneğin, bir kişiye kızıldığında kaşları çatarak bakmak öfkeli olduğunu gösterir.

Beden dilinin sözlü iletişimi tamamlayıcı özelliği vardır. Bazı insanlar beden dilini çok az kullandıkları için muhataplarına samimiyet ve güven hissi veremezler. Söylediği sözü beden diliyle tamamlayan bir insan güven verir ve daha samimi bir his uyandırır. (Çakır, 2018). Örneğin birisine üzgün olduğunuzu söylüyorsanız beden diliniz bu duyguyu yansıtmalıdır. Eğer üzgün olduğunuzu söylerken beden dili donuk kalıyorsa bu sizin duygularınızda samimi olmadığınızı gösterir. Sözsüz iletişim duyguların aktarımında sözlü iletişimden daha etkilidir (Geçikli, 2008). Örneğin bir arkadaşınızın yanında üzüldüğünüz bir şey için samimi bir şekilde ağlamak, arkadaşınıza defalarca çok üzgün olduğunuzu söylemekten daha etkilidir.

Sözsüz iletişimin unsurlarını genel olarak şöyle sıralayabiliriz (Altıntaş ve Çamur, 2005; Çalışkan, 2018; Çağlar, 2018; Zılhoğlu, 2007; Ergin, 2014; Fidan,2009):

- Jestler:

Baş ve el hareketleri; kol, bacak ve beden duruşu ile verilen çeşitli mesajlar jestleri oluşturur (Ergin, 2014). Değişik anlamlar taşıyan yüzlerce çeşit jest vardır. Örneğin, bir kişi konuştuğu kimseyi veya konuyu yakın buluyorsa başıyla o tarafa doğru yaklaşırken; yakınlık hissetmiyorsa başını uzaklaştırır (Altıntaş, Çamur, 2005). Çağlar'a göre (2018) kişi muhatabını dinlerken arada başını öne doğru sallaması iyi dinlediğini ve muhatabına değer verdiğini gösterir. Bir kişinin elini yumuk olarak yanağına koyup işaret parmağını şakağına koyması iyi dinleme işaretidir (Baltaş, Baltaş, 2014). Bazı jestler sözün yerini tutarken bazı jestler anlamı pekiştirmek için kullanılır. Mesela sınavının nasıl geçtiği sorulan bir öğrencinin elini yumruk yapıp başparmağını kaldırması sınavının başarılı geçtiği anlamına gelir. Bir kişinin uzaktaki birini çağırırken aynı zamanda eliyle gel işareti yapması iletişimi tamamlayıcı ve pekiştirici bir jesttir (Çağlar, 2018). Çelik'e göre (1998) konuşmada el, kol hareketleri yapılması muhatabın dikkatini canlı tutmaya yarar ama fazla el, kol hareketi yapılırsa dikkatin dağılmasına yol açar. Altıntaş ve Çamur'a göre (2005) insanlar olumsuz duygular hissettiklerinde kollarını göğsünde kavuşturmaktadırlar. Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere vücudumuzun her hareketi bir anlam ve bir mesaj iletir. El, kol ve başla yapılan jestlerin yanında tüm beden duruşu da karşıya yorgun, güçlü, zayıf gibi mesajlar gönderir.

- Mimikler:

Yüz, göz, alın, ağız, dudaklar ve çene hareketleri ile çeşitli mesajlar verilebilir. Bu hareketler mimikleri oluşturur (Altıntaş, Çamur, 2005). Erol ve Erol'a göre (2015) bir kişinin gerginliği, öfkesi, memnuniyeti, utangaçlığı ve korkusu yüz hatlarından belli olur. Mesela öğretmenin sorduğu soruyu bilmeyen öğrenci tahtaya kalkmamak için gözlerini öğretmenden kaçıır. Öğretmen dersi kimin iyi anlamadığını öğrencinin gözlerinden anlayabilir (Çağlar, 2018). Ağız ve dudak mimikleri üzgün olma, alay etme, kızgınlık, pişmanlık, utanma gibi duyguları ifade eder. (Çağlar, 2018).

- Bedensel temas:

Kişi bedensel temas ile çeşitli mesajlar verebilir. Örneğin bir kişinin omzuna dokunmak dostluğun, el sıkışma samimiyetin, büyüklerin elini öpme saygının göstergesidir (Çağlar, 2018). Bir aile büyüğü tarafından bir kişinin omzuna hafifçe vurulması “aferin” anlamı taşır. Tanıdık bir kişi ile karşılaşıldığında ona sarılmak özlem duygusunu iletir (Kılınçarslan, 2018).

- Kişiler arası mesafe:

Kişi kendisini yakın hissettiği ve sevdiği kişilere karşı mesafeyi daraltır, kendine yakın hissetmediği ve sevmediği kişilerle arasındaki mesafeyi genişletir. Kişiler arasındaki mesafe kültürden kültüre farklılık gösterebilir (Zıllıoğlu, 2007). Baltaş ve Baltaş'a göre (2014) kişiler arası mesafeyi en yakından en uzağa doğru sıralarsak, kişinin sadece en yakın kimselere izin verdiği alana özel (mahrem) alan denir. Kişinin tanıdığı ve orta derecede samimi olduğu kimselere izin verdiği alana kişisel alan denir. Kişinin tanıdığı ve az samimi olduğu kimselere izin verdiği alana sosyal alan denir. Kişinin hiç tanımadığı kimselerle arasına koyduğu mesafeye genel alan denir.

- Giyim tarzı ve rengi:

Çağlar'a göre (2018) yeni gördüğümüz bir kişiyle ilgili ilk izlenim ve ön yargılar giyim kuşamına ve beden duruşuna bakarak gerçekleşmektedir. İletişim kurulacak kişilerle konuşmadan önce iyi bir izlenim verilmek isteniliyorsa, çalışılan mesleğe ve kişinin toplum içerisindeki sosyal konumuna uygun kıyafetler tercih edilmelidir (Çağlar, 2018). Kılınçarslan'a göre (2018) kıyafet rengi seçimi de insanlar üzerinde olumlu ve olumsuz bir etki bırakacaktır. Bundan dolayı iyi bir iletişim kurabilmek için bulunulan ortamda olumsuz etki bırakabilecek renk ve tipte kıyafetler tercih edilmemelidir.

- Koku:

Güzel kokular olumlu duygular uyandırırken, kötü kokular olumsuz duygulara ve iletişimin bozulmasına neden olur (Kılınçarslan, 2018).

- Mekân:

Bir kişinin makam odası, evinin konumu ve evinin dekorasyonu o kimsenin statüsü hakkında karşı tarafa mesajlar verir (Zıllıoğlu, 2007). Yani iletişim sadece sözle değil yeri geldiğinde mekân ile de olur. Buna örnek verecek olursak Çanakkale

Savaşı'nın yaşandığı bölgeyi (mekânı) ve şehitlikleri ziyaret etmek öğrencilerin vatanseverliğin ne demek olduğunu anlamalarına yardımcı olabilir. İletişimde mekânın önemine dair başka bir örnek verecek olursak, tarihi yapılar inşa edildikleri dönemle ilgili bize birçok mesaj verebilir.

- Araç- gereç kullanımı:

Kullanılan araçlar bir kimsenin statüsü hakkında bilgi verebilir. Mesela büyük ve gösterişli bir çalışma masasına sahip olan bir kişinin çalıştığı iş yerinde iyi bir statüye sahip olduğunu anlayabiliriz (Altıntaş, Çamur, 2005).

- Dinleme:

Konuşan bir kişiyi iyi dinlediğimizi sözlü olarak veya beden dilimizle hissettirirsek kendisine değer verdiğimizi göstermiş oluruz ve konuşan kişi daha istekli konuşur (Kılınçarslan, 2018). Aksi takdirde bir süre sonra konuşan kişi kendisinin önemsenmediğini düşünecek ve iletişimi sona erdirecektir.

3.2.2. Etkili İletişim Kurabilmek İçin Dikkat Edilmesi Gerekenler

Etkinli bir iletişim kurmak için dikkat edilmesi gereken bazı kurallar şunlardır:

- İletişim ortamı ısı, ışık, gürültü, kirlilik ve koku gibi fiziksel etkenler yönünden uygun hale getirilmelidir (Ergin, 2014).
- Konuşurken veya dinlerken muhatabın yüzüne bakmalıyız (Çağlar, 2018).
- İletişimde “sen” dili yerine “ben” dili kullanmayı tercih etmeliyiz (Ergin, 2014). Örneğin bir öğretmen, ders esnasında izinsiz konuşan öğrencilere “Konuşma.” demek yerine “İzin almadan aynı anda konuştuğunuzda sizi duyamıyorum.” demesi iyi bir iletişim için daha etkili bir yoldur.
- Asık suratlı bir yüz ifadesi değil gülümser bir yüz ifadesine sahip olmalıyız (Çağlar, 2018).
- Sözlerimiz, jest ve mimiklerimiz arasında uyum olmalı ve aynı mesajı vermeli. Örneğin muhatabınıza siz bizim için çok değerlisiniz derken gözlerinizi ondan kaçırmak tutarlı bir hareket olmayacaktır (Fidan, 2009).
- Elleri kenetlemek ve kolları göğüste kavuşturmak iletişime kapalı olduğu mesajını vereceğinden bu hareketlerden kaçınmalıyız (Çağlar, 2018).

- Muhatabı dinlerken baş hareketiyle onu dinlediğimizi ve anladığımızı hissettirmeliyiz (Çağlar, 2018).
- Etkili bir iletişim için mesaj en uygun zamanda iletilmelidir (Ergin, 2014).
- Beden duruşumuz canlı ve enerji dolu olmalıdır (Çağlar, 2018).
- Tokalaşmak, sarılmak, omza dokunmak gibi muhatabınızın samimiyet derecesine uygun olan bir bedensel temas kullanmalıyız (Çağlar, 2018).
- İyi bir diksiyona sahip olmalı; konuşurken nefesimizi ve sesimizi iyi ayarlamalı; vurgu, durak ve tonlamalara dikkat etmeliyiz (Çağlar, 2018).
- Çok uzun değil, yeteri kadar kısa ve öz konuşmalıyız (Çağlar, 2018).
- Jest ve mimikler yeteri kadar kullanılmalı, aşırıya kaçılmamalıdır. Çünkü jest ve mimikler dengeli kullanıldığında konuşma daha etkili olurken, aşırıya kaçıldığında dikkatin dağılmasına sebep olmaktadır (Çelik, 1998).
- Etkili bir iletişim için empati kurmalı yani olaya muhatabın gözüyle bakabilmeli ve onun duygularını anlamaya çalışmalıyız (Cüceloğlu, 2002). Örneğin bir sunum yapmayı planlarken, kendisini dinleyicilerin yerine koyup onların bu durumdan sıkılabileceğini düşünerek sunumu kısa ve öz bir şekilde hazırlamak ve sıkıcılığı önlemek için araya çeşitli espri ve aktiviteler koymak iletişimi daha etkili hale getirir.

3.2.3. Beden Dili ve İletişim Teknikleri Eğitiminin Önemi

Milli Eğitim Bakanlığının 2017 yılında yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne göre bir öğretmen Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde kullanmalı ve etkili iletişim tekniklerini bilmelidir (MEB, 2017).

Beden dili, sözlü iletişimi tamamlayan ve iletişimin etkili bir şekilde yapılmasını sağlayan en önemli etkenlerden biridir (Uzuntaş, 2013). Sınıf ortamında etkili bir ders işlenebilmesi için öğretmen ve öğrencilerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekir. Bu sebeple üniversite öğretim üyelerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin etkili iletişim becerileri açısından donanımlı olmaları çok önemli bir konudur (Ay, 2015).

Öğretmenin duruşu, jest ve mimikleri öğrencinin dikkatini toplamaya yardımcı olur; derse karşı motivasyonunu artırır ve böylece dersi sıkıcı olmaktan kurtarır (Habacı ve diğ., 2013). Çağlar'a göre (2018) öğrencilerin dikkatini çekmede,

mesajın anlaşılabilirliğini artırmada ve sözlü iletişimdeki vurgulamaları jest ve mimiklerle pekiştirmede beden dilinin önemi büyüktür.

Öğretmen sınıfta etkili bir iletişim ortamı oluşturabilmek için beden dilini etkili kullanmanın yanında, öğrencilerin beden dilini de doğru bir şekilde anlayabilmelidir (Gökçeli, 2013). Öğrencinin beden dilini doğru okuyabilen bir öğretmen öğrencilerinin konuyu iyi anlayıp anlamadığını, derse karşı ilgi ve motivasyonlarının ne durumda olduğunu bilir ve buna göre önlemler alır.

Etkili bir ders işlenebilmesi için öğretmenin sınıf yönetme becerisinin iyi olması lazımdır. Çalışkan ve Kılıç'a göre (2018) öğretmenlere beden dili eğitimi verilmelidir. Çünkü beden dilini doğru ve etkili kullanabilen öğretmen sınıfta otoriteyi sağlamada daha başarılı olacaktır. Yılmaz ve Altunbaş'ın (2012) yaptığı araştırmaya göre etkili iletişim becerisine sahip öğretmen adayları sınıf yönetiminde daha başarılıdır.

Öğretmenler öğrencilerle, meslektaşlarıyla ve velilerle iletişim kurarken bazen sorunlar yaşanmaktadır. Yiğiter ve diğerlerine göre (2007) öğretmen, polis, doktor, memur gibi sürekli insanlarla iletişim gerektiren mesleklerde çalışan kişilere iletişim eğitimi verilirse günlük hayatta iletişim hatalarından kaynaklanan birçok sorun kendiliğinden çözülebilir.

3.3. Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi

Yaşanmış veya yaşanabilecek bir olayı, yer ve zaman bildirerek anlatan kısa yazılara hikâye veya öykü denir (Civaroğlu, 2000). Oruç'a göre (2009) edebi ürünler içerisinde sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından en çok faydalanılan ürünlerden biri hikâyedir. Çünkü öğrenciler düz bir metni okumaktansa daha çok hikâye okumayı tercih ederler.

Kahramanlarından bazılarını hayvanların ve olağanüstü varlıkların oluşturduğu, hayali bir mekânda yaşanan, hayal ürünü olduğu halde dinleyicileri etkileyen sözlü edebiyat ürünlerine masal denir (Sakaoğlu, 1999). Diğer bir tanıma göre masal, içerisinde yaşanan olaylar veya kahramanlar hakkında inandırma kaygısı taşımayan, eğlendirme ve dersler çıkarma amacı taşıyan, eski zamanlardan günümüze gelen, halk kültürünün düz yazı türünde yazılmış ürünlerinden biridir

(Önal, 2011). Devellioğlu ise (2013) masalların genel içeriğine vurgu yaparak masalı, ahlâk eğitimi için faydalı hikâye olarak tanımlamıştır.

Hikâye veya masalı güzel bir anlatımla dinleyicilerin zihninde canlandırabilen kişiye hikâye-masal anlatıcısı denir (Sekmen, 2015). Topçam'a göre hikâye ve masal anlatıcılığı insanlık tarihinde ve Türk tarihinde çok eskilere dayanmaktadır. Orta Asya Türk kültüründe Dede Korkut Hikâyeleri hikâye anlatıcılığına bir örnektir. Dede Korkut Hikâyelerini anlatan kişilere 'ozan' denilirdi. Yakın tarihimizde hikâye anlatıcılarına verilen isim 'meddah'tır (Topçam, 2019).

Sosyal bilgiler öğretmenleri dersi işlerken çok farklı yöntem ve tekniklerden faydalanabilir. Sosyal bilgiler dersinde disiplinlerarası bir yaklaşımla fen ve edebiyat gibi derslerin içeriklerinden bile faydalanılmaktadır. Çeçen'e göre (2010) edebi ürünleri kullanmanın öğrencilere dilini güzel kullanma, olaylara farklı açılardan bakabilme gibi beceriler kazandırması; öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını artırması ve edebi ürünler sayesinde soyut kavramların somutlaştırılması gibi faydaları vardır. Milli Eğitim Bakanlığının 2018 yılında yayınladığı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda sosyal bilgiler dersinin edebi ürünlerle desteklenmesi gerektiği bildirilmiştir. Öğrencilere sosyal bilgiler konularını sevdirecek efsane, destan, masal, hikâye, atasözü, tarihi roman ve şiir gibi edebi ürünlerden faydalanılması ve öğrencilerin bu tür edebi ürünleri okumaya teşvik edilmesi istenmiştir (MEB, 2018a).

3.3.1. Hikâye ve Masal Anlatırken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Hikâye ve masal anlatıcıları masalları anlatırken sesini ve beden dilini iyi kullanma, yeni olaylara göre hikâye oluşturabilme gibi bazı becerilere sahip olmalıdır (Topçam, 2019). Baymur'a göre (1949) anlatıcı hikâye veya masaldaki korkuyu, öfkeyi, nefreti, ümidi, sevinci, heyecanı sesiyle ve beden diliyle dinleyiciye yansıtmalı ve o duyguları yaşatmalıdır. Çocukları aşırı bir şekilde düş dünyasına sürükleyebilecek ve gerçek dünyadan kopmasına yol açabilecek masallardan uzak durulmalıdır (Dilidüzgün, 2006). Çocukların psikolojisini bozabilecek korku ve şiddet içeren hikâye ve masallardan uzak durulmalıdır (Sever, 2003). Çocuklara kötü örnek olabilecek olumsuz karakter içeren hikâyelerden kaçınılmalı bunun yerine iyi örnek olabilecek olumlu karakter içeren hikâyeler tercih edilmelidir (Sever, 2003).

Kantarcıoğlu'na göre (1991) masal veya hikâye anlatıcısı anlatırken şunlara dikkat etmelidir:

- Anlatma zamanı iyi seçilmeli,
- Sesini alçaltıp yükselterek hızlandırıp yavaşlatarak ahenkli bir anlatım yapılmalı,
- Sade ve akıcı bir dil kullanılmalı, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeli,
- Anlatırken gerekli durumlarda masal kahramanlarının taklidi yapılmalı,
- Anlatım esnasında çocukların masal kahramanlarını taklit etmesine ve onların seslerini çıkarmasına izin verilmeli,
- Çocukların hayata iyimser bakabilmeleri için hikâye veya masal iyi sonuçlarla bitirilmeli,
- Anlatım esnasında çocukların sorularına cevap verilmeli,
- Masal veya hikâye resimli bir kitaptan anlatılıyorsa resimler gösterilmeli,
- Masal anlatıcısı masalı anlattığı yerin örf, âdet ve geleneklerine göre masalını uyarlamalı,
- Çocuklar beğendikleri hikâyenin tekrar anlatılmasını isterlerse, tekrarlara yer verilmeli,
- Masal veya hikâye anlatmak isteyen çocuklara anlatma imkânı verilerek onlara değer verildiği hissettirilmeli ve onların özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır.

3.3.2. Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitiminin Önemi

Arıcı' ya göre (2016) masallar çocukların hayal gücünü ve motivasyonunu artırma, onlara eğlenceli bir şekilde bilgi sunma gibi amaçlara hizmet etmek için etkili bir araçtır. Çünkü masallar halkın diliyle yıllar boyu işlendiği için özlü, akıcı ve kulağa hoş gelen bir dil ve üsluba sahiptir. Öztürk'e göre (2008) hikâye ve masallar aracılığıyla iyiyi, kötüyü, güzeli, çirkini öğrenmeleri sağlanarak çocuklar duygusal yönden geleceğe hazırlanabilir. Çocuklar, çalışkan ve dürüst olanların er geç mükâfatını göreceğini; tembelliğin insana neler kaybettirdiğini; kötülük ve ihanet edenlerin sonunda cezasını çekeceğini ilk defa masal ve hikâyeler sayesinde öğrenirler (Şimşek, 1991). Ayrıca masallar eğitimsel içeriklerin aktarılması ve ana dilini kullanma becerilerinin geliştirilmesi gibi amaçlara hizmet edebilir (Öztürk, 2008). Sekmen'e göre (2015) sözlerle direkt olarak anlatılamayan bazı şeylerin

anlatılmasında ve iletişim bağlarının güçlendirilmesinde hikâyeler kullanılabilir. Örneğin bir öğrenciye doğrudan doğruya öğüt verildiğinde öğüdü dinlemek istemez ama vermek istenilen mesaj hikâyenin kahramanları vasıtasıyla anlatılabilir. Çünkü öğrenciler hikâyede anlatılan olay ile kendi yaşantıları arasında bağ kurar, hikâyeye kahramanı ile kendisi arasındaki benzerlik ve farklılıkları düşünerek kendini sorgular ve hikâyeye üzerinden kendisi için gerekli dersleri çıkarabilir (Yılmaz, Yiğit, 2009). Hikâyenin iletişim bağlarını güçlendirdiğine hepimiz şahit olmuşuzdur. Bize ilginç hikâyeler anlatan aile büyüklerimize veya öğretmenlerimize karşı sevgi ve sempatiimizin artması bunun bir örneğidir.

Kantarcıoğlu'na göre (1991) hikâye ve masalların faydaları şunlardır:

- Öğrenciye ahlaki değerler hikâyeye ve masallar vasıtasıyla verilirse bu değer öğrenci için daha somut, daha anlaşılır ve dinlemesi daha zevkli bir hal alır.
- Öğrenciye hikâyeye ve masallar sayesinde kahramanlık, dürüstlük, aklını kullanma gibi örnekler sunularak gelecekte karşılaşılabileceği benzer tehlikeli durumlarda ne yapması gerektiği konusunda fikir verir.
- Çocukların hayal gücünü, muhakeme ve mukayese kabiliyetlerini geliştirir.
- Hikâyeye ve masallar sayesinde çocuklar, kitapları sevmeye ve kitap okumaya ilgi duymaya başlar.
- Hikâyeye ve masallara duyduğu ilgi sayesinde çocuklar dikkatle dinlemeyi öğrenir.
- Hikâyeye ve masal dinleyen çocuklar öğrendiği hikâyeyi anlatmayı dener ve böylece anlatma yetenekleri gelişir.
- İyi seçilmiş hikâyeye ve masallar çocukların moral ve motivasyonunu artırır.
- Hikâyeye ve masallar sayesinde çocuklar mutlu bir vakit geçirmiş olur.
- Hikâyeye ve masallar sayesinde anlatan ile dinleyen arasında iletişim, sevgi ve saygı bağları güçlenir.

Demir ve Akengin'e göre (2014) sosyal bilgiler dersinin öğretim programında yer alan kazanımlar, beceriler ve değerlerle ilişkili hikâyeler kullanılarak ders işlenirse, sosyal bilgiler dersinin öğrenme-öğretme sürecine etkilerini maddeler halinde şöyle sıralayabiliriz:

- Öğrencilerin derse ve dersin konularına ilişkin ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkiler.

- Dersin işlenişine canlılık kazandırır.
- Soyut kavramları somutlaştırarak daha iyi anlamayı sağlar ve öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Konuyla ilgili anlatılan hikâye, öğrenmeyi pekiştirir ve daha kalıcı bir öğrenme sağlar.
- Hikâyedeki olay ve durum ile kendi yaşantısı arasında bağ kuran öğrenci derste kazandırılmak istenen beceri ve değerleri kendiliğinden almış olur.
- Tarihte yaşanan olayların öğrencinin gözünde canlanabilmesini sağlar.
- Öğrenciler tarihi hikâye vasıtasıyla geçmiş ile günümüz arasında karşılaştırmalar yaparak günümüze dersler çıkarır.
- Öğrenciler tarihi hikâyeler vasıtasıyla geçmişte yaşanmış olaylara farklı açılardan bakabilme fırsatı bulur.

Öğretmenlerin ve özel sektördeki eğitimcilerin, hikâye ve masallardan eğitim amaçlı olarak daha iyi faydalanabilmeleri için hikâye ve masal anlatıcılığı eğitimi almaları faydalı olacaktır.

3.4. Eğitimde Drama Teknikleri Kursu

Drama kelimesi yunanca "dran" - "dramenon" kelimelerinden gelmiş olup yapmak, etmek, eylemek anlamına gelmekte fakat günümüzdeki geniş anlamıyla drama, bir kavramın veya olayın tiyatro teknikleri ve oyunsu süreçler kullanılarak canlandırılmasıdır (San,1996). Morgül'e göre (1999) drama, bir düşüncüyü beden hareketleriyle anlatmaktır.

Eğitimde drama ise drama bilgisi ve deneyimine sahip bir öğretmenin rehberliğinde, öğrencilerin -mış gibi yaparak; rol oynama, doğaçlama gibi teknikleri kullanarak bir derse ait bir kavramı, kişiyi veya olayı canlandırmasıdır (MEB, 2018b).

Adıgüzel'e göre (2006) drama uygulaması; ısınma, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Isınma aşamasında katılımcıların birbirleriyle, drama lideriyle ve mekân ile uyumunun sağlanması ve konuya hazırlık amacıyla bedensel hareketler yapılır. Canlandırma aşamasında doğaçlama, rol oynama gibi teknikler kullanılarak bir olay, bir durum veya bir kişinin rolü canlandırılmaktadır. Değerlendirme aşamasında ise drama çalışmasında

elde edilen sonuçlar tartışılır, fikir alışverişinde bulunulur ve değerlendirmeler yapılır.

3.4.1. Drama Uygulamalarında Kullanılan Teknikler

Çalışkan ve Karadağ'a göre (2014) drama uygulamalarında genel olarak aşağıdaki teknikler kullanılmaktadır.

- Rol oynama: Çocuğun, başkasına ait olan bir rolü davranışlarıyla oynamasıdır. Bir çocuğun baba rolünü oynaması, baba gibi düşünmesi, baba gibi davranması buna örnek olarak verilebilir.
- Doğaçlama: Bir konunun ön hazırlık yapılmadan yaratıcı ve özgün bir şekilde canlandırılmasıdır.
- Pantomim: Sessiz bir şekilde sadece hareketlerle yapılan canlandırma türüdür.
- Parmak oyunu: Bir konunun, olayın veya durumun sözler ve parmak hareketleri kullanılarak canlandırılmasıdır.
- Öykünme: Bir insanın, bir hayvanın, bir makinenin ses ve hareketlerini birebir yapmaya çalışmasıdır.
- Rol değiştirme: Drama sürecinde farklı rolleri oynayan çocukların kendi aralarında rol değişimi yaparak diğer rolü de anlaması amaçlanır.
- Zihinde canlandırma: Drama etkinliğine katılan çocukların bir olayı, bir durumu, gözlerini kapatarak öğretmenin yönlendirmesiyle zihninde canlandırmasıdır. Bu teknikle öğrencilerin, yaşamadıkları bir olayı hafızalarına daha iyi kaydedebilmeleri amaçlanmıştır.
- Hikâye canlandırma: Çocukların bir hikâyeyi söz ve hareketleriyle canlandırmasıdır.
- Kukla: Çocukların seçilen kuklalara hareket yaptırarak ve kuklayı kendi sesiyle seslendirerek düşüncelerini ifade etmesidir.

3.4.2. Eğitimde Drama Teknikleri Eğitiminin Önemi

Öğrenciler drama sürecinde öğrenci merkezdedir ve aktif olarak düşünür, konuşur, hareket eder, arkadaşlarıyla iletişim kurar, somut ürün oluşturur, hayal kurar, eğlenir ve mutlu olur (Tuğrul, 2003). Drama yöntemi kullanılan derslerde öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edebilmekte, soyut kavramlar daha kolay

öğrenilmekte ve sınıfta eğlenceli bir ortam oluştuğu için bu yöntemi kullanma konusunda öğrenciler gayet istekli davranmaktadırlar (Oruç, Çağır, 2018).

Drama sürecinde öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenir. Mesela öğrencilere "Gözleri görmeyen bir adamın hali nasıldır?" diye sorulduğunda öğrencilerin direkt olarak vereceği cevaplar ile drama yöntemiyle bir süreliğine gözlerini kapatan öğrencilerin kendi yaşantıları sonucu elde ettiği cevaplar arasında büyük farklar olacaktır (Aytaş, 2013).

Drama sürecinde öğrenci; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinışsel yetilerini bütünlük olarak kullanarak öğrenmektedir (Adıgüzel, 2006). Yani öğrenci öğrenirken zihnini, duygularını ve bedenini harekete geçirerek ve diğerleriyle sosyal bir iletişim kurarak öğrenme gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla bu öğrenme sırasında öğrenci pek çok beceriyi de beraberinde elde edebilir.

Dramada, drama bilgisi ve deneyimine sahip bir öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin -mış gibi yaparak; rol oynama, doğaçlama gibi teknikleri kullanarak bir kavram, kişi veya olay canlandırılır. Örneğin Fatih Sultan Mehmet rolünü canlandıran bir öğrenci, tarihi olayı sanki Fatih Sultan Mehmet'miş gibi yaşar. Böylece öğrenci, drama sayesinde canlandığı bu dünya ile duygusal bağ kurar (MEB, 2018b).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan drama dersi modülünde dramanın öğrencilere sağladığı faydalar şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2013):

- Öğrencilerin çevresindeki olaylara ve problemlere karşı duyarlı olmasını sağlar.
- Drama sonunda yapılan değerlendirme kısmında problemlerin çözümüne yönelik özgün ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması sağlanır.
- Ders içindeki konuya, olaya karşı dikkatini toplamasını ve yoğunlaşmasını sağlar.
- Hayal kurmasını sağlayarak hayal gücünü geliştirir.
- Öğrenciler drama sayesinde yeni deneyimler edinir.
- İletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. İletişim becerisi yüksek olan öğrenci, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurabilir.
- Başkalarını anlama (empati) becerisini geliştirir.
- Özgüveni ve karar verme becerilerini geliştirir.

- Öğrencilere beden dilini etkin bir biçimde kullanmayı öğretir.
- Duygularını ifade etme becerisini geliştirir.
- Dilini etkin kullanabilme becerisini geliştirir.
- Bir kavramı, olayı veya durumu; tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerilerini geliştirir.
- Soyut ders konularının drama yoluyla somut hale getirilerek daha iyi kavranmasını sağlar.

Çalışkan ve Karadağ'a göre (2014) drama uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecine faydaları şunlardır:

- Dramada canlandırılan roller ve oyun gerçek olmasa da etkinliğin kendisi gerçek bir yaşantı olduğu için yaşantıya dayalı öğrenme gerçekleşir. Yaşantılara dayalı öğrenmeler ise daha kalıcıdır.
- Dramada çocuk rol yaparken, doğaçlama yaparken aktif olarak derse katılmış olur. Öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde pasif olarak dinlemesi değil aktif olarak sürece katılması hatta sürecin merkezinde bulunması sağlanmalıdır. Drama uygulamaları öğrenciyi merkeze alması yönünden önemlidir.
- Öğrenci drama uygulamaları esnasında başkalarını da gözlemlediği için yeni şeyler öğrenir. Kişinin çevresini gözlemleyerek bir şeyler öğrenmesine sosyal öğrenme denir. Drama sayesinde öğrenci sosyal öğrenme ortamına girer.
- Drama sayesinde öğrenci aktiftir ve öğrenmeye tüm bedeni ve duyguları ile katılır. Drama esnasında açığa çıkan duygular sayesinde farklı bir öğrenme türü olan duygusal öğrenme gerçekleşir.
- Dramada bir olayı canlandırırken her öğrenci farklı görevleri iş birliği içinde yerine getirir. Birlikte çalışma esnasında farklı yetenekteki çocuklar birbirlerine yardım ederler ve birbirlerinden farklı şeyler öğrenirler. Böylece drama esnasında farklı bir öğrenme türü olan iş birliğine dayalı öğrenme gerçekleşir.

Adıgüzel'e göre (2006) Türkçe, Edebiyat, Hayat Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Resim, Müzik ve Fen Bilgisi gibi derslerde içeriği uygun olan konularda; öğrencinin etkin olduğu öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme süreci oluşturmak amacıyla drama yöntemi kullanılabilir.

Sosyal bilgiler dersinde drama kullanılması faydası, çocukların gerçek hayatta karşılaşabilecekleri sosyal sorunları kurgulayıp oynayarak o konuda derinlemesine bilgi edinebilmeleridir (Sağlam, 1997). Çalışkan ve Karadağ'a göre (2014) öğrenciler, gerçek hayatta tecrübe etme imkânları olmayan bazı sosyal olayları bile drama yoluyla yaşayarak öğrenebilmektedir. Sever ve diğerlerine göre (2009) sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşabilmesi için öğrenciyi aktif bir şekilde öğrenme süreci içerisine alan, öğrencinin ilgisini çeken ve öğrencinin zevkle öğrenmesini sağlayan drama gibi uygulamalara yer verilmelidir.

Koç (1999) yaptığı yüksek lisans tezinde, 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde drama kullanmanın öğrenme üzerine etkisini araştırmış ve bu araştırmaya göre sosyal bilgiler dersinde uygun konular seçilerek yaratıcı drama yoluyla ders işlemenin öğrenci başarısına pozitif katkısı olduğu ve sosyal bilgiler dersinde drama kullanmanın yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şimşek (2001) yaptığı yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler dersinde drama kullanmanın öğrenmelerdeki kalıcılığa etkisini araştırmış ve yaratıcı drama kullanmanın öğrenilen konunun kalıcılığını artırdığı tespitini yapmıştır. Benzer bir araştırma da Debre (2008) tarafından yapılmıştır ve buna göre sosyal bilgiler dersinde drama kullanmanın faydalarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Drama yönteminde öğrenciler derse tüm duyu organlarıyla katıldığı için daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmiştir ve akademik başarı artmıştır.
- Öğrencilerin derse karşı motivasyonu artmıştır.
- Öğrenme daha eğlenceli bir aktivite haline gelmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri daha verimli ve eğlenceli ders işleyebilmek için çeşitli yöntem ve teknikler kullanabilirler. Drama da kullanabilecekleri bir tekniktir. Fakat sosyal bilgiler öğretmenleri drama konusunda çok fazla bilgiye sahip değildir. Bu sebeple dramanın yukarıda saydığımız olumlu etkilerinden yararlanabilmek için öğretmenlerin drama teknikleri konusunda eğitim almaları faydalı olacaktır.

3.5. Osmanlı Türkçesi Kursu

Osmanlıca, hem Osmanlı Devleti döneminde hem de 1928'e kadar Türkiye Cumhuriyetinde kullanılan, Arap alfabesiyle yazılan, içerisinde Arapça ve Farsça

kelimelerin günümüze nazaran daha yoğun olarak kullanıldığı Türkçeyi ifade eder (Develi,1999).

3.5.1. Osmanlı Türkçesi Kavramı

Güfta'ya göre (2017) Türkler 11. yüzyıla kadar Göktürk ve Uygur alfabelerini kullanmış, İslamiyet'in kabulüyle beraber yazı dili olarak Arap alfabesi kullanılmış, yeni harflerin kabulünden sonra ise Latin alfabesi kullanılmaya başlanmıştır. Bu sebeple Osmanlı Türkçesi ayrı bir dil değil, Türkçenin Osmanlı Devleti zamanındaki Arap harfleriyle yazılmış olan şeklidir. Ulucan'a göre (2016) Osmanlı Türkçesi metinleri sadece Arap harflerinden müteşekkil değildir. Osmanlıcanın yazımında Arap harflerinin yanında Farsça ve Türkçe bazı sesleri (ç, p, j harfleri gibi) karşılayan harfler bulunmaktadır.

Akçay'a göre (2013) Osmanlı Türkçesi kavramı; Osmanlıca'yı ayrı bir dil gibi göstermek isteyen, Osmanlıcanın günümüze taşıdığı kültürel birikimi hiçe sayıp "kargacık burgacık yazı" gibi ifadelerle onu aşağılamaya çalışan zihniyete karşı bir tepki olarak çıkmış bir kavramdır. Yoksa Osmanlıca, Oğuz Türkçesinin devamı olan Anadolu Türkçesinin Arap harfleriyle yazılmış olan şeklidir. Osmanlıca metinlerde Arapça ve Farsça kelimelerin yoğunluğu, 13. ve 14. yüzyıllarda yazılmış metinlerde daha az; 16. yüzyıldan sonraki metinlerde ise daha fazladır. Bu sebeple 16. yüzyıldan sonraki dönemde kullanılan dil Klasik Osmanlı Türkçesi olarak adlandırılmaktadır (Akçay, 2013).

Özkan'a göre (2017) ilk Müslüman Türk devleti olan Karahanlı Devleti ile birlikte Türkler arasında Arapça ve Farsça yaygınlaşmaya başlamıştır. Türkler İslamiyet'in ana kaynağı olan Kur'an-ı Kerim ve Hadis-i Şerif kaynaklarına birinci elden erişebilmek için Arapça ve Farsça öğrenmişler. Hatta kendi konuşma dilleri olan Türkçeyi bile Arapça harflerle yazmaya başlamışlardır. Selçuklu Devleti zamanında da bu böyle olmuş ve Osmanlı Devleti, Selçuklu medeniyetini aynen devraldığı için halkın konuşma dili olarak Türkçenin yazılmasında Arap alfabesi kullanılmıştır. Bilim dili olarak Arapça, kültür dili olarak Farsça kullanıldığı için Osmanlı dönemine ait yazıları okuyabilmek için ağırlıklı olarak Türkçe, Arapça ve Farsça kelime yapısına hâkim olmak lazımdır.

3.5.2. Osmanlı Türkçesi Eğitiminin Önemi

Türkiye Cumhuriyeti'nin 1928'den önce yazılmış olan metinlerini veya Osmanlı ve Selçuklu Dönemi'nde yazılmış metinleri anlayabilmek için Osmanlıca bilinmesi şarttır. Osmanlı Devleti arşiv geleneğine sahip bir devlettir ve yapılan her şeyin kaydı tutulurdu. Osmanlı Devleti'nin dağılmasıyla bu coğrafyada 30'un üzerinde müstakil devlet kurulmuştur. Başta bu coğrafyayı olmak üzere, tüm dünyayı ilgilendiren bu belgelerden edinilecek bilgiler bizim elimizde bir hazinedir. Bu kadar geniş bir coğrafyada tutulan kayıtlar dönemin tarihini, iklimini, ekonomik hayatını aydınlatması bakımından önem taşır. Devlet arşivleri haricinde de altı yüz yıllık tarih boyunca edebiyat, tıp, hukuk, iktisat, dini ilimler gibi hayatın her alanına ait binlerce esere ulaşmak için Osmanlı Türkçesi bilmek gerekmektedir (Özkan, 2007).

Dünyanın gelişmiş hiçbir medeniyeti yüz yıl önceki geçmişinden bu kadar kopuk değildir. Avrupa devletleri Osmanlıcadan bile daha eski olan Latinceyi unutturmamak ve eski bilimsel ve kültürel eserler ile okuryazarlık bağıını koparmamak için Latince öğretmektedir (Ulucan, 2016). Osmanlıca bilmeyen günümüz gençleri kendi öz medeniyetine ait olan Cevdet Paşa gibi ünlü Osmanlı tarihçilerinin ve Cenap Şahabettin gibi edebiyat ustalarının eserlerini okumaktan mahrum kalmaktadırlar (Safa,1970).

Milletlerinin kendine has bir kültürü, örf ve âdetleri, gelenek ve görenekleri vardır. Her millet kendine ait kültürün yok olmasını istemez. Kültürümüzü koruyabilmemizin ve geliştirebilmemizin yolu geçmişimizle barışık olmaktan geçer. Bir neslin başka bir kültürü değil de kendi kültürünü sevmesi ve benimsemesi için geçmişini sevip benimsemesi ve aidiyet duygusuna sahip olması gerekir. Safa'ya göre ancak ecdadının yazısını aracısız okuyup anlayabilen nesiller geçmişini tam anlamıyla sever yoksa insan bilmediğinin düşmanıdır (Safa,1978).

Güfta'ya göre (2017) Osmanlıca bilmek kültür mirasımıza sahip olmanın anahtarıdır. Osmanlı Türkçesi okur-yazarlığına sahip olmanın faydaları şunlardır:

- Osmanlı dönemine ait geçmiş kültür mirasımızı asıl kaynaklarından tanımak,
- 1928 yılı öncesinde yazılmış olan Türkçe metinleri okuyabilmek,
- Din, tasavvuf, edebiyat, tarih, sanat, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, felsefe, mantık, siyaset, ekonomi, matematik, fizik, kimya, astronomi, tıp,

mühendislik, mimari ve musiki gibi birçok alanda yazılmış olan eski kaynaklarımızı birinci elden inceleyebilmek,

- Osmanlı devlet arşivlerini birinci elden inceleyebilmek,
- Tarihi cami, medrese, saray, kütüphane, han, hamam, çeşme, köprü ve mezarlarda bulunan Osmanlıca kitabeleri okuyabilmek,
- Ferman, berat, diploma, gazete, dergi, kartpostal gibi eski evrakları inceleyebilmek,
- Eski tapu kayıtlarını inceleyebilmek,
- Geçmişimizle ilk elden iletişim ve gönül köprüsü kurabilmek,
- Tarihimizi ilk elden aracısız bir şekilde asıl kaynaklarından okuyabilmek,
- Tarihi bilgilerimizdeki varsa eksik veya hatalı bilgileri düzeltebilmek, tarihi konularda derinlemesine araştırma yapabilmek gibi faydaları vardır.

Ulucan'a göre (2016) Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle birlikte aşağıda sayılan olumlu etkileri görebiliriz:

- Türkçenin kelime hazinesi zenginleşecek, ifade gücü gelişecektir.
- Geçmişine ait bilimsel, kültürel ve dini eserlere direkt olarak ulaşabilmek gençlerimizin ceddine olan saygısını artıracak; geçmişiyile gurur duyan ve gençlerimizin kendine güvenen, özgüveni yüksek bireyler haline gelmesine vesile olacaktır.
- Gençlerimiz Osmanlı dönemini başkalarının kendisine sunduğu kadar değil istediği derinlikte ve tarafsız bir şekilde tanıma fırsatı bulacak, böylece tarihimize ve geçmişimize ait eksik veya yanlış bilgileri düzelecek, geçmişiyile barışacak ve mensubiyet duyguları artacaktır.
- Osmanlı Türkçesinin öğretilmesiyle geçmişe ait eserler incelendiğinde unutulmuş veya unutulmaya yüz tutmuş bazı sanat dallarına yeniden ilgi duyulacak ve bu sanatlara sahip çıkan bir nesil yetişecektir.
- Unutulmuş gelenek ve göreneklerimiz hatırlanacak ve yaşatılmaya devam edilecektir.
- Osmanlıca öğretilmesiyle tarihe meraklı olanlar için keşfedilmeyi bekleyen uçsuz bucaksız bir alan erişilebilir hale gelecektir.

Osmanlı Türkçesi dersleri günümüzde üniversitelerde Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Kütüphanecilik ve bazı Sanat Tarihi bölümlerinde verilmektedir. Lise

düzeyinde ise Sosyal Bilimler Liselerinde resmi olarak Osmanlıca dersi verilmektedir. Bunun dışında bazı belediyeler, halk eğitim merkezleri ve çeşitli sivil toplum örgütleri Osmanlıca kursları düzenleyerek Osmanlıca eğitimi vermektedir (Gümüşkılıç, [13.11.2019]).

Kaya'nın (2013) yaptığı bir araştırmaya göre tarih öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde verilen Osmanlıca dersinin gerekliliği ile ilgili düşünceleri şu şekildedir:

- Bir öğretmenin karşısına çıkan tarihi belge veya tarihi kitabeldeki Osmanlıca yazıyı okuyabilmesi öğretmenin hem toplumda hem de öğrencilerinin nezdinde saygınlığını arttıracaktır.
- Öğretmen Osmanlı dönemine ait birincil kaynakları veya belgeleri derste kullanabilme imkânına sahip olacaktır.
- Öğretmenin tarih dersinde Osmanlı dönemine ait birincil kaynak ve belgeleri kullanması öğrencilerin derse olan ilgisini arttıracaktır.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kadrolu öğretmenlerin mesleki ve kültürel gelişimi için düzenlenen gönüllü hizmet içi eğitimlerde Osmanlı Türkçesi kursu verilmektedir. Bir öğretmenin tarihi bir eserde gördüğü Osmanlıca kitabeyi okuyabilmesi, onun için genel kültürün ötesinde geçmişle kültürel bağ kurması demektir. Sosyal bilgiler öğretmenleri de tarihine, köklerine ve kültürüne bağlı öğrenciler yetiştirebilmesi için öğrencilerine Osmanlıca bilgisi ile örnek olması lazımdır. Tarihi ve kültürel kaynaklarımıza birinci elden ulaşabilmemiz, dede ile torunun tercümansız bir şekilde iletişim kurabilmesi anlamına gelecektir. Sosyal bilgiler dersinde gerektiğinde Osmanlı dönemine ait birincil kaynaklar ve belgeler kullanılarak ders işlenmeli, böylece öğrencilerin dikkatleri ve motivasyonları artırılmalıdır. Müze, saray gibi yerlerde tarihi eserlerin üzerindeki yazılara süs eşyasına bakar gibi bakmaktansa okuyup anlayarak öğrencilerini aydınlatmak öğrenmenin çok haz duyabileceği bir durumdur. Öğretmenin geçmiş kültürüne yabancı olmadığını, geçmişinden gelen eserleri okuyabildiğini görmek, öğrenciye güzel bir rol model olacaktır.

3.6. İngilizce Kursu

Ana dili, öğrenimi doğumla beraber başlayan, çocuğun anne-babası ve içinde bulunduğu çevreden edindiği ilk dildir. Örneğin, Türkiye'de Türk çocuklarının doğumdan itibaren öğrendiği ilk dili olan Türkçe, çocuğun ana dilidir (Özüdoğru, Dilman, 2014).

İkinci dil, kişinin ana dili dışında başka bir dilin konuşulduğu bir toplumda, kendi kendine veya bir sınıf ortamında öğrendiği o toplumun diline ikinci dil denir (Bekleyen, 2016). Başka bir tanıma göre farklı dilleri konuşanların bulunduğu bir toplumda, kişinin ana dilinden hemen sonra veya ana diliyle beraber öğrendiği ilave dile ikinci dil denir. Örneğin, Belçika'da ana dili Flamanca olan birinin ülkede diğer resmi dil olan Fransızca'yı öğrenmesi onun ikinci dilidir (Özüdoğru, Dilman, 2014).

Yabancı dil, bir kişinin, hedeflediği bir dili o dilin ana dil veya ikinci dil olarak konuşulmadığı bir toplumda genellikle sınıf ortamında öğrenmesiyle edindiği dile yabancı dil denir (Bekleyen, 2016). Diğer bir tanıma göre bir kişinin yakın çevresinde yaygın olmayan ve kişinin günlük yaşantısında pratik yapma imkânı olmayan bir ortamda öğrendiği dile yabancı dil denir. Örneğin, Türkiye'de ana dili Türkçe olan bir öğrencinin sınıf ortamında öğrendiği İngilizce bir yabancı dildir (Özüdoğru, Dilman, 2014).

Türkiye'de insanlar başta İngilizce olmak üzere Arapça, Rusça, İspanyolca ve Çince gibi dilleri öğrenmek için çaba harcamaktadır (Yaman, 2018). Son yıllarda özel okullar ve bazı devlet okullarında yabancı dil olarak İngilizcenin yanında ikinci yabancı dil olarak Fransızca ve Almanca dillerinden biri öğretilmektedir (Türk, 1999). Bekleyen'e göre (2016) dünyada en çok talep gören yabancı dil İngilizcedir ve bu durum Türkiye'de de böyledir.

Küzeci'ye göre (2015) öğrencilerin yabancı dillerden en çok İngilizceyi seçme sebeplerinden biri de Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atamalarında İngilizce öğretmenin daha fazla atanmasıdır. Örneğin, 2014 yılında 3931 İngilizce öğretmeni, 252 Almanca öğretmeni, 203 Arapça öğretmeni, 5 Fransızca öğretmeni, 1 İspanyolca öğretmeni, 1 Çince öğretmeni ataması yapılmıştır. Rusça, İtalyanca, Farsça, Japonca gibi birçok yabancı dil mezunları arasından atama yapılmamış olması ileriki yıllarda bu yabancı dillerin tercih edilme oranını azaltmaktadır.

İngilizce dünya üzerinde en yaygın olarak konuşulan küresel bir dil haline gelmiştir. Bu sebeple İngilizce bilmek artık bir lüks olmaktan çıkmış ihtiyaç haline gelmiştir (Koru, Akesson, 2011). ABD, İngiltere, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda gibi ana dili olarak İngilizce konuşan ülkelerin toplam nüfusu yaklaşık 400 milyondur. İngilizcenin günlük hayatta ikinci dil olarak konuşulduğu Hindistan, Pakistan, Filipinler gibi ülkelerde yaklaşık 500 milyondur. Bunların dışında Avrupa ülkeleri de dahil olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde okullarda zorunlu yabancı dil olarak İngilizce öğretilmektedir (Crystal, 2012, Akt.: Bekleyen, 2016). Bu durumda uluslararası çalışan birçok şirket iş yapabilmek için tercümanlık iletişim kurabilecek personelleri bünyesine katmak istemektedir. Dünya üzerinde İngilizcenin yaygın olması sebebiyle yabancı diller içinde en çok aranan ve ihtiyaç duyulan dil İngilizcedir. Bu durum Türkiye'de de aynıdır (Bekleyen, 2016). Bugün yüksek düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmak, bir üniversite mezununun uluslararası işler yapabilmesi için vazgeçilmez bir donanımdır (Koru, Akesson, 2011).

Sezer'e göre (1987) Türkiye'de devletin de teşvikiyle üniversiteden anaokuluna kadar öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönlendirilmekte, hizmet içi eğitimlerle devlet memurlarının İngilizce donanımları artırılmaya çalışılmaktadır. Bu konuda Türkiye'de adeta bir seferberlik ilan edilmesinin sebebi, bilimsel ve teknolojik alanda dünyadaki gelişmeleri yakından takip ederek kalkınma hamleleri yapabilmesi için dünya dili haline gelen İngilizcenin öğrenilmesinin zorunluluk olarak görülmesidir.

Kolaç'ın (2008) yaptığı araştırmaya göre Türk Dili ve Edebiyatı ve Yabancı Diller Eğitimi üniversite son sınıf öğrencilerinin İngilizcenin neden küresel dil olduğu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

- Dünya üzerinde coğrafi olarak en yaygın kullanılan dil olması,
- Dünya üzerinde en çok bilinip konuşulan dil olması,
- Dünya üzerinde yaygın olması sebebiyle iletişimin en kolay sağlandığı dil olması,
- Dünya genelinde okullarda öğrenilmesi zorunlu olan en yaygın dil olması,
- Ana dili haricinde ikinci dil olarak da İngilizceyi konuşan birçok ülke olması,
- Elektronik iletişim araçlarının ortak dili olması,
- Bilgisayar ve bilişim sektörünün ortak dili olması,

- Dünya üzerinde siyasi ve ekonomik yönden en güçlü devletler arasında yer alan ABD ve İngiltere'nin dilinin İngilizce olması,
- İngilizceyi iyi bilenlerin dünyanın birçok yerinde iş bulmakta zorlanmaması şeklindedir.

3.6.1. Yabancı Dilde Temel Dil Becerileri

Bir dili öğrenirken dört temel dil becerisini etkili olarak kullanabilmeyi hedeflemek gerekmektedir. Bu dört becerilerden ikisi dili anlama ve kavramaya yönelik, diğer ikisi de dili üretmek için gerekli olan becerilerdir. Bu dil becerileri birbiriyle bağlantılı olarak öğretilmelidir (Bekleyen, 2016).

Anlama ve kavramaya yönelik dil becerileri:

- Dinleme
- Okuma

Dili üretmeye yönelik dil becerileri:

- Konuşma
- Yazma

Bekleyen'e göre (2016) hedeflenen bir dilde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine sahip olmak isteyen bir kişi, o dille ilgili şu üç hususta kendini geliştirmelidir:

- Kelime hazinesi
- Doğru telaffuz
- Dil bilgisi kuralları

Ülkemizde okullarda sınıf seviyelerine göre, özel yabancı dil kurslarında ve hizmet içi eğitim kurslarında ise yabancı dili öğrenmeye başlayanların seviyelerine göre bir sınıflama yapılmakta ve ona göre eğitim içeriği düzenlenmektedir. Yabancı dil düzeylerini ortak bir standart ile belirlemeyi amaçlayan bu sınıflandırma Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmış ve ülkemizde de kullanılmaktadır. Buna göre dil öğrenme düzeyleri en düşük seviye olan A1'den başlayıp, en yüksek seviye olan C2'ye kadar altı düzey olarak belirlenmiştir (Bekleyen, 2016).

- Temel Dil Kullanımı - (A1 ve A2 olmak üzere iki seviye)
- Bağımsız Dil Kullanımı - (B1 ve B2 olmak üzere iki seviye)
- Yetkin Dil Kullanımı - (C1 ve C2 olmak üzere iki seviye)

3.6.2. Türkiye'de İngilizce Eğitiminin Durumu

Merkezi İsviçre'de olan EF (Education First) isimli şirket dünya çapında İngilizce yetkinliğini ölçen ilk ve tek şirkettir. Şirket 2011 yılından itibaren her yıl "İngilizce Yeterlilik Endeksi" adında bir rapor ile dünyanın çeşitli ülkelerindeki İngilizce yeterliliği hakkında bilgi yayınlamaktadır. Yayımlanan raporlar iş dünyası, medya ve akademik çevreler tarafından referans olarak kabul görmektedir (<https://www.ef.com.tr/about-us/our-history/>). 2019 yılında yayınlanan EF-EP (İngilizce Yeterlilik) raporuna göre Türkiye dünya üzerinde 100 ülke arasında 79.sırada, 33 Avrupa ülkesi arasından ise 32. sırada bulunmaktadır. Aynı raporda kıyaslama açısından incelediğimizde Macaristan 15.sırada, Yunanistan 22.sırada, Bulgaristan 24.sırada, Gürcistan 56.sıradadır. (<https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> Erişim tarihi:18.11.2019).

Türkiye EF-İngilizce Yeterlilik Endeksine göre 2011 yılında 44 ülke arasında 43. olması, Türkiye'nin bölgesel rolüne göre çok zayıf bir sonuçtur. Türkiye'nin dünyanın en büyük 16.ekonomisi olması göz önüne alındığında bu sonuç Türkiye'nin kapasitesin çok altında bir sonuçtur (Koru, Akesson. 2011). Yaman'a göre (2018) EF-İngilizce Yeterlilik Endeksi raporlarında Türkiye, 2012 ve 2013 yıllarında İngilizce yeterliliği açısından "düşük seviye" kategorisinde; diğer yıllarda ise "çok düşük seviye" kategorisinde yer almıştır.

Education First'e göre birinci ve ikinci dil olarak bir milyardan fazla kişi, üçüncü ve dördüncü dil olarak ise yüz milyonlarca kişi İngilizce konuşmaktadır. İngilizceye hâkim olmak üniversite mezunlarının, işletmecilerin, bilim adamlarının ve araştırmacıların hızlı bir şekilde bilgiye ulaşmanın önündeki dil engelini kaldırarak onlara geniş bir ufuk açmaktadır (<https://www.ef.com.tr/epi/about-epi/executive-summary/> Erişim tarihi:18.11.2019).

Yaman'a göre (2018) Türkiye'de İngilizce yeterlilik düzeyinin düşük olmasının başlıca sebepleri şunlardır:

- Ülkemizde İngilizce bazı ülkelerdeki gibi toplumda konuşulan ikinci dil olmadığı için öğrenilenleri pratik yapma olasılığının olmaması,
- Yeni öğretim teknolojilerinin öğretmenler tarafından tam olarak bilinmemesi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yetersiz olması,

- Görev yapan İngilizce öğretmenlerinin eski yöntemleri kullanma alışkanlıkları,
- Dil öğrenmek için yeterince zaman ayrılmaması ve sabır gösterilmemesi,
- Toplumda, İngilizce öğrenmenin zor olduğuna dair ön yargıların bulunması,
- İngilizce öğretme materyallerinin tam olarak istenilen düzeyde geliştirilememiş olması,
- Okul içinde yapılan sınavlar veya büyük ölçekli sınavlarda ölçme ve değerlendirmenin tam öğrenmeyi teşvik edici olmaması yani belirli kalıpların ezberlenerek sınavlarda başarılı olunması gibi sorunlar ülkemizde İngilizce yeterlilik düzeyinin düşük olmasının sebepleri arasında sayılabilir.

Yaman'a göre (2018) Türkiye'de mevcut durumda İngilizce öğrenme ve öğretmeye yönelik kolaylaştırıcı etkenler şunlardır:

- İngilizce öğretim programlarımızın güncel ve iyi hazırlanmış olması,
- İngilizce eğitiminin artık ilkokul 2.sınıftan itibaren başlıyor olması,
- Fatih projesi gibi okullarda dil öğrenme sürecini destekleyen teknolojik olanakların olması,
- Eskiye nazaran dilimizde, teknolojik aletlerin menülerinde, bilgisayar oyunlarında, kısacası çevremizde her yerde İngilizce kelimelerle daha sık karşılaşılıyor olması,
- Erasmus+ gibi projelerle öğrenci ve öğretmenlerin yurtdışına gitme olanaklarının artması gibi etkenler İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırıcı yönde etki edecektir.

3.6.3. Yabancı Dil Bilmenin Önemi

İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyılda dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip ederek geri kalmadan yeni ürünler ortaya koyabilmek için bilgisayar ve yabancı dil bilmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Avrupa Birliği üyesi olma hedefindeki Türkiye'de insanlar, karşısına çıkabilecek fırsatlardan daha iyi yararlanabilmek için bir veya birkaç yabancı dili öğrenmeye çalışmaktadır. Çağın insanı bilgisayar ve yabancı dil bilgisini başlı başına bir meslek olarak değil, çalışacağı herhangi bir meslekte başarılı olabilmek için araç olarak görmektedir (Çelebi, 2006).

Bilgisayar çağı insanı, bilginin uluslararası sınırları tanımadığı ve bilgiye erişmenin çok kolay olduğu bilgi toplumunda başarılı olabilmek için aşağıdaki yeterliklere sahip olmalıdır (Doğan, 1996):

- Çağın gerektirdiği şekilde iyi bir eğitim almış olmak
- Toplumda geçerliliği olan bir mesleğe sahip olmak
- Problem çözüme becerilerine sahip olmak
- Toplumsal ilişkilerde güçlü bir iletişim becerisine sahip olmak
- Toplumda geçerli ve ihtiyaç duyulan bir yabancı dili iyi bilmek

21. yüzyılda ülkemiz de dahil birçok ülkede insanlar, bir veya birden fazla yabancı dil bilmeyi iş bulma konusunda bir avantaj olarak görmektedir (Bekleyen, 2016). Çünkü günümüzde birçok firma eleman alırken başvuran kişilere mesleki bilgi ve tecrübenin yanında hangi bilgisayar programlarını bildiğini, hangi yabancı dillere hâkim olduğunu sormaktadır. Bekleyen'e göre (2016) ulaşım ve iletişim imkânlarının çok hızlı olduğu günümüzde yabancı dil bilmek, dünyanın değişik yerlerinde yaşayan insanlarla internetten iletişim kurmayı, farklı kültürleri tanımayı ve yeni bilgiler öğrenmeyi sağlar.

Türkiye'de insanlar yabancı dili kendileri bilmiyorsa dahi, yabancı dili konuşabilen insanlara hayranlıkla bakmakta ve çocuklarını yabancı dil öğrenmeye teşvik etmektedir (Yaman, 2018). Ülkemizde yabancı dile gösterilen önem yıldan yıla artmaktadır. Bunun sonucu olarak da devlet okullarında 1997 yılından önce 6.sınıfta verilmeye başlanan yabancı dil dersleri, önce ilkokul 4.sınıflardan itibaren verilmeye başlandı, günümüzde ise ilkokul 2.sınıflardan itibaren verilmektedir. Hatta özel anaokullarında bile yabancı dil dersleri favori dersler arasındadır (Bekleyen, 2016).

Küzeci'ye göre (2015) yabancı dil bilen insanlar ülkenin dışa açılan kapıları gibidir. Yabancı dil bilen insanlar o dilin konuşulduğu ülkelere gidip edindikleri izlenimleri, yenilikleri, farklı iş fırsatlarını, farklı üretim tekniklerini ülkemize getirmekte ve iki ülke arasında kültürel ve ticari bağların kurulmasını sağlamaktadırlar. Bu sebeple sadece İngilizceye dayalı yabancı dil politikası ülkemiz için hatalı bir politikadır. Teknolojisi batılı ülkeler kadar yüksek olan Çin, Japonya, Güney Kore ve Rusya gibi ülkelerle teknoloji alışverişi yapmak ve ticari ilişkilerimizi geliştirmek için ülkemizde bu diller de öğretilmelidir. Kısacası dünyada

değişik ülkelerle ekonomik ve siyasi ilişkilerimizi geliştirmek için farklı yabancı diller ülkemizde öğretilmelidir.

Bütün dünyada bilim ve teknikte her gün yüzlerce, binlerce gelişme yaşanmaktadır. Oluşan büyük bilgi yığınının sürekli gelişerek ve değişerek büyümesi sebebiyle eğitim hayatımızı okul hayatımız içerisine sığdırmak mümkün gözükmemektedir. Bu sebeple yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç vardır. Bilgi toplumunda yaşayan bir insanın başarılı olabilmesi için onda bulunması gereken nitelikler şunlardır (Gürüz ve diğ., 1994):

- İleri teknolojilere, özellikle bilgisayar teknolojilerine mesleğinin gerektirdiği ölçüde hâkim olma,
- En az bir yabancı dili yazılı ve sözlü iletişim kurabilme gibi niteliklerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 21. yüzyılda bir bireyin kazanması gereken ana yetkinlikler arasında ana dil ve yabancı dil yetkinlikleri şöyle bildirilmiştir (MEB, 2017):

- Ana dilini iyi bilme, kullanma; bu sayede herhangi bir durumu güçlü ve zengin bir anlatımla ifade edebilecek kadar kelime hazinesine sahip olma; dilin olumlu etkisi sayesinde insanlarla iyi bir iletişim kurabilme
- Sözlü ve yazılı olarak en az bir yabancı dilde iletişim kurabilme ve bu sayede kültürlerarası iletişim kurabilme, yabancı dil bilgisini kullanarak uluslararası bilgi kaynaklarından yararlanabilmek şeklindedir.

Bir sosyal bilgiler öğretmeni dünyada sosyal bilgiler alanında yaşanan gelişmeleri takip etmek istiyorsa mutlaka yabancı dil bilmesi gerekmektedir. Bir sosyal bilgiler öğretmenin İngilizce bilmesi ona şu noktalarda fayda sağlayacaktır:

- Dünya üzerinde sosyal bilgiler alanında İngilizce olarak yayınlanan birçok kitap, dergi, makale, tez ve e-kaynaklardan yararlanabilecektir.
- Alanında kendisinin yaptığı çalışmaları tüm dünyaya duyurabilecektir.
- Yüksek lisans ve doktora eğitimi başvurularında istenen İngilizce bilme şartını sağlayabilecek ve böylece akademik hayata adım atmaktan korkmayacaktır.

3.7. Zekâ Oyunları Kursu

Zekâ, bireyin çevreye uyum sağlaması için sahip olduğu genel bir zihin gücüdür (Baymur, 1978). Benzer bir tanıma göre zekâ; akıl yürütme, sezgi ve yeni durumlara uyum sağlama kapasitesidir (Dağ, 1995). Çoklu zekâ teorisine göre zekâ; kalıtsal ve çevresel faktörlerden etkilenen, geliştirilebilen bir yapıya sahip olan, kişiden kişiye değişebilen çok farklı alanlarda bireyin sahip olduğu problem çözme yeteneğidir (Gardner, 1983, Akt.: Uzunöz, Akbaş, 2011).

Gardner çoklu zekâ teorisine göre, insanların sahip oldukları farklı potansiyelleri zekâ alanı olarak adlandırmıştır. Gardner 1983 yılında ortaya koyduğu 7 zekâ alanına 1999 yılında son şeklini vererek zekâ alanlarının sayısını 9 olarak belirlemiştir; fakat bunların dışında başka zekâ alanlarının da olabileceğini söylemiştir. Buna göre Gardner'ın ortaya koyduğu zekâ alanları şunlardır (Akt.: Tuğrul, Duran, 2003):

- Sözel Zekâ: Dili kullanma, kendini ifade etme ve anlama becerileri,
- Matematiksel Zekâ: Sayısal hesaplamalar yapma, mantıksal ilişkiler kurma, problem çözme gibi becerilerdir.
- Görsel-Uzamsal Zekâ: Resim, şekil veya üç boyutlu nesneleri zihinde canlandırma kapasitesidir.
- Sosyal Zekâ: Etkili iletişim kurma, insanları ikna edebilme, iş birliği halinde grup çalışması yapabilme gibi becerilerdir.
- Bedensel Zekâ: Vücudun parçalarını etkin kullanma, hızlı beyin-vücut koordinasyonuna sahip olma kapasitesidir.
- Müziksel Zekâ: Seslere duyarlılık, müzik yeteneği, müzik aletlerini kullanma gibi becerilerdir.
- İçsel Zekâ: Hayal kurma, kendini iyi tanıma, kendini değerlendirme gibi becerilerdir.
- Doğa Zekâsı: Doğaya, çevreye ve canlılar dünyasına ilgi duyma, canlıların yaratılışlarını düşünme gibi becerilerdir.

Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisinin temel özellikleri şunlardır (Uzunöz, Akbaş, 2011):

- Her birey zekâ alanlarının tümüne sahiptir. Fakat sahip olunan zekâ alanlarının düzeyleri kişiden kişiye değişmektedir. Farklı kişilerde farklı zekâ alanları daha etkin ve daha belirgin olabilir.
- Her birey zekâ alanlarındaki seviyesini eğitim ile geliştirebilir. Bireye yeterli destek verilirse, gerekli ortam sağlanırsa ve gerekli zaman verilirse istediği her zekâ alanında sahip olduğu düzeyi geliştirebilir.
- Kişi bir iş yaparken birden çok zekâ alanını birlikte kullanabilir. Zekâ alanları çalışırken birbirini etkilemektedir.

Oyun; gerçek hayattan farklı bir ortamda zihinsel ve fiziksel yeteneklerle yapılan, maddi çıkar sağlamayan, kendine özgü kuralları olan, gönüllü katılımı ile grup oluşturulan eğlenceli bir etkinliktir (Akandere, 2003). Çocukların yaparak yaşayarak ve birden fazla duyu organını kullanarak çeşitli etkinlikler yapmalarını sağlayan ve böylece kalıcı öğrenmeler oluşturmaya hedefleyen oyunlara eğitsel oyun denir (Gülüm, Torun, 2009). Başka bir tanıma göre eğitsel oyun; belirli bir eğitim amacını gerçekleştirmek için oyun alanı, süresi, kullanılacak araç ve gereçlerin önceden planlandığı oyunlardır (Özen ve diğ., 2012). Öğrenciyi merkeze alan yeni yaklaşımlara uygun olarak öğretmenlerin ders tasarım sürecinde hem eğlendiren hem de öğretici yönü olan oyunları kullanmayı göz ardı etmemesi gerekmektedir (Çağır, 2020).

Oyunların Eğitsel Faydalarından Bazıları Şunlardır:

- Oyunlar vasıtasıyla çocuklar kendi potansiyellerinin farkına varır, yeni deneyimler edinir, eğlenirken aynı zamanda yeni şeyler öğrenirler (Aydın, 2017).
- Çocuklar oyunlar sayesinde kişi, olay ve durumlar hakkında bilgi edinir; oyun esnasında neden sonuç ilişkisi kurmayı öğrenir (Pehlivan, 2005).
- Oyun esnasında çocukta ilgi, merak ve öğrenme isteği üst seviyede olduğu için oyun esnasında çok kolay öğrenirler (Pehlivan, 2005).
- Oyun oynarken çocuğun duyuları gelişir, çeşitli kavramları öğrenir, akıl yürütme ve problem çözme becerileri gelişir (Akandere, 2003).
- Çocuk oyunlar sayesinde toplumsal beceriler kazanır, duygusal olarak gelişir ve öğrenmeye hazır hale gelir (Yavuzer, 2005).

- Oyun esnasında çocuk; sırasını beklemeyi, paylaşmayı, başkalarına saygı göstermeyi, belirli kurallara uymayı, hakkına sahip çıkmayı, kendini ifade edebilmeyi öğrenir (Doğanay, 1998).

Zekâ oyunları, kişilerin kendi potansiyelini görmesini sağlayan, hızlı ve doğru karar verme becerilerini geliştiren, problemlere farklı çözüm yolları geliştirebilmeyi öğreten etkinliklere denir (Devecioğlu, Karadağ, 2016). Erdoğan ve diğerlerine göre (2017) zekâ oyunları; belirli kurallar dahilinde oynanan, çözülmeyi bekleyen sistematik problemleri olan, şans faktörünün çok az olduğu, dikkat ve hafıza gücü gerektiren, temel matematiksel ve bilişsel stratejiler kullanmayı gerektiren oyunlardır.

3.7.1. Zekâ Oyunu Türleri

Gardner'ın çoklu zekâ teorisine göre zekâ alanları geliştirilebilir olduğundan zekâ oyunları sayesinde eğlenceli bir şekilde zihinsel aktiviteler yapmak mümkün olur. Farklı zekâ oyun türlerinin farklı zekâ alanları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında ortaokullar için hazırlanan zekâ oyunları dersi öğretim programında zekâ oyun türleri 6 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler şunlardır (TTKB, 2013):

- Akıl Yürütme ve İşlem becerilerini geliştiren oyunlar: Sudoku, mayın tarlası, amiral battı ve işlem karesi gibi oyunlar bu kategoridedir.
- Sözel becerileri geliştiren oyunlar: Anagram, şifre oyunu, sözcük gruplama ve kelime avı gibi oyunlar bu kategoridedir.
- Geometrik düşünme ve mekanik becerileri geliştiren oyunlar: Tangram, polyomino, labirent, jenga ve yap-boz gibi oyunlar bu kategoridedir.
- Hafıza ve hatırlama becerilerini geliştiren oyunlar: Eşleştirme, resim hatırlama, yön bulma gibi oyunlar bu kategoridedir.
- Strateji oluşturma becerilerini geliştiren oyunlar: Satranç, dama, mangala, tik-tak-to gibi oyunlar bu kategoridedir.
- Zekâ soruları kullanarak düşünme ve problem çözme becerilerini geliştiren oyunlar: “Kurt, kuzu ve ot tek bir sandalla nehrin karşısına nasıl geçirilebilir?”, “10 litrelik şişede su doludur, 7 litre ve 3 litrelik boş şişeleri

kullanarak nasıl tam 5 litre su elde edebiliriz?” gibi zeka soruları bu kategoridedir.

3.7.2. Zekâ Oyunları Eğitiminin Önemi

Yirmi birinci yüzyıl becerileri problem çözme, etkili iletişim, iş birliği yapma, yaratıcılık, kendini yenileme, eleştirel düşünme, hızlı ve doğru karar verme, yeni durumlara esneklik ve uyum, girişimcilik gibi becerilerdir (Ekici ve diğ., 2017). Zekâ oyunları yukarıda sayılan bu becerileri kullanmayı gerektiren zihinsel aktiviteler içermekte, aynı zamanda bu becerilerin geliştirilmesinde de etkilidir (Devecioğlu, Karadağ, 2016). Ayrıca zeka oyunları görsel algı ve dikkati geliştirmek için bir araç olarak kullanılabilir (Altun, 2017).

Demirel'e göre (2015) zekâ oyunları beyne egzersiz yaptırarak zihinsel becerileri geliştirmektedir. Zekâ oyunlarının; çocukların birçok zihinsel becerilerini geliştirdi bilindiği için satranç, go, renju gibi oyunlar dünya genelinde uzun yıllardır okullarda ders olarak okutulmaktadır (Köksal, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında ortaokullar için hazırlanan zekâ oyunları dersi öğretim programına göre zekâ oyunlarının bireye faydaları şunlardır (TTKB, 2013):

- Problem çözme becerileri geliştirir.
- Akıl yürütme becerileri geliştirir.
- Psikomotor becerileri geliştirir.
- Zekâ alanlarına göre zekâ potansiyellerini tanır ve geliştirme fırsatı bulur.
- Karşılaştığı problemlere farklı ve yaratıcı stratejiler geliştirme beceresi kazanır.
- Hızlı ve doğru karar verme becerileri gelişir.
- Bireysel ve takım olarak rekabet etmeyi öğrenir.
- Problem çözme aşamaları olan problemin farkına varma, kendine uygun çözüm yöntemini belirleme, uygulama ve sonucu kontrol ederek değerlendirme yapma becerilerini kazanır.
- Bir konuya odaklanma ve onu başarma alışkanlığı kazanır. Başarısızlık halinde yılmadan farklı yollar denemeyi öğrenir.
- Problem çözmede edindiği deneyimler sayesinde özgüveni gelişir.

- Problem çözerken yöntemi uygulamadan önce yaptığı hamlenin sonucunun neler olabileceğini zihinde sorgulamayı öğrenir.
- Mantıksal fikir yürütme, gruplandırma, benzetim, tümdengelim, tümevarım, sayıları kullanma, soyut sembolleri kullanma, tahmin etme gibi becerileri gelişir.
- Üç boyutlu düşünme ve üç boyutlu nesneler arasındaki ilişkileri kavrama becerileri gelişir.
- Oyun esnasında centilmenliği öğrenir.
- Oyun esnasında farklı fikirlere ve karşıt görüşlere saygı duymayı öğrenir.
- İletişim becerileri gelişir.

Oyunlar öğrencinin derste aktif olmasını, öğrenilenlerin eğlenceli bir şekilde tekrar edilmesini sağlayabileceği için bir öğretim yöntemi olarak derslerde kullanılabilir (Açıkgöz, 2003). Derste eğitsel oyun kullanmak derse ve konuya karşı ilgi ve merakı canlandırır böylece öğretimi daha kalıcı hale getirebilir (Erçetin, 2007).

Sosyal bilgiler dersinde bilgi, kavram, değer ve becerilerin kazandırılmasında eğitsel oyunlar kullanılabilir (Sever ve diğ., 2018). Oyunlar dikkati yoğunlaştırması ve öğrenciyi aktif duruma getirmesi sebebiyle beden eğitiminde, fen ve sosyal bilimlerde, kişisel hakların ve toplumsal değerlerin öğretilmesinde öğretim metodu olarak kullanılabilir (Türkiye üstün zekâlılar derneği, 2013, Akt.: Altun, 2017).

Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmak; dersi daha zevkli hale getirmek; öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için farklı öğretim materyalleri, araç-gereç, yöntem, teknik ve stratejiler denemelidir. Sosyal bilgiler öğretmeni, zekâ oyunlarını sosyal bilgiler dersinde eğitsel bir araç-yöntem olarak kullanıp kullanamayacağına karar verebilmesi için var olan zekâ oyunlarının en azından bir kısmını tanımalı ve öğrenmelidir. Zekâ oyunlarını tanıyan ve öğrenen bir öğretmen, uygun gördüğü oyunları dersinde kullanabileceği gibi, belki de dersinde kullanabileceği özgün bir oyun da tasarlayabilecektir. Örneğin Çağır'ın (2020) yaptığı araştırmaya göre sosyal bilgiler dersinde kavram öğretiminde zeka oyunları kullanmanın akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenlerinin zekâ oyunları eğitimi almaları, mesleki gelişimleri için faydalı bir tecrübe olacaktır.

3.8. Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu

Teknoloji, bir amaca ulaşmak veya bir sorunu çözmek için gözleme dayalı ve doğruluğu ispatlanmış bilgilerin işe koşulmasıdır (Demirel, 1993). Başka bir tanıma göre teknoloji; bilimsel ilkelere dayalı olarak üretilen bilginin endüstride, ticarete, tıpta ve diğer alanlarda insan hayatını kolaylaştırmak amacıyla kullanılmasıdır (Öğüt, 2003). Eğitimde kaliteyi ve verimliliği artırmak amacıyla eğitimin hedef, yöntem, araç-gereç, ölçme ve değerlendirme alanlarında farklı alanlardaki bilimsel veri ve uygulamalardan yararlanmayı; insan gücünden en iyi şekilde faydalanmayı sağlayan tüm değişkenlere eğitim teknolojisi denir (Rıza, 1997). Her türlü basılı öğretim materyalleri, görsel işitsel her türlü araç ve gereç, laboratuvar donanımları, radyo, televizyon ve bilgisayar gibi her çeşit teknolojik araç ve gereç eğitim teknolojisi kapsamında sayılabilir (Alkan, 1977).

Kodlama, genel anlamı ile bilgisayara komutlar vererek çeşitli işleri yaptırmaktır. Diğer bir ifadeyle kodlama; bir problemi çözmek için gerekli olan işlem adımlarının bilgisayarın anlayabileceği bir dile çevrilmesi, yüklenmesi ve çalıştırılmasıdır (Kesici, Kocabaş, 2001). Bilgisayarın dili olan özel kelime ve sembollerden oluşan yapıya programlama dili denir. Bu dile özgü komut yazım sürecine de kodlama denir. Kodlama sonucu ortaya çıkan ürüne ise program ya da uygulama adı verilir (Ersoy, Madran, Gülbahar, [01.12.2019]). Kodlama eğitiminde, başlangıç seviyesi için en yaygın olarak kullanılan temel kodlama platformları "code.org" ve "stratch" platformlarıdır (Kasalak, 2017). Bu tür platformlar sayesinde kodlama daha basit ve daha eğlenceli hale getirilmiş ve kodlama eğitimi ilköğretim 5. ve 6. sınıf seviyesine indirilmiştir.

3.8.1. Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu Eğitim İçeriği

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen hizmet içi eğitimlerde Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu ile öğretmenlere kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler şunlardır (BMEB-TKTKK. [15.12.2019]):

Teknolojik araçlar hakkında bilgiler:

- Çevremizdeki teknolojik araçların kullanımı ve çalışma prensibinin öğrenilmesi
- Bilgisayar ve bilgisayara bağlı olarak çalışan cihazların kullanımı

- Tablet ile artırılmış gerçeklik deneyimi
- Teknolojik araçların yararları ve zararlarının öğrenilmesi
- Teknolojinin doğru ve güvenli kullanımı eğitimi:
- İnternet kavramları hakkında bilgiler
- İnternette etkili ve güvenli arama yapma yöntemlerinin öğrenilmesi
- İnterneti güvenli bir şekilde kullanma
- İnternet ve sosyal medya kullanılırken dikkat edilmesi gereken etik kurallar
- Güçlü parola oluşturma ve güvenli parola kullanımı
- Kişisel bilgilerin internette paylaşılması ile ilgili sınırların öğrenilmesi
- İnternetteki siber tuzaklar hakkında dikkatli olunması
- Dijital yurttaşlık, dijital zorbalık ve dijital bağımlılık kavramlarının öğrenilmesi
- Dijital içerik üretme çalışmaları:
- Dijital içerik kavramının bilinmesi ve dijital içerik üretim araçlarının kullanılması
- Dijital öykü ve dijital poster hazırlama etkinliklerinin yapılması
- Algoritma oluşturarak problem çözme çalışmaları:
- Kodlama ve algoritma kavramlarının öğrenilmesi
- Günlük hayata yönelik algoritma örnekleri oluşturma
- Temel algoritma öğelerinin öğrenilmesi
- Başla-bitir, sıralama, tekrar ve koşul yapılarının öğrenilmesi
- Blok tabanlı programlama aracı (Code.org) ile temel kodlama etkinlikleri
- Yazılan programlarda hata ayıklama
- Oyun tasarlama ve geliştirme etkinlikleri

3.8.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Kullanımı

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre (2018) sosyal bilgiler öğretmeninin ders içi ve ders dışı etkinliklerle öğrencilere kazandırması gereken teknoloji kullanımı ile ilgili yeterlikler şöyle sıralanabilir (MEB, 2018a):

- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde (bilgi kaynağını ve bilginin doğruluğunu sorgulayarak) kullanımı

- Bilginin üretilmesinde, sunulmasında ve saklanmasında teknolojik araçların kullanılması
- Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanırken hak ve sorumluluklarını bilmesi
- Dijital vatandaşlık, e-devlet, e-ticaret, sosyal medya kullanımı, dijital bölünmüşlük, kişisel bilgilerin korunması, siber dolandırıcılık, siber zorbalık gibi konularda öğrencilerin bilgi ve yeterliklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Yeşiltaş'a göre (2017) sosyal bilgiler dersinde bilgisayar, bilgisayar yazılımları ve internetten şu şekilde faydalanılabilir:

- Alıştırma ve tekrar yazılımları kullanılarak, konu öğretimi sonrasında kullanılmak üzere pekiştirme amaçlı test ve değerlendirme soruları hazırlanabilir (Yeşiltaş, Sönmez, 2009).
- Eğitsel oyun yazılımları kullanılarak bir konu pekiştirilebilir. Örneğin, Türkiye iller haritası bilgisayar üzerinden bir yap-boz oyununa dönüştürülebilir. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler derste eğlenerek harita okur-yazarlığını geliştirmektedir.
- Simülasyon(benzetim) yazılımları kullanılarak normal şartlarda göremeyeceğimiz veya kontrol edemeyeceğimiz olayları, gerçek hayatta tehlikeli ve yüksek maliyetli olan aktiviteleri sanal olarak görme, yapma ve yaşama imkânı sunmaktadır (Yeşiltaş,Sönmez, 2009).
- MS Powerpoint, Keynote gibi sunum yazılımlarıyla, görsel açıdan ilgi çekici metinler oluşturulabilir; grafik, ses ve videolar metnin arasına eklenerek zengin bir sunum oluşturulabilir.
- MS Excel gibi yazılımlar kullanılarak beşeri coğrafya konularında rakam ve istatistikler ile ilgili hesaplamalar yapılabilir ve tablolar oluşturulabilir.
- Paint, Photoshop gibi resim çizme ve düzenleme programları kullanılarak sosyal bilgilere ait harita ve fotoğraflar düzenlenerek derste kullanılabilir.
- Video hazırlama ve düzenleme programları kullanılarak belirli videoların istenilen kısımları kesilip içeriğine resim, grafik ve metinler eklenerek dersle ilgili zengin içerikli videolar oluşturulabilir.
- C# kodlama dili ve MS Visual Studio gibi yazılım programları kullanılarak sosyal bilgiler dersinde kullanılmak üzere basit ve etkili yazılımlar oluşturulabilir.

- Sanal gezi içerikleri kullanılarak, sosyal bilgiler dersinde öğrenciler açısından maddi imkânlar ve fiziksel koşulların yeterli olmadığı tarihi ve kültürel mekânlar sanal olarak gezdirilebilir. Örneğin öğrencilere, Kültür ve Turizm Bakanlığının web sitesinde yayınlanan müze ve ören yerlerini sanal ortamda üç boyutlu bir şekilde gezme deneyimi yaşatılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün hazırladığı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanılarak, öğretmen ve öğrenciler yazılı ve görsel eğitim içeriklerini paylaşabilir ve başka öğretmen ve öğrenciler tarafından yüklenen eğitim içeriklerine EBA sayesinde güvenli bir şekilde ulaşılabilir.
- Çevrim içi doküman paylaşım siteleri (örneğin drive.google.com gibi) kullanılarak öğretmen, öğrencileriyle paylaşmak üzere dersle ilgili form ve dokümanlar oluşturabilir.
- Çevrim içi haritalar kullanılarak (Google Maps ve Yandex Harita gibi) derste hem daha güncel hem de istenildiğinde 3 boyutlu olarak incelenebilen haritalar kullanmak mümkün olur.

3.8.3. Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Eğitiminin Önemi

Günümüz toplumları teknoloji okur-yazarı olan, hayat şartlarının eskiye nazaran daha zor ve karmaşık olması sebebiyle gelişmiş yaşamsal ve zihinsel becerilere sahip olan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedirler (Mutluer, 2013). Bilgi toplumunda yaşayan bir insanın başarılı olabilmesi için ileri teknolojileri, özellikle bilgisayar teknolojilerine mesleğinin gerektirdiği ölçüde hâkim olmalı ve teknolojiye karşı kendini daima yenileyerek adapte olmalıdır (Gürüz ve diğ.,1994). Ekici ve diğerlerine göre (2017) yirmi birinci yüzyıl insanı, yeni teknolojilerin yardımıyla bilgi yığınlarının arasından ihtiyacı olan doğru bilgiye ulaşabilme, yeni teknolojileri kullanarak ürün ortaya koyabilme becerilerine sahip olmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında yayınladığı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre, bilgi teknolojilerini kullanabilme becerisi tüm derslerde öğrencilere kazandırılması gereken ortak beceriler arasındadır (Aydemir, Adamaz, 2017). Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmeni kendisini bu alanda da geliştirmek zorundadır. MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre (2018) Türkiye

Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında bir bireyin kazanması gereken 8 ana yetkinlikten ikisi şunlardır:

- Teknolojik ve matematiksel yetkinliğe sahip olma ve bu bilgileriyle günlük hayatta bir problemi çözebilme,
- Dijital yetkinliğe sahip olarak dijital kaynaklardan bilgiye erişebilme, bilgiyi saklayabilme, dijital kaynaklarla bilgi üretme ve sunma, dijital kaynaklar kullanarak iletişim kurabilme yetkinlikleridir.

Öğretmenlik alanı ile ilgili özel bilgi ve beceriler gerektiren; sosyal, kültürel ve teknolojik bilgilere sahip olmayı gerektiren ve pedagojik formasyon eğitimi almış olmayı gerektiren bir meslektir (Erden, 2005). Çelikten ve diğerlerine göre (2005), yirmi birinci yüzyılın öğretmeni eğitimi planlarken öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate almalı; yeniliklere açık olmalı ve kendini güncelleyebilmeli; eğitim teknolojilerini takip etmeli ve kullanabilmelidir. Öğretmenlerin donanımlı bir nesil yetiştirebilmeleri için kendilerinin de donanımlı olarak yetiştirmeleri gerekmektedir (Gündüz, Odabaşı, 2004). Donanımlı bir öğretmen öğrencilerine bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi yaratıcı bir şekilde kendi ihtiyaçları doğrultusunda yorumlamayı öğreten, öğretimde yeni teknolojileri kullanabilen, yeni öğretim materyalleri tasarlayabilen, öğrencilerine model olabilen ve alanındaki yenilikleri takip eden öğretmendir (Aksu, 2005). İlhan'a göre (2004) içerisinde bulunduğumuz dijital çağın şartlarında büyümüş olan öğrenci ile etkili bir iletişim kurabilen, onların ilgilerini çekebilecek ve çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde öğrenme-öğretme süreçlerini düzenleyecek olan 21. yüzyıl öğretmenlerine ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin, günümüz değişen dünya şartlarında öğrencileri yaşadıkları topluma ve küresel dünyaya hazırlamak için bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeleri izleyerek teknolojiyi eğitimin amaç ve hedeflerini gerçekleştirmekte araç olarak kullanmaları önem arz etmektedir (Güven, 2001). Teknolojinin ve iletişim araçlarının sürekli geliştiği ve yenilendiği bu çağda öğretmenin öğrencinin içinde yaşadığı hayattan kopuk bir öğretim yapması, öğrencinin anladığı dilden konuşmaması anlamına gelmektedir. Klasik öğretim yöntemleri kullanmak, her şeyin renkli ve hareketli olduğu günümüzde çok sönük ve donuk kalmaktadır. İşin içine teknoloji girince öğrencinin konuya olan dikkati de artmakta ve öğretmen-öğrenci iletişimi güçlenmektedir (Tarhan, [06.04.2013]). Dersin hedeflerine uygun olan eğitim

teknolojilerinin kullanılması ders başarısını artırmada büyük katkı sağlamaktadır (Demirel, Altun, 2010).

Alkan'a göre (2011) eğitim teknolojilerini kullanmanın faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitimde fırsat eşitliği sağlar.
- Eğitim yaşantılarını zenginleştirmesi sebebiyle eğitimin hedeflerine daha kolay ulaşılır.
- Eğitimde zaman ve mekân sınırlarını kaldırma imkânı verir.
- Birinci kaynaktan bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır.
- Tekrar üretilen ve çoğaltılabilen materyaller kullanıldığı için ekonomiktir.
- Yüksek kalitede zengin içerikler sayesinde öğrenme hızını artırmaktadır.

Programlama eğitimi (kodlama), tüm dünyada bilgisayar teknolojisinin yönetim aracı olan yazılımların geliştirilmesini sağlamak amacıyla üzerinde önemle durulan bir eğitimidir. Kodlama eğitimi; bir problemi analiz etme, problemin çözümü için gerekli adımlarını (algoritma) belirleme, görsel akış şeması oluşturma gibi adımlar sayesinde bireylerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Türkiye'de yazılım sektörünün gelişmesi amacıyla ve bireylerin düşünme becerilerine olan katkısı sebebiyle Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi ilkokul 5 ve 6.sınıflarda zorunlu dersler arasında yerini almaktadır (Kert, Uğraş, [18.06.2020]).

Kodlama eğitimi bireylerin, kompütasyonel düşünme (bilgi-işlem araçlarının diliyle düşünme) becerisini geliştirmektedir. Bilgi-işlemsel düşünme becerisi, 21. yüzyılda gelecekte iş gücünde aranacak beceriler arasında yer almaktadır. Bilgi-işlemsel düşünme, bireylerin günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözme yeteneklerini geliştirdiği için sadece bilgisayar mühendislerinin değil günümüzde her bireyin kodlama ve bilgi-işlemsel düşünme becerilerine sahip olması gerekir (Kasalak, 2017). Bilgisayar ve internet teknolojisi sayesinde sosyal bilgiler dersinde tarihi arşiv belgeleri gibi çeşitli yazılı, sesli ve görsel dokümanlar incelenebilir; mail gruplarıyla öğrenci ve ailelerle hızlı bir iletişim ve iş birliği kurulabilir (Ersoy, 2017). Eğitim ve öğretimde teknolojik araç ve gereçlerden faydalanılması, birden fazla duyuya hitap etmesi sebebiyle öğrencinin ilgisini çekerek öğretimi daha eğlenceli hale getirmekte ve kalıcı öğrenme imkânını artırmaktadır (Ersoy, 2017). Bu sebeple

sosyal bilgiler öğretmenleri de bu gelişmelerden geri kalmaması ve kendilerini teknoloji kullanımı konusunda donanımlı hale getirmeleri gerekmektedir.

3.9. Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi

Materyal kelimesi dilimize Fransızcadan geçmiş olup kelime anlamı olarak yazılı, sözlü, görüntülü her türlü araç gereç veya kayıtlı belge anlamına gelmektedir (TDK, 2019). Öğrenme sürecinde, basit nesnelerden ileri teknoloji ürünlerine kadar öğretmenler tarafından öğrencilere sunulan her türlü araca eğitim öğretim materyali denir (Kaya, 2006). Saban'a göre (2008) eğitim materyali öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan, gerek elektronik gerekse basit malzemelerden oluşan kaynaklara denir. Paykoç'a göre (1991) öğrencilerde bilgi, beceri, tutum ve değer oluşturma sürecinde kullanılan her türlü araç, gereç ve kaynaklar eğitim materyali kapsamına girmektedir.

3.9.1. Materyal Türleri

Kâğıt ve tebeşirden başlayarak, günümüzde bilgisayar teknolojilerine kadar basitten karmaşığa her türlü öğretim araç-gereçleri öğretim materyali olarak sayılabilir. Örneğin, yazı tahtası bir öğretim aracı olmasına rağmen yazı tahtası üzerine eğitim ve öğretimle ilgili hedef ve kazanımları gerçekleştirmek üzere bir yazı yazıldığında, tahtada dersle ilgili bir işlem yapıldığında, yine ders ile ilgili bir grafik veya resim çizildiğinde artık yazı tahtası öğretim materyali haline gelir (Yanpar Yelken, 2017).

Sever'e göre (2017) öğrenme öğretme ortamında kullanılan klasik ve modern materyaller şunlardır:

- Klasik eğitim materyalleri: Kitaplar, yazı tahtası çeşitleri, panolar, kavram haritaları, resimler, afişler, grafikler, şemalar, kuklalar, diyaromanlar, posterler, gazete küpürleri, haritalar, küreler, modeller ve gerçek eşyalar buna örnek olarak verilebilir.
- Modern eğitim materyalleri: Fotokopi makinesi, tepegöz ve projektörler, radyo, teyp, televizyon, videokaset, film, Video CD (VCD), slayt makinesi, sinevizyon, barkovizyon, bilgisayar, tarayıcı, dijital kamera, etkileşimli

videolar, multimedya ve etkileşimli çoklu ortamlar buna örnek olarak verilebilir.

Sarıtaş'a göre (2013) eğitim öğretim materyalleri görsel, işitsel, görsel-işitsel ve teknolojik destekli materyaller olmak üzere dört grupta incelenebilir.

- Görsel Materyaller: Kitap, dergi, gazete, resim, fotoğraf, afiş, grafik, şema, yazı tahtası, projektörler, pano, levha, şerit, harita, kroki, küre, canlı veya cansız maddelerin birebir model örnekleri, canlı veya cansız maddelerin içyapısını gösteren model kesitleri, canlı veya cansızlara ait numune örnekleri ve gerçek eşya gibi materyallerdir.
- İşitsel Materyaller: Radyo, ses bantları, plaklar, ses CD'leri işitsel materyallere örnek olarak sayılabilir.
- Görsel-İşitsel Materyaller: Kamera, film makinesi, videolar, kuklalar, eğitsel geziler hem görsel hem de işitsel materyallere örnek olarak sayılabilir.
- Teknoloji Destekli Materyaller: Televizyon, teleteks, etkileşimli video, videoteks, iletim uyduları, internet teknoloji destekli materyallere örnek olarak sayılabilir.

3.9.2. Öğretim Materyali Hazırlanırken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Öğretim materyali üzerindeki yazı, resim, grafik, renk gibi her türlü öge öğrenmeyi etkilemektedir. Bu sebeple materyal tasarımı yapılırken, geliştirilirken ve üretilen materyaller kullanılırken bazı unsurlara dikkat edilmelidir. Sever'e göre (2017) bir öğretim materyali tasarlanırken, materyalde kullanılacak renkler, yazılar, desenler; materyalin alanı, dokusu, şekli, bütünlük ve uyumu, şekil-zemin zıtlığı; materyalin en önemli kısmın vurgulanması; denge, hizalama, oran-ölçek gibi unsurlara dikkat edilmelidir.

Öğretim materyali hazırlayan kişinin, materyal hazırlamak için harcanan zaman, emek ve paranın boşa gitmemesi için şu noktalara dikkat etmelidir (Avcı, 2013):

- Öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalı
- Basit ve sade olmalı ama aynı zamanda güzel ve ilgi çekici olmalı
- Dikkat çekmesi için renk, kalın çizgi ve çerçeve içerisine alma gibi unsurlara özen gösterilmeli

- Materyalin içerisinde konusu dışında bir öge bulunmamalı
- Öğrencilerin kullanımına açık olmalı, pratik ve kullanışlı olmalı
- Ekonomik malzemelerden yapılmalı ama sağlam olmalı
- Materyal doğru, güncel ve gerçekçi bilgiler içermeli
- Dersin hedef ve kazanımlarına uygun olmalı
- Materyaldeki ana kısım vurgulanacak şekilde tasarlanmalı

3.9.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Bazı Materyaller

Öğretim materyali olarak çok çeşitli türde materyaller geliştirilebilir ve kullanılabilir. Öğrencinin ders motivasyonunu ve başarısını artırmak için yeri geldiğinde mizah bile bir öğretim materyali olarak kullanılabilir. Oruç' un (2010) yaptığı bir araştırmada sosyal bilgiler dersinde mizahtan yararlanmanın öğrencilerin ders başarısını ve motivasyonunu artırdığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple öğretim materyali tasarlamak ve kullanmak öğretmenin hayal gücüne ve yeteneğine bağlıdır.

İlgili alanyazında Sosyal Bilgiler Dersinde kullanılabilecek bazı öğretim materyalleri şunlardır:

- Yazılı materyaller: Tarihi değeri olan belgeler, haritalar, kitaplar, anılar, resimler, fotoğraflar, gazeteler tarih konularının öğretiminde kullanılabilecek materyallerdir. Geçmişten bugüne gelen tarihi materyallerin derste kullanılması geçmişi bugüne getireceği için öğrencilerin ilgisini çekecek ve kalıcı öğrenme oluşturmalarına yardımcı olacaktır (Demircioğlu, Turan, 2012).
- Kavram haritaları: ‘Güzel Yurdumuz Türkiye’ adlı çalışmada Türkiye'nin yeryüzü şekilleri (dağ, delta, ırmak, göl vb.), coğrafi bölgelerimiz (Marmara, Ege, Akdeniz vb.), Türkiye'de görülen iklim çeşitleri ve özellikleri, Türkiye'ye komşu ülkeler, denizlerimiz, göllerimiz ilgili gruplar halinde belli şekiller kullanılarak zincirleme birbirine bağlanmış; bilgiler resim görselliği içerisine sıkıcı olmayan bir şekilde yerleştirilmiştir. Böylece coğrafi bilgiler daha görsel, daha organize, daha estetik bir biçimde bir ürün ortaya konularak pekiştirilmiştir (Yanpar Yelken, 2017).
- Grafikler: Öğrenciler nüfus ve ekonomi ile ilgili coğrafya konularını veya geçmişe ait tarihsel verileri öğrenirken grafik ve tablolar oluşturabilir.

Böylece öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi sağlanabilir (Demircioğlu, Turan, 2012).

- Bulmacalar: Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde renkli, resimli bulmacalar hazırlanırsa öğrencilerin ilgisini çekeceği için dersin sonunda konu tekrarı amacıyla kullanılabilir. Öğretmen bulmaca hazırlayıp öğrencilere çözdürebileceği gibi bulmacayı öğrenciler de hazırlayabilir (Yanpar Yelken, 2017).
- Yap-Bozlar: Sosyal bilgiler dersinde Türkiye'nin bölgeleri, yer şekilleri gibi çeşitli bilgiler hakkında yap-boz haritalar hazırlanıp kullanılabilir (Yanpar Yelken, 2017).
- Modeller: Dünyanın şeklini ve dünya haritasını öğretirken küre kullanılabilir. Türkiye'nin bölgeleri, yer şekilleri gibi çeşitli bilgileri öğretirken kabartma haritalar hazırlanıp kullanılabilir (Seferoğlu, 2015). Tarihi konuların öğretiminde tarihi evler, kaleler, savaş aletleri ve tarihi giysilerin modellerini öğretmen ve öğrenciler birlikte hazırlayıp kullanabilir; böylece yaparak ve yaşayarak öğrenme gerçekleştirebilirler (Demircioğlu, Turan, 2012).
- Kuklalar: İnsan, hayvan ve diğer canlıların küçük kuklalarını yapıp hareket ettirerek ve seslendirerek aile kuralları, toplumsal kurallar gibi konuların öğretiminde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kuklalardan faydalanılabilir (Yanpar Yelken, 2017).
- Deneyler: Çevre kirliliği ve erozyon gibi konuların deney yaparak öğretilmesi yaparak yaşayarak öğrenme sağlar (Yanpar Yelken, 2017).
- Videokasetleri ve etkileşimli videolar: Tarihi olayların yaşanmış olduğu coğrafyayı gösteren videokasetler hazırlanarak öğrencilerin göz ve kulaklarına hitap eden materyaller oluşturulabilir. Ders konusu ile ilgili olarak hazırlanmış etkileşimli video sayesinde her öğrenci konuyu kendi hızında öğrenebilir, anlamadığı yerleri tekrar tekrar dinleyebilir, zaman ve mekân sınırı olmadan eğitim sağlanabilir (Demircioğlu, Turan, 2012).
- Dijital Hikâye: Hikâye anlatımının ses, resim, video gibi dijital teknolojilerle birleştirilmesiyle oluşturulan dijital hikâyeler öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulabilir ve sınıfta kullanılabilir (Yanpar Yelken, 2017).
- Bilgisayar yazılımları: Öğrencilere konu tekrarı yaptırmayı amaçlayan bilgisayar yazılımları hazırlanabilir, sınıfta gösterilmesi zor veya imkânsız bir

olayın simülasyon yazılımları kullanılarak sanal olarak deneyinin yapılması sağlanabilir, eğitsel oyun yazılımları hazırlanarak öğrencilerin oyun oynarken problem çözme becerileri geliştirilebilir, MS Excel gibi programlar kullanılarak derse ait istatistikî verilere ilişkin tablo ve grafikler oluşturulabilir, MS Powerpoint gibi programlar kullanılarak görsel ve işitsel açıdan zengin sunumlar hazırlanabilir (Seferoğlu, 2015).

3.9.4. Eğitim Materyali Tasarımı Eğitiminin Önemi

Ergin'e göre (1998) öğrencilerin %83'ü görme, %11'i ise işitme yaşantılarıyla öğrenmektedir. Öğrenilenlerin hatırlanma düzeylerine bakıldığında insanlar sadece işittikleri şeylerin %20'sini hatırlamakta, sadece gördükleri şeylerin %30'unu hatırlamakta, hem görüp hem işittikleri şeylerin %50'sini hatırlamakta, söyledikleri şeylerin %70'ini hatırlamakta, hem yapıp hem söyledikleri şeylerin ise %90'ını hatırlamaktadır. Seferoğlu'na göre (2015) öğretimde görsel öğeler kullanılması, öğrencinin duygusal tepkiler vermesini sağlayarak dikkati canlı tutar; anlaşılması zor kavramları somutlaştırarak öğrenilmesini basit hale getirir; kavramlar arası ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırır.

Dale'nin yaşantı konisine göre etkili bir öğrenme ortamı oluşturulurken şunlara dikkat edilmelidir (Akt.: Çilenti, 1984):

- Öğrenme esnasında ne kadar çok duyu organı kullanılırsa, o kadar iyi ve kalıcı öğrenme sağlanır.
- En iyi öğrenilen ve en kalıcı olan bilgiler, kişinin kendi kendine yaparak yaşayarak öğrendiği bilgilerdir.
- Öğrendiğimiz şeylerin büyük çoğunluğu, gözlerimizin yardımıyla öğrendiğimiz şeylerdir.
- En iyi öğretim basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru yapılan öğretimdir.

Yukarıdaki bilgiler, öğretimde birden çok duyuya hitap eden materyaller kullanmanın ve somut materyallerle yaparak yaşayarak öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Yalın'a göre (2004) öğretimde materyal kullanımı, öğrencinin dikkatini çekmesi ve algılamayı kolaylaştırması ve öğrenci katılımını sağlaması sebebiyle öğrenme süresini kısaltır. Ayrıca, sınıf ortamına getirilmesi veya yanına gidilmesi mümkün olmayan olaylar ve varlıklar ile ilgili güzel materyaller hazırlanması

halinde öğrencilerin bu olay ve varlıkların gerçek yüzleriyle tanışması sağlanmaktadır. Halis'e göre (2002) materyallerin bilginin algılanmasında somut örnekler sunması, kavramların yaparak yaşayarak öğrenilmesini sağlaması, öğrencinin konuya olan ilgisini artırması sebebiyle kalıcı öğrenmelerin oluşmasına katkı sağlaması, eğitim ve öğretim sürecini desteklemesi ve zenginleştirilmesi gibi faydaları vardır. Yanpar Yelken'e göre (2017) eğitim ve öğretimde, yerine göre her materyal etkili ve önemlidir. Bazen bir kukla kullanmak, bilgisayar teknolojisiyle hazırlanmış olan bir öğretim materyalinden daha etkili bir öğrenme sağlayabilmektedir.

Öğretim materyalleri, öğrencinin konuya ilgi ve dikkatini çekmesi, derse katılımını artırması, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlaması nedeniyle eğitimin hedeflerine ulaşmada büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Sönmez, 2008). Materyaller, öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap etmesi sebebiyle çok önemlidir. Görsel materyaller ses ve hareket gibi diğer uyarıcılar ile de desteklenirse öğrencinin bilgiyi oluşturmada son derece etkili olabilir (Yanpar Yelken, 2017). Birçok duyu organına aynı anda hitap eden multimedya materyalleri de öğrenci motivasyonunu ve başarısını artırdığı gözlemlenmiştir (İlhan, Oruç, 2016). İyi hazırlanmış bir materyal bilgiyi sunma, dikkat çekme, ipucu sunma, öğrenci katılımını sağlama, öğrenciye alıştırma ve tekrar yaptırma, öğrenciden dönüt elde etme ve öğrenme-öğretme sürecini değerlendirme gibi amaçları gerçekleştirmemizi sağlar (Yanpar Şahin, Yıldırım, 1999).

Öğretimde materyal kullanmanın yararlarından bazıları şunlardır (Avcı, 2013):

- Farklı türde hazırlanmış materyaller öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlar.
- Görsel materyaller hatırlamayı kolaylaştırmaktadır.
- İyi hazırlanmış bir materyal sayesinde konu daha iyi ve daha hızlı bir şekilde öğrenilir. Böylece zamandan tasarruf sağlanır.
- Konunun amaç hedeflerine planlı bir şekilde ulaşabilmemizi sağlar.
- Doğal yaşamda gözlenmesi imkânsız olan, uzakta veya tehlikeli olan olay veya varlıkların gerçeğe benzer bir şekilde incelenmesini sağlar.

- Öğrenciye karmaşık gelen bazı konular, materyal kullanılarak basitleştirilir ve daha kolay anlaması sağlanır.
- Materyal kullanmak öğrencinin dikkatini toplamasını sağlar.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan günümüz sosyal bilgiler öğretim programlarında öğretmenlerin sınıf ortamında materyal kullanmaları tavsiye edilmektedir (İlhan, 2016). Materyaller öğretmenlere büyük kolaylık sağlamaktadır. Bu sebeple öğretmenler, görev yaptığı her yerde imkânlar nispetinde materyal oluşturup kullanmalıdır. Öğretmen teknolojik imkânları, bilgisayar ve interneti materyal hazırlamada kullanmalı, imkânı olmayan en ücra köy okulunda olsa bile çamuru kullanarak materyal oluşturabilmelidir (Yanpar Yelken, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılında yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne göre her öğretmen etkili öğrenme ortamları oluşturabilmesi için şu yeterliklere sahip olmalıdır (MEB, 2017):

- Konunun kazanımlarına uygun öğretim materyalleri hazırlayabilmeli,
- Materyalleri hazırlarken öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını dikkate almalı,
- Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştiren, onların milli ve manevi değerleri içselleştirmelerine katkıda bulunan öğrenme ortamları oluşturabilmelidir.

Öğretmen adayları, eğitim fakültelerinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi adı altında materyal tasarımı eğitimi almaktadırlar. Fakat fakültedeki bu ders, öğretmen adaylarının alanlarına uyarlama yapılmadan genel bir şekilde verilmektedir. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini yürüten öğretim elemanları, birçok farklı alanda eğitim gören öğretmen adaylarının aynı dersine girmekte ve genel bir eğitim vermektedir. Örneğin tarih öğretmenliği programında öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine giren öğretim elemanları, tarih alanı ile ilgili uzmanlığının bulunmaması ve ders kitaplarının alanlara özgü olmayıp genel olması sebebiyle materyal tasarımı eğitimi tarih alanına uyarlamakta zorlanmaktadır (Demircioğlu, Turan, 2012). Bu nedenle öğretmen adayları materyal tasarımı konusunda yeterli donanımına sahip olsa bile bu bilgileri öğretmenlik hayatında kendi alanlarına uygularken sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca teknolojinin hızlı gelişimi ve öğrencilerden beklenen bilgi ve becerilerin değişmesi ile birlikte

öğretmen adaylarının almış olduğu eğitim güncelliğini yitirmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, gerek yeni teknolojilerin materyal tasarımında kullanılması gerekse materyal tasarımı bilgilerinin kendi alanlarına uygulanması konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyabilmektedirler.

3.10. Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu

Okul dışı veya sınıf dışı eğitim, eğitim programlarının hedef ve kazanımlarına uygun olması şartıyla okul dışında bir mekânda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerine denir (Şimşek, Kaymakçı, 2015). Tuncel ve Dolanbay'a göre (2016) örgün öğretim süreci içerisinde öğretmenin rehberliğinde ve öğrencilerin aktif katılımı ile derslerde kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlanmış eğitim etkinlikleriyle okul sınırları dışında gerçekleştirilmesine okul dışı öğretim denir.

Okul dışı öğrenme ortamları müzeler, bilim merkezleri, çocuk kültür merkezleri, orman okulları gibi alanlardır (Tay ve diğ., 2017). Meydan'a göre (2009) okul dışı öğrenme ortamları olarak öğrenciler müze, kütüphane, fabrika, çeşitli kamu kurumlarına veya dağ, orman, göl, mağara gibi çeşitli mekanlara götürülebilir ve öğrencilerin bu mekanlarda gözlem ve araştırma yapmaları sağlanabilir. Tuncel ve Dolanbay'a göre (2016) okul dışı öğretimde müzeler, kaleler, hanlar, hamamlar, kervansaraylar, medreseler, tarihi mezarlıklar ve türbeler, savaş alanları, antik kalıntılar, önemli tarihi kişilerin evleri, tarihi yalı ve konaklar, tarihi köyler, tarihi caddeler, eski fabrikalar başlıca tarihi mekânlar olarak sayılabilir.

Tuncel ve Dolanbay'a göre (2016) okul dışı öğretim teknikleri şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Doğayı koruma, doğal kaynakları bilinçli kullanma ve küresel çevre sorunları eğitimi
- Coğrafi mekânlarda gezi ve gözlem yapma
- Tarihi mekânlarda gezi ve gözlem yapma
- Resmi kurum, özel sektör kurumları ve sivil toplum kuruluşlarına araştırma inceleme gezisi düzenleme

- İnternet ve bilgisayar teknolojileri kullanarak, ekonomik sebeplerden dolayı gidilmesi mümkün olmayan mekânlara sanal gezi yapma gibi teknikler kullanılabilir.

Okul dışı eğitimin temel özellikleri şunlardır (Priest, 1986, Akt.: Tay ve diğ., 2017):

- Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin gelişimini destekler.
- Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağlar.
- Okul dışı eğitimde tüm duyular işin içindedir.
- Disiplinlerarası konulara odaklanır.
- Öğrenci ile dış dünyadaki doğal ortam arasındaki ilişkileri konu edinir.

Okul dışı eğitim öğrencilere aktif, etkileşimli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunar; hayat boyu öğrenme anlayışını geliştirecek beceriler kazandırır; onların, bilimsel süreç izleme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir (Tay ve diğ., 2017). Çengelci'ye göre (2013) okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin sınıfta öğrendiği bilgileri pekiştirmelerini, somut hale getirmelerini, bilgiyi disiplinlerarası transfer etmelerini ve anlamlı öğrenmelerini sağlar. Tuncel ve Dolanbay'a göre (2016) öğrencilerin sınıf dışında yaşadığı tecrübeler, onların hem toplumu ve yaşadığı çevreyi iyi tanımlarına hem de sınıfta öğrendiği soyut kavramları daha anlamlı hale getirmelerine imkân verir.

Okul dışı gezi gözlem etkinlikleri ve doğa eğitimleri öğrencilerin sınıfta öğrendikleri konu, kavram ve süreçleri bizzat gerçek ortamlarında gözlemleyip birebir etkileşim kurarak bilgileri zihninde anlamlandırmasını amaçlamaktadır (Uzunöz, Şeyhioğlu, 2012).

Eğitim ve öğretimde okul dışı gezi gözlem etkinliklerinin faydalarından bazıları şunlardır (Büyükkaragöz, Çivi, 1999):

- Öğrencilerin eşya olay ve varlıklar hakkında doğrudan bilgi edinmesini sağlar.
- Öğrencilerin yakın çevrelerini daha iyi tanıma fırsatı bulur.
- Öğrenciler öğrenme esnasında daha çok duyu organını kullanır.
- Öğrenciler bilimsel araştırma ve inceleme yöntemleri konusunda tecrübe kazanır.
- Öğrencilere gerçek yaşamdan bilgiler kazandırır.

Sanatsal, kültürel, tarihsel veya bilimsel eserlerin sergilenmesi amacıyla yapılmış binaya ya da bizzat kendisi sanatsal, kültürel, tarihsel veya bilimsel değer taşıyan yapılara müze denir (Tanyeli, Sözen, 1986). Kültür Bakanlığının Müzeler İç Hizmet Yönetmeliğindeki tanımlamaya göre müze; kültürel varlıkların tespit edilmelisini, incelenmesini, korunmasını, bu varlıkların sergilerle halka tanıtılmasını, halkın kültür varlıkları konusunda eğitilmesini sağlayan daimi kuruluşlara denir. Müzeler, kültür hayatının geliştirilmesine, turizmin gelişmesine, eski eserlerin halka sevdirelmesine, milli değerlerin muhafaza edilmesine yardımcı olur (KBMİHY, 1990). Uluslararası Müzeler Konseyi'nin (ICOM) yaptığı tanıma göre müze toplumun kalkınmasına hizmet eden; insanlığa ve çevreye ait doğal mirası, maddi ve manevi kültür mirasını, araştırma, koruma, gelecek nesillere aktarma, insanları eğitme ve eğlendirme gibi amaçlarla toplayan ve sergileyen bir kurumdur (ICOM, [14.12.2019]). Müzeler sahip oldukları eserler açısından doğa müzeleri, tarih müzeleri, sanat müzeleri, bilim ve teknoloji müzeleri olmak üzere dört kategoriye ayrılabilir (Maccario, 2002, Akt.: Demircioğlu, 2015).

Müze gezileri yaparken kullanılabilecek yöntem ve teknikler; düz anlatım yöntemi, drama ve rol oynama teknikleri, gözlem yapma, problem çözme, tartışma, soru sorma, örnek olay, tarihi nesneler ile etkileşim kurarak düşüncelerini ifade etme, tarihsel empati etkinlikleri, grup çalışmaları, çözümlemeli öykü yöntemi gibi yöntem ve tekniklerdir (Demircioğlu, 2015).

3.10.1. Müze Gezisi Yaparken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Müze gezisinin başarılı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için şu ilkelerin uygulanması faydalı olacaktır (Tay ve diğ., 2017):

- Etkili bir gezi için öğretmenin müzeyi önceden gezmesi faydalı olacaktır.
- Gezi yapılacak müze ile ilgili öğrencilere araştırma ödevleri verilmeli ve gezi öncesinde araştırma sonuçları sınıfta paylaşılmalıdır.
- Gezi öncesi öğrencilerin dikkatini çekecek ve merakını uyandıracak poster vb. görseller sınıf panolarına asılmalıdır.
- Müze gezisi esnasında öğrencilerin çok boyutlu öğrenmelerini sağlayacak drama, istasyon yöntemi vb. yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmalıdır.
- Müze gezisi esnasında yapılacak etkinlikler öğrencilerin yaşlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.

- Müzeyi gezdirecek öğretmen veya rehber, anlatımlarını öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde ve anlama düzeylerine uygun bir şekilde gerçekleştirmelidir.
- Müze gezisi sırasında öğrencilere düşündürücü, sorgulayıcı ve merak uyandırıcı sorular sormalı ve onların çok boyutlu düşünceleri ve analiz yapmaları sağlanmalıdır.
- Gezi sonrası değerlendirme etkinliği yapılmalıdır.
- Gezi sonrası öğrencilerin öğrendiklerini paylaşmalarını sağlayacak sergi vb. etkinlikler yapılmalıdır.
- Gezi sonrası öğrencilerden müzede gördükleri nesneler ile ilgili ürünler tasarlamaları veya resimlerini yapmaları istenebilir.

3.10.2. Müze Eğitiminin Önemi

Ülkemizin bulunduğu coğrafyada tarihte birçok uygarlık yaşamış olduğundan müzelerimiz son derece zengin tarih, kültür, sanat eserleriyle doludur. Bu sebeple müzelerimiz, okul dışı aktif öğrenme ortamı olarak kullanılabilecek son derece verimli eğitim mekânlarıdır (Güleç, Alkış, 2003). Müzeler, ulusal kimliğin ve kültürel belleğin korunmasını ve sergilenen nesneler sayesinde tarihi ve kültürel mirasın yeni nesillere aktarılmasını sağlar (Kaplan, 1994, Akt.: Yılmaz, Şeker, 2001). Somut ve dokunulabilir nesneler vasıtasıyla geçmişle duygusal bağ kurmak müze ve tarihi mekân ziyaretleri yapmanın en önemli kazanımıdır (Aris, 1999, Akt.: Aytekin, 2012). Müze gezileriyle öğrenciler; öğrenmenin sadece sınıfın duvarları arasına mahsus olmadığını ve zevkli bir olay olduğunu, dünya ile bağlantı kurarak kendi kendine öğrenebileceklerini tecrübe ederler (Crace, 2001, Akt.: Aytekin, 2012). Müze gezileri, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgilerin pekiştirilmesini ve daha anlamlı hale gelmesini sağlar (Laçın Şimşek ve diğ., 2013). Dik Yol ve diğerlerine göre (2011) müzeler, öğrencilerin geçmişi gözünde canlandırabilmelerini ve soyut bilgileri somutlaştırabilmelerini sağlar.

Ata'ya göre (2015) okul dışı eğitim ortamı olarak müzelerin amaçları ile sosyal bilgiler dersinin genel amaçları birbiriyle örtüşmektedir. Müzeler ve tarihi mekânlar, sosyal bilgiler konularının öğretiminde vazgeçilmez öğrenme ortamlarıdır (Aytekin, 2012). Eğitimde yaparak ve yaşayarak öğrenmenin esas olduğunu savunan bilim insanları, müzelerin öğrencilerin aktif öğrenme yaşantıları için en uygun ortamlardan biri olduğunu söylemektedirler (Paykoç, Baykal, 2000). Şu anda eğitim

sistemimizde uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşıma göre sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularını öğretirken esas olan tarihi olayları ezberletmek değil, öğrencilerin tarihsel anlama ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri bu becerileri öğrencilere kazandırabilmek için kullanabileceği alternatif yollardan birisi müze gezileridir (Yılmaz, şeker, 2011).

Müze gezileri yapmanın öğrenciler açısından bazı faydaları şunlardır (Demircioğlu, 2015):

- Tarihi olay veya kişilere karşı empatik bir bakış açısı kazanabilir.
- Problem özme ve analitik düşünme, eleştirel düşünme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirebilir.
- Öğrencilere sağlıklı gözlem yapma becerileri kazanabilir.
- Geçmişle günümüz arasında bağ kurabilir.
- Kendi kültürünü ve yabancı kültürleri daha iyi tanıyabilir.
- Tarihi ve kültürel mirasını koruma bilinci kazanabilir.
- Tarihsel çevreyi koruma bilinci kazanabilir.
- Tarihsel süreç içerisinde insanların kullandıkları aletlerin ve nesnelerin nasıl değiştiğini ve geliştiğini görebilir.
- Müzeler çok farklı materyaller ihtiva ettiklerinden, öğrencilerin yaratıcı düşünme kabiliyetini geliştirebilir.

Milli Eğitim Bakanlığının 2018 yılında yayınladığı Sosyal Bilgiler ğretim Programı'nda sosyal bilgiler ğretiminde yakından uzağa ilkesi gereğince yakın çevresinden başlamak üzere pazaryeri, resmi daireler, fabrikalar, arkeolojik kazı alanları, müzeler, tarihi yapılar, anıtlar, savaş alanları gibi okul dışı ortamlardan faydalanılması gerektiği önemle vurgulanmıştır. Sosyal bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanında öğrencilere; kültürel mirasımıza duyarlılık, tarihi materyaller ile kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama gibi becerilerin kazandırılması için müze, cami, köprü, medrese, kervansaray gibi tarihi mekânlara gezilerin dzenlenilmesi önerilmektedir (MEB, 2018a). Yine MEB tarafından 2017 yılında yayınlanan sosyal bilgiler ğretmeni özel alan yeterliklerine göre sosyal bilgiler ğretmeni ğretmen, ğrenci ve ğretim materyallerinin birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğu okul içi ve okul dışı çoklu öğrenme ortamları dzenleyebilmelidir (SBAY, 2017).

3.11. Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri

İnsanın normal yaşantısını durduran, insanın yaşamını sürdürdüğü çevreyi yoğun bir şekilde etkileyen, can ve mal kayıplarına neden olan doğa veya insan kökenli olaylara afet denir (Özdikmen, 2017). Diğer bir tanıma göre afet birçok kurum ve kuruluşun koordinasyon içerisinde çalışmasını gerektiren; insanlar için fiziksel, sosyal ve ekonomik kayıplar ortaya çıkaran; normal yaşamı durduran veya kesintiye uğratan doğa, insan ve teknoloji kaynaklı olaylara denir (Erkal, Değerliyurt, 2009). Bir olayın afet olarak nitelendirilebilmesi için o olay sonucunda can ve mal kayıpları meydana gelmiş olmasına bakılmaktadır (Şahin ve Sipahioğlu, 2002). Bir afetin büyüklüğü afet sonucunda meydana gelen yaralanma, can kayıpları, ekonomik kayıplar ve sosyal kayıpların büyüklüğü ile ilişkilendirilmektedir (Erkal, Değerliyurt, 2009).

Bir afetin meydana gelebilmesi için şu üç koşul aynı anda bir arada bulunmalıdır (AFAD, 2013):

- İnsanlar afet riski olan bir bölgede örneğin heyelan oluşma riski olan bir yamaçta oturuyorlarsa,
- İnsan veya doğadan kaynaklanan büyük ve tehlikeli bir olay, örneğin bir heyelan meydana geliyorsa,
- Meydana gelebilecek tehlikeli olaylara karşı yeterli önlem alınmadığı için çok fazla hasar oluşmuşsa bu heyelan olayı afete dönüşmüş demektir.

Afet eğitimi; afetlerin taşıdığı tehlike ve riskler hakkında halkın bilinç seviyesini artırmayı, toplumda afetlere karşı tedbir alma ve afetlerin zararlarından korunma çabalarının gelişmesini ve güvenli yaşam anlayışının zihinlere yerleşmesini amaçlayan eğitimlere denir (Başbuğ ve diğ., 2011). Milli Eğitim Bakanlığı ve Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA) arasında 2010 yılında imzalanan bir protokolle okullarda yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin afetler konusunda bilinçlendirilmelerini; toplumda ve çevrede afetlerin yol açtığı zararların azaltılmasını amaçlayan projeye okul tabanlı afet eğitimi projesi denir (Özmen, İnce, 2017). Projenin amacı Japonya'nın afetler konusundaki tecrübesinden faydalanılarak afet eğitim programlarını ve müfredatlarını güncellemek, pilot olarak seçilen Marmara Bölgesindeki on ilden formatör öğretmenler yetiştirerek bu öğretmenler

vasıtasıyla afet eğitimi ve afet bilincini diğer öğretmenlere ve tüm yurda yaymaktır (Başbuğ ve diğ., 2011).

3.11.1. Afet Türleri

Afet türleri meydana geliş sebeplerine göre doğa kaynaklı, insan kaynaklı ve teknolojik kaynaklı afetler olmak üzere üç çeşittir (AFAD, 2013).

- Doğa Kaynaklı Afetler: Sel, heyelan, fırtına ve deprem gibi doğa olayları insanlara ve çevreye zarar verecek boyutlarda gerçekleşmiş ise artık doğa olayı boyutundan çıkmış ve bir afete dönüşmüştür.
- İnsan Kaynaklı Afetler: Bir insan isteyerek veya istemeyerek orman yangını gibi bir afete sebep olmuş ise bu olaya insan kaynaklı afet denir.
- Teknolojik Kaynaklı Afetler: Kaza, tedbirsizlik veya doğa olaylarının tetiklemesi sonucu büyük fabrika, tesis veya nükleer santrallerde meydana gelen yapı çökmesi, büyük yangın, patlama gibi olaylara teknolojik kaynaklı afetler denir. Bombalı terör saldırısı ve kimyasal saldırı gibi terör eylemleri de bu gruba dahil edilebilir. Yani olayın içinde teknoloji varsa teknolojik kaynaklı afet grubuna girer.

Özdikmen'e göre (2017) afetleri doğal afet ve insan kaynaklı afet olmak üzere şu şekilde gruplandırabiliriz:

- Doğal Afetler: Şiddetli soğuk, kıtlık, kuraklık, sel, toprak kayması, çığ, fırtına, hortum, volkanik patlama, deprem, yangın gibi doğa kaynaklı olaylar sonucu oluşur.
- İnsan Kaynaklı Afetler: Biyolojik kazalar, kimyasal kazalar, nükleer kazalar, endüstriyel kazalar, taşımacılık kazaları, göçmen ve mülteci sorunları gibi insan kaynaklı olaylardır.

3.11.2. Afet Eğitiminin Önemi

Dünya genelinde sadece 2015 yılında 376 tane doğal afet meydana gelmiş; yaklaşık 22,7 milyon kişinin ölümüne, 110,3 milyon kişinin yaralanmasına ve 70,3 milyar dolar ekonomik zararın oluşmasına neden olmuştur (Guha-Sapir ve diğ., 2016, Akt.: Mızrak, 2018). Türkiye'de deprem, heyelan, sel, çığ gibi doğal afetler sıklıkla yaşanmaktadır. Çığ, genellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerimizde yaşanmakta olup sel ve heyelan ise en çok Karadeniz bölgemizde

yaşanmaktadır. Türkiye'de can ve mal kaybına en çok yol açan afet türü depremlerdir. Doğal afetler sebebiyle yaşanan can kayıplarının yüzde 60 gibi büyük bir bölümü depremlerden kaynaklanmaktadır. Türkiye, deprem riski bakımından dünyada yüksek riskli olarak gösterilen bölgeler arasındadır. Türkiye, 1900 yılından günümüze yaşanan 77 büyük ölçekli deprem ile dünyada deprem riski konusunda dördüncü sırada bulunmaktadır. Türkiye'de ortalama beş yılda bir can ve mal kaybına sebep olan bir deprem meydana gelmektedir (AFAD, 2018). Bu veriler doğal afet eğitimi konusunun önemi hakkında hakikaten dikkat çekicidir.

Doğal afetlerin toplum üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak, mal ve can kayıplarını en aza indirmek, toplumdaki her bireyin afetler konusunda iyi bir eğitim almasıyla mümkün olacaktır. Bu sebeple örgün ve yaygın eğitimde afet eğitimine yer verilmeli ve ayrıca halk bu konuda bilinçlendirilmelidir (Beşeri, 2009). Afetlere karşı alınacak her türlü önlem ve her türlü çözüm, toplumun tüm kesimlerinin afetler konusunda eğitilmesi ile sağlıklı bir zemin bulacaktır. Böylece doğa olayları bir afet ve felakete dönüşmeden atlatılabilmesi sağlanacak, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi doğa olayları ile birlikte yaşamayı öğrenmemiz mümkün hale gelecektir (İnal ve diğ., 2012). Öncelikle halkı afetler konusunda eğitmeden ve bu konuda eğitimli kadrolara sahip olmadan, insan veya doğa kaynaklı afetlerle başa çıkabilmek mümkün değildir. Afetleri önlemek veya zararlarını azaltmak için afetler konusunda bilinçli bir toplum oluşturmak şarttır. Bu sebeple toplumda afet bilincinin gelişmesi için medyanın, kamu kurumlarının, sivil toplum kuruluşlarının ve eğitim kurumları olan okulların afet eğitimleri yaparak bu bilinçlenme sürecine katkıda bulunması gerekir (Başbuğ ve diğ., 2011).

Afet yönetimi, bir afet ile sonraki afet arasında geçen zaman aralığını kapsayan süreçtir. İyi bir afet yönetimi; afet öncesi safha, afet esnası ve afet sonrası safha olmak üzere üç safhadan oluşmalıdır (Beşeri, 2009). Afet öncesi safhada risk tespiti, afet önlemleri ve afet eğitimlerinin yapılması çok önemlidir.

Kadıoğlu'na göre (2011) iyi bir afet yönetiminin amaçları ve getireceği faydalar şunlardır:

- Can ve mal kaybına yol açabilecek riskleri en aza indirerek olası zararları azaltmak veya önlemek,
- Afet esnasında zarar görenleri kurtarmak,

- Doğal çevreyi, kültür ve tabiat varlıklarını korumak,
- Afet sonrası hayatın normale dönmesi için iyileştirici çalışmalar yapmak,
- İş ve hizmetlerin aksamadan devamını ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak

Ergünay ve Özmen'e göre (2013) okul tabanlı afet eğitimi projesinin ve okullarda afet yönetimi birimlerinin oluşturulmasının gerekçeleri şunlardır:

- Okullarda afetlerin meydana gelme ihtimalinin bulunması,
- Çocukların afetler karşısında daha korumasız ve daha hassas olması,
- Toplumun afetler konusunda bilinçlendirilmesi çalışmalarında bilinçli öğrenciler vasıtasıyla ailelerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi,
- Toplumda afetlere karşı tedbir alma kültürünün oluşturulmasında öğretmenlerden toplumsal değişimin öncüsü olma rolünün beklenilmesi,
- Okulların afet eğitimi de dahil toplumsal gelişimi sağlayıcı her türlü eğitimin temel yeri olması,
- Okulları afetlere karşı güvenli ve donanımlı mekânlar haline getirerek afet durumlarında acil barınma yeri olarak kullanabilme gibi sebeplerdir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde okul tabanlı afet eğitimi seminerine katılmaları halinde alacakları eğitim onları şu konularda donanımlı hale getirecektir (OTAES, [26.12.2019]):

- Katılımcılar okul afet yönetiminin önemini fark eder, afet yönetim ekibinin kimlerden oluşacağını bilir ve okul afet planı hazırlamayı etkinliklerle öğrenir.
- Afetlere dirençli toplum oluşturma çalışmaları yürütebileceklerdir.
- Okulda sınıf, koridor, bahçe vb. bölgelerde tehlike avı yaparak afet riskini azaltmayı amaçlayan çalışmalarda bulunur.
- Deprem, sel ve yangın gibi olayların gerçekleşmesi esnasında yapılması gereken adımları uygular.
- Okulda afet eğitimi etkinlikleri planlayıp uygular.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda afetler konusuna şu şekilde yer verilmiştir (MEB, 2018a):

- Öğrenciler, günlük yaşamda kullandığı mekanların krokisini çizerek kroki üzerinde sığınak, acil toplanma yeri, acil çıkış gibi alanları kroki üzerinde gösterir.

- Öğrenciler başta yaşadığı çevrede karşılaşma ihtimali yüksek olan doğal afetlerden başlanarak afet konusunda bilinçlendirilir ve afetlere karşı hazırlıklı olmaları konusunda, örneğin deprem çantası hazırlama konusunda bilgilendirilir.
- Öğrenciler, doğal afetlerin toplum hayatını ne şekilde etkilediğini örneklerle açıklar.

Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi 2.faz tanıtım toplantısı Milli Eğitim Bakan Yardımcısı Mustafa Safran, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Adnan Boyacı, AFAD Başkanı Mehmet Güllüoğlu, Türk Kızılay Genel Müdür Yardımcısı İbrahim Özer, Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA) Türkiye Ofisi Başkan Başyardımcısı Hideaki Matsuoka, öğretmenler ve öğrencilerin katılımıyla 29 Mayıs 2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakan Yardımcısı Mustafa Safran, Türkiye'nin büyük bir deprem kuşağı üzerinde olmasına rağmen afet eğitimi konusunda son 10-15 yılda yeni yeni aydınlanma çağına girildiğini ve toplumda afet bilincinin çok geç oluştuğunu belirtmiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Adnan Boyacı ise öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına afet eğitimlerinin de eklendiğini, ilk etapta 5 bin 700 öğretmenin bu eğitimi alacağını, 2 yıl içinde 130 bin, sonraki fazlarda ise 270 binden fazla öğretmenin bu eğitimi almasını öngördüklerini söylemiştir. Boyacı, afet eğitimlerinin iki aşamadan oluşacağını; ilk olarak online eğitim alan öğretmenlerin, sonrasında AFAD ve Kızılay işbirliği ile yüz yüze eğitim alacaklarını söylemiştir. AFAD Başkanı Mehmet Güllüoğlu, afetlerin ülkelerin kaçınılmaz gerçeği olduğunu; yaklaşık 1 milyon öğretmenin afet bilinci kazanmasıyla, öğretmenlerin hedef kitlesi de düşünüldüğünde toplumun büyük bir kesiminin afetler konusunda bilinç kazanacağını belirtmiştir. Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA) Türkiye Ofisi Başkan Başyardımcısı Hideaki Matsuoka, geçmiş afetlerin gençlere anlatılmasının afet bilinci kazandırılması için önemli olduğunu belirtmiştir. Matsuoka, öğretmenlerin online ve yüz yüze eğitimlerinin ardından iki kez ileri afet eğitimi almak üzere Japonya'ya götürüleceğini bildirmiştir. Türk Kızılay Genel Müdür Yardımcısı İbrahim Özer ise afetlerin bizlerden çok şey almasını beklemeden, öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz ile beraber afet ve ilkyardım bilincine sahip bir toplum yetiştirmemizin gerekli olduğunu ifade etmiştir (OTAEP, [25.12.2019]).

Tüm öğretmenlerimizin okul tabanlı afet eğitimi alarak afet öncesinde, afet anında ve afet sonrasında yapılacak çalışmalarda görev alması topluma hizmettir. Öğretmenler toplumun güvenliği, gelişmesi ve kalkınması için öncü olmalıdır. Afet risklerinin ve tehlikelerin önceden tespit edilmesinde, mal ve can kayıplarının azaltılması için çalışmaların yapılmasında, afet esnasında ve sonrasında öğrencilerin güvenliğinin sağlanmasında, toplumun afetler konusunda bilinçlendirilmesinde öğretmenlere çok iş düşmektedir. Bu sebeple öğretmenlerimizin bu konuda eğitim almaları ve bilgilerini güncellemeleri faydalı olacaktır.

3.12. Arkeoloji Eğitimi

Arkeoloji kelimesi Yunanca kökenli bir kelime olup arkhaio (eski) ve logos (bilim) kelimelerinin birleşiminden meydana gelmiştir. Yani arkeoloji, kelime anlamı olarak "eskinin bilimi" anlamı taşır (Eröksüz, 2018). Özdoğan'ın (2012) tanımına göre arkeoloji; geçmişte yaşamış olan insan topluluklarının günümüze kadar ulaşabilen maddi kalıntılara dayanarak onların kültürel ve toplumsal yapılarını araştıran, inceleyen ve yorumlayan bilim dalıdır. Başaran'a göre (1988) maddi kalıntılar terimi ile insanın düşüncesinin ürünü olan ve insan elinden çıkan her türlü alet, malzeme, ev eşyası, sanat eserleri ve her türlü eser kastedilmektedir. Benzer bir tanıma göre arkeoloji; insanlık tarihine ait her türlü kültür ve medeniyet izlerini bilimsel yöntemlerle araştıran, çeşitli alt bilim dallarının yardımıyla bu izleri analiz edip yorumlayan ve bilimsel bilgi haline getiren bilim dalına denir (Can, Işıklı, 2013). Adams (2008) ise farklı bir tanım yaparak arkeoloji bilimi ile uğraşmayı, arkeologların geçmiş zamanlara ait gizli ipuçlarını bulup ortaya çıkarmaları sebebiyle "zamanda dedektiflik yapma" şeklinde benzetmeyle tanımlamıştır.

15-16. yüzyıllarda Rönesans hümanistleri eski Yunan ve Roma sanat yapıtlarına ilgi duymaya başlamasıyla birlikte arkeoloji bir bilim dalı olarak ortaya çıkmaya başlamış ve 18. yüzyılda İtalya'da Pompei ve Herculaneum antik şehirlerinin kazılarla ortaya çıkarılması, arkeolojinin gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır. 1717-1768 yılları arasında Alman J.J. Winckelman, o güne kadar yapılan arkeolojik kazılar üzerine yazılar yazmış olan ve arkeoloji ile ilgili çeşitli kataloglar hazırlamış olan ilk kişi olduğundan arkeolojinin babası sayılmaktadır (Başaran,1988).

Türkiye'de Osmanlı Devleti döneminde ilk sistemli arkeolojik kazı çalışmaları 1881 yılında Osman Hamdi Bey'in girişimleriyle başlamıştır. İzinsiz kazıların ve tarihi eser kaçakçılığının önlenmesi için Osman Hamdi Bey'in önerisiyle Asar-ı Atika Nizamnamesi yani eski eserler yasası çıkarılmıştır. Yine Osman Hamdi Bey'in girişimleriyle ilk devlet müzesi kurulmuştur. Yaptığı tüm bu çalışmalar ve kazılarla ortaya çıkardığı değerli eserler sebebiyle Osman Hamdi Bey, 'Türk Arkeolojisinin Babası' unvanını almıştır (Başaran, 1988). Osman Hamdi Bey'in teklifiyle inşa edilen müze binasına Müze-i Hümayun adı verilmiş daha sonra müzenin adı Asar-ı Atika Müzesi olarak değiştirilmiş ve Cumhuriyet döneminde müzenin adı İstanbul Arkeoloji Müzesi olarak anılmaya başlanmıştır (OHBGTR, [10.01.2020]).

3.12.1. Arkeolojik Çalışmanın Aşamaları ve Kullanılan Yöntemler

Başaran'a göre (1988) bir arkeolojik çalışma aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

- **Yüzey Araştırması:** Herhangi bir kazı işlemi yapılmaksızın yıkıntılarının toprak üstünde görülebildiği yerleşim yerlerinin ve kalıntıların bulunması, incelenmesi ve yorumlanmasına yüzey araştırması denir. Höyük denilen birkaç farklı dönemde çeşitli felaketler ve doğal sebeplerle yıkılıp yerine yenisi inşa edilmiş yerleşim yerleri, Akropol denilen eski kale kalıntıları, sur içerisine inşa edilmiş düz arazi yerleşimleri, çeşitli arkeolojik kalıntıları barındırma ihtimali olan kurumuş nehir yatakları, Tümülüs adı verilen kral mezarları, Nekropol denilen antik kent mezarlıkları gibi alanlar yüzey araştırması yapılabilecek başlıca yerlerdir.
- **Bulma:** Yüzeyde araştırmaları sonucu seramik eşya, kırık çanak çömlek parçaları, sikke adı verilen paralar ve süs eşyalarının bulunması geçmiş kültürler hakkında ipuçları vermektedir.
- **Kazı:** Bir yerde kent kalıntılarına rastlanılması veya yüzey araştırmasıyla elde edilen buluntuların fazla olması sonucu kazı yapılmasına karar verilebilir. Kazıya başlamadan önce kazı yapılacak alan belirlenir, kazı yapılacak alanın plan ve projesi hazırlanır, kazı ekibi kurulur ve lojistik ihtiyaçlar hazırlanır, kazı araç-gereç ve malzemeleri hazırlanır. Kazı işlemi profesyonel bir arkeolog tarafından yapılmalı ve ipuçlarını kaçırmamak ve zarar vermeden onları ortaya çıkarmak için gerektiğinde dişçi aletleri gibi

hassas aletlerle kazıya devam edilmelidir. Kazı esnasında buluntuların ölçüm ve çizimleri yapılır, çıktığı katmana göre numaralandırılır, fotoğraflanarak kayıt tutulur ve rapor oluşturulur, tüm buluntular ve elde edilen veriler kazı envanter defterine işlenerek buluntular koruma altına alınır, buluntular daha ayrıntılı incelenmek üzere üniversite ve müze laboratuvarlarına gönderilir ve buralarda yapılan inceleme sonuçları arkeoloji bilim dünyasına yayın yapılarak duyurulur.

- Arkeolojik Buluntuların Tanımlama, Restorasyon, Konservasyon ve Sınıflandırma İşlemlerinin Yapılması: Buluntuların ne olduğu, hangi malzemeden ve hangi teknikle yapıldığı doğru bir şekilde tanımlanmalıdır. Daha sonra aslına uygun olarak onarım yapılmasına restorasyon adı verilir. Konservasyon ise onarımı yapılan eserin daha uzun ömürlü ve dayanıklı olması için kimyasal yöntemlerle koruma altına alınmasına denir. Buluntular sınıflandırılarak örneğin hayvan kemikleri zoologlar tarafından, insan kafatasları antropologlar tarafından, tahıl kalıntıları botanikçiler tarafından incelenmek üzere ayrılır.
- Yorumlama: Bulunan ve onarılan eserin ne amaçla yapıldığı ve kullanıldığı; buluntunun ait olduğu çevre, toplumsal ve doğal etkenler de dikkate alınarak yorumlanmalıdır.
- Tarihlendirme: Buluntunun ait olduğu dönemin çeşitli yöntemler kullanılarak saptanması işlemine tarihlendirme denir.

Bir arkeolojik buluntunun ait olduğu dönemi belirleme (tarihleme) işlemi için kullanılan bazı yöntemler şunlardır (Başaran, 1988):

- Olimpiyat oyunları: Olimpiyat oyunlarının 4 yılda bir yapıldığı ve ilk olimpiyat oyunlarının İ.Ö. 776 yılında yapıldığı bilgisinden yola çıkılarak örneğin buluntunun üzerinde kaçınca olimpiyat zamanında yapıldığı yazıyorsa buluntunun tarihini hesaplamak mümkündür.
- Karbon14 Metodu: Atmosferdeki radyoaktif karbon14 atomu, karbondioksit yapısına karışarak fotosentez yoluyla bitkilere ve bitkileri yiyen diğer canlı organizmalara geçer. Atmosferdeki ve canlıların bünyesindeki karbon14 yoğunluğu birbirine eşittir. Fakat canlı organizma öldüğünde dışarıdan karbon14 alımı durur. Ölen organizmanın vücudunda bulunan karbon14

radioaktif maddesi radyoaktif bozunma sonucu azalmaya başlar. Eski zamanlardan günümüze kadar atmosferdeki ve canlılardaki karbon14 yoğunluğu değişmemiş olduğu bilgisinden hareketle, günümüzdeki bir canlı örneğindeki karbon14 miktarı ile ölmüş bir organizmada bozulmadan kalmış olan karbon14 miktarı oranlanarak belli formüller ve hesaplamalar sonucunda canlının ölümünden günümüze kaç yıl geçtiğini yani arkeolojik buluntunun kaç yıl öncesinden kalma olduğu bulunabilmektedir (Özbakan, 1994).

- Dendrokronoloji: Ağaçların gövdesinde her yıl enine bir halka oluşmaktadır. Ağaçların halka sayısına bakılarak yaşı saptanabilmektedir. Ağaçların halkalarının yıllara göre kalınlık ve incelik durumlarına bakılarak birtakım yorumlar yapılabilir.
- Arkeomanyetizma: Yerküremizin manyetik alanı sürekli bir değişim geçirmektedir. Manyetik alanın bu değişimleri çeşitli katmanlardaki demir-oksitler incelenerek tespit edilebilmektedir. Bir katmandaki demir-oksitlerde ölçülen manyetik alan etkileri (yönü, şiddeti vb.) ile günümüzdeki manyetik alan kıyaslanarak o katmanın yaşı belirlenebilmektedir.
- Spektrografik Analiz: Madeni eserlerin ısıtılması sonucu oluşan ışıltama ilkesine dayanarak arkeolojik buluntunun yaşını belirleme yöntemine denir.
- Potasyum- Argon Metodu: Volkanik patlamalar sonucu oluşan katmanlar içerisindeki Potasyum (K) elementinin radyoaktif yarılanma süresi içerisinde belli bir oranda Argon (A) elementine dönüşmesi bilgisinden hareketle, oluşan bu toprak katmanı içerisindeki potasyum- argon oranına bakılarak katmanın yaşı tespit edilebilmektedir. Yer kabuğunda iki farklı volkanik patlama sonucu oluşan katmanların yaşları hesaplanabildiğinden, bu katmanlar arasında kalan fosillerin ve arkeolojik buluntuların tarih aralığı tespit edilebilmektedir (TAYÖ, [11.01.2020]).
- İn-situ buluntu: Bir arkeolojik buluntunun yapıldığı veya kullanıldığı yerde bulunduğu delillerle ispatlanması halinde o buluntunun yaşı ve tarihi ile bulunduğu mekanın tarihi belirlenebilmektedir.
- Karışık Buluntu: Aynı yerde değişik dönemlere ait eserlerin topluca bulunması durumunda içerisinde tarihi bilinen bir eserden yola çıkılarak diğerlerinin tarihi göreceli olarak belirlenebilmektedir.

3.12.2. Arkeoloji Eğitiminin Önemi

Bilindiği üzere sosyal bilimler müstakil bir bilim dalı olarak doğmamış tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, siyaset bilimi, etnoloji, ekonomi, hukuk, iletişim, eğitim, halk bilim (folklor), sanat tarihi ve arkeoloji disiplinleri sosyal bilimleri oluşturmuştur (Bilgili, 2008). Geçmişten günümüze insanların birbiriyle ve çevresiyle olan ilişkilerini araştıran pek çok disiplin, sosyal bilimlerin ilgi alanına girmektedir. Sosyal bilgiler ise sosyal bilimlerin disiplinlerinden yararlanılarak, öğretim maksadıyla basitleştirilip düzenlenmiş konulardan oluşmaktadır (Dönmez, 2003).

Sosyal bilgiler programlarında yer alan tarih öğretimi; öğrencilerde tarihsel kavrama, tarihsel analiz, tarihsel yorumlama ve kronolojik düşünme gibi tarihsel düşünme becerilerini geliştirmelidir (Öztürk, 2012). Tarihsel düşünme becerisi, tarihi meseleleri incelerken tarihçilerin kullandığı yöntemleri kullanarak bilgi üretimi yapma becerisidir (Demircioğlu, 2009). Sadece eski yazılı kaynaklara dayanarak geçmişteki insanların gündelik yaşamının nasıl olduğunu bilmek tam olarak mümkün değildir. Arkeoloji, her türlü eski kalıntıyı inceleyerek insanın gündelik hayatı hakkında da birtakım bilgilere ulaşabilmemizi sağlamaktadır (Tarhan, 1995). Arkeoloji, geçmişe ait kalıntıları inceleyip geçmiş dönemler hakkında yorumlar getirmesi sebebiyle tarih öğretimine katkılar sunmaktadır. Arkeolojik kalıntıların ait olduğu dönemi tespit etmek ve o dönem hakkında fikir yürütmek, tarihsel düşünme, eserler üzerinden o dönemin insanlarıyla empati kurabilme ve kültürel mirasa duyarlılık kazanma gibi beceriler kazandırmaktadır (Kızılay, 2014). Diğer taraftan öğrencilerin; gerçek bir arkeolojik araştırma ortamında somut kanıtlar üzerinde çalışması, geçmişten gelen nesneleri görmeleri ve dokunmaları hem o dönemde yaşamının nasıl bir duygu olduğunu hissetmelerine yani tarihsel empati kurabilmelerine hem de gerçekte yaşanmış olan tarihin gerçekliğini daha fazla hissetmelerine yardımcı olabilmektedir (Kyving, Marty, 2000, Aktaran: Şimşek, 2011). Bu sebeple sosyal bilgiler dersinde arkeolojik kazı çalışması yapılan yerlere gezi düzenlenmesi ve arkeolojik kazıların aşamaları hakkında bilgiler verilmesi veya bir arkeoloji müzesine gezi düzenlenip müzede yer alan eserlerin yaşlarının hangi yöntemlerle belirlendiği hakkında bilgi verilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin arkeoloji konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Dolayısıyla insan elinden

çıkılmış her türlü maddi kalıntıları (Başaran, 1988) inceleyen bir disiplin olan arkeoloji de sosyal bilimlerin ilgi alanına girdiği için sosyal bilgiler öğretmenlerinin arkeoloji konusunda bilgi sahibi olmasının, sosyal bilgiler dersine olumlu katkıları olacağını söylemek mümkündür.

3.13. Yerel Tarih Eğitimi

Yerel tarih; insan ve mekanın bir araya geldiği, tarihin bir fiziğe kavuştuğu, sınırları belli coğrafi bir alanın tarihidir (Danacıoğlu, 2001). Bir yörenin tarihindeki kendine özgü niteliklerin ve o yörenin tarihte bıraktığı izlerin incelenmesine, kısaca bir yörenin tarihi geçmişine yerel tarih denir (Işık, 2008). Diğer bir tanıma göre kişinin doğup büyüdüğü, okul hayatını sürdürdüğü yakın çevresinin tarihi yerel tarih olarak tanımlanabilir (Aydın ve diğ., 2016). Bir kasabanın veya küçük kırsal mahalle gibi yerleşim birimlerinin tarihini incelemeye; okulda tarih eğitiminde genellikle okulun bulunduğu bölgenin tarihini öğrenmek maksadıyla bölgedeki tarihi mekan veya çeşitli materyalleri inceleme, araştırma ve çeşitli çalışmalar yapmaya yerel tarih çalışması denir (Aktekin, 2010).

Türkiye'de yerel tarih çalışmalarının ilk örnekleri arasında İsmail Efendi'nin Tarih-i Bursa (1871) kitabı, Lamii Çelebi'nin Şehrengiz-i Bursa (1871) kitabı, Şakir Şevket'in Trabzon Tarihi (1873) kitabı, Mustafa Suad'ın Haritalı İstanbul Rehberi (1898) kitabı, Celal Esat'ın Eski Galata ve Binaları (1913) kitabı, Halit Ethem'in Kayseri Şehri (1918) kitabı, İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın Karesi Vilayeti Tarihçesi (1925) kitabı gibi eserler sayılabilir (Tekeli, 1986).

Türk eğitim tarihinde II. Meşrutiyet (1908) sonrası dönemde okullarda tarih eğitiminde yerel tarihin kullanılması gerekliliği üzerinde duran ilk kişilerden biri Satı Bey'dir. Satı Bey 1910 yılında yayınlanan Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası'nın 8. sayısında yazdığı makalesinde tarih eğitiminin yakın çevreden başlanılarak yakından uzağa doğru yapılmasını tavsiye etmiştir (Baymur, 1949).

3.13.1. Yerel Tarih Öğretiminde Yararlanılabilecek Kaynaklar ve Etkinlikler

Öğrencilerle yerel tarih çalışması yapılırken tarihi yapılar, saraylar, cami ve medreseler, kale ve surlar, kervansaraylar, kapalı çarşılar, mezarlar, eski okullar,

kütüphaneler, gelenekler, tarihi kıyafetler, eski aletler, eski eşyalar ve efsaneler gibi tarihi değeri olan her şey kullanılmaktadır (Yeşilbursa, 2015).

Kütükoğlu'na göre yerel tarih öğretimi yaparken kullanılabilecek kaynaklar şunlardır:

- Sözlü Kaynaklar: Tarihi şiirler, hikayeler, mitler, efsaneler, destanlar, atasözleri ve menkıbeler gibi sözlü kaynaklar yerel tarih öğretiminde kullanılabilir.
- Yazılı Kaynaklar: Yerel tarih öğretiminde arşiv ve kütüphane kaynakları, nüfus kayıtları, soy ağaçları, takvimler, yıllıklar, seyahatnameler (gezi yazıları), vakayinameler (bir olay hakkında günü gününe tutulmuş kayıtlardan oluşan eser), hatıralar, biyografiler (bir kişni hayatını anlatan eser), otobiyografiler (yazarın kendi hayatını anlattığı eseri), gazete, dergi ve mecmualar gibi yazılı kaynaklardan faydalanılabilir.
- Tarihi eser ve tarihi kalıntılar: Cami, medrese, kilise, kervansaray gibi tarihi yapıların kitabeleri, heykeller, mezar taşları, madalyalar, paralar, insan vücudu kalıntıları, örf ve adetler ile ilgili maddi kalıntılardan yerel tarih öğretiminde faydalanılabilir.

Yerel Tarih öğretiminde yararlanılabilecek etkinlikler şu şekilde sınıflandırılabilir (Arslan, 2015; Göç, 2008):

- Yakın çevredeki tarihi ve kültürel yapılara gezi-gözlem etkinlikleri yapmak,
- Yakın çevredeki müzeleri ziyaret etmek,
- Yakın çevrede yaşayan tarihe tanık olmuş kişilerle sözlü tarih çalışması yapmak,
- Yerel tarih çalışmalarında resim, fotoğraf ve harita gibi görsel araç gereçler kullanmak,
- Yerel tarih çalışmalarında zaman şeritleri kullanmak şeklinde sıralanabilir.

3.13.2. Yerel Tarih Eğitiminin Önemi

Douch'a göre (1972) yerel tarih öğretiminin eğitim-öğretim açısından faydaları üç ana başlık halinde incelenebilir (Akt.: Demircioğlu, 2015):

- Eğitimsel Faydalar: Öğrencinin, araştırma, sorgulama gibi becerilerini geliştirmesidir.

- Psikolojik Faydalar: Öğrencilerin içerisinde bulunduğu toplumla bağ kurması ve onlarda aidiyet duygusunun gelişmesini sağlamasıdır.
- Tarihsel Faydalar: Yakın çevresinden faydalanarak tarihsel kavramları daha kolay öğrenmesidir.

Sosyal bilgiler dersi işlenirken dikkat edilmesi gereken ilkeler, açıklık, öğrenci düzeyine uygunluk, yakından uzağa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, gerçek hayat ile bağlantılı olma, öğrencinin aktif olması gibi ilkelere (Sönmez, 1999). Yerel tarih öğretiminde zaten öğretimin yakından uzağa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru yapılması; gerçek hayat ile bağlantılı olması ve öğrencinin aktif olması hedeflenmektedir. Bu sebeple sosyal bilgiler ve tarih dersleri içerisinde yerel tarih çalışmaları yapmak, bu derslerin hedeflerine ulaşmada ve öğrencilere kazandırılması beklenen becerilerin kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Tarih öğretiminde, geçmişe bakarak bugünün yorumlanması ve tarih biliminin kullandığı yöntemlerle öğrencilerin tanıştırılması gibi hedeflere ulaşılması amaçlanmaktadır (Safran, 2015). Yerel tarih eğitiminde de yukarıdaki hedeflere ulaşılması amaçlandığından yerel tarih eğitimi, tarih eğitimine önemli katkılar sunabilir. Demircioğlu'na göre (2015) yerel tarih çalışmaları, tarih dersine zengin bir içerik sağlama ve tarih dersinin hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkı sunma bakımından önem taşımaktadır. Örneğin, yerel tarih uygulamalarının sosyal bilgiler ve tarih derslerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerden "değişim ve sürekliliği algılama becerisi" üzerinde olumlu etkileri vardır (Özdemir, 2016).

Aydın ve diğerlerine göre (2016) kişinin kendi ailesinin ve içerisinde bulunduğu topluluğun ve yakın çevresinin geçmişi onun için daha önemli bir etkiye sahiptir. Yerel tarih çalışmalarıyla öğretmenler, öğrencileri yaşadığı çevreyle iletişim kurmaya sevk etmekte ve onların dikkatlerini yaşadığı topluma çekmektedir (Tunç Şahin, 2011). Böylece öğrenciler çevrelerine daha dikkatli ve daha anlamlı gözlerle bakmayı öğrenmektedir.

Yeşilbursa'ya göre (2015) eğitimde yerel tarih çalışmalarının yapılmasının öğrencilere sağladığı bazı faydalar şunlardır:

- Öğrencilerin tarihe olan ilgilerini artırır ve canlı tutar.

- Öğrencileri araştırmaya, kanıtları analiz ve değerlendirme yapmaya ve gözlemlerini sınıf ortamında paylaşmaya teşvik eder.
- Öğrencilerde tarihi ve kültürel mirasın korunmasına yönelik bilincin oluşmasına hizmet eder.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan sosyal bilgiler öğretim programında da yerel tarih çalışmalarına yer verilmiştir. Kültür ve Miras kazanımına ait alt yeterliklerde öğrencilerden çevresindeki doğal varlıkları, tarihi mekanları, tarihi nesneleri ve milli kültürü yansıtan öğeleri araştırmaları ve tanıtmaları beklenilmekte; bunun için müze ve tarihi mekan gezileri yapılmasını, sözlü tarih ve yerel tarih çalışmalarının yapılması önerilmektedir (MEB, 2018a).

Öğretmenler müfredatı ve kendilerini yerel tarih açısından yeterli görmemektedir (Göç, 2008). Safran ve Ata'ya göre (1998) tarih bölümlerinde yetişen öğretmen adayları yerel tarih bilgisi ve tarihsel çevreyi kullanma konusunda bir turist rehberi kadar donanıma sahip değildir (Safran, Ata, 1998). Bu sebeple tarih ve sosyal bilgiler alanı öğretmen adaylarına ve okullarda görev yapan öğretmenlere yerel tarih hakkında nasıl bilgi elde edebileceği ve bu bilgileri öğrenciye nasıl aktaracağı konusunda eğitimler verilmesi faydalı olacaktır.

3.14. Sözlü Tarih Eğitimi

Sözlü tarih; anıların, eskiden yaşanmış toplumsal olayların ve eskiden yaşamış kişiler ile ilgili anlatımların, yaşayan kişilerin hafızalarından yararlanarak görüşme yoluyla kayıt altına alınmasıdır (Gökdemir, 2011). Başka bir tanıma göre sözlü tarih; geçmişin aydınlatılması bilincini taşıyan bir görüşmecinin geçmişin sözlü tanıklığını yapmak isteyen bir kaynak kişiyle ses veya video kaydı kullanarak görüşme yapması, oluşturulan bu sözlü belgelerin araştırmacıların ve halkın ulaşabileceği şekilde saklanması ve korunması sürecidir (OHA,2016a, Akt.: Dere, 2017).

Demircioğlu'na göre (2015) sözlü tarih; geçmişi insanların geçmişlerine ait hatıraları üzerinden araştırdığı için köylü, şehirli, kadın, erkek, asker, işçi gibi toplumun her kesiminden insanın geçmişi sözlü tarihe konu olabilir. Ayrıca bir ülkede yaşayan farklı etnik grupların geçmişleri, gruptaki üyelerin anılarına dayalı olarak araştırılabilir.

Kısacası sözlü tarih, geçmişe ait bilgileri toplama yöntemi ve bir tarih yazım biçimidir. Bunun yanında sözlü tarih, sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanılan bir öğretim yaklaşımıdır (Demircioğlu, 2015).

3.14.1. Sözlü Tarih Çalışmasında Kullanılan Yöntemler ve Dikkat Edilmesi

Gereken Hususlar

Lanman'a göre (1987) eğitimde sözlü tarih çalışmalarına yer verilirken iki farklı yöntem tercih edilmektedir (Akt.: Dere, 2017):

- Pasif sözlü tarih çalışması : Öğrencilere önceden yapılmış sözlü tarih çalışmalarının tanıtım ve bilgilendirme amaçlı olarak izletildiği sözlü tarih çalışmalarıdır.
- Aktif sözlü tarih çalışması: Öğrencilerin birer araştırmacı gibi sözlü tarih görüşmelerinde aktif olarak yer aldığı sözlü tarih çalışmalarıdır.

Sözlü tarih çalışmasına sınıfın tamamının katılması isteniyorsa genellikle pasif sözlü tarih çalışması tercih edilmelidir. Çünkü sınıf dışı sözlü tarih çalışmasına bütün öğrencilerin katılması maliyet ve zaman açısından mümkün olmayabilir. Fakat sınıftan bir grup öğrencinin aktif sözlü tarih çalışması yapması ve çalışma sonunda kişisel deneyimlerini ve çalışmanın sonuçlarını diğer öğrencilerle paylaşımları halinde sınıfta hem aktif hem de pasif sözlü tarih çalışması uygulanmış olur. Ayrıca sözlü tarih çalışması yapılacak kaynak kişinin sınıfa davet edilmesinin mümkün olduğu durumlarda, sınıftaki bütün öğrenciler sorularını sorarak sözlü tarih çalışmasına katılmış olur (Dere, 2017).

Öğretmenler sözlü tarih etkinliği planlarken şu hususlara dikkat etmelidir (Demircioğlu,2015):

- Dersin hedeflerine uygun bir sözlü tarih konusu belirlenmeli,
- Sözlü tarih çalışması sayesinde öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler ortaya konmalı,
- Sözlü tarih görüşmesi yapılacak kişi veya kişiler belirlenmeli,
- Öğrencilere sözlü tarih görüşmesinde soracakları soruların hazırlanması, soruların nasıl sorulacağı, görüşme esnasında nelere dikkat edilmesi

gerektiği, elde edilen verilerin yorumlanması ve raporlaştırılması gibi konularda önceden eğitim verilmeli,

- Sözlü tarih çalışmasını yürütecek olan öğrenciler belirlenmeli,
- Sınıf dışı çalışmalar için öğrencilerin ailelerinden ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmalı,
- Sözlü tarih çalışmasında elde edilen verilerin ve öğrencilerin deneyimlerinin sınıfta nasıl paylaşılabilceği planlanmalıdır.

3.14.2. Sözlü Tarih Eğitiminin Önemi

Sözlü tarih, çoğu zaman kayıt altına alınmamış bilgi birikimlerine ulaşabilmeyi sağlar (Öztürkmen, 1998). Sözlü tarih, tarihe farklı kaynaklardan bakmayı sağladığı için tarihi bilgilerin yeniden yapılandırılmasına yardımcı olur (Akçalı, Aslan, 2012). Sözlü tarih öğrencilerin mülakat sorusu hazırlama, başka insanları dinleme ve anlama gibi birçok becerilerini geliştirir (Dere, 2017). Sözlü tarih çalışmaları yapmak öğrenciye bir tarihçi gibi tarihi bilgi elde etme özgüveni verir (Akçalı, Aslan, 2012).

McCulloch ve Richardson'a göre (2000) sözlü tarih etkinliklerinin faydalarından bazıları şunlardır (Akt.: Demircioğlu, 2015):

- Sözlü tarih, iyi bilinen olaylara yeni yorumlar getirebilir.
- Sözlü tarih görüşmeleri yoluyla toplumun alt kesimlerinden insanların seslerini topluma duyurabilme imkanı sağlar.
- Sözlü tarih sayesinde öğrenciler yeni bakış açıları kazanabilirler.
- Sözlü tarih çalışmaları öğrencilerin araştırma, soru sorma, grup halinde çalışma, karşılaştırma yapma, analiz ve yorumlama becerini geliştirir.
- Sözlü tarih etkinlikleri öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlar.
- Sözlü tarih etkinlikleri yapmak öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir.
- Kısacası sözlü tarih, okul ile yaşam arasında köprü kurar.

İlkokul seviyesinde sözlü tarih çalışmalarında konu öğretiminden çok, öğrencilerin çevrelerine olan farkındalıklarını artırmaları amaçlanmalıdır. Sözlü tarih çalışmalarıyla öğrenciler, kendi ailelerinden başlamak üzere yakın çevresindeki insanları ve insan ilişkilerini daha yakından tanır. Örneğin; bir ilkokul öğrencileri,

"Gençliğinizde nelerden hoşlanırdınız?" konusu kapsamında aile üyelerinin ve komşularının geçmişi hakkında fikirler edinmişlerdir. Eğitimciler bu gibi sözlü tarih etkinliklerinin çocukların sosyal yönden kendilerini geliştirmelerine katkı sağladığını tespit etmişlerdir (Ritchie, 2015, Akt.: Dere, 2017).

Aktif ve pasif sözlü tarih çalışmaları ortaokul seviyesinde de yoğun olarak kullanılmaktadır. Örneğin; Paul Horton isimli bir öğretmen ortaokuldaki öğrencileriyle yaptığı pasif sözlü tarih çalışmasında, sınıfına eski kölelik dönemlerine ait eski kölelerle yapılan sözlü tarih çalışmalarından birkaçını getirmiş ve kölelik dönemlerine ait anıların bulunduğu hikâyeleri öğrencilere okutmuş; sonrasında öğrencilere hikayeleri nasıl buldukları sormuş; konu ile ilgili öğrencilerin duygularını ifade etmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin çoğu hikayeleri ilgi çekici bulduğunu, olayları yaşayan birinin tanıklığıyla canlı ve somut detaylara ulaşmanın etkileyici olduğunu söylemişlerdir. Bu çalışmanın sonunda öğrencilerden "kölelik, mitler ve gerçeklik" konulu bir deneme yazmaları istenmiştir (Horton, 2002, Akt.: Dere, 2017).

Sözlü tarih, tarihin veri toplama yöntemlerinden bir olduğu için sosyal bilgiler ve tarih derslerinde daha yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde yapılan sözlü tarih çalışmalarıyla öğrenciler, sosyal tarih bakış açısıyla kendi toplumunda yaşayan insanların geçmişte edinmiş olduğu tecrübeleri öğrenirler. Bu sayede öğrenciler; yerel tarihi keşfetme, sözlü tarih sürecinde bulunma ve ürün ortaya koyma hazzını yaşarlar (Jenks, 2010, Akt.: Dere, 2017). Milli Eğitim Bakanlığının 2018 yılında yayınladığı sosyal bilgiler dersi öğretim programında sosyal bilgiler dersinin işlenişinde yerellik, güncellik, sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik gibi ilkelere uyulması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018a). Sosyal bilgiler dersinin bu ilkelere göre işlenebilmesi için yerel tarih ve sözlü tarih gibi çalışmalara yer verilmelidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde sözlü tarih etkinliklerinden daha aktif ve daha güzel şekilde yararlanabilmeleri için bu konuda hususi eğitim almaları faydalı olacaktır.

3.15. PISA Uygulamaları Semineri

PISA kelimesi İngilizce "Programme for International Student Assessment" kelimelerinin baş harflerinde oluşturulmuş bir kısaltmadır. PISA kısaltmasının İngilizce açılımının Türkçe karşılığı "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" şeklindedir (MEB-PISA, 2012).

PISA, Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (OECD) tarafından düzenlenen, OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerilerini günlük yaşamda kullanabilme yeteneklerini ölçen uluslararası bir araştırmadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin okula ve derslere karşı tutumlarını ve kaygılarını, öğrenme isteklerini, öğrenme ortamı tercihlerini de anketler yaparak araştırmaktadır (Kabael, 2019). PISA değerlendirme programı, ilk olarak 2000 yılında uygulanmaya başlanmış ve her üç yılda bir araştırmalarını yenilemektedir. Türkiye 2003 yılından beri PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı araştırmalarına katılmaktadır (MEB-PISA, [23.01.2020]).

OECD Üyesi Ülkeler, ABD, Almanya, Avustralya, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsrail, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Japonya, Kanada, Kore, Lüksemburg, Macaristan, Meksika, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, Slovenya, Şili, Türkiye, Yeni Zelanda ve Yunanistan'dır (MEB-PISA,2012).

PISA araştırmasına katılacak öğrenciler şu kriterlere göre seçilmektedir (MEB-PISA, [23.01.2020]):

- PISA araştırmasına katılacak öğrenciler, 7.sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitimde okuyan 15 yaş grubundaki öğrenciler arasından seçilmektedir (MEB-PISA, 2015).
- PISA araştırmasına katılacak öğrenciler, 15 yaş grubunun bulunduğu tüm okul türlerinden (Ortaokul, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi) öğrenciler arasından seçilmektedir (MEB-PISA, [23.01.2020]).
- PISA araştırmasına katılımcı ülkelerdeki hangi okullardan hangi öğrencilerin katılacağını OECD teşkilatı, tesadüfi (rastgele) yöntemle belirlemektedir.

3.15.1. PISA Uygulamalarının Amacı ve Türkiye'nin PISA'ya Katılma Sebebi

PISA'nın temel amacı, öğrencilerin okul hayatında öğrendiği bilgi ve becerileri kullanarak, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri çözebilme becerilerini ölçmektir (MEB-PISA, [23.01.2020]). Diğer bir ifadeyle PISA' nın amacı, öğrencilerin günümüz modern toplumunda yerlerini alabilmeleri için gerekli olan temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını araştırmaktır (MEB-PISA, 2015). Kısa bir ifade ile PISA öğrencilerin ham bilgilerini değil, onların bilgilerini kullanabilme kabiliyetlerini ölçmektedir (Kabael, 2019). PISA' nın başka bir amacı da öğrencilere, velilere ve okul yöneticilerine anketler uygulayarak başarının veya başarısızlığın nedenlerini ortaya koymaktır (Aydın ve diğ., 2017).

PISA programı ile OECD ülkelerinde yaşayan öğrencilerde ve aşağıdaki maddeler ölçülmektedir (MEB-PISA, 2012):

- Başarı Testleri: Başarı testleri, öğrencilerin matematik ve fen bilgileri ile okuma becerilerini kullanarak günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri çözme başarısını ölçmektedir.
- Öğrenci Anketleri: Öğrenci anketleriyle öğrencilerin öğrenme istekleri, kendileri hakkındaki düşünceleri, öğrenme biçimleri, okul ortamlarındaki durumları ve aileleriyle ilgili veriler tespit edilerek başarı veya başarısızlık nedenleri analiz edilmeye çalışılır.
- Okul Anketleri: Okul anketleriyle okulların fiziki durumları ve eğitim ortamları ile ilgili çeşitli veriler toplanarak başarı veya başarısızlık nedenleri analiz edilmeye çalışılır.

PISA çerçevesinde on beş yaşındaki öğrenciler hakkında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır (Aydın ve diğ., 2017):

- Öğrenciler, bilgi çağında gerçek hayatta karşılaşma ihtimali bulunan problemleri çözme açısından ne derece yetiştirilmektedir?
- Öğrenciler, günlük hayatın akışı içerisinde karşılarına çıkabilecek olan metinleri okuduklarında ne derecede anlayabilmektedir?
- Öğrenciler, okulda öğrendiği matematik ve fen derslerine ait bilgi ve becerileri teknolojiye dayalı olan yaşamın içerisinde ne derecede kullanabilmektedir?

- Öğrenciler, toplumsal hayatta başarılı olabilmek için gerekli olan donanımlara ne ölçüde sahiptir?
- Öğrencilerin derse ilgileri, öğrenme istekleri, kullandıkları öğrenme yöntemleri gibi etkenler onların akademik başarılarını ne derecede etkilemektedir?

PISA araştırması, katılımcı ülkelerin PISA sonuçlarını birbirleriyle karşılaştırma imkanı sunarak ülkelerin eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme olanağı vermektedir (Kabael, 2009). PISA sonuçları katılımcı her ülke için ulusal rapor halinde düzenlemekte ve bu sonuçlar o ülkelerde eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesinde ve eğitim araştırmalarında veri kaynağı olarak kullanılmaktadır (MEB-PISA, [23.01.2020]).

Türkiye Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (OECD) üyesi ülkelerden biri olması sebebiyle OECD'nin düzenlediği bir araştırma olan PISA'ya katılmaktadır. Ülkemiz eğitim alanında yaptığı ulusal değerlendirme çalışmalarının yanında uluslararası bir değerlendirmeye dahil olarak dünya ülkeleri arasında öğrencilerimizin ve eğitim sistemimizin hangi konumda olduğunu belirlemek, eğitim alanında hangi düzeyde olduğumuzu belirlemek, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla alınması gereken önlemleri ve giderilmesi gereken eksiklikleri tespit etmek amacıyla bu araştırmaya katılmaktadır (MEB-PISA, [23.01.2020]).

3.15.2. PISA Uygulamaları Eğitiminin Önemi

PISA Uygulamaları Semineri, seminere katılan öğretmen ve yöneticileri PISA uygulamaları konusunda bilgilendirmek, Türkiye'nin PISA sonuçlarına göre katılımcı ülkeler arasında kaçınıcı sırada olduğu konusunda farkındalık oluşturmak, PISA sonuçlarına göre eğitim programlarının değerlendirmesini yapmak ve PISA' nın öğrencileri ne tür sorularla değerlendirdiğini öğretmenlere göstermek için örnek soruların incelenmesi gibi amaçlarla düzenlenmektedir (MİMEM-PISA, [22.01.2020]).

Hangi branştan olursa olsun öğretmenlerimizin PISA uygulamalarından haberdar olmaları onları, derslerini işlerken öğrencilerin derslerde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatta karşılaşılabileceği bir problemi çözerken nasıl kullanabileceği konusunda düşünmeye ve bu konuda adımlar atmaya sevk edebilir.

3.16. Eğitim Koçluğu Kursu

Kişinin amaçlarına uygun olarak hareket etmesini sağlamak için özel gelişim yolculuğunda ona arkadaşlık yapan profesyonel rehberle koç denir (Köktürk, 2006). Koç, kişilerin becerilerini ve yönetme kabiliyetlerini geliştirmek; hedeflerine ulaşma yolunda daha başarılı sonuçlar elde etmelerini sağlamak amacıyla destek aldıkları kişiye denir (TDK, [22.06.2020]). Whitmore'a (2003) göre koç, bir insanın sahip olduğu potansiyeli kullanarak maksimum düzeyde performans ortaya koymasını sağlayan kişidir (Akt.: Karabacak, 2010). Başka bir tanıma göre koç, çeşitli işler için kişiyi hazırlayan ve ona farklı bakış açıları kazandıran kişiye denir (Nixon Witt, 2008, Akt.: Karabacak, 2010). Koçluk ise kişilerin belli bir hedefe ulaşma yolunda daha etkili sonuçlar elde etmesi için verilen hizmettir (TDK, [22.06.2020]). Eğitim koçluğu, alanında ve mesleğinde yetkin koçların öğrenciyi başarıya götürmek maksadıyla uyguladığı yöntemlere denir (Gynild ve diğ., 2007, Akt.: Çatalbaş, 2016). Diğer bir tanıma göre eğitim koçluğu, öğrencilerin sahip oldukları potansiyelleri kullanmayı öğretmek; onların düşünme becerilerini geliştirmek anlamındadır (Yazır Özgür, 2013)

Literatürde öğrenci koçluğu, eğitim koçluğu ve akademik koçluk kavramları aynı anlamda kullanılmaktadır. Akademik koçluk, öğrencilerin ders içindeki ve sınavlardaki başarı durumunu yükseltmek için öğretmen ve öğrencinin birlikte yaptıkları takım çalışması olarak tanımlanabilir (Karabacak, 2010).

Eğitim koçu; öğrencinin kendini tanımasına, kendi hayatıyla ilgili sorumluluk almasına, sahip olduğu donanımı doğru şekilde kullanmasına ve mutlu bir hayat sürmesine rehberlik etmelidir (Yazır Özgür, 2013). Bir eğitim koçunun görevi karmaşık şehir yaşamındaki öğrencilerin, çevreye ve hayat şartlarına uyum sürelerini kısaltarak başarıyı yakalamalarında onlara destek olmaktır (Öz, 2013). Koçel'e göre (2001) koç; gözlemleyen, yorumlayan, öğrencinin hangi alanlarda kendini geliştirmesi gerektiğini bilen, öğrencinin özgüvenini arttıran ve öğrencinin sorularını cevaplamaya daima hazır olan kişidir.

Waldron ve Mcleskey'e göre (2010) eğitim koçu, öğrencinin hem akademik hem de sosyal yönden kendini geliştirmesini bir bütün olarak ele almalıdır. Öğrencinin öğrenme tarzını, performans seviyesini, kariyer tercihlerini, güçlü ve

zayıf yönlerini belirleyerek, doğuştan sahip olduğu yeteneklerin ortaya çıkmasına ve potansiyel kapasitesini kullanmasına destek olmalıdır (Akt.: Çatalbaş, 2016).

Eğitim koçu; öğrencinin ezbercilikten kurtulması, sınavlara kaygı ve stresi kontrol etmesi, zamanını verimli kullanma, akademik başarıyı artırma, meslek seçimi, aile içi iletişim gibi konularda ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu konularda destek sunmalıdır (Gynild ve diğ., 2007, Akt.: Çatalbaş, 2016). Eğitim koçunun bir diğer görevi de görüştükleri öğrencide anormal veya şüpheli bir durum gördüklerinde öğrenciyi terapistler ve psikologlar gibi uzman kişilere yönlendirmelidir (Kalçık, 2017).

Eğitim koçluğu ile gerçekleştirilen uygulamalar, eskiden psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirilmekteydi. 2009 yılında Sakarya Valiliğinin yürüttüğü "Sakarya'da Eğitimde Başarıyı Artırma Projesi" ile ilk defa koçluk uygulamaları devlet okullarında da kullanılmaya başlanmıştır. Projenin hedefi, 8.sınıfların girdiği SBS ve 12.sınıfların girdiği ÖSS'de il düzeyindeki başarıyı artırmak olarak açıklanmıştır. Proje kapsamında Valiliğin yayınladığı genelgede, 8.sınıf ve 12.sınıf öğrencilerine danışmanlık yapmak üzere gönüllü branş öğretmenlerinin görevlendirilmesi istenmektedir. Projeye göre danışman öğretmenler öğrencilerin devamsızlık, başarı durumu, sınıf içi davranış bozuklukları gibi her türlü problemleri ile ilgilenecek; öğrencilerin evlerine veli ziyaretleri yapacaktır (Karabacak, 2010). Koçluk sisteminin öneminin anlaşılmasına başlamasıyla 2011-2012 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı bir genelge yayınlarak, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin öğrencilere eğitim koçluğu yapmalarını istemiş ve pilot uygulamalara başlanmıştır (Çam Tosun, Bayram, 2017).

3.16.1. Eğitim Koçunun Sahip Olması Gereken Beceriler ve Değerler

İyi bir koç, öğrencinin iyi bir geleceğe sahip olması için onunla umut ve iyimserlik çerçevesinde iletişim kuran kişidir (Baker, 2008). Öğrenci koçluğunun hedef kitlesi ergenlik çağındaki öğrenciler olması sebebiyle özel dikkat isteyen bir iştir (Öz, 2013).

Yazır Özgür'e göre (2013) bir eğitim koçunun sahip olması gereken bazı beceri ve değerler şunlardır:

- Karşılıklı saygı, sevgi ve güvene dayalı bir iletişim kurabilmek,

- Duygusal yeteneğinin (empati kurma vb.) yüksek olması,
- Öğrencinin zor şartlarda bile başarıyı yakalayabileceğine inanmasıdır.

Rowley'e göre (1999) iyi bir koçun özellikleri şunlardır (Akt.: Akyıldız, 2019):

- Karşısındaki kişinin kişisel değerlerine ve inançlarına saygı göstermeli,
- Karşısındaki kişiyi yargılamadan empati kurmaya çalışmalı,
- Karşısındaki kişinin gelişmekte olan bir birey olduğu bilinciyle hareket etmeli ve ona öğretici bir şekilde yaklaşmalıdır.
- Karşısındaki kişinin beceri seviyesi nasıl olursa olsun onu istekli bir şekilde desteklemeli,
- İyi bir koç mesleki olarak kendini sürekli geliştirmelidir.

3.16.2. Eğitim Koçluğu Eğitiminin Önemi

Gladeanna'ya göre (2006) eğitim koçunun yapacağı rehberlik sayesinde öğrenciler aşağıdaki konularda kendilerini geliştirmektedir (Akt.: Çatalbaş, 2016):

- Öğrenme stilini keşfederek öğrenmeyi öğrenir.
- Öğrenci sınav kaygısını kontrol etmeyi öğrenir.
- Planlı, verimli ve etkili ders çalışma becerisi kazanır ve derslerdeki başarısı artar.
- Zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varır.
- Amaçlarına odaklanmayı ve amacına uygun hareket etmeyi öğrenir.

Eğitim koçluğunun okula sağladığı birtakım faydalar şunlardır (MDIOÖKP, [25.01.2020]):

- Okulun sosyal ve akademik yönden başarı seviyesi yükselir.
- Okuldaki disiplin problemleri azalır.
- İçinde bulunduğumuz çağdaki potansiyel tehlike ve tehditler eğitimle bertaraf edilebilir.
- Okulda yaratıcılığı ve başarıyı destekleyen bir atmosfer oluşur.

Çam Tosun ve Bayram'ın yaptığı araştırmaya göre (2017) Bayburt ilinde ortaokul ve lise düzeyinde öğrenci koçluğu uygulamasına katılan öğretmenler, öğrenci koçluğunu faydalı bulmakta ve akademik başarıyı arttıracığını düşünmektedir. Fakat öğretmenler, öğrenci koçluğu konusunda kendilerine eğitim verilmemesi ve öğrenci koçluğunu nasıl yapacaklarına dair bir yönergenin bulunmaması gibi sebeplerden

dolayı öğrenci koçluğunun beklenen faydayı sağlamadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin kendilerini bu konuda geliştirmeleri ve koçluk uygulamalarında daha etkili olabilmeleri için hizmet içi eğitim almaları faydalı olacaktır.

Öğrenci koçluğu eğitimini alan kişiler; öğrencilerin bireysel yeteneklerine ve kişisel özelliklerine yönelik doğru zamanda doğru yönlendirmeler yaparak onların hayatlarında kendilerine yeni ufuklar çizmelerine, akademik ve sosyal yönden gelişmelerine rehberlik edebilecek ve iyi bir gelecek inşa etmelerinde birinci derecede katkı sağlayan kişi olabileceklerdir. Bu eğitime katılan kişiler koçluk sürecinin aşamaları, ergen psikolojisi, öğrenci psikolojisi, çoklu zeka teorisi, öğrenme stilleri, verimli ders çalışma yöntemleri, sınav kaygılarını yönetme, test çözme teknikleri, kariyer planlama gibi konularda eğitim alarak öğrencilere daha faydalı olabileceklerdir (YTÜ-UZEM-ÖKE, [25.01.2020]).

3.17. Medya Okuryazarlığı Kursu

Gazete, dergi, telefon, bilgisayar, internet, cep telefonu gibi iletişim kurmayı sağlayan kitle iletişim araçlarına ve dijital teknolojilere medya denilmektedir (Kurt, Kürüm, 2010). Medya ürünleri, hazırlayanların istekleri ve ideolojileri doğrultusunda şekillenir ve gerçeği olduğu gibi yansıtmaz. Medya ürünlerinde kurgu ile gerçeği birbirinden ayırt etmek oldukça zordur. Medya ürünlerinin ticari amaçlar taşıdığı unutulmamalıdır (Kurudayıoğlu, Tüzel, 2010).

Medya Türleri üç grupta incelenebilir (MOYÖP, 2018):

- Geleneksel Medya: Geleneksel medya, işitsel medya (radyo), görsel medya (televizyon, sinema) ve basılı medya (gazete, dergi, kitap) olmak üzere üç kategoriye ayrılır.
- İnternet: İnternet üzerinden bilgiye ulaşma ve bilgi paylaşımı yapma
- Etkileşimli Medya: Etkileşimli medya yeni medya, sosyal medya ve sosyal ağlar olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır.

3.17.1. Medya Okuryazarlığı Kavramı

Harfleri çözümlemeye dayalı okuryazarlık okuma-yazma yeteneğini ifade etmektedir. Fakat anlamlandırmaya dayalı okuryazarlık, zamanla bazı terimlerle birleşerek medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık örneklerinde olduğu gibi her

geçen gün yeni anlamlar kazanmaktadır (Kurudayıoğlu, Tüzel, 2010). Okuryazarlık, okuryazar olunmak istenen alanla ilgili teorik ve uygulama bilgisine sahip olmayı gerektirir. Örneğin; görsel metinler, teknoloji, internet, medya gibi bir alana ait gerekli bilgi ve donanıma sahip olmak o alanın okuryazarı olmak demektir (Aytaş, Kaplan, 2017). Medyayı okumak, medyanın arka plan mesajlarını anlamak, bilinçli bir medya tüketicisi olarak medyada sunulan bilgi yığınından doğru bilgiyi çıkarmak ve medyayı doğru kullanmak demektir (Bilici, 2014). Medyayı yazmak ise mevcut medya mesajlarını okuyup onlara alternatif medya mesajları hazırlayabilmek ve yayınlatabilmektir. Örneğin bir öğrencinin bir konuda video çekmesi; yazılı veya sözlü mesaj hazırlayıp duvar gazetesinde, radyoda veya internette yayınlaması medyayı yazmak anlamına gelir ((Bilici, 2014). Medya okuryazarlığı; değişik türlerdeki medya mesajlarına ulaşabilme, mesajların analiz ve değerlendirmesini yapabilme ve onları başkalarına iletebilme yeteneğidir (İnal, 2012). Potter'a göre (2005) medya okuryazarlığı, medya araçlarıyla oluşturulan mesajları tüm boyutlarıyla anlamlandırabilme ve medya ürünleri oluşturabilme becerisine denir (Akt.: Kurudayıoğlu, Tüzel, 2010).

Sosyal çevre incelendiğinde birçok insanın günlük hayatında medya ürünlerinden haberdar olmak, medya ürünlerini takip etmek veya izlemek gibi düşük seviye medya okuryazarlığı becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Ancak medya okuryazarlığı eğitimiyle medya araçlarından gelen iletileri yorumlama, eleştirme, çeşitli medya araçlarıyla mesaj oluşturma ve paylaşma gibi yüksek seviye medya okuryazarlığı becerisi kazandırmak amaçlanmaktadır (Potter, 2005, Akt.: Kurudayıoğlu, Tüzel, 2010).

Hobbs'a göre (1994) medya okuryazarlığı öğretiminde öğrenciler şu üç alanda geliştirilmelidir (Akt.: Altun, 2008):

- Medya ile öğretim: Öğrenciler eğitimde medyayı araç olarak kullanabilmelidir.
- Medyayı tanıma: Öğrenciler medyayı tanımalı ve medyanın tehlikelerinin farkında olmalıdır.
- Medya üretimi: Öğrenciler medya araçları üzerinden iletişim kurmak için yazılı, görsel mesajlar üretebilmelidir.

3.17.2. Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Önemi

Medya okuryazarlığının önemini ve medya okuryazarlığı eğitiminin neden gerekli olduğunu aşağıdaki maddelerle açıklayabiliriz:

- Çağımızda bir çocuk 6-18 yaşları arasındaki hayatının yaklaşık dörtte birini televizyon izleyerek, radyo veya I-Pod dinleyerek veya bilgisayar gibi medya araçlarının kullanarak harcamaktadır. Yani genç nesil uyku dışında kalan zamanının büyük bir kısmını medya araçlarına ayırmaktadır (Sanders, 1999, Çeviren: Tahir, Ş.) Bu durum medya okuryazarlığı eğitiminin çocuklar açısından önemine işaret etmektedir.
- Türkiye'de yetişkinler günde ortalama 4-5 saat televizyon izlemektedir. Yetişkin bir kişinin yılın %33'ünü çalışmaya, %19'unu ise televizyon izlemeye ayırdığını düşünüldüğünde bunun büyük bir oran olduğunu anlaşılmaktadır (Altun, 2008). Bu durum medya okuryazarlığı eğitiminin yetişkin bireyler açısından önemine işaret etmektedir.
- Çocuk ve gençlerin, medyanın zararlarına maruz kalıp istenmeyen davranışlar geliştirmemeleri ve medyadan doğru bir şekilde faydalanabilmeleri için medya okuryazarı olmaları gereklidir (Bilici, 2014).
- Ülkemizde yaşayan vatandaşlarımızın birey, toplum ve ülke çıkarlarının bilincini taşıyarak hareket etmeleri ve ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel yönden gelişimi için kitlelere medya okuryazarlığı eğitimi vermek gerekmektedir (Bilici, 2014).
- Günümüz teknoloji ve bilgi çağında oluşan bilgi yığınlarının arasından doğru ve yararlı bilgiye ulaşabilmek için kişi, medya ürünlerinde kurgu ve gerçeği ayırt edebilmeli; medya iletilerinin analiz ve değerlendirmesini yapabilmelidir. Bu sebeple medya okuryazarlığı eğitimi ilköğretim çağından itibaren verilmelidir (Jols, Thoman, 2008, Akt.: Yavuz, Arhan, 2016).
- Yazılı bir metni okuyabilmek için okuryazarlık gerektiği gibi her zaman karşımıza çıkan yazılı, sesli ve görsel-işitsel medyayı doğru anlayabilmek için medya okuryazarı olmak gerekmektedir (Bilici, 2014).
- Bir kişinin medya tarafından gelen mesajları doğru-yanlış, kurgu-gerçek, taraflı-tarafsız, X taraflı-Y taraflı, kendisi için yararlı-zararlı olduğunu tam

anlamıyla ayırt edebilmesi için ya medya çevresinde yetişmiş olması ya da medya okuryazarlığı eğitimi alması gereklidir (Bilici, 2014).

- Kendimizi içerisinde yaşadığımız kültürün bir parçası olan medyadan soyutlamak istemiyorsak, medyanın ilettiği içeriği süzebilmemizi sağlayacak bir eğitimden geçerek onu bilinçli bir şekilde kullanmayı öğrenmemiz gerekmektedir (Potter, 2005, Akt.: Kurudayıoğlu, Tüzel, 2010).

Ülkemizde medya okuryazarlığı dersi 2007 yılından itibaren ders programlarında yerini almaya başlamış ve günümüzde ortaokul 7. ve 8. sınıflarda medya okuryazarlığı Türkçe, sosyal bilgiler ve bilişim teknolojileri öğretmenleri tarafından seçmeli ders olarak okutulmaktadır (Yavuz, Arhan, 2016).

Talim ve Terbiye Kurulu'nun medya okuryazarlığı dersini yürütme görevini sosyal bilgiler öğretmenlerine vermesi sebebiyle sosyal bilgiler öğretmenleri kendilerini gerek hizmet öncesi eğitimde gerekse hizmet içi eğitimlerle kendini bu konuda geliştirmeleri zorunluluktur. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin amacı, hak ve sorumluluklarının farkında olan eleştirel düşünme becerilerine sahip etkili vatandaşlar yetiştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için sosyal bilgiler dersi konularını güncel olaylarla ilişkilendirerek işlemek gerekmektedir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı dersinin becerileri olan medyadan yansıyan güncel olayları analiz etme, yorumlama ve değerlendirme becerileri sosyal bilgiler dersi için de lazımdır. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerini medya okuryazarı olarak yetiştirebilmek için kendisinin bu konuda daha fazla donanımlı olması ve hizmet içi eğitim ve seminerler vasıtasıyla bilgilerini güncellemesi gerekmektedir.

3.18. Değerler Eğitimi Kursu

Değerler, kişilerin ideal davranış biçimleri hakkındaki veya yaşamın amacı hakkındaki inançlarına denir. Değerler, kişilerin bir şeyin iyi ya da kötü olduğunu düşünüp davranışlarına yön verirken başvurdukları standartlardır (Sığnak, 2004). Değerler, insanları ortak hedefler etrafında birleştiren ve hedeflerini elde etmek için çalışmaya sevk eden öğelerdir (Yığittir, 2009). Bir toplumun veya bir grubun birliğini, işleyişini ve devamını sağlamak; ortak amaç ve menfaatleri gerçekleştirmek için bireylerin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğuna inanılan ahlaki ilke ve inanışlara değerler denir (Kızılçelik, Erjem, 1996). Değerler, kökleri geçmişe,

gövdesi ve dalları günümüze ve yarınlara uzanır; hayatta karşılaşılabilecek sorunlar karşısında harekete geçebilmeyi sağlar (MEB, 2018a).

Eskiden ahlak eğitimi ve karakter eğitimi gibi isimlerle anılan, günümüzde değerleri öğretmek için yapılan girişimlere ve değer kazandırma işlemlerine değerler eğitimi denir (Keskin, 2015). Thomas'a göre (1992) değerler eğitimi, okulların öğrencilere olumlu veya olumsuz bir olay karşısında ne hissetmeleri ve ne yapmaları gerektiği konusunda rehberlik etmesidir (Akt.: Can, 2008).

Değerlerin davranışa dönüşebilmesi için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır. Bilişsel boyut, değerlerin farkına varma, kavrama ve hangi durumda kullanacağını bilme; duyuşsal boyut, iyi-kötü, olumlu-olumsuz gibi yargılara sahip olma; devinişsel boyut ise bilişsel ve duyuşsal yönden gelişen değeri davranışa dönüştürme aşamasıdır (Akbaş, 2004). Bu sebeple bir çocuğun değerleri kazanıp davranışa dönüştürebilmesi için aile ve okul ortamında değerler ile alakalı bilişsel ve duyuşsal olarak eğitimden geçmesi gereklidir.

Yılmaz'a göre (2006) değerler eğitiminin temel özellikleri şunlardır:

- Bir kişinin herhangi bir değere sahip olmaması mümkün değildir. Kişiye iyi değerler kazandırılmazsa kötü değerlere sahip olur.
- Değerler kalıtımla geçmez; aile ve okul gibi çevresel etkenler değerlerin biçimlenmesinde rol oynar.
- Değerler, kişinin bulunduğu her ortamda gözlenerek ve yaşanılarak öğrenilir.
- Değerler, toplumsal onay ve retlere göre şekillenir.
- Değer, söylem ve eylem arasında tutarlılık olmalıdır.

Okullarda değerler eğitimi yapılmasının amaçları şunlardır (MEB-DEY, [30.01.2020]):

- Öğrencileri milli eğitimin temel amaçlarına uygun olarak milli ve manevi değerlere sahip, duyarlı, bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmek,
- Sosyal hayatta ahlaki ve etik değerlerin yaygınlaşmasına katkıda bulunan, insani değer ve erdemlere sahip olan ve bunları davranışlarına yansıtan bireyler yetiştirmek,
- Öğrencilerin kişilik gelişimlerinin doğru şekillenmesine rehberlik ederek toplumsal hayatta sorun üreten değil çözüm üreten bireyler yetiştirmek,

- Öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmasını sağlayarak, toplumun eğitim ve öğretimden beklentilerine cevap verebilmek gibi amaçlara ulaşmak için okullarda değer eğitimi verilmektedir.

3.18.1. Değer Kazandırma Yöntem ve Yaklaşımları

Değerlerin etkili bir şekilde öğretilmesi ve geliştirilebilmesi için farklı yöntem ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Değer eğitimi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde telkin yoluyla değer eğitimi, değeri açıklama, ahlaki muhakeme ve değer analizi yaklaşımları değer öğretiminde en çok kullanılan yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Akbaş, 2004). Bu yaklaşımlardan başka örnek olay inceleme, problem çözme, öğrencilerle birlikte kural oluşturma, iş birliğine dayalı öğrenme, drama yöntemi, çatışma yöntemi, karakter eğitimi, aile toplantıları ve demokratik sınıf toplantıları gibi değişik yöntemler, teknikler, yaklaşımlar ve çeşitli etkinlikler değerler eğitiminde kullanılmaktadır (Balcı, Yanpar Yelken, 2013). Oruç ve Karaltı'ya (2017) göre Osmanlı döneminde değerler eğitiminde buluş stratejisi ve soru-cevap yöntemi kullanılmış, değer aktarımında hikâyeler ve diğer edebi ürünlerden yararlanılmış hatta resim gibi görsel materyaller kullanılarak değerler eğitimi yapılmıştır. Yukarıda bahsedildiği üzere değerler eğitiminde kullanılabilecek birçok yöntem ve yaklaşım mevcuttur. Hangi yöntem ve yaklaşımın nasıl kullanılacağı ise bilgi ve tecrübe gerektirmektedir.

3.18.2. Değerler Eğitimi Kapsamında Yapılabilecek Bazı Etkinlikler

Okullarda değerler eğitimi kapsamında yapılabilecek bazı etkinlikler şunlardır (MEB-DEY, [30.01.2020]):

- Okulda bayrak törenlerinde, aylık olarak işlenmek istenen bir değer ile ilgili onur kurulu öncülüğünde etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- Değerlerimiz ile alakalı münazara, panel, konferans düzenlenebilir.
- Değerlerimiz ile ilgili resim, şiir, kompozisyon ve öykü yarışmaları düzenlenebilir.
- Değerlerimiz ile ilgili topluma katkılar sunmuş olan örnek şahsiyetler okula davet edilebilir.
- Geçmişte değerlerimiz ile ilgili toplumun ortak değeri olan örnek şahsiyetlerin hayatları ve örnek davranışları sınıfta işlenebilir.

- Öğrencilere okul ve çevresinde değerler ile ilgili gördükleri örnek uygulamaları araştırıp sınıf ortamında paylaşımları istenebilir.
- Değerler ile ilgili duvar gazetesi, güzel sözler panosu, broşür, afiş vb. görsel materyaller hazırlanıp sergilenebilir.
- Öğrencilere değerlerimizi konu alan kısa filmler izletilebilir.
- Derslerde değerlerimizi konu edinen kısa hikâyeler anlatılabilir.

3.18.3. Değerler Eğitiminin Önemi

Bireyi, aileyi, toplumu ve dünyayı etkileyen problemlerin çözümünde referans kaynağımız milli, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerimizdir (Çelikkaya ve diğ., 2013). Günümüzün siyasi, sosyal ve kültürel ortamında bireylerin etkili iletişim kurarak çevresinde yaşanan sorunlara etik kurallar çerçevesinde çözümler üretebilmeleri için değerler eğitimi almaları son derece önemli bir konudur (Kale, 2007). Bireylere kaliteli bir değer eğitimi verilirse huzursuzlukların yaşanmadığı sağlam bir toplum oluşturulabilir. Olumlu değerlere sahip olarak yetişmeyen birey, kendisine ve topluma zarar veren davranışlarda bulunabilir (Doğanay, 2006).

Okullarda değerler eğitimi yapılmasının gerekli olup olmadığını sorgulayan anne, baba ve eğitimciler kendilerine şu soruları sormalıdır (Yılmaz, 2010, Akt.: Baysal, 2013):

- İçerisinde yaşadığımız ortam ve çevre, çocuklarımızın istedik değerlere kendiliğinden sahip olabilmeleri için uygun mu?
- Biz çocuklarımızın yerine düşünüp onlara her şeyi hazır sunarsak onlar sorumluluk değerini nasıl kazanacaklar?
- Televizyonda bu kadar şiddet içerikli programlar seyreden çocuklar hayatta ne kadar barışçıl olabilecekler?
- Biz çocuklarımıza karşı aşırı müdahaleci ve aşırı korumacı davranırsak, özgüvenleri nasıl gelişecek?
- Biz çocuklarımız üzülsünler, mutlu olsunlar diye onların yerine çok çalışıp çabalarken onlar büyüdüklerinde mücadele etmeden ve çaba harcamadan başarıyı ve mutluluğu yakalayabilecekler mi?

- Okulların tek görevi akademik yönden başarılı bireyler yetiştirmek midir? Okulun görevlerinden biri de temel insani değerlere sahip bireyler yetiştirmek değil midir?
- İçerisinde yaşadığımız çağdaki olumsuz durumlara karşı okullar, öğrencilerine rehberlik edebiliyor mu? gibi sorular sorulmalıdır.

Yılmaz'a göre (2010) içerisinde bulunduğumuz çağda toplumda görülen şiddet olaylarındaki artış; sahtekarlığın, yalancılığın, hırsızlığın artması; anne-babaya, öğretmenlerine karşı gelme davranışlarının artması; kişisel ahlakın ve iş ahlakının zayıflaması; insanlardaki kişisel ve toplumsal sorumluluk duygusunun azalması; madde bağımlılığı ve intihar vakalarının artması iyi bir değerler eğitimi zorunlu kılmaktadır (Akt.: Baysal, 2013).

Çocuklara olumlu davranışlar ve değerler kazandırma görevi, ailelerin olduğu kadar okulların da görevleri arasındadır (Oruç, Karaltı, 2017). Toplumun yararını gözeten, sorumluluk bilinci taşıyan ve etik ilkelerine uygun davranışlar sergileyen erdemli insanlar yetiştirebilmek için okullarda değer eğitimi önem verilmesi bir zorunluluktur (Kasapoğlu, 2013).

Sosyal bilgiler dersinin genel amacı, öğrencileri iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. İyi bir vatandaş yetiştirmek; milli değerleri ve barış, demokrasi, insan hakları gibi evrensel değerleri benimseyen vatandaşlar yetiştirmek için sosyal bilgiler dersi içerisinde değerler eğitiminin önemli bir yeri vardır (Kan, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması istenen değerler adalet, aile birliğine önem verme, yardımseverlik, vatanseverlik, dayanışma, özgürlük, bağımsızlık, eşitlik, barış, saygı, sevgi, bilimsellik, çalışkanlık, dürüstlük, duyarlılık, sorumluluk, estetik, tasarruf değerleridir (MEB, 2018a).

Sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilerin, vatanını ve milletini seven; yasal haklarını bilen ve kullanan; insan haklarına ve demokratik kurallara saygı gösteren; milli, manevi ve evrensel değerleri benimseyen; erdemli insan olmanın yollarını ve önemini bilen; sorumluluklarını bilen ve yerine getiren fertler olmaları hedeflenmektedir (MEB, 2018a). Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenlerinin, değerlerin etkili öğretimine dair yöntem ve teknikleri öğrenmeleri ve değer

kazandırma konusunda örnek uygulamaları görmeleri amacıyla değerler eğitimi kursuna katılmaları faydalı olacaktır.

3.19. Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu

Bilginin elektronik cihazlar vasıtasıyla düzenli ve akılcı bir biçimde işlenmesi ve iletimi ile uğraşan bilim dalına bilişim (enformatik) denir (TDK, [22.06.2020]). Diğer bir tanıma göre toplumsal, sanatsal, ekonomik, bilimsel ve teknik bilgilerin bilgisayarda değerlendirmesinin yapılması; düzenli bölümlere ayrılması; kayıt altına alınarak depolanması; istenildiğinde erişilebilmesi ve yayılması süreçlerini konu edinen bilim dalına bilişim denir (DİLDER, 2020). Bilgisayarın ekran, klavye, yazıcı, hoparlör gibi fiziki parça ve bileşenlerine donanım; bilgisayarla yapılan işlemlerde kullanıcıya kolaylıklar sağlayan programlara yazılım; bilginin elde edilmesi, saklanması ve dağıtımını organizasyonlarında kullanıcıyla etkileşimli olarak çalışan donanım ve yazılımların oluşturduğu sisteme bilişim denir (Çakır, Eryılmaz, 2014). Bilginin elde edilmesi, düzenlenmesi, işlenmesi ve dağıtımının yapılması gibi tüm hizmetlerin gerçekleştirilmesinde kullanılan tüm donanım ve yazılım uygulamalarına bilişim teknolojisi denir (DİLDER, 2020). Daha kısa bir ifadeyle bilişim teknolojisi; bilişimde kullanılan araç, gereç ve sistemlere denir (TDK, [22.06.2020]). Günümüz'e göre (2017) bilişim teknolojileri kavramı ile masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet, internet, akıllı telefon, akıllı tahta gibi teknolojiler kastedilmektedir.

3.19.1. Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursunun Eğitim İçeriği

Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı kursuna temel bilgisayar kullanma becerisine sahip olan öğretmenler katılabilmekte ve şu konularda eğitim verilmektedir (EBTKK, 2020):

- Bilişim teknolojisi araçlarının kurulumu ve ayarlarını yapma,
- Tarayıcı kullanarak basılı materyali dijital ortama aktarma,
- Eğitim materyali oluşturmada resim düzenleme programlarının kullanımı,
- E-posta ve Web 2.0 gibi internet araçlarının eğitim amaçlı kullanımı,
- İnternette güvenilir ve doğru kaynaklardan bilgi arama,
- Bilişim araçlarını kullanarak eğitim materyali hazırlama,
- MEB tarafından hazırlanan e-içeriklere (EBA) ulaşım,

- Bilişim araçlarından elde ettiği hazır materyalleri dersinde sunabilecek şekilde düzenleme yapabilme konularında eğitim verilmektedir.

Bilişim teknolojilerinin kullanımı konusunda kendisini yeterli gören bir öğretmenin bilgisayar, bilgisayar teknolojilerini ve interneti sınıf ortamında eğitim aracı olarak kullanabilmesi; bilişim teknolojilerini kullanarak ders materyalleri oluşturabilmesi ve öğrencilere bilgisayar ve internet destekli öğrenim konularında rehberlik edebilmesi beklenmektedir (Çoban, 2016).

3.19.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişim Teknolojilerinin Kullanılması

Bilgisayar ve internet teknolojisi sayesinde sosyal bilgiler dersinde tarihi arşiv belgeleri gibi çeşitli yazılı, sesli ve görsel dokümanlar incelenebilir; mail gruplarıyla öğrenci ve ailelerle hızlı bir iletişim ve iş birliği kurulabilir (Ersoy, 2017).

Yeşiltaş'a göre (2017) sosyal bilgiler dersinde bilgisayar, bilgisayar yazılımları ve internetten şu şekilde faydalanılabilir:

- Alıştırma ve tekrar yazılımları kullanılarak, konu öğretimi sonrasında kullanılmak üzere pekiştirme amaçlı test ve değerlendirme soruları hazırlanabilir (Yeşiltaş ve Sönmez, 2009).
- Eğitsel oyun yazılımları kullanılarak bir konu pekiştirilebilir. Örneğin, Türkiye iller haritası bilgisayar üzerinden bir yap-boz oyununa dönüştürülebilir. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler derste eğlenerek harita okur-yazarlığını geliştirmektedir.
- Simülasyon (benzetim) yazılımları kullanılarak normal şartlarda göremeyeceğimiz veya kontrol edemeyeceğimiz olayları, gerçek hayatta tehlikeli ve yüksek maliyetli olan aktiviteleri sanal olarak görme, yapma ve yaşama imkanı sunmaktadır (Yeşiltaş, Sönmez, 2009).
- MS Powerpoint, Keynote gibi sunum yazılımlarıyla görsel açıdan ilgi çekici metinler oluşturulabilir; grafik, ses ve videolar metnin arasına eklenerek zengin bir sunum oluşturulabilir.
- MS Excel gibi yazılımlar kullanılarak beşeri coğrafya konularında rakam ve istatistikler ile ilgili hesaplamalar yapılabilir ve tablolar oluşturulabilir.
- Paint, Photoshop gibi resim çizme ve düzenleme programları kullanılarak sosyal bilgilere ait harita ve fotoğraflar düzenlenerek derste kullanılabilir.

- Video hazırlama ve düzenleme programları kullanılarak belirli videoların istenilen kısımları kesilip içeriğine resim, grafik ve metinler eklenerek dersle ilgili zengin içerikli videolar oluşturulabilir.
- C# kodlama dili ve MS Visual Studio gibi yazılım programları kullanılarak sosyal bilgiler dersinde kullanılmak üzere basit ve etkili yazılımlar oluşturulabilir.
- Sanal gezi içerikleri kullanılarak, sosyal bilgiler dersinde öğrenciler açısından maddi imkanlar ve fiziksel koşulların yeterli olmadığı tarihi ve kültürel mekânlar sanal olarak gezdirilebilir. Örneğin öğrencilere, Kültür ve Turizm Bakanlığının web sitesinde yayınlanan müze ve öğren yerlerini sanal ortamda üç boyutlu bir şekilde gezme deneyimi yaşatılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün hazırladığı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanılarak, öğretmen ve öğrenciler yazılı ve görsel eğitim içeriklerini paylaşabilir ve başka öğretmen ve öğrenciler tarafından yüklenen eğitim içeriklerine EBA sayesinde güvenli bir şekilde ulaşılabilir.
- Çevrimiçi doküman paylaşım siteleri (örneğin drive.google.com gibi) kullanılarak öğretmen öğrencileriyle paylaşmak üzere dersle ilgili form ve dokümanlar oluşturabilir.
- Çevrimiçi haritalar kullanılarak (Google Maps ve Yandex Harita gibi) derste hem daha güncel hem de istenildiğinde 3 boyutlu olarak incelenebilen haritalar kullanmak mümkün olur.

3.19.3. Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Eğitiminin Önemi

Bilgi toplumunda yaşayan bir insanın başarılı olabilmesi için ileri teknolojilere, özellikle bilgisayar teknolojilerine mesleğinin gerektirdiği ölçüde hakim olmalı ve teknolojideki gelişmelere karşı kendini daima yenileyerek adapte olmalıdır (Gürüz ve diğ.,1994). Ekici ve diğerlerine göre (2017) yirmi birinci yüzyıl insanı, yeni teknolojilerin yardımıyla bilgi yığınlarının arasından ihtiyacı olan doğru bilgiye ulaşabilme; yeni teknolojileri kullanarak ürün ortaya koyabilme becerilerine sahip olmalıdır.

Eğitim ve öğretimde çağın teknolojik araç ve gereçlerinden faydalanılması, birden fazla duyuya hitap etmesi sebebiyle öğrencinin ilgisini çekerek öğretimi daha eğlenceli hale getirmekte ve kalıcı öğrenme imkanını artırmaktadır (Ersoy, 2017).

Alkan'a göre (2011) eğitimde teknoloji kullanmanın faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitimde fırsat eşitliği sağlar.
- Eğitim yaşantılarını zenginleştirmesi sebebiyle eğitimin hedeflerine daha kolay ulaşılır.
- Eğitimde zaman ve mekân sınırlarını kaldırma imkanı verir.
- Birinci kaynaktan bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır.
- Tekrar üretilebilen ve çoğaltılabilen materyaller kullanıldığı için ekonomiktir.
- Yüksek kalitede zengin içerikler sayesinde öğrenme hızını artırmaktadır.

İlhan'a göre (2004) içerisinde bulunduğumuz dijital çağın şartlarında büyümüş olan öğrenci ile etkili bir iletişim kurabilen, onların ilgilerini çekebilecek ve çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde öğrenme-öğretme süreçlerini düzenleyecek olan 21. yüzyıl öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin, günümüz değişen dünya şartlarında öğrencileri yaşadıkları topluma ve küresel dünyaya hazırlamak için bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeleri izleyerek teknolojiyi eğitimin amaç ve hedeflerini gerçekleştirmekte araç olarak kullanmaları önem arz etmektedir (Güven, 2001).

Çelikten ve diğerlerine göre (2005), yirmi birinci yüzyılın öğretmeni, eğitimi planlarken öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate almalı; yeniliklere açık olmalı ve kendini güncelleyebilmeli; eğitim teknolojilerini takip etmeli ve kullanabilmelidir. Donanımlı bir öğretmen öğrencilerine bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi yaratıcı bir şekilde kendi ihtiyaçları doğrultusunda yorumlamayı öğreten, öğretimde yeni teknolojileri kullanabilen, yeni öğretim materyalleri tasarlayabilen, öğrencilerine model olabilen ve alanındaki yenilikleri takip eden öğretmendir (Aksu, 2005).

MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre (2018) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında bir bireyin kazanması gereken 8 ana yetkinlikten ikisi şunlardır:

- Teknolojik ve matematiksel yetkinliğe sahip olma ve bu bilgileriyle günlük hayatta bir problemi çözebilme,
- Dijital yetkinliğe sahip olarak dijital kaynaklardan bilgiye erişebilme, bilgiyi saklayabilme, dijital kaynaklarla bilgi üretme ve sunma, dijital kaynaklar kullanarak iletişim kurabilmedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında yayınladığı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre, bilgi teknolojilerini kullanabilme becerisi tüm derslerde öğrencilere kazandırılması gereken ortak beceriler arasındadır (Aydemir, Adamaz, 2017). Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerini teknoloji konusunda donanımlı olarak yetiştirmek, bilişim teknolojilerinin güvenli, doğru ve faydalı kullanımı konusunda öğrencilerine örnek olmak; çağın teknolojisini kullanabilme konusunda öğrencilerinden geri kalmamak ve yeni teknolojilerden faydalanma konusunda öğretmen olarak öncü olabilmek için kendilerini bu alanda da geliştirmek zorundadır.

3.20. Liderlik Eğitimi

Bir kimsenin belirli durumlarda belirli kişi ya da grubun amaçlarına ulaşmalarını sağlamak için o kişi ya da grubu etkileme ve yönlendirmesine liderlik denir (Can, 1997). Liderlik, birtakım amaç ve hedefleri gerçekleştirme gayesiyle başkalarını etkileme ve eyleme geçirebilme gücüdür (Şişman, 2014). Liderliğin doğuştan gelen bir yetenek olup olmadığına dair tartışmalar eskide kalmıştır. 21. yüzyılda liderlerin yetiştirilebileceği ve liderlik yeteneklerinin geliştirilebileceği görüşü, ortak kabul haline gelmiştir. Artık kurumlar ve örgütler, her yönetim düzeyi için özel olarak yetişmiş ve liderlik yeterlikleri geliştirilmiş yöneticilere ihtiyaç duymaktadır (Açıkalın, 2002, Akt.: Şişman, 2014). Bu ihtiyacı karşılamak üzere düzenlenen resmi veya özel kuruluşlarca düzenlenen eğitimlere liderlik eğitimi denir.

Liderlik eğitiminin amaçları şunlardır (KGVLEK, 2016):

- Yönetici ve lider kavramlarını ayırt edebilmesi, liderin ve yöneticinin özelliklerini açıklayabilmesi,
- Yönetimin unsurlarını değerlendirebilmesi,
- Verimlilik ve etkililik kavramlarını tanımlayıp açıklayabilmesi,

- Etkili iletişim yöntemlerini, beden dilini kullanma tekniklerini bilmesi ve kullanması,
- İşletme körlüğü ve kriz yönetimi kavramlarını açıklayabilmesi,
- Karşılaştığı problemlere etkili ve süratli bir şekilde çözümler üretebilmesi amaçlanmaktadır

21. yüzyılda toplumunun ihtiyaç duyduğu liderde bulunması gereken vasıflar şunlardır (YFKEÖL, [05.02.2020]):

- Öğrendikleri ile günlük hayatı ilişkilendirebilmeli,
- Örgütün değer, vizyon ve stratejik mimarisini şekillendirebilmeli,
- Cesaretli ve atik olmalı, sorumluluk alabilmeli, gerektiğinde hızlı kararlar verebilmeli,
- Güçlükler karşısında azimli ve kararlı davranmalı,
- İnsanları etkileme ve harekete geçirme gücüne sahip olmalı,
- Başarılarından ve başarısızlıklardan dersler çıkarabilmeli,
- Astlarının mesleki gelişimine destek olmalı,
- İnsana değer vermeli,
- İletişim becerileri yüksek olmalı,
- İnsanları etkileme ve yönlendirme becerilerine sahip olmalı,
- Kurumunda gelişim ve başarıya yönelik beklentileri yükseltebilmelidir.

Gedikoğlu'na göre (2015) liderlik becerileri üç grupta incelenebilir:

- Yönetim Becerileri: İnsanları yönlendirme, kaynak yönetimi ve teknik beceriler bu gruba girmektedir.
- Sosyal Beceriler: İletişim becerileri, çatışma yönetimi gibi beceriler bu gruba girmektedir.
- Kavramsal Beceriler: Vizyon ortaya koyma, stratejik plan oluşturma gibi beceriler bu gruba girmektedir.

Liderlik ve yöneticilik arasında bazı farklar vardır. Yönetici olmak için resmi bir yetki gerekirken lider olmak için herhangi bir kurum ya da makamın gücünü kullanmaya gerek yoktur. Hiçbir resmi rütbesi ve makamı olmadığı halde kitleleri peşinden sürükleyebilen liderler olabildiği gibi, büyük yetkilere sahip olup tek kişiyi bile peşinden sürükleyemeyen yöneticiler olabilmektedir (Can, 1997). Bir kurumda kişinin sorumlu olduğu bireyleri yönlendirirken yetkisini ve otoritesini kullanması

veya onları etkileme yolunu tercih etmesi o kişiyi yönetici veya lider yapmaktadır. Bir kişi sorumlu olduğu insanları etkileyerek onları yönlendirebiliyorsa ve bireyleri bir hedefe ulaşma konusunda motive edebiliyorsa o kişi bir liderdir (Geylan, 1992).

3.20.1. Öğretim Liderliği ve Öğretmen Liderliği Kavramları

Okullarda öğretimin daha kaliteli yapılmasını sağlamak ve okul başarısını artırmak için okul yöneticilerinin yapması gereken liderliğe öğretim liderliği denir. Diğer bir tanıma göre öğretim liderliği; okulun misyonunu belirleme, eğitim ve öğretim faaliyetlerini yönetme, okulda olumlu bir iklim oluşturma, okuldaki öğrenci ve öğretmenleri olumlu yönde etkileme gibi davranışları kapsayan liderlik türüne denir (Gümüşeli, 2005).

Özdemir ve Sezgin'e göre (2002) okullarda eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak için çalışmalar yapmak, öğretmenlerin öğrencilerine daha iyi bir eğitim sunmak adına yaptığı çalışmalara destek olmak, öğretmenleri öğretimi geliştirme ve zamanı etkili kullanma konusunda yönlendirmek ve onlara rehberlik etmek okul yöneticilerinde bulunması gereken öğretim liderliği davranışlarından bazılarıdır.

Okul liderlerinin okuldaki başarıyı artırabilmek için yerine getirmesi gereken bazı liderlik davranışları şunlardır (Marzano ve diğ., 2005, Aktaran:Gedikoğlu, 2015):

- Başarılı olanları tebrik etme ve ödüllendirme, başarısızlık nedenleriyle yüzleşme,
- Okulun hedeflerine ulaşabilmesi için statükoyu değiştirme ve yeniden düzenleme,
- Okuldaki öğrenci ve öğretmenlerle güçlü bir iletişim içerisinde olma,
- Okulda öğrenci ve öğretmenlerin severek ve mutlu bir şekilde sorumluluklarını yerine getirebilecekleri bir kurum kültürü oluşturabilme,
- Okuldaki ders saatlerinin zamanında, kesintiye uğramadan etkili bir şekilde kullanılabilmesi için önlemler alma ve çeşitli programları buna göre düzenleme,
- Yeni durumlara ve koşullara göre davranışlarını değiştirebilmesi ve esneklik gösterebilmesi,

- Okulun karar alma süreçlerine öğretmenlerin de katılımını sağlama, böylece öğretmenlerin kararları benimsemelerini ve bunları uygulamada sorumluluk almalarını sağlama,
- Okuldaki uygulamaların değerlendirmesini yaparak bu uygulamaların okulun başarısı üzerine etkilerini araştırmak, değerlendirme sonuçlarına göre sistem hatalarını düzeltmek ve verimliliği artırmak için önlemler almak,
- Okulu temsil etme, okulun sözcülüğünü yapma, okulun iç ve dış paydaşlarıyla etkili iletişim kurabilme,
- Öğretmenlerin etkili öğretim için ihtiyaç duydukları araç, gereç ve kaynakları sağlama,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olanak sağlama, mesleki gelişimi teşvik etme,
- Okul lideri okulda öğrenciler, veliler ve öğretmenler için ulaşılabilir olmalı; makam odasına kapanmamalı; görüş alışverişine daima hazır olduğunu hissettirmeli,
- Okul çalışanlarının özel hayatında yaşanan mutlu ve üzücü olaylara duyarlı olma, sevinçli günlerinde tebrik etme, üzüntülü günlerinde destek olma,
- Okulda düzenli bir şekilde işleyen sistem kurma ve standartlar oluşturma,
- Gerektiğinde herkese karşı hesap verebilir olma şeklindedir.

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin sınıf içerisinde ve okulda öğretimin geliştirilmesi amacıyla yapması gereken liderliğe denir. Can'a göre (2014) sınıf içi eğitim ve öğretim etkinliklerini öğrencilerin seviyelerine göre düzenleyebilme, öğrencilerin derse istekli ve aktif bir şekilde katılımını sağlayabilme, okulun vizyonunu belirleme ve vizyonun gereklerini yerine getirmede diğer öğretmenlerle iş birliği yapma, sınıfında öğrencilere okulda ise meslektaşlarına rehberlik etme, okul ve çevresinde girişimci ve yenilikçi roller oynayabilme bir öğretmende bulunması gereken öğretmen liderliği davranışlarıdır.

Beyci ve Aslan'a göre (2010) öğretmen liderliğinin üç boyutu vardır. Bu boyutlar şunlardır:

- Öğretmenlerin okul, aile, toplum ilişkilerinin geliştirilmesinde okul yönetimine destek olup aktif bir şekilde rol almaları; okulun stratejik

planlarının hazırlanması sürecine katılmaları gibi okul yönetimi ile ilgili konulara aktif bir katılım göstermesi ve yönetime destek olması,

- Meslektaşlarıyla iş birliği yapması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere iyi bir eğitimci olmaları yolunda rehberlik ve liderlik etmesi, kendi mesleki gelişimini sürdürme ve diğer öğretmenlere mesleki gelişim konusunda öncülük etmesi,
- Öğretim süreçlerini etkili ve verimli hale getirecek teknikler düşünmek ve uygulamak; öğretim sürecini öğrencilerin bilgi, beceri ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak tasarlamak; öğrenme ve kendini geliştirme süreçlerinde öğrencilere rehberlik etmek şeklinde üç boyutu vardır.

3.20.2. Liderlik Eğitiminin Önemi

Liderlik yapabilme becerisi 21. yüzyılda bir bireyin sahip olması gereken beceriler arasındadır (Ekici ve diğ., 2017). Eğitimin amacı öğrenciye içerisinde bulunduğu çağda sahip olunması gereken becerileri kazandırmaktır. Öğretmenlerin öğrencilerine 21. yüzyıl becerilerini kazandırabilmeleri için başta kendileri bu becerilere sahip olmalı ve sahip olduğu becerileri geliştirmelidir. Bu sebeple gerek sınıfta derse giren öğretmenlerin gerekse okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları, özellikle de liderlik yapabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bir öğretmen sınıfındaki öğrencileri ve okulundaki meslektaşlarını okulun ve öğretimin hedefleri doğrultusunda motive edip yönlendirirken liderlik becerilerine ihtiyaç duyacaktır. Bir okuldaki müdür ve müdür yardımcıları da liderlik becerileri güçlü olduğu takdirde okuldaki öğretmenleri ve öğrencileri daha kolay etkileyebileceklerdir.

Okullarda okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yapılan liderlik uygulamaları akademik başarıyı artırmaktadır (Hallinger, Heck, 1996, Akt.: Gedikoğlu, 2015). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin liderlik becerilerine sahip olması gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Etkili bir liderlik için sahip olunması gereken becerilerin çoğu öğrenilebilen becerilerdir (Gedikoğlu, 2015). İyi bir hizmet içi eğitimle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin liderlik becerileri geliştirilebilecektir. Bu sebeple öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin liderlik eğitimi kursuna katılmaları faydalı olacaktır.

4. YÖNTEM

4.1. Araştırma Deseni

Araştırmada nicel yöntemle uygun bir anket kullanılmıştır. Anket; belli bir konuda bir kişi ya da grubun inançlarını, ilgilerini, tutumlarını, düşüncelerini öğrenmek maksadıyla hazırlanan soruların yer aldığı veri toplama aracına denir (Sönmez, Alacapınar, 2019). Araştırmada nicel yöntemle elde edilen veriler, istatistik programları kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Gürbüz ve Şahin'e göre (2017) nicel araştırmalar genellikle bir olguyla ilgili ne kadar, ne sıklıkla, ne ölçüde gibi sorulara yanıt arandığı; sayısal verilerin toplandığı; matematiksel ve istatistiksel yöntemlerle analiz edildiği; nesnelliğin ön planda olduğu; gözlem ve ölçümlerin tekrarlanabildiği araştırmalardır. Nicel araştırmalar; bir duruma ilişkin betimlemeler yapmak, genellemeler yapmak ve geleceğe ilişkin tahminlerde bulunmak amacıyla anket ve deneylerin uygulandığı ve kesin olduğu kabul edilen sonuçların elde edildiği araştırmalardır.

4.2. Çalışma Grubu

MEB İstanbul/Küçükçekmece ilçesindeki bütün devlet ortaokullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri evreninde katılımcı bulabilmek için Küçükçekmece'de yer alan bütün devlet ortaokullarına gidilmiş, ulaşılabilen ve ankete katılmayı kabul eden 105 sosyal bilgiler öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin 55'i kadın, 50'si erkektir. Öğrenim düzeyi açısından katılımcı öğretmenlerin 15'i yüksek lisans mezunu; 90'ı ise lisans mezunudur.

4.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan anket Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü 2019 Yılı Öğretmen Hizmet İçi Eğitim Planı ve İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan 2019 yılı mahalli hizmet içi eğitim planında yer alan hizmet içi eğitim, kurs ve seminerler arasından uzman görüşleri

doğrultusunda 20 farklı etkinlik seçilerek oluşturulmuştur. Sönmez ve Alacapınar' a göre (2019) katılımcıların belli bir süre sonra sıkılıp gelişigüzel cevaplamalarının önüne geçmek için bir ankette en fazla 20 soru bulunmalıdır.

Çalışma anketinde yer verilen 20 farklı hizmet içi eğitim etkinliğin her biri ile ilgili 4 sütun oluşturulmuş ve ilk sütunda öğretmenlerin bu etkinliklere katılıp-katılmama durumlarını, eğer katılmadıysa 2. sütunda bu konuda kendilerini yeterli görüp görmeme durumlarını, eğer kendilerini yeterli de görmüyorlarsa 3.sütunda ilgili etkinliği alanı için gereksiz görme durumlarını, eğer gereksiz de görmüyorlarsa 4.sütunda gerekli görme durumlarını belirtmeleri istenilmiştir.

Araştırmanın daha kapsayıcı olması amacıyla bu 20 etkinliğin haricinde öğretmenlerin katılmış oldukları başka eğitim, seminer ve kurs etkinlikleri varsa yazmaları için anketin ikinci sayfasında boş satırlar ayrılmıştır.

Anketin birinci sayfasında ise anketin amacı açıklanmış ve öğretmenlerin anket sorularına samimi cevaplar vermeleri gerektiği bildirilmiştir. Ayrıca anketin birinci sayfasında katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem bilgilerini yazmaları istenilmiş ve bu bilgilere yönelik analiz sonuçlarına araştırmanın bulgular kısmında yer verilmiştir.

4.4. Veri Toplama Süreci

İstanbul Küçükçekmece ilçesinde yer alan özel okullar haricindeki bütün devlet ortaokullarına tek tek gidilmiş, ulaşılabilen ve ankete katılmak isteyen sosyal bilgiler öğretmenleri ile birebir görüşülerek anketin amacı ve anketin nasıl cevaplanacağı açıklanarak öğretmenlerin anketi doldurmaları sağlanmıştır. Anketi cevaplama aşamasında hata oluşmaması için öğretmenlere gerekli noktalarda rehberlik edilmiştir. Anket sonucunda veriler toplanarak bilgisayara işlenmiş ve istatistik programları kullanılarak analiz edilmiştir.

4.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerden ankette verilen 20 farklı hizmet içi eğitim etkinliği arasından varsa katıldıkları etkinlikleri belirtmek için birinci seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmenler bu etkinliklere katılmamışlar ama kendilerini yeterli görmekte iseler ikinci seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmenlerin bir etkinlik konusunda

kendilerini yeterli görmeseler de bu etkinliği sosyal bilgiler alanı için gereksiz görüyorlarsa üçüncü seçeneği, eğer ilgili etkinliğin sosyal bilgiler alanı için gerekli olduğunu düşünüyorlarsa ve ileride bu etkinliğe katılmaya olumlu bakıyorlar ise dördüncü seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Bu nedenle araştırmaya katılan 105 sosyal bilgiler öğretmeni olsa da analizde her bir seçenekteki kişi sayıları farklılık göstermektedir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin 20 farklı eğitim, kurs ve seminerle ilgili katılım ya da sertifika sahibi olma; kendilerini yeterli görme ve sosyal bilgiler alanı için gerekliliğine yönelik görüşlerinin analizinde öncelikle genel durumu görmek için betimsel analiz yapılmış ve bu yolla katılımcılardan elde edilen verilerin yüzde ve frekans dağılımları elde edilmiştir. SPSS programında bu analizi yapabilmek için Analyze (analiz) > Descriptive Statistics (betimsel istatistik) > Frequencies (frekanslar) menüsünden gerekli işlemleri yaptıktan sonra verilerin yüzde ve frekans dağılımları elde edilmektedir (Bursal, 2019). Gürsakal'a göre (2015) betimsel istatistik, bir veri kümesinden özet değerler ve grafikler elde ederek bir durumu tanımlar yani betimleme yapar.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevapların cinsiyet ve öğrenim düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için SPSS istatistik programı ile Ki-Kare (X^2) analizi yapılmıştır. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi açısından gözlenen değer düşük olduğu durumlarda X^2 analizi yapılmamış, sadece yüzde ve frekans dağılımları incelenerek yorumlanması sağlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdem açısından dağılımlarının incelenmesinde de sadece frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. SPSS programında ki-kare analizi yapabilmek için Analyze (analiz) > Descriptive Statistics (betimsel istatistik) > Crosstabs (çapraz tablolar) > Statistics (istatistikler) > Chi-square (ki-kare) menüsünden gerekli işlemleri yaptıktan sonra katılımcıların verdikleri cevapların cinsiyet ve öğrenim düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesini sağlayan bulgu tabloları elde edilmektedir (Bursal, 2019). Ki-kare testi ile iki farklı değişkenden her birinin altında yer alan frekans dağılımları karşılaştırılarak, bu iki değişken arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olup olmadığı istatistik sonucunda oluşan "p" değerine bakılarak tespit edilebilir (Bursal, 2019). Örneğin araştırmının bulgular kısmında öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım

durumlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğine ait tablo verilmiştir. SPSS ki-kare testi ile elde edilen bu bulgu tablosunda herhangi bir etkinliğe ait katılım durumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, oluşan "p" değerine bakarak anlaşılmaktadır. Eğer bulgu tablosunun ilgili kısmında "p" değeri ".05" değerinden küçük ise "öğretmenlerin ilgili etkinliğe katılım durumu cinsiyet açısından farklılaşmaktadır" sonucu çıkarılır. Sonuç olarak ya erkeklerin ya da kadınların ilgili etkinliğe katılım oranının anlamlı düzeyde daha fazla olduğu ortaya çıkmış olacaktır.

5. BULGU VE YORUMLAR

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel donanımları çerçevesinde öğretmenlik mesleği ve alanıyla ilgili katıldığı konferans, seminer sayıları ve sahip olduğu kurs katılım belgesi ve sertifika türlerinin neler olduğunu belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırma soruları çerçevesinde İstanbul-Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 105 sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilen veriler çözümlenerek analize ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılım Durumlarının Analizi

Araştırmanın 1. alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim veya kurs) arasından katıldıkları kurs, seminer veya eğitimsel etkinlikler hangileridir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlere 20 farklı eğitim, seminer ve kurs etkinliği verilerek bunlardan hangilerine katıldıkları ya da bu yönde bir sertifika sahibi olup olmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin mesleği ile ilgili katıldıkları kurs, seminer, eğitim gibi etkinliklere ilişkin cevapların dağılımına ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılım Durumları

Kurs- Konferans Seminer- Eğitim-Sempozyum Adı	Bu alanda kurs katılım sertifikam var/konferans veya seminere katıldım.	
	f	%
1-Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu	16	15.2
2-Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu	13	12.4
3-Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi	2	1.9
4-Eğitimde Drama Teknikleri Kursu	17	16.2
5-Osmanlı Türkçesi Kursu	15	14.3
6- İngilizce Kursu	28	26.7
7- Zeka Oyunları Kursu	28	26.7
8-Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu	11	10.5

Tablo 5-devam

9-Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi	12	11.4
10-Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu	9	8.6
11-Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri	26	24.8
12-Arkeoloji Eğitimi	11	10.5
13-Yerel Tarih Eğitimi	8	7.6
14-Sözlü Tarih Eğitimi	9	8.6
15-PISA Uygulamaları Semineri	2	1.9
16-Eğitim Koçluğu Kursu	9	8.6
17-Medya Okuryazarlığı Kursu	23	21.9
18-Değerler Eğitimi Kursu	19	18.1
19-Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu	38	36.2
20-Liderlik Eğitimi	14	13.3

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklerden %20 ve üzerindeki oranlarda katılım gösterdikleri etkinlikler (en çok katılım gösterdikleri etkinlikler) "Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu" (%36.2), "İngilizce Kursu" (%26.7), "Zeka Oyunları Kursu" (%26.7), "Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri" (%24.8) ve "Medya Okuryazarlığı Kursu" (%21.9)'dur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklerden %10 ve daha altındaki oranlarda katılım gösterdikleri etkinlikler (en az katılım gösterdikleri etkinlikler) "PISA Uygulamaları Semineri" (%1.9), "Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi" (%1.9), "Yerel Tarih Eğitimi" (%7.6), "Sözlü Tarih Eğitimi" (%8.6), "Eğitim Koçluğu Kursu" (%8.6), "Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu" (%8.6), "Temel kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu" (%10.5) ve "Arkeoloji Eğitimi" (%10.5)'dir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin 20 farklı eğitim, seminer ve kurs etkinliği arasından hiç katılım göstermedikleri bir etkinliğin olmadığı görülmüştür. Etkinlikler arasından % 36 katılımın olduğu yalnızca 1 etkinlik, %15 - %30 aralığında katılımın olduğu 7 etkinlik, %15 ve daha altında katılım olan 12 etkinlik olduğundan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen eğitim, seminer ve kurs etkinliklerine katılımlarının düşük olduğu söylenebilir.

5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılımlarının Cinsiyet Açısından Analizi

Araştırmanın 2. alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerin ankette isimleri verilen kurs, eğitim ve seminer gibi etkinliklere katılımları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için Ki-Kare (X^2) analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılım Durumlarının Cinsiyet Açısından Analizi

Kurs- Konferans Seminer- Eğitim-Sempozyum Adı	Kadın		Erkek		X^2	p
	Evet	Hayır	Evet	Hayır		
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)		
1-Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu	7(12.7)	48(87.3)	9(18)	41(82)	.564	.588
2-Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu	4(7.3)	51(98.2)	9(18)	41(82)	2.778	.138
3-Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi	1(1.8)	54(98.2)	1(2)	49(98)	-	-.**
4-Eğitimde Drama Teknikleri Kursu	8(14.5)	47(85.5)	9(18)	41(82)	.230	.792
5-Osmanlı Türkçesi Kursu	7(12.7)	48(87.3)	8(16)	42(84)	.229	.782
6- İngilizce Kursu	18(32.7)	37(67.3)	10(20)	40(80)	2.169	.186
7- Zeka Oyunları Kursu	9(16.4)	46(83.6)	19(38)	31(62)	6.170	.015*
8-Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu	3(5.5)	52(94.5)	8(16)	42(84)	3.106	.111
9-Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi	2(3.6)	53(96.4)	10(20)	40(80)	6.928	.012*
10-Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu	4(7.3)	51(92.7)	5(10)	45(90)	-	-.**
11-Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri	13(23.6)	42(76.4)	13(26)	37(74)	.079	.824
12-Arkeoloji Eğitimi	3(5.5)	52(94.5)	8(16)	42(84)	3.106	.111
13-Yerel Tarih Eğitimi	2(3.6)	53(94.4)	6(12)	44(88)	2.603	-.**
14-Sözlü Tarih Eğitimi	2(3.6)	53(96.4)	7(14)	43(86)	3.589	.082
15-PISA Uygulamaları Semineri	1(1.8)	54(98.2)	1(2)	49(98)	-	-.**
16-Eğitim Koçluğu Kursu	5(9.1)	50(90.9)	4(8)	46(92)	-	-.**
17-Medya Okuryazarlığı Kursu	9(16.4)	46(83.6)	14(28)	36(72)	2.073	.165
18-Değerler Eğitimi Kursu	10(18.2)	45(81.8)	9(18)	41(82)	.001	1.000
19-Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu	19(34.5)	36(65.5)	19(38)	31(62)	.135	.839
20-Liderlik Eğitimi	6(10.9)	49(89.1)	8(16)	42(84)	.587	.568

* $p < .05$, ** 2 hücrede (%50.0) beklenen sayı 5 den daha küçük

Yukarıdaki tabloda “Hikâye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi”, “Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu”, “Yerel Tarih Eğitimi”, “PISA Uygulamaları Semineri” ve “Eğitim Koçluğu Kursu”nda beklenen ve gözlenen değerler düşük olduğundan ki-kare (X^2) analizi yapılamamıştır.

Kadın öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri veya sertifika sahibi oldukları etkinlik ($f=19$) “Eğitimde Bilişim Teknolojileri Kullanım Kursu”, erkek öğretmenlerin ise ($f=19$) “Zeka Oyunları Kursu” ve “Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu”dur. Kadın öğretmenlerin ikinci sırada katıldıkları veya sertifika sahibi oldukları etkinlik ($f=18$) “İngilizce Kursu” iken erkek öğretmenlerin ikinci sırada katıldıkları yada sertifika sahibi oldukları etkinlik ($f=14$) “Medya Okuryazarlığı Kursu”dur.

Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin 20 farklı eğitim, seminer ve kurs etkinliklerine ait katılım yüzdeleri incelendiğinde, 20 etkinliğin 17'sinde erkek öğretmenlerin eğitim, seminer ve kurs etkinliklerine katılım oranının kadın öğretmenlerin katılım oranına göre yüzdesel olarak daha yüksek olduğu gözlenmiş fakat bu 17 etkinlik içerisinde sadece “Zeka Oyunları Kursu” ve “Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi”nde anlamlı düzeyde ($p < .05$) farklılık olduğu gözlenmiş olup “Zeka Oyunları Kursu” ile “Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi” erkek öğretmenler tarafından daha fazla tercih edildiği gözlenmiştir. Diğer seminer, eğitim ve kurs gibi etkinliklerde kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde ($p < .05$) farklılık gözlenmemiştir. Kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım durumlarının daha düşük olmasının sebeplerinden bazıları, hizmet içi eğitim etkinliklerinin çoğunlukla mesai saatleri dışında yapılması ve ailevi nedenlerden dolayı kadın öğretmenlerin bu etkinliklerine katılma imkanlarının daha az olması olabilir.

5.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılımlarının Öğrenim Düzeyi Açısından Analizi

Araştırmanın 3. alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen kurs, eğitim ve seminer gibi etkinliklere katılımları öğrenim düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için sosyal bilgiler öğretmenlerine 20 farklı etkinlikle ilgili (seminer,

eğitim ve kurs) verilen cevapların Ki-Kare (X^2) ile analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılım Durumlarının Öğrenim Düzeyi Açısından Analizi

Kurs- Konferans Seminer- Eğitim-Sempozyum Adı	Lisans		Lisansüstü		X^2	p
	Evet	Hayır	Evet	Hayır		
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)		
1-Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu	13(14.4)	77(85.6)	3(20)	12(80)	..307	.697
2-Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu	8(8.9)	82(91.2)	5(33.3)	10(66.7)	7.082	.020*
3-Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi	0(-)	90(100)	2(13.3)	13(86.7)	-	..**
4-Eğitimde Drama Teknikleri Kursu	12(13.3)	78(86.7)	5(33.3)	10(66.7)	3.790	.065
5-Osmanlı Türkçesi Kursu	11(12.2)	79(87.8)	4(26.7)	11(73.3)	2.191	.233
6- İngilizce Kursu	20(22.2)	70(77.8)	8(53.3)	7(46.7)	6.364	.023*
7- Zeka Oyunları Kursu	23(25.6)	67(74.4)	5(33.3)	10(66.7)	.398	.538
8-Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu	7(7.8)	83(92.2)	4(26.7)	11(73.3)	4.091	.051
9-Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi	9(10)	81(90)	3(20)	12(80)	1.270	.372
10-Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu	7(7.8)	83(92.2)	2(13.3)	13(86.7)	.506	.613
11-Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri	22(24.4)	68(75.6)	4(26.7)	11(73.3)	.034	1.000
12-Arkeoloji Eğitimi	8(8.9)	82(91.1)	3(20)	12(80)	1.692	.191
13-Yerel Tarih Eğitimi	6(6.7)	84(93.3)	2(13.3)	13(86.7)	.812	.320
14-Sözlü Tarih Eğitimi	6((6.7)	84(93.3)	3(20)	12(80)	2.917	.117
15-PISA Uygulamaları Semineri	2(2.2)	88(97.8)	0(-)	15(100)	-	..**
16-Eğitim Koçluğu Kursu	4(4.4)	86(95.6)	5(33.3)	10(66.7)	13.692	.003*
17-Medya Okuryazarlığı Kursu	18(20)	72(80)	5((33.3)	10(66.7)	1.336	.311
18-Değerler Eğitimi Kursu	17(18.9)	73(81.1)	2(13.3)	13(86.7)	.268	1.000
19-Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu	28(31.1)	62(68.9)	10(66.7)	5(33.3)	7.038	.010*
20-Liderlik Eğitimi	9(10)	81(90)	5(33.3)	10(66.7)	6.058	.028*

* $p < .05$, ** 2 hücrede (%50.0) beklenen sayı 5 den daha küçük

Analiz sonuçlarına göre “Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu”na katılan lisansüstü düzeyde eğitim gören öğretmenlerin (%33.3) oranı, lisans mezunu öğretmenlerin (%8.9) oranından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmiştir ($X^2 = 7.082$, $p < .05$). Lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerden “İngilizce

Kursu”na katılanların (%22.2, f=20) oranı, lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin (%53.3, f=8) oranından anlamlı düzeyde daha azdır. Lisans mezunu öğretmenlerden "Eğitim Koçluğu" kursuna katılanların (%4.4, f=4) oranı, lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin (%33.3, f=5) oranından anlamlı düzeyde daha düşüktür. Lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin “Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu”na katılım (%28, f=31.1) oranı, lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin (%66.7, f=10) oranından anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bir diğer farklılık ($X^2= 6.058$, $p<.05$) ise Liderlik Eğitim etkinliğinde gözlenmiştir. "Liderlik Eğitimi" alan lisans mezunu öğretmenlerin (%10, f=9) oranı, lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin (%33.3, f=5) oranından anlamlı düzeyde daha düşüktür. “Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi”, “Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu”, “Yerel Tarih Eğitimi”, “PISA Uygulamaları Semineri” ve “Eğitim Koçluğu Kursu”nda beklenen ve gözlenen değerler düşük olduğundan analiz edilmemiştir. Diğer seminer, eğitim ve kurs gibi etkinliklerde ise anlamlı düzeyde ($p<.05$) farklılık gözlenmemiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin ikinci sırada katıldıkları etkinlik (f=23, %25.6) “Zeka Oyunları Kursu” iken, lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş öğretmenlerin ikinci sırada katıldıkları etkinlik (%53.3, f=8) “İngilizce Kursu”dur. Lisans mezunu öğretmenlerin en az (%0, f=0) katılım gösterdikleri veya sertifika sahibi oldukları etkinlik “Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi”dir. Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin en az (%0, f=0) katılım gösterdikleri ya da sertifika sahibi olduğunu belirttikleri etkinlik “PISA Uygulamaları Semineri”dir.

Analiz sonuçlarına göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin “PISA Uygulamaları Semineri”ne; lisans mezunu öğretmenler ise “Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi”ne hiç katılım göstermedikleri gözlenmiştir. Hem lisans hem de lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri etkinlik “Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu”dur (Lisans%31.1- Lisansüstü %66.7). Toplam 20 etkinlik arasından 15 etkinlikte katılım oranının %20'nin altında olması sebebiyle lisans mezunu öğretmenlerinin etkinliklere katılım durumunun düşük olduğu söylenebilir. Yine 20 etkinlik arasından sadece 2 etkinlikte %50'nin üzerinde katılım olduğundan, 13 etkinlikte katılım oranı %20 ile %35 arasında olduğundan, diğer 5 etkinlikte ise katılım oranı %20'nin altında olduğundan

lisansüstü mezunu öğretmenlerin etkinliklere katılım durumunun düşük olduğu söylenebilir. Analiz sonucuna göre hem lisans hem de lisansüstü mezunu öğretmenlerin ankette isimleri verilen seminer, eğitim ve kurs etkinliklerine katılım oranlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Ankette isimleri verilen 20 etkinliğin 18'inde lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş öğretmenlerin katılım oranının lisans düzeyinde öğrenim görmüş öğretmenlerin katılım oranına göre yüzdesel olarak daha yüksek olduğu gözlenmiş fakat bu 18 etkinlik içerisinde sadece "İngilizce Kursu", "Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu", "Eğitim Koçluğu Kursu", "Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu" ve "Liderlik Eğitimi"nde anlamlı düzeyde ($p < .05$) farklılık olduğu tespit edilmiştir. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasındaki bu farklılığın sebeplerinden bazıları, araştırmaya katılan lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmen sayılarının birbirinden oldukça farklı olması ve lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenlerin kendilerini geliştirme açısından daha istekli olma ihtimali olabilir. Çünkü lisansüstü düzeyde öğrenim görmek gönüllülüğe ve tercihe bağlı bir eğitim-öğretim biçimi olduğundan lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için lisansüstü eğitime ilgi gösterdikleri gibi hizmet içi eğitim etkinliklerine de daha fazla ilgi göstermiş olabilecekleri düşünülebilir.

5.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılımlarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi

Araştırmanın 4. alt problemi "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen kurs, eğitim veya seminer gibi etkinliklere katılımları mesleki kıdem açısından farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmişti. Araştırma sorusunu cevabını belirlemek için öğretmenlere verilen 20 farklı kurs, eğitim ve seminer etkinliklerinden hangilerine katıldıkları veya sertifika sahibi olduklarını belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların betimsel analizi yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılım Durumlarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi

Kurs- Konferans Seminer- Eğitim-Sempozyum Adı		Mesleki Kıdem				
		1-5	6-10	11-15	16-20	21+
		f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1-Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu	Evet	0 (0)	4(11.1)	4(16)	2(14.3)	6(31.6)
	Hayır	11(100)	32(88.9)	21(84)	12(85.7)	13(68.4)
2-Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu	Evet	0(0)	6(16.7)	2(8)	2(14.3)	3(15.8)
	Hayır	11(100)	30(83.3)	23(92)	12(85.7)	16(84.2)
3-Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi	Evet	0(0)	0(0)	1(4)	1(7.1)	0(0)
	Hayır	11(100)	36(100)	24(96)	13(92.9)	19(100)
4-Eğitimde Drama Teknikleri Kursu	Evet	0(0)	9(25)	2(8)	1(7.1)	5(26.3)
	Hayır	11(100)	27(75)	23(92)	13(92.9)	14(73.7)
5-Osmanlı Türkçesi Kursu	Evet	0(0)	2(5.6)	5(20)	4(28.6)	4(21.1)
	Hayır	11(100)	34(94.4)	20(80)	10(71.4)	15(78.9)
6- İngilizce Kursu	Evet	2(18.2)	8(22.2)	7(28)	4(28.6)	7(36.8)
	Hayır	9(81.8)	28(77.8)	18(72)	10(71.4)	12(63.2)
7- Zeka Oyunları Kursu	Evet	2(18.2)	10(27.8)	7(28)	6(42.9)	3(15.8)
	Hayır	9(81.8)	26(72.2)	18(72)	8(57.1)	16(84.2)
8-Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu	Evet	0(0)	4(11.1)	3(12)	1(7.1)	3(15.8)
	Hayır	11(100)	32(88.9)	22(88)	13(92.9)	16(84.2)
9-Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi	Evet	0(0)	8(22.2)	2(8)	1(7.1)	1(5.3)
	Hayır	11(100)	28(77.8)	23(92)	13(92.9)	18(94.7)
10-Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu	Evet	1(9.1)	5(13.9)	2(8)	1(7.1)	0(0)
	Hayır	10(90.9)	31(86.1)	23(92)	13(92.9)	19(100)
11-Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri	Evet	0(0)	10(27.8)	4(16)	5(35.7)	7(36.8)
	Hayır	11(100)	26(72.2)	21(84)	9(64.3)	12(63.2)
12-Arkeoloji Eğitimi	Evet	0(0)	7(19.4)	3(12)	0(0)	1(5.3)
	Hayır	11(100)	29(89.6)	22(88)	14(100)	18(94.7)
13-Yerel Tarih Eğitimi	Evet	1(9.1)	5(13.9)	1(4)	0(0)	1(5.3)
	Hayır	10(90.9)	31(86.1)	24(96)	14(100)	18(94.7)
14-Sözlü Tarih Eğitimi	Evet	0(0)	5(13.9)	2(8)	1(7.1)	1(5.3)
	Hayır	11(100)	31(86.1)	23(92)	13(92.9)	18(94.7)
15-PISA Uygulamaları Semineri	Evet	1(9.1)	0(0)	0(0)	0(0)	1(5.3)
	Hayır	10(90.9)	36(100)	25(100)	14(100)	18(94.7)
16-Eğitim Koçluğu Kursu	Evet	0(0)	3(8.3)	3(12)	3(21.4)	0(0)
	Hayır	11(100)	33(91.7)	22(88)	11(78.6)	19(100)
17-Medya Okuryazarlığı Kursu	Evet	0(0)	7(19.4)	7(28)	1(7.1)	8(42.1)
	Hayır	11(100)	29(80.6)	18(72)	13(92.9)	11(57.9)
18-Değerler Eğitimi Kursu	Evet	0(0)	6(16.7)	6(24)	2(14.3)	5(26.3)
	Hayır	11(100)	30(83.3)	19(76)	12(85.7)	14(73.7)
19-Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu	Evet	1(9.1)	10(27.8)	11(44)	8(57.1)	8(42.1)
	Hayır	10(90.9)	26(72.2)	14(56)	6(42.9)	11(57.9)
20-Liderlik Eğitimi	Evet	1(9.1)	5(13.9)	3(12)	2(14.3)	3(15.8)
	Hayır	10(90.9)	31(86.1)	22(88)	12(85.7)	16(84.2)

Yapılan analiz sonucunda en yüksek oranda katılım %57.1 (f=8) ile 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin katılmış oldukları “Eğitimde Bilişim Teknolojilerin Kullanımı Kursu”nda gözlenmiştir. Yine "Eğitimde Bilişim

Teknolojilerinin Kullanımı Kursu" tüm mesleki kıdem grupları içerisinde öğretmenlerin en yüksek oranda katıldıkları etkinliktir. "Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu"na en yüksek katılım oranı %31.6 (f=6) ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda katılım gösterenler ise %0 (f=0) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. "Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu"na en yüksek katılım oranı %16.7 (f=6) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük katılım oranı ise %0 (f=0) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. "Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi"ne en yüksek katılım oranı %7.1 (f=1) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük oranda katılım oranı ise %0 (f=0) ile 1-5, 6-10 ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdemlere sahip öğretmenlere aittir. "Eğitimde Drama Teknikleri Kursu"na en yüksek katılım oranı %26.3 (f=5) ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük oranda katılım ise %0 (f=0) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. "Osmanlı Türkçesi Kursu"na en yüksek orada katılım gösterenler %28.6 (f=4) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda katılım gösterenler ise %0 (f=0) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. "İngilizce Kursu"na en yüksek katılım oranı %36.8 (f=7) ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük oranda katılım oranı ise %18.2 (f=2) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. "Zeka Oyunları Kursu"na en yüksek orada katılım gösterenler %42.9 (f=6) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda katılım gösterenler ise %15.8 (f=3) ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. "Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu"na en yüksek katılım oranı %15.8 (f=3) ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük oranda katılım oranı ise %0 (f=0) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. "Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi"ne en yüksek katılım oranı %22.2 (f=8) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük oranda katılım ise %0 (f=0) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. "Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu"na en yüksek katılım oranı %13.9 (f=5) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük oranda katılım ise %0 (f=0) ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. "Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri"ne en yüksek oranda katılım gösterenler %36.8 (f=7) ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda katılım gösterenler ise %0 (f=0) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. "Arkeoloji Eğitimi"ne en yüksek oranda katılım gösterenler %19.4

(f=7) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda katılım gösterenler ise %0 (f=0) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Yerel Tarih Eğitimi”ne en yüksek oranda katılım gösterenler %13.9 (f=5) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda katılım gösterenler ise %0 (f=0) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Sözlü Tarih Eğitimi”ne en yüksek oranda katılım gösterenler %13.9 (f=5) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda katılım gösterenler ise %0 (f=0) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “PİSA Uygulamaları Semineri”ne en yüksek oranda katılım gösterenler 1’er kişi ile 1-5 ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda katılım gösterenler ise %0 (f=0) ile 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Eğitim Koçluğu Kursu”na en yüksek oranda katılım gösterenler %21.4 (f=3) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda katılım gösterenler ise %0 (f=0) ile 1-5 yıl ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Medya Okuryazarlığı Kursu”na en yüksek oranda katılım gösterenler %42.1 (f=8) ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda katılım gösterenler ise %0 (f=0) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Değerler Eğitimi Kursu”na en yüksek oranda katılım gösterenler %26.3 (f=5) ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda katılım gösterenler ise %0 (f=0) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu”na en yüksek oranda katılım gösterenler %57.1 (f=8) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda katılım gösterenler ise %9.1 (f=1) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Liderlik Eğitimi”ne en yüksek oranda katılım gösterenler %15.8 (f=3) ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda katılım gösterenler ise %9.1 (f=1) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir.

Analiz sonuçlarına göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdikleri etkinlikler "Zeka Oyunları Kursu" (%18.2) ve "İngilizce Kursu"dur (%18.2). 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin etkinliklere katılım oranı %18 ve daha aşağısında olduğundan ve 13 etkinliğe katılım oranı %0 olduğundan, etkinliklere katılımlarının diğer mesleki kıdemler içerisinde en düşük olduğu söylenebilir. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek katılım

gösterdikleri etkinlikler "Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu" (%27.8), "Okul Tabanlı Afet Eğitimi" (%27.8), "Zeka Oyunları Kursu"dur (%27.8). 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin etkinliklere katılım oranı %25 ve üzeri olan yalnızca 4 etkinlik olduğundan, etkinliklere katılımlarının düşük olduğu söylenebilir. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdikleri etkinlik "Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu"dur (%44). 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin etkinliklere katılım oranı %25 ve üzeri olan yalnızca 4 etkinlik olduğundan, etkinliklere katılımlarının düşük olduğu söylenebilir. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdikleri etkinlikler "Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu"dur (%57.1). 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin etkinliklere katılım oranı %25 ve üzeri olan yalnızca 5 etkinlik olduğundan, etkinliklere katılımlarının düşük olduğu söylenebilir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdikleri etkinlikler "Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu" (%42.1) ile "Medya Okuryazarlığı Kursu"dur (%42.1). 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin etkinliklere katılım oranı %25 ve üzeri olan 7 etkinlik olduğundan etkinliklere katılımlarının düşük olduğu fakat diğer mesleki kıdeme nispetle daha yüksek olduğu söylenebilir. Analiz sonucuna göre tüm mesleki kıdem gruplarının ankette isimleri verilen 20 farklı eğitim, seminer ve kurs etkinliklerine katılım oranlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Etkinliklere en az katılım göstermiş olan grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. Buna 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin meslekte daha az yıl geçirmiş olmaları sebebiyle bu tür etkinliklere daha az katılma fırsatı bulmaları veya üniversite eğitimini yeni tamamladıkları için bilgilerinin yeterli ve güncel olduğunu düşünmeleri veya hizmet içi eğitimler ve içerikleri hakkında yeterli derecede bilgi sahibi olmamaları sebebiyle bu tür etkinliklere ilgilerinin az olması gibi etkenlerin neden olduğu düşünülebilir. Ankette isimleri verilen 20 farklı eğitim, seminer ve kurs etkinliklerine en yüksek oranda katılım göstermiş olan grup 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerdir. Mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin daha fazla seminer, kurs ve eğitim etkinliklerine katılım göstermiş olmaları üç farklı şekilde yorumlanabilir:

- Mesleki tecrübeleri sebebiyle farklı alanlarda yeni bilgiler edinmenin önemini daha iyi kavramış olmaları,

- Meslekte çalıştıkları uzun yıllar içerisinde bilgilerinin güncelliğini kaybetmeye başladığını düşünmeleri sebebiyle bilgilerini güncelleme isteği,
- Meslekte geçirdiği uzun yıllar süresince bu tür etkinliklere daha çok katılma imkânı bulmaları gibi sebeplerin etkisinin olabileceği düşünülebilir.

5.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları Etkinliklere İlişkin Kendilerini Yeterli Görme Durumları

Araştırmanın 5. alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili kendilerini yeterli görmekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için ankette isimleri verilen 20 farklı etkinlik (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları bir hizmet içi eğitim hakkında öğretmenlerden ilgili eğitime katılmama sebebi olarak "Bu alanda yeterli donanımına sahibim ve eğitime ihtiyacım yok." şeklinde düşünüyorlarsa belirtmeleri istenilmiştir. Öğretmenlerin cevaplarının frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Kendilerini Yeterli Görme Durumları

Kurs- Konferans Seminer- Eğitim-Sempozyum Adı	Bu alanda yeterli donanımına sahibim ve eğitime ihtiyacım yok.	
	f	%
1-Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu	34	32.4
2-Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu	33	31.4
3-Hikâye ve Masal anlatıcılığı eğitimi	23	21.9
4-Eğitimde Drama Teknikleri Kursu	14	13.3
5-Osmanlı Türkçesi Kursu	13	12.4
6- İngilizce Kursu	5	4.8
7- Zekâ Oyunları Kursu	7	6.7
8-Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu	8	7.6
9-Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi	18	17.1
10-Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu	20	19.0
11-Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri	14	13.3
12-Arkeoloji Eğitimi	17	16.2
13-Yerel Tarih Eğitimi	21	20.0
14-Sözlü Tarih Eğitimi	27	25.7

Tablo 9-devam

15-PISA Uygulamaları Semineri	10	9.5
16-Eğitim Koçluğu Kursu	19	18.1
17-Medya Okuryazarlığı Kursu	27	25.7
18-Değerler Eğitimi Kursu	24	22.9
19-Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu	8	7.6
20-Liderlik Eğitimi	23	21.9

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili kendilerini yeterli görme düzeyleri %20 ve üzeri olan etkinlikler (en çok yeterli gördükleri etkinlikler) "Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu" (%32.4), "Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu" (%31.4), "Sözlü Tarih Eğitimi" (%25.7), "Medya Okuryazarlığı Kursu" (%25.7), "Değerler Eğitimi Kursu" (%22.9), "Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi" (%21.9), " Liderlik Eğitimi" (%21.9) ve "Yerel Tarih Eğitimi" (%20)'dir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili kendilerini yeterli görme düzeyleri %10 ve altında olan etkinlikler (en az yeterli gördükleri etkinlikler) "İngilizce Kursu" (%4.8), "Zeka Oyunları Kursu" (%6.7), "Temel kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu" (%7.6), "Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu" (%7.6) ve "PISA Uygulamaları Semineri" (%9.5)'dir.

Analiz sonuçlarına göre 20 farklı eğitim, seminer ve kurs etkinliklerinden öğretmenlerin daha önce katılmadıkları etkinliklere ilişkin kendilerinin "yeterli donanıma sahip olduklarını ve bu konuda eğitime ihtiyaç duymadıklarını" belirttikleri etkinliklerde oran %32 ve çoğunlukla daha aşağısındadır. Bu durum öğretmenlerin söz konusu eğitim, seminer ve kurs etkinlikleri konusunda kendilerini yeterli görme düzeylerinin düşük olduğu ve "eğitime ihtiyacım yoktur" görüşüne katılmadıklarını göstermektedir. Hizmet içi seminer, eğitim ve kurs etkinliklerine katılımların düşük olduğu 1.alt problemin araştırma sonucunda tespit edilmişti. Öğretmenlerin etkinliklere katılımlarının düşük olmasının sebebinin kendilerini bu etkinlikler konusunda yeterli görmelerinden kaynaklanmadığı da 5.alt problemin

araştırma sonucunda tespit edilmiş oldu. Bu sonuçlardan sonra iki ihtimal üzerinde düşünülebilir ki ya öğretmenler söz konusu etkinlikleri kendi alanları için gereksiz gördüğü için bu etkinliklere katılmamış olabilir ya da bu etkinlikleri gerekli görüyor ve ilerde katılmayı düşünüyor olabilir. Bu iki ihtimal diğer alt problemler içerisinde incelenecektir. Bu iki ihtimal haricindeki diğer sebeplerden bazılarına araştırmanın öneriler kısmında değinilmiştir.

5.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları Etkinlikler Hakkında Kendilerini Yeterli Görme Durumlarının Cinsiyet Açısından Analizi

Araştırmanın 6. alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleri hakkında kendilerini yeterli görme durumları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için ankette isimleri verilen 20 farklı etkinlik (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları bir hizmet içi eğitim hakkında öğretmenlerden ilgili eğitime katılmama sebebi olarak "Bu alanda yeterli donanıma sahibim ve eğitime ihtiyacım yok." şeklinde düşünüyorlarsa belirtmeleri istenilmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için Ki-Kare (X^2) analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Kendilerini Yeterli Görme Durumlarının Cinsiyet Açısından Analizi

Kurs- Konferans Seminer- Eğitim-Sempozyum Adı	Kadın		Erkek		X^2	p
	Yeterli	Yetersiz	Yeterli	Yetersiz		
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)		
1-Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu	22(40)	33(60)	12(24)	38(76)	3.062	.097
2-Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu	20(36.4)	35(63.6)	13(26)	37(74)	1.305	.296
3-Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi	11(20)	44(80)	12(24)	38(76)	.245	.644
4-Eğitimde Drama Teknikleri Kursu	6(10.9)	49(89.1)	8(6.7)	42(84)	.587	.568
5-Osmanlı Türkçesi Kursu	6(10.9)	49(89.1)	7(14)	43(86)	-	-.**
6- İngilizce Kursu	2(3.6)	53(96.4)	3(6)	47(94)	-	-.**
7- Zeka Oyunları Kursu	4(7.3)	51(92.7)	3(6)	47(94)	-	-.**

Tablo 10-devam

8-Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu	4(7.3)	51(92.7)	4(8)	46(92)	3.106	.111
9-Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi	9(16.4)	46(83.6)	9(18)	41(82)	.049	1.000
10-Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu	8(14.5)	47(85.5)	12(24)	38(76)	1.518	.320
11-Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri	7(12.7)	48(87.3)	7(14)	43(86)	.037	1.000
12-Arkeoloji Eğitimi	10(18.2)	45(81.8)	7(14)	43(84)	.338	.606
13-Yerel Tarih Eğitimi	10(18.2)	45(81.8)	11(22)	39(78)	.239	.635
14-Sözlü Tarih Eğitimi	12((21.8)	43(78.2)	15(30)	35(70)	.918	.377
15-PISA Uygulamaları Semineri	4(7.3)	51(92.7)	6(12)	44(88)	.679	.513
16-Eğitim Koçluğu Kursu	8(14.5)	47(85.5)	11(22)	39(78)	.982	.447
17-Medya Okuryazarlığı Kursu	17(30.9)	38(69.1)	10(20)	40(80)	1.632	.265
18-Değerler Eğitimi Kursu	15(27.3)	40(72.7)	9(18)	41(82)	1.277	.353
19-Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu	2(3.6)	53(96.4)	6(12)	44(88)	-	-.**
20-Liderlik Eğitimi	10(18.2)	45(81.8)	13(26)	37(74)	.936	.355

** 2 hücrede (%50.0) beklenen sayı 5 den daha küçük

Yukarıdaki tabloda “Osmanlı Türkçesi”, “Zeka Oyunları”, “İngilizce Kursu” ve “Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu”nda beklenen ve gözlenen değerler çok düşük olduğundan Ki-kare analizi yapılmamıştır. Cinsiyet açısından hem kadın (f=2) hem de erkek (f=3) öğretmenlerin kendilerini yeterli gördüklerini ve eğitime ihtiyaçlarının olmadığını en düşük oranda belirttikleri etkinlik “İngilizce Kursu”dur. Kendilerini yeterli görme ve eğitim ihtiyacının olmadığını belirttikleri en yüksek sayı ise kadın öğretmenlerde “Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu” (f=22) iken, erkek öğretmenlerde “Sözlü Tarih Eğitimi” (f=15) etkinliğidir. Fakat yapılan "Ki-kare" analizine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı düzeyde ($p<.05$) farklılık olan hiçbir eğitim, seminer ve kurs etkinliği gözlenmediğinden cinsiyet açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre hem kadın hem de erkek öğretmenlerin daha önce katılmadıkları hizmet içi seminer, eğitim ve kurs etkinliklerinde kendilerini yeterli görmedikleri ve kendilerini hemen hemen aynı oranlarda yeterli veya yetersiz gördükleri söylenebilir.

5.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları Etkinlikler Konusunda Kendilerini Yeterli Görme Durumlarının Öğrenim Düzeyi Açısından Analizi

Araştırmanın 7. alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleri hakkında kendilerini yeterli görme durumları, öğrenim düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için ankette isimleri verilen 20 farklı etkinlik (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları bir hizmet içi eğitim hakkında öğretmenlerden ilgili eğitime katılmama sebebi olarak "Bu alanda yeterli donanıma sahibim ve eğitime ihtiyacım yok." şeklinde düşünüyorlarsa belirtmeleri istenilmiştir. Öğretmen cevaplarının öğrenim düzeyi açısından Ki-Kare (X^2) ile analizi yapılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Kendilerini Yeterli Görme Durumlarının Öğrenim Düzeyi Açısından Analizi

Kurs- Konferans Seminer- Eğitim-Sempozyum Adı	Lisans		Lisansüstü		X^2	p
	Yeterli	Yetersiz	Yeterl i	Yetersiz		
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)		
1-Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu	30(33.3)	60(66.7)	4(26.7)	11(73.3)	.261	.769
2-Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu	32(35.6)	58(64.4)	1(6.7)	14(93.3)	4.979	.033*
3-Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi	21(23.3)	69(76.7)	2(13.3)	13(86.7)	.752	.514
4-Eğitimde Drama Teknikleri Kursu	14(15.6)	76(84.4)	-(0)	15(100)	2.692	.212
5-Osmanlı Türkçesi Kursu	13(14.4)	77(85.6)	-(0)	15(100)	2.473	.206
6- İngilizce Kursu	5(5.6)	85(94.4)	-(0)	15(100)	.875	1.000
7- Zeka Oyunları Kursu	5(5.6)	85(94.4)	2(13.3)	13(86.7)	1.250	.261
8-Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu	8(8.9)	82(91.1)	-(0)	15(100)	1.443	.598
9-Eğitim Materyali Tasarımı	18(20)	72(80)	-(0)	15(100)	3.621	.068
10-Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu	20(22.2)	70(77.8)	-(0)	15(100)	4.118	.069
11-Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri	14(15.6)	76(84.4)	-(0)	15(100)	2.692	.212
12-Arkeoloji Eğitimi	17(18.9)	73(81.1)	-(0)	15(100)	3.381	.122
13-Yerel Tarih Eğitimi	19(21.1)	71(78.9)	2(13.3)	13(86.7)	.486	.730

Tablo 11-devam

14-Sözlü Tarih Eğitimi	26(28.9)	64(71.1)	1(6.7)	14(17.9)	3.324	.108
15-PISA Uygulamaları Semineri	10(11.1)	80(88.9)	0(-)	15(100)	1.842	.351
16-Eğitim Koçluğu Kursu	19(21.1)	71(78.9)	-(0)	15(100)	3.866	.067
17-Medya Okuryazarlığı Kursu	27(30)	63(70)	-(0)	15(100)	6.058	.010*
18-Değerler Eğitimi Kursu	22(24.4)	68(75.6)	2(13.3)	13(86.7)	.900	.511
19-Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu	7(7.8)	83(92.2)	1(6.7)	14(93.3)	.023	1.000
20-Liderlik Eğitimi	23(25.6)	67(74.4)	-(0)	15(100)	4.909	.038*

*p<.05, ** 2 hücrede (%50.0) beklenen sayı 5 den daha küçük

Analiz sonucunda öğretmenlerin “Beden dili ve İletişim Teknikleri Kursu”nda anlamlı farklılık ($X^2=4.979$, $p<.05$) belirlenmiştir. Lisans düzeyinde öğrenim görenlerin kendilerini yeterli görme oranı %35.6 ($f=32$), lisansüstü düzeyde öğrenim görenlerin kendilerini yeterli görme oranı %6.7 ($f=1$) düzeyindedir. “Medya Okuryazarlığı Kursu”nda da anlamlı farklılık ($X^2=6.058$, $p<.05$) belirlenmiştir. Lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerden kendilerini yeterli görenlerin oranı %30 ($f=27$) iken, lisansüstü düzeyde kendini yeterli görenlerin oranı %0 ($f=0$) düzeyindedir. Farklılığın ($X^2=4.909$, $p<.05$) gözlemlendiği bir diğer etkinlik ise “Liderlik Eğitimi”dir. Lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerden kendilerini yeterli görenlerin oranı %25.6 ($f=23$) iken, lisansüstü düzeyde kendini yeterli görenlerin oranı %0 ($f=0$) düzeyindedir. Lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin tamamı “Eğitimde Drama Teknikleri Kursu”, “Osmanlı Türkçesi Kursu”, “İngilizce Kursu”, “Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu”, “Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi”, “Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu”, “Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri”, “Arkeoloji Eğitimi”, “PISA Uygulamaları Semineri”, “Eğitim Koçluğu Kursu”, “Medya Okuryazarlığı Kursu” ve “Liderlik Eğitimi”nde kendilerini yeterli görmemişlerdir. Lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerden en çok (%35.6, $f=32$) kendilerini “Beden Dili ve İletişim Kursunda” kendilerini yeterli görmektedir. Bunu %33.3 ($f=30$) ile “Diksiyon ve Güzel Konuşma” %28.9 ($f=26$) ile “Sözlü Tarih Eğitimi” izlemiştir. Lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenler en çok (%26.7, $f=4$) kendilerini “Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu” konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Bunu %13.3 ($f=2$) ile

“Hikaye ve Masal Anlatıcılığı”, Zeka Oyunları”, “Yerel Tarih Eğitimi” ve “Değerler Eğitimi Kursu” izlemiştir.

Analiz sonuçlarına göre lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenler kendilerini en çok “Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu” (%26.7) konusunda yeterli görmüşler, lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenler kendilerini en çok “Beden Dili ve İletişim Kursu” (%35.6) konusunda yeterli görmüşler ve bu alanda eğitime ihtiyaçlarının olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre söz konusu etkinlikler hakkında kendilerini yeterli görme oranının %35 ve daha aşağısında olması sebebiyle daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleri hakkında hem lisansüstü hem de lisans düzeyi öğrenim görmüş öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri söylenebilir. Ayrıca lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin tamamı (%100) 20 etkinliğin 12'si hakkında kendilerini yeterli görmemiştir. Toplam 20 etkinliğin 19'unda lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş öğretmenlerin daha önce katılmadıkları etkinlikler konusunda kendilerini yeterli görme oranının lisans düzeyinde öğrenim görmüş öğretmenlerin oranından yüzdesel olarak daha düşük olduğu gözlenmiş; fakat bu 19 etkinlikten sadece “Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu”nda, “Medya Okuryazarlığı Kursu”nda ve “Liderlik Eğitimi”nde anlamlı bir farklılık ($p < .05$) gözlenmiştir. Lisansüstü düzeyde eğitim görmüş öğretmenlerin daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitimler hakkında kendilerini lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük oranlarda yeterli görmelerinin sebebinin lisansüstü eğitiminde "çok şey öğrenen insan eksiklerini daha iyi görür ve bilmediği şeylerin daha çok farkına varır" anlayışını kazanmış olmalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

5.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları Etkinliklere İlişkin Kendilerini Yeterli Görme Durumlarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi

Araştırmanın 8. alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleri hakkında kendilerini yeterli görme durumları, mesleki kıdem açısından farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmişti. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için ankette isimleri verilen 20 farklı etkinlik (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları bir hizmet içi eğitim hakkında öğretmenlerden ilgili eğitime katılmama sebebi olarak "Bu alanda yeterli

donanıma sahibim ve eğitime ihtiyacım yok." şeklinde düşünüyorlarsa belirtmeleri istenilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların betimsel analizi yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Kendilerini Yeterli Görme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Analizi

Kurs- Konferans Seminer- Eğitim- Sempozyum Adı		Mesleki Kıdem				
		1-5	6-10	11-15	16-20	21+
		f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1-Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu	Yetersiz	7 (63.6)	21(58.3)	18(72)	8(57.1)	17(89.5)
	Yeterli	4(36.4)	15(41.7)	7(28)	6(42.9)	2(10.5)
2-Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu	Yetersiz	8(72.7)	23(63.9)	17(68)	9(64.3)	15(78.9)
	Yeterli	3(27.3)	13(36.1)	8(32)	5(35.7)	4(21.1)
3-Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi	Yetersiz	10(90.9)	27(75)	18(72)	14(100)	13(68.4)
	Yeterli	1(9.1)	9(25)	7(28)	0(0)	6(31.6)
4-Eğitimde Drama Teknikleri Kursu	Yetersiz	8(72.7)	29(80.6)	23(92)	14(100)	17(89.5)
	Yeterli	3(27.3)	7(19.4)	2(8)	0(0)	2(10.5)
5-Osmanlı Türkçesi Kursu	Yetersiz	11(100)	29(80.6)	23(92)	14(100)	15(78.9)
	Yeterli	0(0)	7(19.4)	2(8)	0(0)	4(21.1)
6- İngilizce Kursu	Yetersiz	11(100)	31(86.1)	25(100)	14(100)	19(100)
	Yeterli	0(0)	5(13.9)	0(0)	0(0)	0(0)
7- Zeka Oyunları Kursu	Yetersiz	11(100)	33(91.7)	22(88)	14(100)	18(94.7)
	Yeterli	0(0)	3(8.3)	3(12)	0(0)	1(5.3)
8-Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu	Yetersiz	11(100)	35(97.2)	20(80)	14(100)	17(89.5)
	Yeterli	0(0)	1(2.8)	5(20)	0(0)	2(10.5)
9-Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi	Yetersiz	8(72.7)	29(80.6)	21(84)	12(85.7)	17(89.5)
	Yeterli	3(27.3)	7(19.4)	4(16)	2(14.3)	2(10.5)
10-Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu	Yetersiz	10(90.9)	27(75)	21(84)	12(85.7)	15(78.9)
	Yeterli	1(9.1)	9(25)	4(16)	2(14.3)	4(21.1)
11-Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri	Yetersiz	9(81.8)	30(83.3)	22(88)	14(100)	16(84.2)
	Yeterli	2(18.2)	6(16.7)	3(12)	0(0)	3(15.8)
12-Arkeoloji Eğitimi	Yetersiz	8(72.7)	28(77.8)	23(92)	14(100)	15(78.9)
	Yeterli	3(27.3)	8(22.2)	2(8)	0(0)	4(21.1)
13-Yerel Tarih Eğitimi	Yetersiz	8(72.7)	27(75)	20(80)	14(100)	15(78.9)
	Yeterli	3(27.3)	9(25)	5(20)	0(0)	4(21.1)
14-Sözlü Tarih Eğitimi	Yetersiz	8(72.7)	24(66.7)	20(80)	11(78.6)	15(78.9)
	Yeterli	3(27.3)	12(33.3)	5(20)	3(21.4)	4(21.1)
15-PISA Uygulamaları Semineri	Yetersiz	10(90.9)	32(88.9)	24(96)	14(100)	15(78.9)
	Yeterli	1(9.1)	4(11.1)	1(4)	0(0)	4(21.1)
16-Eğitim Koçluğu Kursu	Yetersiz	8(72.7)	28(77.8)	21(84)	14(100)	15(78.9)
	Yeterli	3(27.3)	8(22.2)	4(16)	0(0)	4(21.1)
17-Medya Okuryazarlığı Kursu	Yetersiz	7(63.6)	24(66.7)	21(84)	10(71.4)	16(84.2)
	Yeterli	4(36.4)	12(33.3)	4(16)	4(28.6)	3(15.8)
18-Değerler Eğitimi Kursu	Yetersiz	9(81.8)	25(69.4)	21(84)	10(71.4)	16(84.2)
	Yeterli	2(18.2)	11(30.6)	4(16)	4(28.6)	3(15.8)

Tablo 12-devam

19-Eğitimde Bilişim	Yetersiz	10(90.9)	33(91.7)	22(88)	13(92.9)	19(100)
Teknolojilerinin Kullanımı	Yeterli	1(9.1)	3(8.3)	3(12)	1(7.1)	0(0)
Kursu						
20-Liderlik Eğitimi	Yetersiz	8(72.7)	26(72.2)	22(88)	11(78.6)	15(78.9)
	Yeterli	3(27.3)	10(27.8)	3(12)	3(21.4)	4(21.1)

“Diksiyon ve Güzel Konuşma” alanında kendilerini en yüksek oranda (%41.7, f=15) yeterli görenler 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, kendilerini en düşük oranda yeterli görenler ise %10.5 (f=2) ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Beden Dili ve İletişim Teknikleri”nde en yüksek oranda kendini yeterli görenler %36.1 (f=13) 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli görenler ise %21.1 (f=4) ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi”nde kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %31.6 (f=6) ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli gören öğretmenler ise %0 (f=0) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Eğitimde Drama Teknikleri”nde kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %27.3 (f=3) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli görenler ise %0 (f=0) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Osmanlı Türkçesi”nde kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %21.1 (f=4) ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli gören öğretmenler ise %0 (f=0) ile 1-5 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlardır. “İngilizce Kursu”nda kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %13.9 (f=5) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli gören öğretmenler ise %0 (f=0) ile 1-5, 11-15, 16-20 ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlardır. “Zeka Oyunları”nda kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %12 (f=3) ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli görenler ise %0 (f=0) ile 1-5 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı”nda kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %20 (f=5) ile 11-15 mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli görenler ise %0 (f=0) ile 1-5 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi”nde kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %27.3 (f=3) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli gören öğretmenler ise %10.5 (f=2) ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip

olanlardır. “Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı”nda kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %25 (f=9) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli gören öğretmenler ise %9.1 (f=1) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlardır. “Okul Tabanlı Afet Eğitimi”nde kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %18.2 (f=2) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli gören öğretmenler ise %0 (f=0) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlardır. “Arkeoloji Eğitimi”nde kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %27.3 (f=3) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli gören öğretmenler ise %0 (f=0) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlardır. “Yerel Tarih Eğitimi”nde kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %27.3 (f=3) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli görenler ise %0 (f=0) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Sözlü Tarih Eğitimi”nde kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %33.3 (f=12) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli gören öğretmenler ise %5 (f=20) ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlardır. “PİSA Uygulamaları”nda kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %21.1 (f=4) ile 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli görenler ise %0 (f=0) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Eğitim Koçluğu”nda kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %27.3 (f=3) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli gören öğretmenler ise %0 (f=0) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlardır. “Medya Okuryazarlığı”nda kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %36.4 (f=4) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli görenler ise %15.8 (f=4) ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Değerler Eğitimi”nde kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %30.6 (f=11) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli görenler ise %15.8 (f=3) ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı”nda kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %3 (f=12) ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli görenler ise %0 (f=0) ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Liderlik Eğitimi”nde kendilerini en yüksek oranda yeterli görenler %27.8 (f=10) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda kendilerini yeterli gören öğretmenler ise %3 (f=12) ile

11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin tüm mesleki kıdemler açısından kurs, eğitim ve seminer etkinliklerinin tamamında kendilerini yeterli görme düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir. “İngilizce”, “Zeka Oyunları” ve “Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı”nda öğretmenlerin kendilerini yeterli görme durumlarının diğer etkinlikler içerisinde en düşük etkinlikler olduğu gözlenmiştir. “Diksiyon ve Güzel Konuşma”, “Beden Dili ve İletişim Teknikleri”, “Sözlü Tarih Eğitimi”, Medya Okuryazarlığı” ve “Liderlik Eğitimi”nde öğretmenler kendilerini diğer seminer kurs ve eğitim etkinliklerine göre daha yüksek oranda yeterli görmektedirler.

Analiz sonuçlarına göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 20 etkinlik içerisinde kendilerini yeterli görme düzeylerinin en yüksek olduğu etkinlik “Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu” (%36.4) ile "Medya Okuryazarlığı Kursu" (%36.4)'dur. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini yeterli görme oranı 18 etkinlikte %27 ve aşağısında olduğundan, 8 etkinlikte %10 ve aşağısında olduğundan, daha önce katılmadıkları etkinlikler konusunda kendilerini yeterli görme düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 20 etkinlik içerisinde kendilerini yeterli görme düzeylerinin en yüksek olduğu etkinlik “Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu”dur (%41.7). 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini yeterli görme oranı 15 etkinlikte %27 ve aşağısında olduğundan, 3 etkinlikte %10 ve aşağısında olduğundan, daha önce katılmadıkları etkinlikler konusunda kendilerini yeterli görme düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 20 etkinlik içerisinde kendilerini yeterli görme düzeylerinin en yüksek olduğu etkinlik “Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu”dur (%32). 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini yeterli görme oranı 17 etkinlikte %27 ve aşağısında olduğundan, 5 etkinlikte %10 ve aşağısında olduğundan, daha önce katılmadıkları etkinlikler konusunda kendilerini yeterli görme düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 20 etkinlik içerisinde kendilerini yeterli görme düzeylerinin en yüksek olduğu etkinlik “Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu”dur (%42.9). 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini yeterli görme oranı 16 etkinlikte %27 ve aşağısında, 11 etkinlikte ise %0 olduğundan kendilerini yeterli görme düzeylerinin diğer mesleki kıdemler içerisinde en düşük

olduğu söylenebilir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 20 etkinlik içerisinde kendilerini yeterli görme düzeylerinin en yüksek olduğu etkinlik "Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi"dir (%31.6). 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini yeterli görme oranı 19 etkinlikte %27 ve aşağısında, 3 etkinlikte ise %10 ve aşağısında olduğundan daha önce katılmadıkları etkinlikler konusunda kendilerini yeterli görme düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Analiz sonucuna göre mesleki kıdem gruplarının hepsi daha önce katılmadıkları etkinlikler konusunda kendilerini yüksek oranda yetersiz görmektedir. Fakat mesleki kıdem grupları içerisinde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini diğer kıdem gruplarına nazaran daha yüksek oranda yeterli görme sebepleri, lisans eğitiminde aldıkları bilgilerin mesleki açıdan hala güncel olduğunu düşünmeleri ve 5 yıllık öğretmenlik tecrübesinden kaynaklanan bir özgüvene sahip olmaları olabilir. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini genel olarak daha düşük düzeyde yeterli görmelerinin sebebi lisans eğitiminden aldıkları eğitimin güncelliğini kaybettiğini düşünmeleri veya kendilerini daha fazla geliştirme isteğine sahip olmaları olabilir.

5.9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları ve Kendilerini Yeterli Görmedikleri Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekliliği Hakkındaki Görüşleri

Araştırmanın 9. alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri hizmet içi eğitim etkinliklerinden hangilerinin sosyal bilgiler alanı için gerekli olduğuna yönelik görüşleri nedir?” şeklinde belirlenmişti. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için sosyal bilgiler öğretmenlerine ankette verilen 20 farklı etkinlik (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri bir hizmet içi eğitim hakkında öğretmenlerden "Bu alanın sosyal bilgiler alanı için gereksiz olduğunu düşünüyorum." veya "Bu alanda eğitimi gerekli buluyorum ve ileride eğitim almak isterim" seçeneklerinden birini seçmeleri istenilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin frekans ve yüzdelikleri incelenmiştir ve analiz Sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekli Görme Durumları

Kurs- Konferans Seminer- Eğitim- Sempozyum Adı	Bu alanın sosyal bilgiler alanı için gereksiz olduğunu düşünüyorum		Bu alanda eğitimi gerekli buluyorum ve ileride eğitim almak isterim	
	f	%	f	%
1-Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu	-	-	55	52.4
2-Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu	2	1.9	57	54.3
3-Hikaye ve Masal anlatıcılığı eğitimi	10	9.5	70	66.7
4-Eğitimde Drama Teknikleri Kursu	4	3.8	70	66.7
5-Osmanlı Türkçesi Kursu	29	27.6	48	45.7
6- İngilizce Kursu	37	35.2	35	33.3
7- Zeka Oyunları Kursu	23	21.9	47	44.8
8-Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu	25	23.8	61	58.1
9-Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi	8	7.6	67	63.8
10-Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu	2	1.9	74	70.5
11-Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri	7	6.7	58	55.2
12-Arkeoloji Eğitimi	13	12.4	64	61.0
13-Yerel Tarih Eğitimi	4	3.8	72	68.6
14-Sözlü Tarih Eğitimi	4	3.8	65	61.9
15-PISA Uygulamaları Semineri	17	16.2	76	72.4
16-Eğitim Koçluğu Kursu	8	7.6	69	65.7
17-Medya Okuryazarlığı Kursu	4	3.8	51	48.6
18-Değerler Eğitimi Kursu	11	10.5	51	48.6
19-Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu	5	4.8	54	51.4
20-Liderlik Eğitimi	9	8.6	59	56.2

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklerden daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için gereksiz görme oranları %10 ve üzeri olan etkinlikler (en çok gereksiz gördükleri etkinlikler) "İngilizce Kursu" (%35.2), "Osmanlı Türkçesi Kursu" (%27.6), "Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu" (%23.8), "Zeka Oyunları Kursu" (%21.9), "PISA Uygulamaları Semineri" (%16.2), "Arkeoloji Eğitimi" (%12.4), "Değerler Eğitimi Kursu" (%10.5)'dur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklerden daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için

gerekli görme oranları %60 ve üzeri olan etkinlikler (en çok gerekli gördükleri etkinlikler) "PISA Uygulamaları Semineri" (%72.4), "Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu" (%70.5), "Yerel Tarih Eğitimi" (%68.6), "Hikâye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi" (%66.7), "Eğitimde Drama Teknikleri Kursu" (%66.7), "Eğitim Koçluğu Kursu" (%65.7), "Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi" (%63.8), "Sözlü Tarih Eğitimi" (%61.9) ve "Arkeoloji Eğitimi" (%61)'dir.

Öğretmenlerin etkinlikleri gerekli görme oranı 20 etkinliğin 15'inde %50 ve üzerinde olduğundan, 9 etkinlikte gerekli görme oranı %60'ın üzerinden olduğundan ve gereksiz görme oranı %25 ve üzerinde olan sadece 2 etkinlik olduğundan, sosyal bilgiler öğretmenlerin daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için gerekli görme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi seminer, eğitim ve kurs etkinliklerine katılımların düşük olduğu 1.alt problemin araştırma sonucunda tespit edilmişti. Öğretmenlerin etkinliklere katılmama sebebinin kendilerini bu etkinlikler konusunda yeterli görmelerinden kaynaklanmadığı da 5.alt problemin araştırma sonucunda tespit edilmişti. Öğretmenlerin daha önce katılmadığı ve kendini yeterli görmediği etkinlikleri kendi alanları için gereksiz görmedikleri, bilakis çoğu etkinliği %50 ve üzeri oranlarda gerekli gördükleri ve ileride söz konusu etkinliklere katılabileceklerini belirttikleri 9. alt problemin araştırma sonucunda tespit edilmiş oldu.

5.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları ve Kendilerini Yeterli Görmedikleri Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekliliğine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Açısından Analizi

Araştırmanın 10. alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri hizmet içi eğitim etkinliklerinden hangilerinin sosyal bilgiler alanı için gerekli olduğuna yönelik görüşleri, cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için sosyal bilgiler öğretmenlerine ankette verilen 20 farklı etkinlik (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri bir hizmet içi eğitim hakkında öğretmenlerden "Bu alanın sosyal

bilgiler alanı için gereksiz olduğunu düşünüyorum." veya "Bu alanda eğitimi gerekli buluyorum ve ileride eğitim almak isterim." seçeneklerinden birini seçmeleri istenilmiştir. Öğretmenlerin cevapları cinsiyet açısından Ki-Kare ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekli Görme Durumlarının Cinsiyet Açısından Analizi

Kurs- Konferans Seminer- Eğitim-Sempozyum Adı	Kadın		Erkek		X^2	p
	Gereksiz	Gerekli	Gereksiz	Gerekli		
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)		
1-Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu	-	26(100)	-	29(100)	-	***
2-Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu		31(100)	2(7.1)	26(92.9)	-	***
3-Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi	5(11.6)	38(88.4)	5(13.5)	32(86.5)	.065	1.00
4-Eğitimde Drama Teknikleri Kursu	2(4.9)	39(95.1)	2(6.1)	31(93.9)	.-	***
5-Osmanlı Türkçesi Kursu	20(47.6)	22(52.4)	9(25.7)	26(74.3)	3.90	.04*
6- İngilizce Kursu	20(57.1)	15(42.9)	17(45.9)	20(54.1)	.903	.238
7- Zeka Oyunları Kursu	13(31)	29(69)	10(35.7)	18(64.3)	.173	.796
8-Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu	11(22.9)	37(77.1)	14(36.8)	24(63.2)	1.99	.232
9-Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi	4(9.1)	40(90.9)	4(12.9)	27(87.1)	.277	.711
10-Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu	1(2.3)	42(97.7)	1(3)	32(97)	-	***
11-Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri	3(8.6)	32(91.4)	4(13.3)	26(86.7)	-	***
12-Arkeoloji Eğitimi	8(19)	34(81)	5(14.3)	30(85.7)	.308	.762
13-Yerel Tarih Eğitimi	2(4.7)	41(95.3)	2(6.1)	31(93.9)	-	***
14-Sözlü Tarih Eğitimi	2(4.9)	39(95.1)	2(7.1)	26(92.9)	.156	1.00
15-PISA Uygulamaları Semineri	9(18)	41(82)	8(18.6)	35(81.4)	.006	1.00
16-Eğitim Koçluğu Kursu	3(7.1)	39(92.9)	5(14.3)	30(85.7)	-	***
17-Medya Okuryazarlığı Kursu	1(3.4)	28(96.4)	3(11.5)	23(88.5)	-	***
18-Değerler Eğitimi Kursu	4(13.3)	26(86.7)	7(21.9)	25(78.1)	.774	.511
19-Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu	2(5.9)	32(94.1)	3(12)	22(88)	-	***
20-Liderlik Eğitimi	4(10.3)	35(89.7)	5(17.2)	24(82.8)	.707	.481

*** 2 hücrede (%50.0) beklenen sayı 5 den daha küçük

Öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında sadece “Osmanlı Türkçesi Kursu” etkinliğinde anlamlı farklılık ($p<.05$) belirlenmiş olup kadın öğretmenlerin %52.4’ü söz konusu kursu gerekli görürken, erkek öğretmenlerin %74’ü gerekli görmektedir. Kadın öğretmenlerin en çok gerekli gördüğü etkinlik “Yerel Tarih Eğitimi” ve “PISA Uygulamaları” (%95.3, $f=41$) ile ilgili kurslardır. Bunu “Eğitim Materyali Tasarım Eğitimi” (%90.9, $f=40$), “Eğitimde Drama Teknikleri” (%95.1, $f=39$), “Sözlü Tarih Eğitimi” (%95.1, $f=39$) ve “Eğitim Koçluğu” (%92.9, $f=39$) izlemiştir. Erkek öğretmenlerin en çok gerekli gördüğü etkinlik ise “PISA Uygulamaları Semineri” (%85.7, $f=30$)’dır. Bunu “Hikâye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi” (%86.5, $f=32$), “Eğitimde Drama Etkinlikleri” ve “Yerel Tarih Eğitimi” (%93.9, $f=31$) etkinlikleri izlemiştir. En çok gerekli görülen etkinlik ise hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından “Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu”dur. Kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin tamamı (%100) bu etkinliği gerekli görmüştür. Kadın öğretmenlerin %100’ü ve erkek öğretmenlerin %92.9’si “Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu”nu gerekli görmüştür. Hem kadın hem de erkeklerden birer kişi ile “Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu” en az gereksiz görülen etkinlikler arasında yer almıştır. Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin etkinlikleri gerekli görme durumları sayıca ve oranca gereksiz görme durumlarından daha yüksektir. Kadınlar açısından “İngilizce Kursu”nun gerekli görme durumu istisnadır. Kadınların en çok gereksiz gördükleri etkinlik %47.6 ($f=20$) ile “İngilizce Kursu”dur. Kadınların bu kursu gerekli görme durumları ise daha düşüktür (%42.9, $f=15$). Kadınlar bu etkinliği daha fazla gereksiz görmektedir. Bunun dışında kadın ve erkeklerin gereksiz gördükleri kurs, gerekli gördüklerinden daha fazla değildir.

Analiz sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikler arasından sayısal olarak en çok gerekli gördükleri ve ileride eğitim almak istediklerini belirttikleri etkinlikler “Yerel Tarih Eğitimi” ($f=41$, %95.3) ile “PISA Uygulamaları Semineri” ($f=41$, %82), en çok gereksiz gördükleri etkinlikler ise “İngilizce Kursu” ($f=20$, %57.1) ile “Osmanlı Türkçesi Kursu” ($f=20$, %47.6)’dur. Kadın öğretmenlerin daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri gerekli görme oranı 20 etkinliğin 17’sinde %70 ve üzeri olduğundan, gereksiz görme oranı sadece 4 etkinlikte %25 ve üzeri

olduğundan ve 20 etkinliğin 17'sinde gerekli görme oranı gereksiz görme oranından oldukça fazla olduğundan, kadın öğretmenlerin daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri çok yüksek oranlarda gerekli gördüklerini söylenebilir. Erkek öğretmenlerin daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikler arasından sayısal olarak en çok gerekli gördükleri ve ileride eğitim almak istediklerini belirttikleri etkinlik "PISA Uygulamaları Semineri" (f=35, %81.4), en çok gereksiz gördükleri etkinlik ise "İngilizce Kursu" (f=17, %45.9)dur. Erkek öğretmenlerin daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri gerekli görme oranı 20 etkinliğin 17'sinde %70 ve üzeri olduğundan, gereksiz görme oranı sadece 4 etkinlikte %25 ve üzeri olduğundan ve 20 etkinliğin 19'unda gerekli görme oranı gereksiz görme oranından oldukça fazla olduğundan erkek öğretmenlerin daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri çok yüksek oranlarda gerekli gördükleri söylenebilir. Sonuç olarak hem kadın hem de erkek öğretmenlerin daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için yüksek oranlarda gerekli gördükleri ve ileride bu etkinliklere katılmak istediklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu hususta kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında sadece "Osmanlı Türkçesi Kursu" etkinliğinde anlamlı farklılık ($p < .05$) belirlenmiş olup kadın öğretmenler bu kursu erkek öğretmenlerden daha yüksek oranda gereksiz görmektedir. Kadın ve erkek öğretmen görüşlerindeki bir diğer farklılık ise "İngilizce Kursu" etkinliğinde gözlenmiş olup kadın öğretmenlerin yarıdan fazlası bu etkinliği gereksiz görmüş, erkek öğretmenlerin ise yarıdan fazlası bu etkinliği gerekli görmüştür ama bu farklılık anlamlı düzeyde ($p < .05$) değildir.

5.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları ve Kendilerini Yeterli Görmedikleri Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekliliğine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Düzeyi Açısından Analizi

Araştırmanın 11. alt problemi "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri hizmet içi eğitim etkinliklerinden hangilerinin sosyal bilgiler alanı için gerekli olduğuna yönelik görüşleri öğrenim düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmişti. Sosyal bilgiler

öğretmenlerine ankette verilen 20 farklı etkinlik (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri bir hizmet içi eğitim hakkında öğretmenlerden "Bu alanın sosyal bilgiler alanı için gereksiz olduğunu düşünüyorum." veya "Bu alanda eğitimi gerekli buluyorum ve ileride eğitim almak isterim." seçeneklerinden birini seçmeleri istenilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekli Görme Durumlarının Öğrenim Düzeyi Açısından Analizi

Kurs- Konferans Seminer- Eğitim-Sempozyum Adı	Lisans		Lisansüstü		χ^2	p
	Gereksiz	Gerekli	Gereksiz	Gerekli		
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)		
1-Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu	-	47(100)	-	8(100)	-	***
2-Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu	1(2)	49(98)	1(11.1)	8(96.6)	-	***
3-Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi	9(13)	60(87)	1(9.1)	10(90.9)	.136	1.000
4-Eğitimde Drama Teknikleri Kursu	3(4.7)	61(95.1)	1(10)	9(90)	.-	***
5-Osmanlı Türkçesi Kursu	24(36.4)	42(63.6)	5(45.5)	6(54.5)	.332	.738
6- İngilizce Kursu	33(50.8)	32(49.2)	4(57.1)	3(42.9)	-	1.000
7- Zeka Oyunları Kursu	20(32.3)	42(67.7)	3(37.5)	5(62.5)	.088	***
8-Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu	22(29.3)	53(70.7)	3(27.3)	8(72.7)	.020	1.000
9-Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi	6(9.5)	57(90.5)	2(16.7)	10(83.3)	.540	.606
10-Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu	2(3.2)	61(96.8)	0(0)	13(100)	-	***
11-Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri	6(11.1)	48(88.9)	1(9.1)	10(90.9)	.039	1.000
12-Arkeoloji Eğitimi	12(18.5)	53(81.5)	1(8.3)	11(91.7)	.741	.678
13-Yerel Tarih Eğitimi	4(6.2)	61(93.8)	0(0)	11(100)	-	***
14-Sözlü Tarih Eğitimi	4(6.9)	54(93.1)	0(0)	11(100)	-	***
15-PISA Uygulamaları Semineri	14(17.9)	64(82.1)	3(20)	12(80)	.035	1.000
16-Eğitim Koçluğu Kursu	6(9)	61(91)	2(20)	8(80)	1.140	.277
17-Medya Okuryazarlığı Kursu	3(6.7)	42(93.3)	1(10)	9(90)	.135	.563
18-Değerler Eğitimi Kursu	9(17.6)	42(82.4)	2(18.2)	9(81.8)	.002	1.000
19-Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu	5(9.1)	50(90.9)	0(0)	4(100)	-	***
20-Liderlik Eğitimi	9(15.5)	49(84.5)	0(0)	10(100)	1.788	.336

*** 2 hücrede (%50.0) beklenen sayı 5 den daha küçük

Analiz sonucunda herhangi bir eğitim, seminer ve kurs etkinliklerinde öğrenim düzeyi açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$). Öğretmenlerin öğrenim düzeyi; 20 farklı seminer, eğitim ve kursun sosyal bilgiler alanı için gerekliliğine ve ileride eğitim almak isteme durumu ya da gereksizliği açısından farklılık oluşturmamaktadır. Analizde bazı seminer, eğitim ve kurs gibi etkinliklerin en az iki hücrede gözlenen değeri 5'in altında olduğundan Ki-Kare analizi yapılmamış sadece dağılımlar verilmiştir. Lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin öğretmen sayısı olarak en çok gerekli gördükleri ve ileride eğitim almak istediklerini belirttikleri etkinlik 64 kişi (%82.1) ile "PISA Uygulamaları Semineri" dir. Bunu 61 kişi ile "Eğitimde Drama Teknikleri Kursu", "Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu", "Yerel Tarih Eğitimi Kursu" ve Eğitim Koçluğu Kursu" izlemiştir. Yüzdelik olarak ise ilk sırada %100 ile ($f=47$) "Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu" gelmekte ve bunu %98 ($f=49$) ile "Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu" ve %96.8 ($f=61$) ile "Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu" izlemiştir. Lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenler, etkinliklerin hepsini sosyal bilgiler alanı için gerekli olduğunu ve ileride eğitim almak istediğini yüksek düzeyde belirtmişlerdir. En düşük (%49.2, $f=32$) gerekli gördükleri etkinlik ise "İngilizce Kursu"dur. Lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin en çok gereksiz gördükleri etkinlik %50.8 ($f=33$) ile "İngilizce Kursu" gelmektedir. Bunu %36.4 ($f=24$) ile "Osmanlıca Türkçesi Kursu" ve %29.3 ($f=22$) ile "Temel Kodlama Teknoloji Kullanımı Kursu" izlemiştir. Lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin en az gereksiz gördükleri etkinlik %0 ($f=0$) ile "Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu", %2 ($f=1$) ile "Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu" gelmektedir ve bunu %3.2 ($f=2$) ile "Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu" izlemiştir. Lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin en gerekli gördükleri etkinlik %100 ($f=13$) "Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu"dur. Bunu yine %100 ($f=11$) ile "Yerel Tarih" ve "Sözlü Tarih Eğitimi" ve "Liderlik Eğitimi" izlemiştir. Lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin en düşük frekansta gerekli gördükleri veya ileride imkan olursa eğitimini almak istedikleri etkinlik %42.9 ($f=3$) ile "İngilizce Kursu" ve %54.5 ($f=6$) ile "Osmanlı Türkçesi Kursu" olduğu gözlenmiştir. En yüksek frekansta gereksiz gördükleri etkinlik %45.5 ($f=5$) ile "İngilizce Kursu" ve %57.1 ($f=4$) ile "Osmanlı Türkçesi Kursu"dur. Lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin en

az gereksiz gördükleri etkinlik %0 (f=0) ile “Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu”, “Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu”, “Yerel Tarih Eğitimi”, “Sözlü Tarih Eğitimi” ve “Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu”dur. Hem lisans hem de lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin sosyal bilgiler alanı için gerekli gördükleri kurs, eğitim ve seminer etkinliklerinde yüzdelik dağılımlarda benzerlik vardır. Ayrıca gerekli olarak görmedikleri etkinliklerde de benzerlikten söz edilebilir.

Analiz sonuçlarına göre lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin sayısal olarak en çok gerekli gördükleri ve ileride eğitim almak istediklerini belirttikleri etkinlik 64 kişi (%82.1) ile “PISA Uygulamaları Semineri” olmasına karşın yüzdelik olarak ilk sırada %100 ile (f=47) “Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu” gelmektedir. Çünkü her ne kadar "Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu"nu "PISA Uygulamaları Semineri"ne göre daha az kişi gerekli görmüşse de hiç gereksiz gören kişi yoktur. Bu sebeple lisans mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha önce bu etkinliğe katılmayan ve bu konuda kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin tamamı (%100) bu etkinliği gerekli gördüğünden “Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu”nun en çok gerekli görülen etkinlik olduğu söylenebilir. Bununla birlikte "PISA Uygulamaları Semineri"ni gerekli gören ve ileride katılmak isteyenler sayısal olarak (f=64) diğer etkinliklere göre daha fazla olduğu için lisans mezunu öğretmenler tarafından hizmet içi eğitime en çok ihtiyaç duyulan etkinliğin "PISA Uygulamaları Semineri" olduğu söylenebilir. Lisans mezunu öğretmenlerin sayısal olarak (f=64), lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise hem sayısal hem yüzdesel olarak en çok gerekli gördüğü etkinlik "Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu"dur ve lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin en çok gereksiz gördüğü etkinlikler “İngilizce Kursu”, “Osmanlıca Türkçesi Kursu”, "Zeka Oyunları Kursu" ile "Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu"dur. Sonuç olarak lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin 20 etkinlik arasından gereksiz görme oranları %25 ve üzeri olan sadece 4 etkinlik olduğundan ve 17 etkinlikte gerekli görme oranları %70 ve üzeri olduğundan hem lisans hem de lisansüstü mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için gereksiz görmedikleri, bilakis gerekli görüp ileride bu etkinliklere katılmak istedikleri söylenebilir. Analiz sonucunda ankette isimleri

verilen seminer, eğitim ve kurs etkinliklerinde sosyal bilgiler alanı için gerekliliği ya da gereksizliğine dair öğrenim düzeyi (lisans-lisansüstü) açısından anlamlı seviyede ($p < .05$) farklılık gözlenmemiştir.

5.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Arasından Daha Önce Katılmadıkları ve Kendilerini Yeterli Görmedikleri Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekliliğine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Açısından Analizi

Araştırmanın 12. alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri hizmet içi eğitim etkinliklerinden hangilerinin sosyal bilgiler alanı için gerekli olduğuna yönelik görüşleri mesleki kıdem açısından farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmişti. Araştırma sorusunun cevabını belirlemek için sosyal bilgiler öğretmenlerine ankette verilen 20 farklı etkinlik (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri bir hizmet içi eğitim hakkında öğretmenlerden "Bu alanın sosyal bilgiler alanı için gereksiz olduğunu düşünüyorum." veya " Bu alanda eğitimi gerekli buluyorum ve ileride eğitim almak isterim." seçeneklerinden birini seçmeleri istenilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların betimsel analizi yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerini Sosyal Bilgiler Alanı İçin Gerekli Görme Durumlarının Mesleki Kıdem Açısından Analizi

Kurs- Konferans Seminer- Eğitim-Sempozyum Adı		Mesleki Kıdem				
		1-5	6-10	11-15	16-20	21+
		f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1-Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu	Gereksiz	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
	Gerekli	7(100)	17(100)	14(100)	6(100)	11(100)
2-Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu	Gereksiz	0(0)	1(5.9)	1(6.7)	0(0)	0(0)
	Gerekli	8(100)	16(94.1)	14(93.3)	7(100)	12(100)
3-Hikaye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi	Gereksiz	1 (10)	6(22.2)	1(5.9)	1(7.7)	1(7.7)
	Gerekli	9(90)	21(77.8)	16(94.1)	12(92.3)	12(92.3)
4-Eğitimde Drama Teknikleri Kursu	Gereksiz	0(0)	3(15)	1(4.8)	0(0)	0(0)
	Gerekli	8(100)	17(85)	20(95.2)	13(100)	12(100)
5-Osmanlı Türkçesi Kursu	Gereksiz	3(27.3)	6(22.2)	11(61.1)	3(30)	6(54.5)
	Gerekli	8(72.7)	21(77.8)	7(38.9)	7(70)	5(45.5)
6- İngilizce Kursu	Gereksiz	4(44.4)	13(56.5)	9(50)	4(40)	7(58.3)
	Gerekli	5(55.6)	10(43.5)	9(50)	6(60)	5(41.7)

Tablo 16-devam

7- Zeka Oyunları Kursu	Gereksiz	4(44.4)	6(26.1)	5(33.3)	3(37.5)	5(33.3)
	Gerekli	5(55.6)	17(73.9)	10(66.7)	5(62.5)	10(66.7)
8-Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu	Gereksiz	4(36.4)	9(29)	6(35.3)	5(38.5)	1(7.1)
	Gerekli	7(63.6)	22(71)	11(64.7)	8(61.5)	13(92.9)
9-Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi	Gereksiz	1(12.5)	1(4.8)	3(15.8)	2(18.2)	1(6.3)
	Gerekli	7(87.5)	20(95.2)	16(84.2)	9(81.8)	15(93.8)
10-Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu	Gereksiz	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	2(13.3)
	Gerekli	9(100)	22(100)	19(100)	11(100)	13(86.7)
11-Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri	Gereksiz	3(33.3)	1(5)	2(11.1)	1 (11.1)	0 (0)
	Gerekli	6(66.7)	19(95)	16(88.9)	8(88.9)	9(100)
12-Arkeoloji Eğitimi	Gereksiz	0(0)	2(9.5)	5(25)	2(14.3)	4(28.6)
	Gerekli	8(100)	19(90.5)	15(75)	12(85.7)	10(71.4)
13-Yerel Tarih Eğitimi	Gereksiz	0(0)	1(4.5)	2(10.5)	0(0)	1(7.1)
	Gerekli	7(100)	21(95.5)	17(89.5)	14(100)	13(92.9)
14-Sözlü Tarih Eğitimi	Gereksiz	0(0)	0(0)	4(22.2)	0(0)	0(0)
	Gerekli	8(100)	19(100)	14(77.8)	10(100)	14(100)
15-PISA Uygulamaları Semineri	Gereksiz	3(33.3)	6(18.8)	3(21.4)	3(21.4)	2(14.3)
	Gerekli	6(66.7)	26(81.3)	21(87.5)	11(78.6)	12(85.7)
16-Eğitim Koçluğu Kursu	Gereksiz	2(25)	3(12)	3(16.7)	0(0)	0(0)
	Gerekli	6(75)	22(88)	15(83.3)	11(100)	15(100)
17-Medya Okuryazarlığı Kursu	Gereksiz	0(0)	1(5.9)	1(7.1)	1(11.1)	1(12.5)
	Gerekli	7(100)	16(94.1)	13(92.9)	8(88.9)	7(87.5)
18-Değerler Eğitimi Kursu	Gereksiz	2(22.2)	2(10.5)	3(20)	2(25)	2(18.2)
	Gerekli	7(77.8)	17(89.5)	12(80)	6(75)	9(81.8)
19-Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu	Gereksiz	2(22.2)	1(4.3)	1(9.1)	0(0)	1(9.1)
	Gerekli	7(77.8)	22(95.7)	10(90.9)	5(100)	10(90.9)
20-Liderlik Eğitimi	Gereksiz	2(28.6)	1(4.8)	4(21.1)	1(11.1)	1(8.3)
	Gerekli	5(71.4)	20(95.2)	15(78.9)	8(88.9)	11(91.7)

Ankette yer alan hizmet içi eğitimlerin sosyal bilgiler alanı için gerekliliğine yönelik öğretmen görüşleri bağlamında en yüksek oran her bir mesleki kıdem açısından %100 ile “Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu”dur. Herhangi bir kurs, eğitim veya seminer etkinliğine katılmayan ve kendilerini yeterli gördüğünü belirtmeyen öğretmenlerin görüşlerini yansıttıkları etkinliklerin gerekliliğine ilişkin en yüksek sayı 26 kişi (%81.3) “PİSA Uygulamaları Semineri”dir. “Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu”nu en yüksek oranda gerekli gören öğretmenler 1-5 yıl (%100, f=8), 16-20 yıl (%100, f=7), 21 ve üstü yıl (%100, f=12) kıdeme sahip olanlar, en yüksek oranda gereksiz görenler ise %6.7 (f=1) ile 11-15 yıl ve %5.9 (f=1) 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Hikâye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi” etkinliğini en yüksek oranda (%94.1, f=16) gerekli gören ve imkan olursa eğitim almak istediklerini belirtenler 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise (%77.8, f=21) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlardır.

"Eğitimde Drama Teknikleri Kursu"nu en yüksek oranda gerekli gören öğretmenler %100 ile 1-5, 16-20 ile 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %85 (f=17) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlardır. "Osmanlı Türkçesi Kursu"nu en yüksek oranda gerekli görenler %77.8 (f=21) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %38.9 (f=7) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. "İngilizce Kursu"nu en yüksek oranda gerekli görenler %60 (f=6) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %41.7 (f=5) ile 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. "Zeka Oyunları Kursu"nu en yüksek oranda gerekli görenler %73.9 (f=17) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %55.6 (f=5) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. "Temel Kodlama Teknoloji Kullanımı Kursu"nu en yüksek oranda gerekli görenler %92.9 (f=13) ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %61.5 (f=8) 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. "Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi"ni en yüksek oranda gerekli görenler %93.8 (f=15) ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %81.8 (f=9) 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. "Müzelerin Okul Dışı Eğitim ortamı Olarak Kullanımı Kursu"nu en yüksek oranda gerekli görenler %100 ile 1-5, 6-10, 11-15, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %86.7 (f=13) ile 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir.

"Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri"ni en yüksek oranda gerekli görenler %100 (f=9) ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %66.7 (f=6) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. "Arkeoloji Eğitimi"ni en yüksek oranda gerekli görenler %100 (f=8) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %71.4 (f=10) 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. "Yerel Tarih Eğitimi"ni en yüksek oranda gerekli görenler %100 ile 1-5 yıl (f=7) ile 16-20 yıl (f=14) mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %89.5 (f=17) 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. "PİSA Uygulamaları Semineri"ni en yüksek oranda gerekli görenler %87.5 (f=21) ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %66.7 (f=6) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. "Eğitim Koçluğu Kursu"nu en yüksek oranda gerekli görenler %100 ile 16-20 yıl (f=11) ile

21 ve üstü (f=14) yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %75 (f=6) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Medya Okuryazarlığı Kursu”nu en yüksek oranda gerekli görenler %100 (f=7) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %87.5 (f=7) 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Değerler Eğitimi Kursu”nu en yüksek oranda gerekli görenler %89.5 (f=17) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %75(f=6) 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Eğitimde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Kursu”nu en yüksek oranda gerekli görenler %100 (f=5) ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %77.8 (f=7) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. “Liderlik Eğitimi”ni en yüksek oranda gerekli görenler %95.2 (f=20) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük oranda gerekli görenler ise %71.4 (f=5) ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir.

Analiz sonuçlarına göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 20 etkinlik arasından gerekli görme oranı %70 ve üzeri olan 15 etkinlik, %90 ve üzeri olan 9 etkinlik olduğundan, daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri sosyal bilgiler alanı için gerekli görme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 20 etkinlik arasından gerekli görme oranı %70 ve üzeri olan 19 etkinlik, %90 ve üzeri olan 11 etkinlik olduğundan, daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri sosyal bilgiler alanı için gerekli görme düzeylerinin çok yüksek olduğu ve diğer mesleki kıdem grupları içerisinde etkinlikleri en çok gerekli gören mesleki kıdem grubu olduğu gözlenmiştir. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 20 etkinlik arasından gerekli görme oranı %70 ve üzeri olan 16 etkinlik, %90 ve üzeri olan 8 etkinlik olduğundan, daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri sosyal bilgiler alanı için gerekli görme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 20 etkinlik arasından gerekli görme oranı %70 ve üzeri olan 17 etkinlik, %90 ve üzeri olan 9 etkinlik olduğundan, daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri sosyal bilgiler alanı için gerekli görme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 20 etkinlik arasından gerekli görme oranı %70 ve üzeri olan 17 etkinlik, %90 ve üzeri olan 12

etkinlik olduğundan, daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri sosyal bilgiler alanı için gerekli görme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin sayısal ve yüzde açısından en yüksek oranda gerekli gördükleri etkinlikler 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl mesleki kıdemler için “Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu” (%100), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler için "Yerel Tarih Eğitimi" (%100), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler için "Sözlü Tarih Eğitimi" (%100)'dir. Mesleki kıdem grupları açısından en dikkat çekici farklılıklar "Osmanlı Türkçesi Kursu" ve "İngilizce Kursu" etkinliklerinde gözlenmiş olup "Osmanlı Türkçesi Kursu"nu belirgin bir şekilde en çok gereksiz (%61, f=11) görenler 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler; "İngilizce Kursu"nu ise belirgin bir şekilde en çok gereksiz (%58, f=7) görenler 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olmuştur. Tüm mesleki kıdem grupları daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri yüksek oranda gerekli görmekte ve ileride katılmak istemektedir; fakat 20 etkinliktен 19'unu yüksek oranlarda gerekli görmeleri sebebiyle diğer mesleki kıdem grupları içerisinde etkinlikleri en çok gerekli gören mesleki kıdem grubunun 6-10 yıl mesleki kıdem grubuna sahip öğretmenler olduğu gözlenmiştir.

5.13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen 20 Farklı Hizmet İçi Eğitim Etkinliği Dışında Diğer Kurs, Eğitim ve Seminer Katılım Durumları

Araştırmanın 13. alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen 20 farklı hizmet içi kurs, eğitim ve seminer etkinlikleri dışında varsa katılmış oldukları diğer kurs, eğitim ve seminerler nelerdir?” olarak belirlenmişti. sosyal bilgiler öğretmenleri bu bölümdeki boşluklara katıldıkları farklı eğitimlerin isimlerini yazmıştır. Verilen cevapların istatistik sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ankette İsimleri Verilen Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Dışında Katılmış Oldukları Diğer Etkinlikler

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Katıldıkları Diğer Eğitim-Kurs-Seminer Bilgileri (105 Katılımcı)		Katılımcı Sayısı ve Yüzdesi
1	Çevre Uyum Eğitimi	1 kişi (%0,9)
2	Dama Oyunu Kursu	1 kişi (%0,9)
3	Danışman Öğretmen Eğitimi	3 kişi (%2,8)
4	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Eğitimi	1 kişi (%0,9)

	Tablo 17-devam	
5	Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Kursu	2 kişi (%1,9)
6	Ergenlerde Gelişim Psikolojisi Semineri	1 kişi (%0,9)
7	Etkili Sınıf Yönetimi Kursu	1 kişi (%0,9)
8	Farkındalık Eğitimi	1 kişi (%0,9)
9	Fatih Projesi Kursu	4 kişi (%3,8)
10	Halkla İlişkiler Eğitimi	1 kişi (%0,9)
11	Harezmi Eğitim Modeli Kursu	1 kişi (%0,9)
12	İlkyardım Eğitimi	2 kişi (%1,9)
13	İş Sağlığı ve Güvenliği Kursu	8 kişi (%7,6)
14	İzci Lideri Eğitimi	1 kişi (%0,9)
15	Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yönetici Eğitimi Kursu	1 kişi (%0,9)
16	Kaynaştırma Eğitimi Semineri	1 kişi (%0,9)
17	Motorlu Taşıtlar Sınav Sorumlusu Kursu	1 kişi (%0,9)
18	Öğrencide Temel Sağlık Semineri	1 kişi (%0,9)
19	Ölçme,Değerlendirme ve Soru Hazırlama Eğitimi	1 kişi (%0,9)
20	Özel Eğitim Kursu	7 kişi (%6,6)
21	Proje Hazırlama Eğitimi	3 kişi (%2,8)
22	Rehberlik Eğitimi	2 kişi (%1,9)
23	Satranç Kursu	3 kişi (%2,8)
24	STEM Eğitimi	2 kişi (%1,9)
25	Stratejik planlama ve Yönetim Semineri	1 kişi (%0,9)
26	Stres Yönetimi Kursu	1 kişi (%0,9)
27	Uzay Bilimleri Eğitimi	1 kişi (%0,9)
28	Üstün Zekalı Öğrenci Eğitimi Kursu	3 kişi (%2,8)
29	WEB 2.0 araçlarını tanıma ve Arttırılmış gerçeklik Eğitimi	1 kişi (%0,9)
30	Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Kursu	1 kişi (%0,9)

Ankette yer verilen boş satırlara yazılan cevaplara göre öğretmenlerin ankette isimleri verilen 20 seminer, eğitim ve kurs etkinliğin haricinde öğretmenler tarafından eklenen 30 farklı etkinliğe katılım sayıları incelenmiş olup öğretmenlerin en çok "İş Sağlığı ve Güvenliği Kursu"na (%7,6) katıldığı gözlenmiştir. Öğretmenlerinin katıldıkları diğer etkinlikler içerisinde katılım oranı %10 ve üzeri olan hiçbir etkinlik olmadığından sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen 20 farklı kurs, eğitim ve seminer etkinlikleri dışında diğer kurs, eğitim ve seminer katılım durumlarının çok düşük olduğu söylenebilir.

6. SONUÇLAR,TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimsel donanımları çerçevesinde öğretmenlik mesleği ve alanıyla ilgili katıldığı konferans, seminer sayıları ve sahip olduğu kurs katılım belgesi ve sertifika türlerinin neler olduğunu belirlenmiştir. Bu araştırma soruları çerçevesinde İstanbul-Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 105 sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilen veriler araştırmaya ait her bir alt problemin başlığı altında analiz edilmiş ve ilgili alt probleme ilişkin sonuçlar ve yorumlar elde edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen 20 etkinlik arasından %36 katılımın olduğu yalnızca 1 etkinlik, %15 - %30 aralığında katılımın olduğu 7 etkinlik, %15 ve daha altında katılım olan 12 etkinlik olduğundan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen eğitim, seminer ve kurs etkinliklerine katılımlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerden ankette isimleri verilen hizmet içi eğitim etkinlikleri dışında varsa katılmış oldukları diğer etkinliklerin isimlerini yazmaları istenilmiştir. Öğretmenler ankette yer ayrılan boş satırlara 30 farklı etkinlik ismi yazmışlardır. Öğretmenlerinin katıldıklarını belirttikleri diğer etkinlikler içerisinde katılım oranı %10 ve üzeri olan hiç bir etkinlik olmadığından, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen 20 farklı kurs, eğitim ve seminer etkinlikleri dışında ayrıca belirtmiş oldukları diğer 30 farklı kurs, eğitim ve seminerlere katılım durumlarının çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere katılım oranının düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucuna benzer bir sonuç Yavuz'un (2010) yaptığı araştırmada elde edilmiştir. Yavuz'un (2010) yaptığı araştırmaya göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin %17'sinin 3 ve daha fazla kez hizmet içi eğitime katıldıkları, %8'inin 2 kez hizmet içi eğitime katıldıkları, %36'sının yalnızca 1 kez hizmet içi eğitime katıldıkları, %39'unun ise hizmet içi

eğitilmeye hiç katılmadıkları tespit edilmiştir. Fakat Bulut'un (2011) ve Oturak Eyecisoy'un (2014) yaptıkları araştırmalarda durum biraz farklıdır. Bulut'un (2011) yaptığı araştırmaya göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin %26,1'inin hizmet içi eğitimlere hiç katılmadıkları, %73,9'unun ise en az bir kez hizmet içi eğitime katıldıkları tespit edilmiş; fakat öğretmenlerin kaç kez hizmet içi eğitime katıldıklarına ilişkin bir veri elde edilmemiştir. Oturak Eyecisoy'un (2014) yaptığı araştırmaya göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin %37,2'sinin 1-5 kez hizmet içi eğitime katıldıkları, %36,1'inin 6-10 kez hizmet içi eğitime katıldıkları, %18,3'ünün 11 kez ve üzeri hizmet içi eğitime katıldıkları, %8,3'ünün ise hizmet içi eğitimlere hiç katılmadıkları tespit edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre ankette isimleri verilen 20 farklı eğitim, seminer ve kurs etkinliklerinden öğretmenlerin daha önce katılmadıkları etkinliklere ilişkin kendilerinin "yeterli donanımına sahip olduklarını ve bu konuda eğitime ihtiyaç duymadıklarını" belirttikleri etkinliklerde oran %32 ve çoğunlukla daha aşağısındadır. Bu durum öğretmenlerin söz konusu eğitim, seminer ve kurs etkinlikleri konusunda kendilerini yeterli görme düzeylerinin düşük olduğunu ve "Eğitime ihtiyacım yoktur." görüşüne katılmadıklarını göstermektedir. Ayrıca bu sonuca dayanarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmama sebebinin kendilerini bu etkinlikler konusunda yeterli görmelerinden kaynaklanmadığı da söylenebilir. Bu araştırma sonucuna benzer bir sonuç Cüce'nin (2019) yaptığı araştırmada elde edilmiştir. Cüce'nin (2019) yaptığı araştırmaya göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %40'ı, öğretmenlerin ise %52,5'i sosyal bilgiler özel alan yeterliklerinin lisans eğitiminde yeterli düzeyde kazanılamadığını belirtmişlerdir. Yine aynı araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin %66,6'sı mesleki gelişimi sağlama konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini, mesleki gelişimlerini sağlamak için öğretmenlerin %11,8'i MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katıldıklarını, %15,7'si zümre öğretmenlerinden destek aldıklarını, %3,9'u ise mesleki gelişimlerini sürdürmek için lisansüstü eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bulut (2011), sosyal bilgiler öğretmenlerinin bazı hizmet içi eğitimler konusunda kendilerini yeterli görüp görmediklerini (hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duymadıklarını) araştırmıştır. Öğretmenler hizmet içi eğitime ihtiyaç durumlarını "her zaman", "çoğunlukla", "bazen", "nadiren" ve "hiç" şeklinde

derecelendirmişlerdir. Bulut'un (2011) yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %59,1'i afet eğitimi konusunda, %51,1'i müze eğitimi konusunda, %51,2'si "Sözlü Tarih Eğitimi" konusunda, %51,1'i "Yerel Tarih Eğitimi" konusunda, %50'si Arkeoloji Eğitimi konusunda, %43,2'si web tabanlı içerik geliştirme eğitimi konusunda, %46,7'si materyal tasarım eğitimi konusunda, %40,9'u yaratıcı drama eğitimi konusunda, %48,9'u medya okuryazarlığı eğitimi konusunda, %42'si diksiyon eğitimi konusunda "bazen", "çoğunlukla" ve "her zaman" hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır.

Öğretmenlerin ankette isimleri verilen etkinliklerden daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için gerekli görme oranı 20 etkinliğin 15'inde %50 ve üzerinde olduğundan, 9 etkinlikte gerekli görme oranı %60'ın üzerinde olduğundan ve gereksiz görme oranı %25 ve üzerinde olan sadece 2 etkinlik olduğundan, sosyal bilgiler öğretmenlerin daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için gereksiz görmedikleri, bilakis büyük çoğunlukla gerekli gördükleri ve ileride söz konusu etkinliklere katılabileceklerini belirttikleri gözlenmiştir. Ayrıca bu sonuca dayanarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmama sebebinin bu etkinlikleri kendi alanları için gereksiz görmelerinden kaynaklanmadığı sonucuna da ulaşılabilir. Benzer bir şekilde Oturak Eyecisoy' un (2014) yaptığı araştırmaya göre, sosyal bilgiler öğretmenleri genel anlamda hizmet içi eğitimlerin gerekliliğini kabul etmektedir. Söz konusu araştırmaya göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin %82,8'i hizmet içi eğitimler sayesinde hizmet öncesi eksiklerini tamamlayabilecekleri ve yeni gelişmeler karşısında kendilerini güncelleyebilecekleri fikrine katılmaktadır. Ankette yer alan hizmet içi eğitim etkinliklerinin neden önemli ve gerekli olduğu, araştırmanın 2.bölümünde ayrı ayrı açıklanmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımlarının düşük olmasının sebeplerinden bazılarını araştırmanın 5.bölümündeki öneriler kısmında değinilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklere katılım durumlarının, etkinlikler konusunda kendilerini yeterli görme durumlarının ve etkinlikleri sosyal bilgiler alanı için gerekli-gereksiz görme durumlarının cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem değişkenleri ve etkinlikler açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları şöyledir:

6.1.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Sonuçlar

Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin 20 farklı eğitim, seminer ve kurs etkinliklerine ait katılım yüzdeleri incelendiğinde; 20 etkinliğin 17'sinde erkek öğretmenlerin eğitim, seminer ve kurs etkinliklerine katılım oranının kadın öğretmenlerin katılım oranına göre yüzdesel olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir fakat bu 17 etkinlik içerisinde sadece “Zeka Oyunları Kursu” ve “Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi”nde anlamlı düzeyde ($p < .05$) farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Diğer bir analiz sonucuna göre kadın ve erkek öğretmenlerin daha önce katılmadıkları hizmet içi seminer, eğitim ve kurs etkinlikleri konusunda kendilerini yeterli görme durumlarında anlamlı düzeyde ($p < .05$) bir farklılık gözlenmemiştir. Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleri konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ve kendilerini hemen hemen aynı oranlarda yeterli veya yetersiz gördükleri gözlenmiştir.

Diğer bir analiz sonucuna göre hem kadın hem de erkek öğretmenlerin daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için yüksek oranlarda gerekli gördükleri ve ileride bu etkinliklere katılmak istediklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu hususta kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında sadece “Osmanlı Türkçesi Kursu” etkinliğinde anlamlı farklılık ($p < .05$) belirlenmiş olup kadın öğretmenler bu kursu erkek öğretmenlerden daha yüksek oranda gereksiz görmektedir.

6.1.2. Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Sonuçlar

Analiz sonucuna göre hem lisans hem de lisansüstü mezunu öğretmenlerin ankette isimleri verilen seminer, eğitim ve kurs etkinliklerine katılım oranlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Ankette isimleri verilen 20 etkinliğin 18'inde lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş öğretmenlerin katılım oranının lisans düzeyinde öğrenim görmüş öğretmenlerin katılım oranına göre yüzdesel olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir; fakat bu 18 etkinlik içerisinde sadece “İngilizce Kursu”, “Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu”, “Eğitim Koçluğu Kursu”, “Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu” ve “Liderlik Eğitimi”nde anlamlı düzeyde ($p < .05$) farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Diğer bir analiz sonucuna göre hem lisansüstü hem de lisans düzeyi öğrenim görmüş öğretmenlerin ankette isimleri verilen etkinliklerden daha önce katılmadıkları etkinlikler konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin tamamı (%100), 20 etkinliğin 12'si hakkında kendilerini yeterli görmemiştir. Toplam 20 etkinliğin 19'unda lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş öğretmenlerin daha önce katılmadıkları etkinlikler konusunda kendilerini yeterli görme oranının, lisans düzeyinde öğrenim görmüş öğretmenlerin oranından yüzdesel olarak daha düşük olduğu gözlenmiş; fakat bu 19 etkinlikten sadece “Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu”nda, “Medya Okuryazarlığı Kursu”nda ve “Liderlik Eğitimi”nde anlamlı bir farklılık ($p < .05$) gözlenmiştir.

Diğer bir analiz sonucuna göre hem lisans hem de lisansüstü mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklerden daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için gereksiz görmedikleri, bilakis gerekli görüp ileride bu etkinliklere katılmak istedikleri gözlenmiştir. Analiz sonucunda ankette isimleri verilen seminer, eğitim ve kurs etkinliklerinde sosyal bilgiler alanı için gerekliliği ya da gereksizliğine dair öğrenim düzeyi açısından anlamlı seviyede ($p < .05$) farklılık gözlenmemiştir.

6.1.3. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslekte geçirmiş oldukları yıllar 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdem gruplarına ayrılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre tüm mesleki kıdem gruplarının ankette isimleri verilen 20 farklı eğitim, seminer ve kurs etkinliklerine katılım oranlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Ankette isimleri verilen 20 farklı eğitim, seminer ve kurs etkinliklerine en yüksek oranda katılım göstermiş olan grup 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler; en az katılım göstermiş olan grup 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir.

Diğer bir analiz sonucuna göre tüm mesleki kıdem gruplarının hepsinden çıkan ortak sonuç öğretmenlerin büyük çoğunluğu daha önce katılmadıkları etkinlikler konusunda kendilerini yeterli görmemektedir. Mesleki kıdem grupları içerisinde 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini daha yüksek oranda

yeterli gördükleri; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini daha düşük düzeyde yeterli gördükleri gözlenmiştir.

Diğer bir analiz sonucuna göre tüm mesleki kıdem grupları daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri yüksek oranlarda gerekli görmekte ve söz konusu etkinliklere ileride katılmak istemektedirler. Mesleki kıdem grupları içerisinde 20 etkinlikten 19'unu yüksek oranlarda gerekli görmeleri sebebiyle, etkinlikleri en çok gerekli gören mesleki kıdem grubunun 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğu gözlenmiştir.

6.1.4. Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri Açısından Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklerden %20 ve üzerindeki oranlarda katılım gösterdikleri etkinlikler (en çok katılım gösterdikleri etkinlikler) "Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu" (%36.2), "İngilizce Kursu" (%26.7), "Zeka Oyunları Kursu" (%26.7), "Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri" (%24.8) ve "Medya Okuryazarlığı Kursu" (%21.9)'dur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklerden %10 ve daha altındaki oranlarda katılım gösterdikleri etkinlikler (en az katılım gösterdikleri etkinlikler) "PISA Uygulamaları Semineri" (%1.9), "Hikâye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi" (%1.9), "Yerel Tarih Eğitimi" (%7.6), "Sözlü Tarih Eğitimi" (%8.6), "Eğitim Koçluğu Kursu" (%8.6), "Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu" (%8.6), "Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu" (%10.5) ve "Arkeoloji Eğitimi" (%10.5)'dir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili kendilerini yeterli görme düzeyleri %20 ve üzeri olan etkinlikler (en çok yeterli gördükleri etkinlikler) "Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu" (%32.4), "Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu" (%31.4), "Sözlü Tarih Eğitimi" (%25.7), "Medya Okuryazarlığı Kursu" (%25.7), "Değerler Eğitimi Kursu" (%22.9), "Hikâye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi" (%21.9), "Liderlik Eğitimi" (%21.9) ve "Yerel Tarih Eğitimi" (%20)'dir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinlikler (seminer, eğitim ve kurs) arasından daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleriyle

ilgili kendilerini yeterli görme düzeyleri %10 ve altında olan etkinlikler (en az yeterli gördükleri etkinlikler) "İngilizce Kursu" (%4.8), "Zeka Oyunları Kursu" (%6.7), "Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu" (%7.6), "Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu" (%7.6) ve "PISA Uygulamaları Semineri" (%9.5)'dir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklerden daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için gereksiz görme oranları %20 ve üzeri olan etkinlikler (en çok gereksiz gördükleri etkinlikler) "İngilizce Kursu" (%35.2), "Osmanlı Türkçesi Kursu" (%27.6), "Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu" (%23.8), "Zeka Oyunları Kursu" (%21.9)'dur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklerden daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için gerekli görme oranları %60 ve üzeri olan etkinlikler (en çok gerekli gördükleri etkinlikler) "PISA Uygulamaları Semineri" (%72.4), "Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu" (%70.5), "Yerel Tarih Eğitimi" (%68.6), "Hikâye ve Masal Anlatıcılığı Eğitimi" (%66.7), "Eğitimde Drama Teknikleri Kursu" (%66.7), "Eğitim Koçluğu Kursu" (%65.7), "Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi" (%63.8), "Sözlü Tarih Eğitimi" (%61.9) ve "Arkeoloji Eğitimi" (%61)'dir.

6.2. Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen eğitim, seminer ve kurs etkinliklerine katılımlarının düşük olduğu gözlenmiş ayrıca öğretmenlerinin ankette isimleri verilen 20 farklı kurs, eğitim ve seminer etkinlikleri dışında diğer kurs, eğitim ve seminer katılım durumlarının çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler daha önce katılmadıkları hizmet içi eğitim etkinlikleri konusunda kendilerini yeterli görmemekte ve hizmet içi eğitim etkinliklerini kendi alanları için gereksiz görmemekte, bilakis yüksek oranlarda gerekli görmektedir. Bu takdirde sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha donanımlı olmasını sağlayacak hizmet içi etkinliklere katılımlarının artırılması için şu konularda adımlar atılabilir:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine niçin daha yüksek oranlarda katılım göstermedikleri araştırılmalı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri kapsamlı bir şekilde ele alınmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitime katılmayı kolaylaştırıcı, mesleki gelişimi özendirici ve teşvik edici önlemler almalıdır. Oturak Eyecisoy' un (2014) yaptığı araştırmaya göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarıdan fazlası hizmet içi eğitimlerin bir üst göreve atanmada etkisinin olmadığını düşünmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin bir üst göreve atanmasında artı puan vererek, dil tazminatı benzeri maaşa ek tazminatlar vererek, il içi ve il dışı atamalarda artı hizmet puanı vererek hizmet içi eğitimlere katılımı ödüllendirmeli ve böylece mesleki gelişimi özendirmelidir.
- Öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerinin içeriği ve faydaları konusunda seminer dönemlerinde bilgilendirilmelidir.
- Hizmet içi eğitim etkinliklerinin dönemi, günleri ve katılım saatleri daha esnek bir şekilde düzenlenmelidir. Örneğin, Oturak Eyecisoy' un (2014) yaptığı araştırmaya göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin %70,5'i hizmet içi eğitimlerin eylül ve haziran aylarında yapılan seminer haftalarında yapılmasını istemektedir.
- Hizmet içi eğitim etkinlikleri EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden uzaktan eğitimlerle kimi zaman video izleyerek kimi zaman etkileşimli canlı dersler şeklinde işlenip akabinde belli sınav merkezlerinde online sınavlar yapılarak başarılı öğretmenlere sertifikalar verilebilir. Böylece zaman ve mekan sınırları kalkacak ve hizmet içi eğitim etkinliklerine daha fazla katılım olacaktır.
- Hizmet içi eğitim etkinliklerine ilgiyi artırmak için etkinlikler tecrübeli ve uzman akademisyenler tarafından verilmeli veya bu konuda başarısını ispatlamış kişiler tarafından verilmelidir. Bulut'un (2011) yaptığı araştırmaya göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin %78,4'ü hizmet içi eğitimin akademisyenler tarafından verilmesini istemektedir.

- Katılımcılar bu etkinliklerde mutlaka üst düzey beceriler kazanacağını; dersini işlerken aldığı eğitimlerin büyük yenilikler ve kolaylıklar sağlayacağını; öğrencilerine ve topluma daha faydalı olabildiğini hemen fark edeceğini; bu üst düzey beceriler ve donanımlarla öğrencilerin, velilerin, meslektaşlarının ve toplumun gözünde saygınlığının artacağını bilerek bu etkinliklere katılmalıdır.
- Hizmet içi eğitimlerin kalitesi yüksek olmalı ki eğitim öncesi ve sonrası arasındaki değişimi hem öğretmenin kendisi hem öğrencileri hem de meslektaşları fark edebilmelidir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sürekli güncellenmektedir. Belirlenen yeterliklere göre aday öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programları da güncellenmektedir. Fakat görev yapan öğretmenlerin bu yeterlikler çerçevesinde hangi hizmet içi eğitim etkinliklerine katılarak bilgilerini güncellemeleri gerektiği öğretmenlere bildirilmeli ve bilgilerini güncellemesi için imkan ve zaman tanınmalıdır.
- Öğretmenlerin yabancı dil eğitiminde olduğu gibi herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğin içeriğini ve zorluk seviyesini görmesi, kendi seviyesini belirlemesi ve bu eğitim etkinliğine hangi seviyeden başlaması gerektiğini yani ihtiyaç düzeyini belirlemesi için ön test imkanı verilmelidir.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklerden daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için en çok gereksiz gördükleri etkinliklerin başında "İngilizce Kursu" (%35) gelmektedir. İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyılda uluslararası ölçekte bilgiye erişebilmek ve bilgiyi uluslararası ölçekte yayabilmek için yabancı dil bilgisine, özellikle de İngilizce bilmeye ihtiyaç vardır. İngilizce bilmemek çoğu alanlarda yüksek lisans okuyabilmenin önünde de bir engel teşkil etmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "İngilizce Kursu"nu neden gereksiz gördükleri araştırılmalı ve yabancı dil bilmenin önemi öğretmenlere anlatılmalıdır.

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklerden daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için en çok gereksiz gördükleri etkinlikler içerisinde ikinci sırada "Osmanlı Türkçesi Kursu" (%27) gelmektedir. Osmanlı Türkçesi günümüz Türkçesinin kaynağıdır ve tarihimiz ile aramızda bir köprüdür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin neden Osmanlı Türkçesi'ni gereksiz gördükleri araştırılmalı ve Osmanlı Türkçesi bilmenin önemi öğretmenlere anlatılmalıdır.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklerden daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için en çok gereksiz gördükleri etkinlikler içerisinde üçüncü sırada "Temel kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu" (%23) gelmektedir. Kodlama günümüz teknolojisinin kaynağıdır ve ülkeler kodlama teknolojilerinden her alanda yararlanmaya çalışmaktadırlar. Kodlama ve yeni teknolojilerden sosyal bilgiler dersinde nasıl faydalanılabileceği araştırılmalıdır. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenlerinin neden "Temel kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu"nu gereksiz gördükleri araştırılmalı ve kodlama bilmenin önemi öğretmenlere anlatılmalıdır.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ankette isimleri verilen etkinliklerden daha önce katılmadıkları ve kendilerini yeterli görmedikleri etkinlikleri kendi alanları için en çok gereksiz gördükleri etkinlikler içerisinde dördüncü sırada "Zeka Oyunları Kursu" (%21.9) gelmektedir. Erçetin'e göre (2007) derste eğitsel oyun kullanmak, derse ve konuya karşı ilgi ve merakı canlandırır böylece öğretimi daha kalıcı hale getirebilir. Günümüz eğitim sistemlerinde oyunlardan eğitim amaçlı faydalanmak için çalışmalar yapılmaktadır. Bu konuda Çağır'ın (2020) yaptığı araştırmaya göre, sosyal bilgiler dersinde kavram öğretiminde zeka oyunları kullanmak akademik başarıyı artırmaktadır. Tüm oyunlardan ve özellikle zekâ oyunlarından sosyal bilgiler dersinde nasıl faydalanılabileceği araştırılmalıdır. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenlerinin neden "Zekâ Oyunları Kursu"nu gereksiz gördükleri araştırılmalı ve oyunları eğitimsel amaçlı kullanmanın önemi öğretmenlerimize anlatılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acun, İsmail. 2004. Web Tabanlı İşbirliğine Dayalı Öğrenim: Öğrenme İçin Sosyal Etkileşim. **Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt VI, S:2 Aralık, Afyon.
- Açıkgöz, Kamile Ün. 2003. **Aktif öğrenme** (6.baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adams, Simon. 2008. **Arkeoloji Dedektifleri: Tarihin Gizemleri**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Adıgüzel, Ömer. 2006. Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. **Yaratıcı Drama Dergisi**, 1(1), 17-30.
- AFAD, 2018. Türkiye'de Afet Yönetimi ve Doğa Kaynaklı Afet İstatistikleri. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı Yayını. <https://www.afad.gov.tr/kitaplar> [21.12.2019].
- AFAD, 2013. İlkokul Öğrencileri İçin Afet Bilinci Eğitimi. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı Yayını. Online Erişim: https://canakkale.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_11/20023012_07ilkokul_kitabi.pdf [23.12.2019].
- Akandere, Mehibe. 2003. **Eğitici Okul Oyunları**. Ankara: Nobel Yayınları.s.2.
- Akbaş, Oktay. 2004. Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçalı, Aslı Avcı, Erdal Aslan. 2012. Tarih Öğretiminin İyileştirilmesi Yolunda Alternatif Bir Yöntem: Sözlü tarih. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 20(2), 669-688.
- Akçamete, A. Gönül. 2005. Öğretmenlerin Mesleki Gelişmeleri ve Yetkinleştirilmesi. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.
- Akçay, Yusuf. 2013. **Osmanlı Türkçesi Araştırmaları**. Ankara:Gazi Kitabevi, 1-166.

- Akdağ, Hakan. 2009. Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı, Önemi ve Türkiye’deki Yeri. **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1** (s. 2-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, Ahmet. 2012. Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri/The Opinions Of Teacher Candidates About Speech Problems. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 9(20), 405-420.
- Aksu, Mualla. 2005. Eğitim Fakültelerinin Değişen Roller ve Avrupa Boyutu. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Bildiri Özetleri Kitabı, 22-24 Eylül 2005, Ankara. Ümit Ofset Matbaacılık 27-30.
- Aktekin, Semih. 2010. Ortaöğretim Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Yeri ve Önemi. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 6(1), 86-105.
- Akyüz, Yahya. 2012. **Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1950)**. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Alkan, Cevat. 1977. Eğitim Teknolojisi Açısından Türk Eğitim Politikası. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 10(1), 31-47.
- Alkan, Cevat. 2011. **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık. 8. baskı.
- Alperen, Nusret. 1990. **Türkçe (Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma) Öğretim Rehberi**. İstanbul: MEB Yayınları. s.60.
- Altıntaş, Ersin, Devrim Çamur. 2005. **Beden Dili, Sözsüz İletişim**. (3. Baskı). İstanbul: Aktüel-Alfa Akademi.
- Altun, Adnan. 2008. Türkiye’de Medya Okuryazarlığı. **İlköğretmen Eğitimci Dergisi**, 16, 30-34.
- Altun, Murat. 2017. Fiziksel Etkinlik Kartları ile Zeka Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anagün, Şengül S., Zeynep Kılıç, Nurhan Atalay, Serhat Yaşar. 2015. Sınıf Öğretimi Adaylar Fen Öğretimi Programını Uygulamaya Hazır Mı?. **Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 10(11), 127-148.
- Arıcı, Ali Fuat. 2016. Estetik Değer Oluşturmada Masalların Rolü: Türk Masalları Örneği. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18(2), 1017-1035.

- Aris, Mary. 1993. Resources for Teacher-Designed Units: Some General Guidelines. The Effective Teaching of History, 98. Aktaran: Aytekin, Semih. 2012. Müze Eğitimi. İçinde: Uzunöz, Abdülkadir, Ayşegül Şeyihoğlu, Yavuz Akbaş, Ebru Gençtürk.(Editörler). **Doğa Eğitimi: Ders Dışı Öğretim Faaliyetlerine Örnek**.Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, Akif. 2012. Üniversite Öğrencilerinin Topluluk Karşısında Konuşma ile İlgili Görüşleri-Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği. **Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 7(3), 221-231.
- _____. 2015. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ata, Bahri. 2015. Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müzeler. İçinde: Şimşek, Ahmet, Selahattin Kaymakçı (Editörler). **Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi. 171-188.
- Avcı, Uğur. 2013. Öğretim Ortamları ve Materyal Tasarımı, İçinde: Sarıtaş Mustafa (Editör). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**. Ankara: Pegem akademi Yayıncılık.s. 37-53.
- Ay, S. Tuğba. 2015. Etkili İletişim Becerileri Açısından Eğitimciler. **The Journal of Academic Social Science Studies**. Sayı, 41, 367-381.
- Aydemir, Murat, Kadir Adamaz. 2017. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Kazanım ve Etkinliklerin Ortak ve Derse Özgü Beceriler Açısından İncelenmesi. **Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi**. 3(2), 37-59.
- Aydın, Aydan. 2017. **Özel Eğitimde Oyun ve Müzik**. Ankara: Pegem Akademi yayınları, 1-282.
- Aydın, Ayhan, Abdullah Selvitopu, Metin Kaya. 2017. PISA 2012 Sonuçları ve Eğitim Yatırımları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 42(42), 45-58.
- Aydın, İnyet. 2011. **Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı**.Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, Mesut, Recep Dünder, Fatih Kaya. 2016. Yerel Tarih Etkinlikleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi, Editörler: Sever,Ramazan., Mesut Aydın, Erol Koçoğlu. İçinde: **Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi**, Ankara: Pegem Akademi.s.523-536.
- Aytaş, Gıyasettin. 2013. Eğitim ve Öğretimde Alternatif Bir Yöntem: Yaratıcı Drama. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2013(12), 35-54.

- Aytaş, Gıyasettin, Kadir Kaplan. 2017. Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Okuryazarlıklar. **Journal of Kirsehir Education Faculty**.18(2).
- Aytekin, Semih. 2012. Müze Eğitimi. İçinde: Uzunöz, Abdülkadir, Ayşegül Şeyihoğlu, Yavuz Akbaş, Ebru Gençtürk (Editörler). **Doğa Eğitimi: Ders Dışı Öğretim Faaliyetlerine Örnek**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baker, Kare. L. 2008. The Effects of Cognitive Coaching on Initially Licensed Teachers. Doctoral dissertation. University of North Carolina Wilmington. Aktaran: Tümen Akyıldız, Seçil. 2019. 21. Yüzyıl Becerileri İçin Yeni Bir Yaklaşım: Bilişsel Koçluk. **Turkish Studies**, 14(7), 4031-4057.
- Balcı, F. Ayşe, Tuğba Yanpar Yelken. 2013. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. **Journal of Kirsehir Education Faculty**, 14(1).
- Baltaş, Acar, Zuhale Baltaş. 2014. **Bedenin Dili**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başaran, Cevat. 1988. **Arkeolojiye Giriş 1**. Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları. Online erişim tarihi:07.01.2020. <http://earsiv.atauni.edu.tr/xmlui/handle/123456789/1051>.
- Başbuğ, B. Burçak, Bülent Özmen, H. Hüseyin Güler. 2011. Türkiye’de Afet Zarar Azaltımını Sürdürülebilir Eğitimle Sağlamak, 1. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı, 11-14. Online erişim: www.tdmd.org.tr/TR/Genel/26.Oturum/1.TDMSK_115.pdf [23.12.2019].
- Baymur, Fuat. 1949. **Tarih Öğretimi**. (3. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- _____. 1978. **Genel Psikoloji** (4. Baskı). İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.
- Bekleyen, Nilüfer. 2016. **Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beşeri, Mehmet. 2009. **Ödev Derdi Sona Erdi, Doğal Afetler**. Konya: Tablet Kitabevi yayınları.
- Beycioğlu, Kadir, Battal Aslan. 2012. Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 18(2), 191-223.
- Bilgili, A.Sinan, Zekeriya Akkuş, Mehmet Akpınar, Mesut Çapa, Rahmi Çiçek, Selçuk Ilgaz, Esra Mindivanlı, Sadık Sarısan, Ufuk Şimşek, İlhan Turan, İbrahim Zeybek. 2008. **Sosyal Bilgilerin Temelleri**. Bilgili, A.S.(Editör). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilici, İbrahim E. 2014. **Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.s.1-323.

- Bulut, Kurtuluş. 2011. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Tespiti-Kars İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bursal, Murat. 2019. **Spss ile Temel Veri Analizleri**. Ankara: Anı Yayıncılık. s.25.
- Büyükkaragöz, S. Savaş, Cuma Çivi. 1999. **Genel Öğretim Metotları, Öğretimde Planlama Uygulama** (10. Baskı). İstanbul:Beta Basım Yayım Dağıtım.
- BMEB-TKTKK. [15.12.2019]. Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu. Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü. Online erişim: <https://bursa.meb.gov.tr/fatihprojesi/Kodbursa/Haber/59-temel-kodlama-ve-teknoloji-kullanimi-kursu>.
- Can, Birol, Mehmet Işık. 2013. Arkeoloji ve Sanat Tarihi Bilimlerinin Kurumsal ve Kuramsal Birlikteliği Üzerine. **Journal of International Social Research**, 6(25).
- Can, Halil. 1997. **Yönetim ve Organizasyon** (4.baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.s.6-9.
- Can, Niyazi. 2014. **Öğretmen Liderliği** (4.baskı). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.s.7.
- Canman, Doğan. 2000. **İnsan kaynakları yönetimi**. İstanbul:Yargı yayınevi,s.95.
- Crace, John. 2001. Playing to the gallery. The Guardian Education, 13, 2-3. Aktaran: Aytekin, Semih. 2012. Müze Eğitimi. İçinde: Uzunöz, Abdülkadir, Ayşegül Şeyihoğlu, Yavuz Akbaş, Ebru Gençtürk.(Editörler). **Doğa Eğitimi: Ders Dışı Öğretim Faaliyetlerine Örnek**.Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crystal, David. 2012. English As A Global Language. Cambridge: Cambridge University Press. Aktaran: Bekleyen, Nilüfer. 2016. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüce, Kerim. 2019. Sosyal Bilgiler Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliklerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri ve Bu Yeterliklerin Lisans Eğitimiyle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cüceloğlu, Doğan. 2002. **İletişim Donanımları**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağır, Sibel. 2020. Sosyal Bilgiler Kavramlarının Öğretiminde Zeka ve Akıl Oyunları.Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çağlar, Kemal. 2018. **Herkes İçin Etkili İletişim Stratejileri** (2. Baskı). Ankara: Adalet Yayınları.

- Çakır, Hüseyin, Selami Eryılmaz. 2014. **Eğitimciler İçin Bilişim Teknolojileri** (Editörler, Çakır, H ve Eryılmaz, S.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, Özlem. 2018. **Profesyonel Yaşamda Kişisel İmaj ve Sosyal Yaşam Etiketi** (11.baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.s.38.
- Çalık, Temel, Feridun Sezgin. 2005. Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 13(1), 55-66.
- Çalışkan Nihat, Elif Kılıç. 2018. **Eğitsel Süreç ve Beden Dili**. İstanbul: Anı yayıncılık.
- Çalışkan, Nihat, Engin Karadağ. 2014. **Eğitimde Drama: Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri**. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Çam Tosun, Figen, Arslan Bayram. 2017. Öğrenci Koçluğuna İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Bayburt Örneği. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**, 7(1),23-40.
- Çatak, Muzaffer. 2015. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitim Programlarının İncelenmesi. **Sosyal Bilimler EKEV Akademi Dergisi**, 62(62), 69-94.
- Çelebi, M. Durmuş. 2006. Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1(21), 285-307.
- Çelik, Sakine Ö. 1998. **Sözlü ve Yazılı Anlatım**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çelikkaya, Tekin, Simge Filoğlu, Nur S. Öktem. 2013. Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Tarafından Uygulanma Düzeyi. **Journal of Social Studies Education Research**, 4(1).
- Çelikten, Mustafa, Mustafa Şanal, Yeliz Yeni. 2005.Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. **Journal of the Institute of Social Sciences**, 19(2), 207-237.
- Çengelci, Tuba. 2013. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Öğrenmeye İlişkin Görüşleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 13(3), 1823-1841.
- Çetinkanat, Canan. 1998. Öğretmen Adayları ve Müfettişlerin Bakış Açısından Öğretmen İletişim Becerileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 14(14), 209-221.
- Çevik, Nuri. 2002. **Konuşma Tekniği**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.s.2-4.
- Çığır Dikyol, Derya, Elif İnce, Seda Usta. 2011. Öğretmen Adaylarının Tarihi Mekanlara ve Eserlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. **İstanbul Üniversitesi HAYEF Journal of Education**, 8(2), 57-68.

- Çilenti, Kamuran. 1984. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara: Gül Yayınevi.s.56.
- Çoban, Ahmet. 2016. **Bilişim Teknolojileri Sosyal Yapı ve Eğitim**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dağ, İhsan. 1995. Zekâyı Ölçmek. **Bilim ve Teknik Dergisi**.sayı:333.s.52-53.
- Danacıoğlu, Esra. 2001. **Geçmişin İzleri**, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.s.6.
- Darling-Hammond, Linda, Deborah L. Ball. 1997. Teaching for High Standards: What Policymakers Need to Know And be able to Do. National Educational Goals Panel. Aktaran : İlğan, Abdurrahman. 2012. **Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi: Öğrenen Öğretmenler, Başaran Öğrenciler**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Debre, İbrahim. 2008. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Ders Anlatım Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, S. Beşir, Hamza Akengin. 2014. **Hikâyelerle Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirci Güler, M. Pınar. 2017. **Fen Bilimleri Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, İsmail H. 2015. **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar** (5.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____. 2009. Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşleri. **Milli Eğitim Dergisi**, 39(184), 228-239.
- Demircioğlu, İsmail H., İbrahim Turan. (Editörler). (2012). **Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**. Ankara:Pegem Akademi.
- Demirel, Özcan. 1993. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Özcan, Eralp Altun. 2010. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Turgay. 2015. Zekâ Oyunlarının Türkçe ve Matematik Derslerinde Kullanılmasının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Bilişsel ve Duyuşsal Etkilerinin Değerlendirilmesi.Yayınlanmamış Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dere, İlker. 2017. Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Öğrenme ve Öğretme Yöntemi Olarak Sözlü Tarih. Doktora Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Deveci, Handan, Tuba Çengelci. 2008. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(2), 25-43.
- Devecioğlu, Yasemin, Zekeriya Karadağ. 2016. Amaç, Beklenti ve Öneriler Bağlamında Zeka Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi. **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9(1), 41-61.
- Develi, Hayati. 1999. **Osmanlı Türkçesi, Osmanlı**, Cilt 9. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.s. 456-462.
- DİLDER. [02.02.2020]. Dil Derneği. Türkçe Sözlük.
<http://www.dildernegi.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html>.
- Dilidüzgün, Selahattin. 2007. **Çağdaş Çocuk Yazını: Yazın Eğitime Atılan İlk Adım**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.s.2.
- Doğan, İsmail. 1996. **Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar**. İstanbul: Sistem Yayınları.s.100.
- Doğanay, Ahmet. 2006. **Değerler Eğitimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Editör, Öztürk, Cemil), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.s.257.
- Doğanay, Jale. 1998. Anasınıfına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, Cengiz. 2003. **Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu** (Editör, Cemalettin Şahin). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- EBTKK. [02.02.2020]. Eğitimde Bilim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Mesleki Gelişim Programı. Online Erişim: <https://vdocuments.site/egitimde-bilisim-teknolojilerinin-kullanimi-kursu.html>.
- Ekici, Gülay, Ömer F. Abide, Yusuf Canbolat, Aysun Öztürk. 2017. 21.Yüzyıl Becerilerine Ait Veri Kaynaklarının Analizi. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 6(Özel Sayı 1), 124-134.
- Erçetin, Şule. 2007. **KPSS Eğitim Bilimleri**. Ankara: Arın Yayınları.
- Erdem, Ali Rıza. 2013. **Öğretmen Yetiştirmenin Bugünü ve Geleceği: Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Ankara: Anı yayıncılık, 92-94.

- Erdem, Aytekin, Gürcan Uzal, Yaşar Ersoy. 2006. **Fen Bilgisi/Fizik Öğretmenlerinin Eğitim Sorunları: Gelişmeleri Sürekli İzlemeleri ve Gerekli Yenilikleri Edinmeleri.** Araştırma Raporu, Tekirdağ: Türk Fizik Vakfı Yayını.
- Erdem, İlhan. 2013. Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları ve Bunları Düzeltme Yolları. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(11).
- Erden, Münire. 1999. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Alkım Yayınları.
- _____. 2005. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Epilson Yayıncılık.
- Erdoğan, Abdülkadir, Ayşegül Eryılmaz Çevirgen, Merve Atasay. 2017. Oyunlar ve Matematik Öğretimi: Stratejik Zekâ Oyunlarının Sınıflandırılması. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 10(ERTE Özel Sayısı), 287-311.
- Ergin, Akif. 1998. **Öğretim Teknolojisi İletişim.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____. 2014. **Eğitimde Etkili İletişim** (7.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergünay, Oktay, Bülent Özmen. 2013. **Afet Eğitimi El Kitabı III. Okul Afet ve Acil Durum Yönetimi Planlama Kılavuzu.** T.C. MEB ve Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi. Ankara:MEB Yayınları.
- Erkal, Tefvik, Mehmet Değerliyurt. 2009. Türkiye’de Afet Yönetimi. **Doğu Coğrafya Dergisi**, 14(22), 147-164.
- Eroğlu, Erhan, Murat Ataizi, N. Aysun Yüksel, A. Haluk Yüksel. 2014. **Etkili İletişim Teknikleri.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erol, Kemal, Emin E. Erol. 2015. Dil İletişim İlişkisi Kapsamında Beden Dilinin İşlevi. **The Journal of Academic Social Science Studies**, 35, 89-97.
- Eröksüz, Can. 2018. **Arkeolojik Sit Alanları.** Ankara:Adalet Yayınevi.s.24.
- Ersoy, Feride. 2017. Teknoloji Kavramının Tarihçesi ve Eğitimde Kullanımı. s.19-34. İçinde: Editörler: Ramazan Sever, Erol Koçoğlu. **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.** Ankara: Pegem Akademi, 1-280.
- Ersoy, Halil, Rafet O. Madran, Yasemin Gülbahar. [01.12.2019]. Programlama Dilleri Öğretimine Bir Model Önerisi: Robot Programlama. Akademik Bilişim,11. Online Erişim: https://www.academia.edu/634543/Programlama_Dilleri_%C3%96%C4%9Fre_timine_Bir_Model_%C3%96nerisi_Robot_Programlama.

- Eskicumalı, Ahmet. 2015. Eğitimin Temel Kavramları. İçinde: Selahattin Turan, Yüksel Özden (Editörler). **Eğitim Bilimlerine Giriş Kitabı**. Ankara: Pegem Akademi.s.1-22.
- Fidan, Dilek. 2017. Söz Edimi Kuramına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamlarında Kullanımı: Diksiyon Dersleri İçin Bir Etkinlik Denemesi. **Electronic Turkish Studies**, 12(25).
- Fidan, Mehmet. 2009. **İletişim Kurmak İstiyorum**. Konya: Tablet Yayınevi. s.63-104.
- Geçikli, Fatma. 2008. **Halkla İlişkiler ve İletişim**, İstanbul: Beta Basım Yayım. s.308-309.
- Gedikoğlu, Tokay. 2015. **Liderlik ve Okul Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Geylan, Ramazan. 1992. **Personel Yönetimi**. Eskişehir: Met Yayınevi.
- Gladeanna, Mcmahon. 2006. Kendi Yaşam Koçunuz Olun. İstanbul: Yakamoz Yayınları.s.12. Aktaran: Çatalbaş, Erkan. 2016. 8.Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısında Eğitim Koçluğunun Etkileri.Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göç, Numan. 2008. Yerel Tarih Konularının Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması: Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri-Yozgat Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökçe, Erten. 2000. Yirmi Birinci Yüzyılın Öğretmeni. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 270, 21-26.
- Gökçeli, Samet. 2013. Lise Öğrencilerinin Öğretmenlerinin Beden Diline Yönelik Tutumları: Adana-Kozan Fatih Anadolu Lisesi Örnekleme. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı (11), 543-572.
- Gökdemir, Oktay. 2011. Tarih Yazımında İki Yeni Yaklaşım: Sözlü ve Yerel Tarih. İçinde, Ahmet Şimşek (Editör). **Tarih Nasıl Yazılır**. İstanbul: Tarihçi Kitap. ss. 199-222.
- Güftâ, Hüseyin. 2017. **Açıklamalı ve Uygulamalı Osmanlı Türkçesi**. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık, 1-640.
- Güleç, Selma, Seçil Alkış. 2003. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin İletişimsel Boyutu. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17(1), 63-78.
- Güler, Eser, Mehmet Hengirmen. 2005. **Ses Bilimi ve Diksiyon**. (1. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

- Gülüm, Kamile, Fatma Torun. 2009. **Oyun ve Etkinliklerle Coğrafya Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 3-4.
- Gümüşeli, A. İlker. 2005. Eğitim Liderliği. **Artı Eğitim Dergisi**, 8(6).
- Gümüşkılıç, Mehmet. [13.11.2019]. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde Osmanlı Türkçesi Eğitimi. Erişim Linki: <https://docplayer.biz.tr/3379351-Turk-dili-ve-edebiyati-bolumlerinde-osmanli-turkcesi-egitimi.html>.
- Gündüz, Şemseddin, Ferhan Odabaşı. 2004. Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 3(1), 43-48.
- Günüç, Selim. 2017. **Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunun Kuramsal Temelleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürbüz, Sait, Faruk Şahin. 2017. **Sosyal bilimlerde Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık. s.1-479.
- Gürsakar, Necmi. 2015. **Betimsel İstatistik**. Bursa: Dora Basım Yayın
- Gürüz, Kemal, Erdoğan Şuhubi, Celal Şengör, Kazım Türker, Ersin Yurtsever. 1994. **Türkiye' de ve dünyada yükseköğretim, bilim ve teknoloji**. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği Yayını.
- Gürzap, Can. 2004. **Konuşan İnsan**. İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.s.126.
- Güven, İsmail. 2001. Öğretmen Yetiştirmenin Uluslararası Boyutu. **Milli Eğitim Dergisi**, S:150, 20-28.
- Gynnild, V., Holstad, A., & Myrhaug, D. (2007). Teaching as Coaching: A Case Study of Awareness and Learning in Engineering Education. *International Journal Of Science Education*, 29(1), 1-17. Aktaran: Çatalbaş, Erkan. 2016. 8.Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısında Eğitim Koçluğunun Etkileri.Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Habacı, İbrahim, Abdullah Ürker, Seval Bulut, Recep Atıcı,Zeynep Habacı. 2013. Beden Dilinin Eğitim Öğretim Üzerine Etkileri. **Electronic Turkish Studies**, 8(9).
- Halis, İsa. 2002. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hallinger, Philip, Ronal H. Heck. 1996. Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. Aktaran: Gedikoğlu, Tokay. 2015. **Liderlik ve okul yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Hayırsever, F., Kısakürek, M. A. (2015). Sosyal Bilgiler Ders Kitabının, İlköğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Beceriler Açısından Değerlendirilmesi. **Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi**. 4(8).
- Horton, Paul. 2002. The WPA Slave Narratives: Teaching with Oral Histories. *Social Education*, 66(1), S3-S3. Aktaran: Dere, İlker. (2017). Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Öğrenme ve Öğretme Yöntemi Olarak Sözlü Tarih. Doktora Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ICOM. [14.12.2019]. International Council of Museum (Uluslararası Müzeler Konseyi). Museum Definition. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>
- Işık, Hasan. 2008. İlköğretimde Tarih Konularının Yerel Tarih ile İlişkilendirilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 1(4), 290-310.
- İlğan, Abdurrahman. 2012. **Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi: Öğrenen Öğretmenler, Başaran Öğrenciler**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İlhan, Ayşe Çakır. 2004. 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58, 40-45.
- İlhan, G. Osman. 2016. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Romanların Kullanımı. Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlhan, G. Osman, Şahin Oruç. 2016. Effect of the Use of Multimedia on Students' Performance: A Case Study of Social Studies Class. **Educational Research and Reviews**, 11(8), 877-882.
- İnal, Ebru, Sema Kocagöz, Melihşah Turan. 2012. Temel Afet Bilinç ve Hazırlık Düzeyinin Saptanmasına Yönelik Bir Araştırma. **Türkiye Acil Tıp Dergisi**, 12(1), 15-19.
- İnal, Kaan. 2012. Çocuklar İçin Medya Okuryazarlığı İhtiyacı. Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu Bildiri Kitabı (Editörler Dolunay, Ş. ve diğ.) Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.s.16.
- Jols, Tessa, Elizabeth Thoman. 2008. 21.Yüzyıl Okuryazarlığı. Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler. Çeviren: Cevat Elma ve Alper Ketsen). İstanbul: Ekinoks Yayınevi. Aktaran: Yavuz, İbrahim, Serdar Arhan. 2016. Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Politikaları. **Çocuk ve Medeniyet Dergisi**, 1(2).
- Kabael, Tangül (Editör). 2019. Matematik Okuryazarlığı ve PISA. İçinde: **Matematik Okuryazarlığı ve PISA**. Ankara: Anı Yayıncılık. s. 11-43.

- Kadioğlu, Mikdat. 2011. Afet Yönetimi Beklenilmeyeni Beklemek, En Kötüsünü Yönetmek. **TC Marmara Belediyeler Birliği Yayını**, (65), 47-54.
- Kalçık, Fatih. 2017. Öğrenci Başarısını Desteklemede Bir Yol: Öğrenci Koçluğu. **Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 1(1), 53-67.
- Kale, Nesrin. 2007. Nasıl Bir Değerler Eğitimi? İçinde: **Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu**. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.s.323-322.
- Kan, Çiğdem. 2010. Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi. **Milli Eğitim Dergisi**, 40(187), 138-145.
- Kantarcıoğlu, Selçuk. 1991. **Eğitimde Masalın Yeri**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kaplan, Flora. E.S. (Editör). 1994. Museums and the Making of Ourselves: The Role of Objects in National Identity. London: Leicester University Press. Aktaran: Yılmaz, Kaya, Mustafa Şeker. 2011. İlköğretim Öğrencilerinin Müze Gezilerine ve Müzelerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. **İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi**, 3(9), 21-39.
- Karabacak, Kerim. 2010. Akademik Koçluk Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10(20), 81-94.
- Kasalak, İbrahim. 2017. Robotik Kodlama Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Kodlamaya İlişkin Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi ve Etkinliklere İlişkin Öğrenci Yaşantıları. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kasapoğlu, Hülya. 2013. Okulda Değer Eğitimi ve Hikayeler. **Milli Eğitim Dergisi**, 43(198), 97-109.
- Kasım, Metin. 2009. Spiker Olmak O Kadar Kolay mı?. **Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, (25), 209-228.
- Katrancı, Mehmet. 2014. Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algıları. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(2), 174 – 195.
- Kaya, Ramazan. 2013. Tarih Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitiminde Osmanlıca Öğretiminin İşlevselliği ile İlgili Görüşleri/The Opinions of History Teacher Trainees on the Functionality of Ottoman Turkish Lessons in Undergraduate Education. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 17(2).
- Kaya, Zeki. 2006. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kayador, Vakur. 1993. Radyo ve Televizyon Spikerliği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. s.26.
- KBMİHY. 1990. Kültür Bakanlığı Müzeler İç Hizmet Yönetmeliği 4.madde. <https://teftis.ktb.gov.tr/TR-14442/muzeler-ic-hizmetler-yonetmeli.html> [14.12.2009].
- Kert, S. Bahadır, Tuba Uğraş. [18.06.2020]. Programlama Eğitiminde Sadelik ve Eğlence: Scratch Örneği. In The First International Congress of Educational Research,Çanakkale,Turkey.https://www.academia.edu/3623864/Programlama_E%C4%9Fitiminde_Sadelik_ve_E%C4%9Flence_Scratch_%C3%96rne%C4%9Fi.
- Kesici, Tahsin, Zahide Kocabaş. 2001. **Liseler İçin Bilgisayar 2**. Ankara: MEB Yayınları.
- Keskin, Yusuf. 2015. Tarih Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi. **Turkish Studies**, 10(7), 659-674.
- KGVLEK, 2016. Kişisel Gelişim ve Liderlik Eğitimi Kursu, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Online Erişim: https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Ki%C5%9Fisel%2Geli%C5%9Fim%20ve%20E%C4%9Fitim_Liderlik%20E%C4%9Fitimi%20Kurs%20Program%C4%B1.pdf [12.02.2020].
- Kılınçarslan, Sevilay. 2018. **İletişime Giriş**. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kızılay, Nurgül. 2014. Arkeoloji Konularının Sınıf İç Yapararak Yaşayarak Öğretiminin 6. sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi Üzerine Bir Eylem Araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıılçelik, Sezgin, & Yaşar Erjem. 1996. **Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü**. İzmir: Saray Kitabevleri.s.128.
- Koç, Filiz. 1999. Eğitimde Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçel, Tamer. 2001. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Kolaç, Emine. 2008. “Küresel Dil” Kavramının Düşündürdükleri. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (16), 61-82.
- Korkmaz, Zeynep. 2010. **Gramer Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. s.149.
- Koru, Selim, Jesper Akesson. 2011. **Türkiye’nin İngilizce Açığı**. Ankara: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı Yayını.

- Koşar, Edip, Harun Çiğdem. 2003. Eğitim Ortamı Tasarımı, Araç-Gereç ve materyal özellikleri. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köksal, Aysel. 2006. Eğitimde satranç. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12, 17-27.
- Köktürk, Mehtap. 2006. **Yaşanmış Hikâyelerle Koçluk Mentorluk**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.s.52.
- Kurt, Adile A., Dilruba Kürüm. 2010. Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (2), 20-34.
- Kurudayıoğlu, Mehmet., Sait Tüzel. 2010. 21.Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 15 (28).
- Kuşdemir, Yasemin, Mehmet Katrancı. 2015. Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, (24), 415-445.
- Küçükahmet, Leyla. 1992. **Hizmet İçi Eğitim-Teori ve Uygulamaları**. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Kütükoğlu, Mübahat S. 2014. **Tarih Araştırmalarında Usul** (2.Baskı), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Küzeci, Deniz. 2015. Yabancı Dil Seçimi ve Yabancı Dil Politikaları. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, (30), 13-26.
- Kyving, David E., Myron A. Marty. 2000. Yanıbaşımızdaki Tarih. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.s.91. Aktaran: Şimşek, Ahmet. 2011. Geçmişin Nesnesini Arayan Bilim Arkeoloji: Türkiye'de Tarih Öğretimindeki Durumu. **Electronic Turkish Studies**, 6(2).
- Laçın Şimşek, Canan, Fatime Balkan Kıyıcı, Elif Atabek Yiğit. 2013. Müze Ziyaretinin Öğretmen Adaylarının Düşüncelerine Etkisinin İncelenmesi. **Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**, 3(1), 115-148.
- Lanman, Barry. A. 1987. Oral History as an Educational Tool for Teaching Immigration and Black History in American High Schools: Findings and Queries. *International Journal of Oral History*, 8(2), 122-135. Aktaran: Dere, İlker. (2017). Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Öğrenme ve Öğretme Yöntemi Olarak Sözlü Tarih. Doktora Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Maccario, Nihal Kuruoğlu. 2002. Müzelerin Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 275-285. Aktaran: Demircioğlu, İsmail H. 2015. **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar: Tarih Bölümü Özel Öğretim Yöntemleri** (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- MDIOÖKP. [25.01.2020]. MEB Malatya Darende Irmaklı Ortaokulu Öğrenci Koçluğu Projesi. Online Erişim:http://irmakli.meb.k12.tr/icerikler/ogrenci-koclugu-projesi_4703025.html.
- MEB. 1994. Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. **Tebliğler Dergisi, Resmi Gazete**, 24(1994), 2419.
- _____. 2011. Diksiyon1 (Büro Yönetimi Megep Ders Modülleri). Ankara. <http://megep.meb.gov.tr/?page=moduller> [20.10.2019].
- _____. 2018a. Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> [30.09.2019].
- _____. 2013. Drama Dersi Modülü. Online Erişim: <http://www.megep-meb.com/cocuk-gelisimi-ve-egitimi-megep-modulleri/318-drama-dersi-modulleri.html> [10.11.2019].
- _____. 2017. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf [06.10.2019].
- _____. 2018b. Drama Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/> [10/11/2019].
- MEB-DEY. [30.01.2020]. Değerler Eğitimi Yönergesi. Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü. Online Erişim: malatya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/28094949_deerlereitiminynergesi.pdf
- MEB-PISA, 2012. PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor Özeti, Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü. url: https://canakkale.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/28105658_pisa_2012.docx [23.01.2020].
- MEB-PISA, 2015. PISA 2015 Ulusal Raporu. MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Online Erişim: <https://pdfslide.net/documents/pisa-2015-ulusal-raporu-pisamebgov-meb-oelcmedegerlendir-me-ve-sinav.html> [23.01.2020].
- _____. [23.01.2020]. PISA Nedir?, PISA Türkiye MEB Resmi Web Sayfası, Online erişim: http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18.

- Memduhoğlu, H. Basri, Rezan Uçar, İ. Halil Uçar. 2017. **Örnek Uygulamalarla Eğitimde Yaratıcılık Yaratıcı Okul Yaratıcı Öğretmen**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.s.1-156.
- METK, 1973. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Resmi Gazete, 14574, 24.
- Meydan, Ali. 2009. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi-Gözlem ve Doğa Eğitimi. İçinde: Turan, Refik, Ali M. Sünbül, Hakan Akdağ (Editörler). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Pegem Akademi. s.241-261.
- Mızrak, Sefa. 2018. Eğitim, Afet Eğitimi ve Afete Dirençli Toplum. **Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(1), 56-67.
- MİMEM-PISA. [22.01.2020]. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü PISA Bilgilendirme Semineri. Online Erişim: https://malatyaarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/26110304_BYlten_2017_ocak_son.pdf
- Morgül, Mahiye. 1999. **Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- MOYÖP, 2018. Medya Okuryazarlığı Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Online Erişim: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=410> [28.01.2020].
- Mutluer, Celal. 2013. Sosyal Bilgiler Programlarında Yer Alan Beceriler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşleri-İzmir Menemen Örneği. **Electronic Turkish Studies**, 8(7).
- Nixon-Witt, Cindy. 2008. A Coaching Approach for Work/Life Balance. *Business & Economic Review*, 54(2), 8-11. Aktaran: Karabacak, Kerim. 2010. Akademik Koçluk Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (20), 81-94.
- Numanoğlu, Gülcan. 1999. Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler (Information Society and New Identities in Education). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 32(1-2), 341-350.
- O'connor, Robert. 1992. New Trainin Approaches for Europe'93. *Personel Journal*. 71 (5), s.99. Aktaran: Aydın, İnayet. 2014. **Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı** (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- OHA, 2016a. Principles and Best Practices. Retrieved 20 June 2016 from <http://www.oralhistory.org/about/principles-and-practices/> Aktaran: Dere, İlker. 2017. Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Öğrenme ve Öğretme Yöntemi Olarak Sözlü Tarih. Doktora Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- OHBGTR. [10.01.2020]. Osman Hamdi Bey Resmi Web Sitesi. www.osmanhamdibey.gov.tr

- Oruç, Şahin. 2009. Sosyal bilgiler 6. Sınıf Ders Kitaplarında Edebi Ürünler. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 13(2), 9-24.
- _____. 2010. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (3), 56-73.
- Oruç, Şahin, Bahattin Karaltı. 2017. **Osmanlı Dönemi İlkokullarda Değer Eğitimi Ders Örnekleri**. İstanbul: Efeakademi Yayınları.s.7.
- Oruç, Şahin, Sibel Çağır. 2018. 5. Sınıf Öğrencilerinin Drama Yönteminin Kullanımının İncelenmesi. **International Journal of Social Science Research**, c. 7 s.1: 154-174.
- OTAEP. [25.12.2019]. Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi 2.faz Toplantısı, Ankara. Erişim Adresi: <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlere-okul-tabanlı-afetegitimi/haber/18746/tr>
- OTAES. [26.12.2019]. Okul Tabanlı Afet Eğitim Semineri İçeriği, OnlineErişim: <http://tokisehiteryilmazozdemir.meb.k12.tr/tema/icerik.php?KATEGORINO=2513021&git=2>.
- Oturak Eyecisoy, Hülya. 2014. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri - Denizli İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öğüt, Adem. 2003. **Bilgi Çağında Yönetim** (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s.150.
- Öncül, Remzi. 2000. **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. Dizinler**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı yayınları.
- Önday, Özgür. 2017. **Dijital Dönüşüm**. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Öz, İsmail. 2013. **Öğrenci Koçluğu** (1.Baskı). İstanbul: C Planı Yayınları.
- Özbakan, Mustafa. 1994. Radyokarbon Yöntemiyle Tarihlendirme Nasıl Yapılır?. **Bilim ve Teknik**, Cilt 27, Sayı 318, Sayfa 64.
- Özbay, Murat. 2005. Ana dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. **Journal of Qafqaz University**, 16, 177-184.
- Özdemir, Kamil. 2016. Yerel Tarihin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi Üzerindeki Etkisinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, Servet, Feridun Sezgin. 2002. Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. **Kırğızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi**, 2(3), 266-282.

- Özdikmen, Tayfun. 2017. **Afet ve Acil Durum Yönetimi** (3.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.s.21.
- Özdoğan, Mehmet. 2012. **50 Soruda Arkeoloji**. İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Özen, Gökmen, Serpil Timurkaan, Mehmet Güllü, H. Salih Timurkaan, Feray Meriç, Sinan Uğraş, Dilek Çelik Çoban. 2012. **Eğitsel oyunlar**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özkan, Mustafa. 2007. **Osmanlı Türkçesi**. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. DİA, XXXIII, 483-485.
- Özmen, Bülent, Zeynep Didem İnce. 2017. Okul Tabanlı Afet Eğitimi. **Resilience (Direncilik Dergisi)** 1(1), 21-29.
- Öztürk, A. Osman. 2008. Masalları Uyutmak. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 1(3), 494-499.
- Öztürk, Cemil. 2012. **Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış, Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s.21.
- Öztürkmen, Arzu. 1998. Sözlü Tarihin Yerel Tarih Araştırmalarına Katkısı. **Yerel Tarih Yarışma Dergisi**, 1(1), 12-15.
- Özüdoğru, Murat, Hakan Dilman. 2014. **Anadil Edinimi ve Yabancı Dil Öğrenim Kuramları**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parlar, Hanifi. 2012. Bilgi Toplumu, Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması. **Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 2(4), 193- 209.
- Paykoç, Fersun. 1991. **Tarih Öğretimi**. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Paykoç, Fersun, Serçin Baykal. 2000. Müze Pedagojisi: Kültür, İletişim ve Aktif Öğrenme Ortamı Olarak Müzelerin Etkinliğine İlişkin Bir Çalışma. İçinde: Kızılyaprak, Z. A.(Editör). **Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. s.102-113.
- Pehlivan, Hülya. 2005. **Oyun ve Öğrenme**: Ankara. Anı Yayıncılık. s.19-23.
- Potter, W. James. 2005. Media Literacy, Third Edition, CA: Sage Publications.
- Aktaran: Kurudayıoğlu, Mehmet., Sait Tüzel. 2010. 21.Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 15 (28).
- Priest, Simon. 1986. Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. The Journal of Environmental Education, 17(3), 13-15. Aktaran: Tay, Bayram, Şükran Uçuş Güldalı, Murat Baş. 2017. **Etkinlik Örnekleriyle Hayat Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi, s.1-553.

- Rıza, Enver T. 1997. **Eğitim Teknolojisi Uygulamaları**. 4.Baskı. İzmir: Anadolu Matbaası.
- McCulloch, Gary, William Richardson. 2000. *Historical Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press. Aktaran: Demircioğlu, İsmail H. 2015. **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar** (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ritchie, Donald. 2015. Good New for Scholars Doing Oral History! The Federal Government Is Preparing to Grant Them a Right to Be Excluded from IRBs. History News Network, 13.s.200. Aktaran: Dere, İlker. 2017. Sosyal Bilgiler Dersinde bir Öğrenme ve Öğretme yöntemi olarak sözlü Tarih. Doktora Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rowley, James B. 1999. The Good Mentor. Educational Leadership, 56(8), 20-22. Aktaran: Tümen Akyıldız, Seçil. 2019. 21.Yüzyıl Becerileri İçin Yeni Bir Yaklaşım: Bilişsel Koçluk. **Turkish Studies**, 14(7), 4031-4057.
- Saban, Aslıhan. 2008. **Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı ile İlgili Temel Kavramlar**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Safa, Peyami. 1970. **Osmanlıca, Türkçe, Uydurmaca** (Vol. 30). İstanbul: Ötüken Yayınevi. s. 72.
- _____. 1978. **Eğitim, Gençlik, Üniversite**. İstanbul: Ötüken Neşriyat. s. 246-248.
- Safran, Mustafa. 2015. Türkiye’de Tarih Öğretiminin Gelişimi. İçinde: Demirel, M.(editör). **Tarih Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi. s.10-24.
- _____. 2004. İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar Sosyal Bilgiler. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Yıl 5, S: 54-55 Ağustos- Eylül. url:http://yayim.meb.gov.tr.
- Safran, Mustafa, Bahri Ata. 1998. Okul Dışı Tarih Öğretimi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18(1), 87-94.
- Sağlam, Tülin. 1997. Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanımı.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sağnak, Mesut. 2004. Örgütlerde Değerler Yönünden Birey Örgüt Uyumu ve Sonuçları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 10(1), 72-95.
- San, İnci. 1996. Yaratıcılığı Geliştiren bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama, **Yeni Türkiye Dergisi**, 2(7) 148-160.
- Sanders, Barry. 1999. A is for Ox: Violence, Electronic Media, and the Silencing of the Written World (**Öküzün A'sı-Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi**) Çeviren: Şehnaz Tahir. Ankara: Ayrıntı Yayınları.

- Saraç, Cemal. 2008. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Alanlarına Yönelik Lisans Programlarında Yer Almasını İstedikleri Seçmeli Dersler - Marmara Üniversitesi Örnekleme. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(2).
- Sarıtaş, Mustafa. 2013. Öğretimde Yararlanılan Araç-Gereçler ve Etkili Kullanımı. İçinde: **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**. Ankara: Pegem Akademi, s.55-103.
- SBÖAY, 2017. MEB Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160558_9YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_sosyal_bilgiler_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_12.pdf [31.01.2020].
- Seferoğlu, S. Sadi. 2015. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı** (9.baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Sekmen, Mustafa. 2015. **Yaratıcı Drama ve Oyunculuk Etkinliği Olarak Hikaye Anlatımı** (1.baskı) Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.
- Sever, Ramazan. 2017. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı: Tasarım Örnekleri** (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Ramazan, Mesut Aydın, Erol Koçoğlu. 2018. **Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi yayınları. s.1-576.
- Sever, Ramazan, Elvan Yalçinkaya, Fatma Mazman. 2009. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Etkili Bir Öğretim Yöntemi: Dramatizasyon. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 13(1), 155-166.
- Sever, Sedat. (1998). Dil ve İletişim: Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 31(1).
- Sever, Sedat. 2003. **Çocuk ve Edebiyat**. Ankara: Kök Yayıncılık. s.16.
- Sevim, Oğuzhan, Behice Varışoğlu. 2012. Öğretmen Adaylarının Temel Dil Becerilerinde Yaşanan Sorunlarla İlgili Düşünceleri: Atatürk Üniversitesi Örneği, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 11(4), s.1042-1057.Yayın No: 3860124.
- Sezer, Ayhan. 1987. Türkiye'de İngilizce Öğretiminin Yönlendirilmesinde Eğitim Fakültelerinin Yeri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(2).
- Sheal, Peter. R. 1992. The Staff Development Handbook: An Action Guide for Managers and Supervisors. Kogan Page. Aktaran: Aydın, İnayet. 2014. **Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı** (2. Baskı). Pegem Akademi Ankara.

- Sönmez, Veysel. 1998. **Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri ve Bazı Araştırmalar**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____. 1999. **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- _____. 2008. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı** (14. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel, Füsun G. Alacapınar. 2019. **Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık. s.1-514.
- Striner, Herbert E. 1980. The Joint Role of Industry And Education in Human Resources Development. Employee Training for Productivity. Report of a 1980 Assambly on Industry Education Cooperation, Wisconsin: Mart 12-14. Aktaran: Aydın, İnayet. 2014. **Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı** (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, Cemalettin, Şengün Sipahioğlu. 2002. **Doğal Afetler ve Türkiye**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. s. 123-133.
- Şenbay, Nüzhet. 2005. **Söz ve Diksiyon Sanatı**. (23. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık. s.64.
- Şimşek, Ahmet, Selahattin Kaymakçı. 2015. **Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi. s.9.
- Şimşek, Esma. 1991. Masalların İnsan Eğitimi Bakımından Önemi. **Erciyes Dergisi**, 14, s.20-22.
- Şimşek, A. Esra. 2001. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama Tekniğinin Kalıcılığın Artırılmasında Kullanılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, Mehmet. 2002. **Öğretim Liderliği**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- _____. 2006. **Eğitim Bilimlerine Giriş**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- _____. 2014. **Öğretim Liderliği** (5.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanyeli, Uğur, Metin Sözen. 1986. **Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tarhan, M. Taner. 1995. **Tarih Yazımında Arkeolojinin Önemi**. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.s.29.

- Tarhan, Ufuk. [06.04.2013]. 21.Yüzyıl İnsanın Sahip Olması Gereken Temel Beceriler ve Kullanılabilecek Araçlar. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/21-yuzyl-insan-sahip-olmasi-gereken-temel-beceriler-ve-kullanilabilecek-araclar-22981457>
- Taşer, Suat. 2009. **Örneklerle Konuşma Eğitimi**. İstanbul: Pegasus Yayınları.s.123.
- Tay, Bayram, Şükran Uçuş Güldalı, Murat Baş. 2017. **Etkinlik Örnekleriyle Hayat Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi, s.1-553.
- Taymaz, Haydar. 1992. **Hizmet İçi Eğitim Kavramlar-İlkeler-Yöntemler** (2. Baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- TAYÖ. [11.01.2020]. Tarihleme yöntemleri2. <https://acikders.ankara.edu.tr>.
- TDK. [22.06.2020]. Türk Dil Kurumu Sözlüğü, Online erişim: <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tekeli, İlhan. 1986. Türkiye’de 19.Yüzyıl Ortalarından 1950’ye Kadar Kentsel Araştırmaların Gelişimi. İçinde: **Türkiye’de Sosyal Bilim Araştırmalarının Gelişimi** (Derleyen, Atauz, Sevil). Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği. s.239-268.
- Thomas, Randall. S. 1992. Values Education Discourse: A Classification of Exemplars. Doctoral Dissertation, University of Maryland. Aktaran: Can, Özge. 2008. Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçuoğlu Ünal, Fulya, Mehtap Özden. 2014. **Diksiyon ve Konuşma Eğitimi** (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi. s.1-21.
- Tosun, Dilek, Seçkin Aydın. 2013. Konuşma Eğitimine Yönelik Hazırlanan Kitaplarda Yer Alan Ses Özellikleri Konularının Değerlendirilmesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, (35), 15-32.
- Töreyin, Ayşe M. 2000. Türkiye Türkçesine Uygun Şan Eğitimi. **Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi**, 583, 83-91.
- TTKB, 2013. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zeka Oyunları Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tuğrul, Belma. 2003. **Drama ve Öğrenme-Öğretme** (Editör: A. Öztürk). Çocukta Yaratıcılık ve Drama. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. s.121-138.
- Tuğrul, Belma, Esra Duran. 2003. Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekanın Çok Boyutluluğu, Çoklu Zeka Kuramı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24(24).

- Tuncel, Gül, Hacer Dolanbay. 2016. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. s.341-401. İçinde: **Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi** (1. baskı). Ramazan Sever, Mesut Aydın ve Erol Koçoğlu (Editörler). Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.s.1-576.
- Tunç Şahin, Canan. 2011. Yerel Tarih Uygulamalarının başarıya ve Öğrenci ürünlerine Etkisi. **Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi**, 16, 453-462.
- Tutar, Hasan, Mustafa K. Yılmaz. 2008. **Genel İletişim: Kavramlar ve Modeller** (5.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutkun, Ö. Faruk, Yasemin Aksoyalp. 2010. 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (24), 361-371.
- Türk, Ercan. 1999. **Milli Eğitim Bakanlığı'nda Yapısal Değişimler ve Türk Eğitim Sistemi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uçar, Aydın, Mustafa A. Başar, Sebahat Hamarat. 2007. Çanakkale İlinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik İstatistiksel Bir Yaklaşım. **Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllık Dergisi**, 5, 103-127.
- Uçgun, Duygu. 2007. Konuşma Eğitimi Etkileyen faktörler. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 22(1), 59-67.
- Ulucan, Mehmet. 2016. Osmanlı Türkçesinin Öğretimi. **Milli Eğitim Dergisi**, 45(212), 93-113.
- Uzunöz, Abdülkadir, Yavuz Akbaş. 2011. Coğrafya Dersinde Çoklu Zekâ Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığa Etkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 9(3), 467-495.
- Uzunöz, Abdülkadir, Ayşegül Şeyihoğlu. 2012. Örnekleri ile Okul Dışı Eğitim Faaliyetleri. İçinde: Uzunöz, Abdülkadir, Ayşegül Şeyihoğlu, Yavuz Akbaş, Ebru Gençtürk (Editörler). **Doğa Eğitimi: Ders Dışı Öğretim Faaliyetlerine Örnek**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzuntaş, Aysel. 2013. Etkili İletişim: Anlatabilmek ve Anlayabilmek. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 21(1), 11-30.
- Waldron, Nancy L., James McLeskey. 2010. Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. Aktaran: Çatalbaş, Erkan. 2016. 8.Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarısında Eğitim Koçluğunun Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Whitmore, John. 2003. Coaching for Performance. London: Nicholas Brealey Publishing. Aktaran: Karabacak, Kerim. 2010. Akademik Koçluk Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10(20), 81-94.
- Yalçın, Alemdar. 2002. **Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, Süleyman. K., Murat Şengül. 2007. Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri. **Turkish Studies**, 2(2), 749-769.
- Yalın, H. İbrahim. 2004. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme** (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaman, İsmail. 2018. Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar. **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, (11), 161-175.
- Yanpar Şahin, Tuğba, Soner Yıldırım. 1999. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanpar Yelken, Tuğba. 2017. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı** (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuz, İbrahim. 2010. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuz, İbrahim, Serdar Arhan. 2016. Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Politikaları. **Çocuk ve Medeniyet Dergisi**, 1(2).
- Yavuzer, Haluk. 2005. **Çocuğu Tanımak ve Anlamak** (5.baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazır Özgür, Pınar. 2013. **Öğrenci Koçluğu** (3.Baskı). İstanbul: Bab-ı Saadet Yayınları.
- Yeşilbursa, C. Cahit. 2015. Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih. İçinde, Şimşek, Ahmet, Selahattin Kaymakçı (Editörler). **Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi. 143-160.
- Yeşiltaş, Erkan. 2017. Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnteraktif Ortam ve Bilgisayar Kullanımı. s.105-128. İçinde: Editörler:Sever, Ramazan, Erol Koçoğlu. **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**. Ankara: Pegem Akademi. s.1-280.
- Yeşiltaş, Erkan, Ömer F. Sönmez. 2009. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilgisayar kullanımı ve Bilgisayar Tabanlı Materyal Geliştirme. İçinde: Turan, Refik, Ali M. Sünbül, Hakan Akdağ (Editörler). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Pegem Akademi. s.387-413.

- YFKEÖL. [05.02.2020]. Öğretim Liderliği, Yöneticilik Formasyonu Kazandırma Eğitimi. İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü.
https://urla.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_02/02011106_ogretim_liderligi.pdf
- Yılmaz, Ali, E.Özlem Yiğit. 2009. İlköğretim Öğrencilerinin Değerlere Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesinde Öykülerden Yararlanma: Misafirperverlik Değeri. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 30(30), 189-203.
- Yılmaz, Kürşat. 2006. İlköğretim Okulu yönetici ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel ve Örgütsel Değerler ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu Değerlere Göre Yönetme Durumları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Kürşat. 2010. Değerlerle Yönetim. İçinde: **Yönetimde Yeni Yaklaşımlar**. Memduhoğlu, H.Basri, Kürşat Yılmaz (Editörler). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık. s.229-242.
- Yılmaz, Kaya, Mustafa Şeker. 2011. İlköğretim Öğrencilerinin Müze Gezilerine ve Müzelerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. **İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi**, 3(9), 21-39.
- Yılmaz, Nusret, Seda Altunbaş. 2012. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(1), 183-196.
- Yiğiter, Kemalettin, Ali O. Engin, Oktay Yağız. 2007. Öğrenme Sürecinde Bireyler Arası İletişim ve Etkileşim. **Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, (15), 123-157.
- Yiğittir, S. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4 ve 5. Sınıf Değerlerinin Kazanılma Düzeyi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YÖK, 2018. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Yükseköğretim Kurumları, Ankara.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf [06.10.2019].
- YTÜ-UZEM-ÖKE. [25.01.2020]. Yıldız Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi Öğrenci Koçluğu Eğitimi. <https://sem.yildiz.edu.tr/uzaktan-egitim-uzem/ogrenci-koclugu-egitimi.html>
- Zıllıoğlu, Merih. 2007. **İletişim Kavramı ve Tanımı**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

EKLER

Ek 1a. Anket Formu Ön Sayfa

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitimsel Donanımları" başlıklı yüksek lisans tezi için veri toplamaktır. Bu ölçme aracının 1. Bölümü, araştırmaya katılan öğretmenlere ait cinsiyet, eğitim durumu, hizmet yılı gibi bilgilerin elde edilmesine yönelik sorulardan, 2. Bölümü ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin alanıyla ve mesleğiyle ilgili katıldığı konferans, seminer sayıları ve sahip olduğu kurs katılım belgesi ve sertifika türlerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Vereceğiniz samimi cevaplar, sosyal bilgiler alanında yapılacak olan akademik araştırmalar için faydalı bir katkı sunacaktır. Değerli katkınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Mustafa KARAKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilgiler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
E posta :
mustafakarakoc1034@gmail.com

Aşağıdaki soruları ilgili olan kısımdaki parantezin içerisine "X" işareti koyarak cevaplayınız.

Kişisel Bilgileriniz			
Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()	
Öğretmenlik Mesleğinde Hizmet Süresiniz:			
0-5 yıl ()	6-10 yıl ()	11-15 yıl ()	
16-20 yıl ()	21-25 yıl ()	26 yıl ve üzeri ()	
Eğitim Durumunuz:			
Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()	
Hangi alandan mezunsunuz?			
Sosyal Bilgiler ()	Tarih ()	Coğrafya ()	Diğer ()

Ek 1b. Anket Formu Arka Sayfa

Değerli Öğretmenim, aşağıdaki konularda kurs katılım veya başarı belgesine (sertifika) sahipseniz 1.sütuna “ X “ işareti koyunuz. Eğer bu konularda sertifikanız veya katılım belgeniz yoksa ve bu alanda yeterli donanıma sahip olduğunuzu düşünüyorsanız 2.sütuna “ X “ işareti koyunuz. Eğer bu konuların sosyal bilgiler alanı için gereksiz olduğunu düşünüyorsanız 3.sütuna “ X “ işareti koyunuz. Eğer bu konuların sosyal bilgiler alanı için gerekli buluyor ve ileride katılmayı düşünüyorsanız 4.sütuna “ X “ işareti koyunuz. Eğer bu konular haricinde bir konuda varsa katıldığınız kurs, konferans, sempozyum isimlerini en alttaki boş satırlara ekleyiniz. Teşekkür ederiz.				
KURS- KONFERANS SEMİNER- EĞİTİM-SEMPOZYUM ADI	Bu alanda Kurs katılım sertifikam var/konferans veya seminere katıldım. (X)	Bu alanda yeterli donanıma sahibim ve eğitime ihtiyacım yok. (X)	Bu alanın sosyal bilgiler alanı için gereksiz olduğunu düşünüyorum (X)	Bu alanda eğitimi gerekli buluyorum ve ileride eğitim almak isterim (X)
1-Diksiyon ve Güzel Konuşma Kursu				
2-Beden Dili ve İletişim Teknikleri Kursu				
3-Hikaye ve Masal anlatıcılığı eğitimi				
4-Eğitimde Drama Teknikleri Kursu				
5-Osmanlı Türkçesi Kursu				
6- İngilizce Kursu				
7- Zeka Oyunları Kursu				
8-Temel Kodlama ve Teknoloji Kullanımı Kursu				
9-Eğitim Materyali Tasarımı Eğitimi				
10-Müzelerin Okul Dışı Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı Kursu				
11-Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri				
12-Arkeoloji Eğitimi				
13-Yerel Tarih Eğitimi				
14-Sözlü Tarih Eğitimi				
15-PISA Uygulamaları Semineri				
16-Eğitim Koçluğu Kursu				
17-Medya Okuryazarlığı Kursu				
18-Değerler Eğitimi Kursu				
19-Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu				
20-Liderlik Eğitimi				
Bu eğitimlerin dışında aldığınız diğer eğitimler				
1.				
2.				
3.				
4.				

ÖZGEÇMİŞ

Mustafa Karakoç. 1985 Balıkesir doğumluyum. İlköğretim ve ortaöğretimimi Balıkesir'de tamamladım. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Haberleşme Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimimi tamamladım. İstanbul'da öğretmen olarak görev yapmaktayım ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde yüksek lisans eğitimime devam etmekteyim.