

## Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme \*

### A Review of Teachers' Teaching Methods and Practices with regard to Social Studies Instruction

İlhan İLTER\*\*

Received: 16 September 2017

Accepted: 07 December 2017

**ABSTRACT:** The purpose of this study was to describe social studies teachers' teaching style by investigating the teaching methods and teaching practices that they preferred in their classrooms for their students within the context of social studies instruction. The design of the study was based on a survey research method. The participants consisted of 72 social studies teachers working in middle-schools in Kahramanmaraş province in Turkey. The data of the study were gathered through a 30-point Likert-type questionnaire. The data were analyzed using descriptive statistics. As a results, it was found that the majority of the teachers participating in this study adopted a traditional teaching approach within the context of social studies instruction. This was because they integrated the content-area topics and textual information with passive learning methods (i.e. the teacher lecturing from notes) in half or more of the course time. These teachers tended to focus on a teaching style that reflected the transfer of knowledge via the teacher-oriented methods and activities rather than interactive, independently supported student-centered learning activities in the learning-teaching process.

**Keywords:** teaching methods and practices, social studies instruction, teaching style, traditional teaching.

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, tarama yöntemine dayanılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi bağlamında öğrencileri için ne tür öğretim yöntemlerini ve uygulamaları tercih ettiklerini ortaya çıkararak onların öğretim ile ilgili tarzını tarif etmektir. Çalışmanın katılımcılarını Kahramanmaraş ili merkezine bağlı ortaokullarda görev yapan 72 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 30 maddelik Likert tipi bir anket aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde metinsel bilgi ve konuları ders zamanlarının yarısı veya daha fazlasında pasif öğrenme yöntemleri ile öğrencilerine kazandırdığı (öğretmen ağırlıklı ders anlatımları) dolayısıyla öğretimlerinde daha geleneksel bir öğretim anlayışını benimsediği tespit edilmiştir. Bu öğretmenler, genel olarak öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimli veya bağımsız öğrenmeyi destekleyen öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları yerine öğretmen denetimi aracılığıyla bilgi geçişini yansıtan bir öğretim tarzına yönelme eğilimindedirler.

**Anahtar kelimeler:** öğretim yöntemleri ve uygulamaları, sosyal bilgiler öğretimi, öğretim tarzı, geleneksel öğretim.

\* This paper was presented as an oral presentation at "3<sup>rd</sup> International Social Sciences Symposium" organized by Kahramanmaraş Sutcu İmam University between 26 and 28 October 2017 in TURKEY.

\*\* Corresponding Author: Asst. Prof. Dr., Kahramanmaraş Sutcu İmam University, Kahramanmaraş, Turkey, [iilter@ksu.edu.tr](mailto:iilter@ksu.edu.tr)

#### Citation Information

İlter, İ. (2017). Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğretim yöntemleri ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 1-29.

## Giriş

Okulda öğretim hizmetinin gerçekleşmesinde öğrencilerin bilgiyi kazanma, bilgiyi işleme, inanç ve değerlerini geliştirme ve sosyal katılım konusunda öğretmen ve öğrencilerin izleyecekleri yaklaşımların önemi gittikçe artmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin özel amaçlarda kapsanan bilgi ve becerileri gerektiği gibi kazanmaları ve yeni durumlara uyarlamaları için bir takım ilke ve yöntemlerden faydalanmasına gereksinimleri vardır. Bu bakımdan öğrenme sürecinde gerek öğretmenin gerekse öğrencilerin işini kolaylaştıracak ve üretken öğrenmeyi destekleyecek etkili yöntemlerin işe koşulması önerilir (Can, Yaşar, & Sözer, 1998).

21. yüzyılda, öğrencilere bilgiyi aktarmak ve öğrencilerin bilgiyi ezberlemekten ziyade onların bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve bu bilgiyi yorumlayarak yeni fikirleri nasıl geliştireceklerini öğretmeye dair bir eğitim anlayışı benimsenmektedir. Bu anlayışı kazandırmak ve öğrenmeyi yaşam boyu sürdürmek için pek çok öğrenme teorileri geliştirilmiş ve çeşitli öğrenme becerileri ortaya çıkarılmıştır (Biggs, 2011; Freire, 1985). Bugün, okullarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler incelendiğinde yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği, finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, teknoloji ve iletişim okuryazarlığı, esneklik ve uyarlanabilirlik, öz-güven ve inisiyatif alma, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik, dışa dönüklük, hesap verebilirlik, liderlik ve girişimcilik, sosyal sorumluluk ve sosyal katılım becerileri öne çıkmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; Russell, 2010). Bahsedilen beceri örnekleri, öğrencileri 21. yüzyılın becerilerini karşılmasına yardımcı olmak amacıyla meşgul eden ve aktif bilişsel ve sosyal katılım gerektiren süreç veya faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Ancak çağın gerektiği donanımlara uygun amaçlar belirlenmiş olsa bile bu hedefleri geleneksel öğretim yaklaşımları ile gerçekleştirmek mümkün görünmemektedir (MEB, 2005).

Geleneksel öğretim yöntemlerin aksine yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı öğretim öğrencilerin bilgiyi daha etkili ve verimli bir şekilde işlemesine ve yeni fikirler üretmesine odaklanır (Sunal & Haas, 2012). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında üretken öğrenme gerçekleşir. Üretken öğrenmede, öğrenciler bilginin pasif alıcıları değil öğrenme sürecinin aktif katılımcılarıdır ve kavramlar arasında zihinsel bağlantılar kurarak bilgi üretirler (Wittrock, 1989). Bundan dolayı öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilir (MEB, 2005). Burada bahsedilen öğretim uygulaması terimi öğrencileri öğrenmeyle ilişkilendirmek için belirli içerik ve kavramların öğretimi sırasında seçilen ve uygulanan öğretmen yöntemleri ve öğretim stratejilerini tarif etmek için kullanılır (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001). Öğretim yöntemleri ise bir öğretmenin dersin anlaşılabilirliğini, eğitimsel çeşitliliğini ve belirli ders amaçlarının karşılama hedefine odaklanmayı gerçekleştirmek için dersleri sunarken kullandığı stratejilerdir. Öğretim yöntemlerinin ya da öğretim uygulamalarının bazı örnekleri sınıf gösterimleri ve modellemeleri, strateji öğretimi ve akran öğrenimidir (Borich, 2011; Burke, 2012). Örneğin strateji öğretiminde öğrencinin bir dizi belirli stratejileri öğrenme çabası üzerinde durulur. Bu öğretim öğrenciye nasıl öğreneceğini, öğrendiği bilgi, içerik, fikir, beceri veya stratejileri yeni durumlara bağımsız bir şekilde nasıl uygulayacağını öğretmeye odaklandığı için içerik alan derslerinde öğrenme

çıktılarının uygulanması ve değerlendirilmesinde etkili bir yaklaşımdır (Deshler & Lenz 1989). Bu bakımından öğrenme-öğretme etkileşiminde başarılı bir sonuç elde etmede öğretmenlerin kullandığı yöntemler ve uygulamaların rolü oldukça büyüktür (Can ve diğ., 1998).

Öğretimin amacı, üretken öğrenmeyi artırmaktır; eğitimcinin öğrenmeyi artırdığı her şey değerlidir. Bununla birlikte tüm eğitimciler öğrencilerin farklı tercih ve öğrenme stillerine sahip olduğunu kabul eder. Ancak öğrenme olayında, eğitimcilerin öğrenenlerin öğrenme stillerinin çeşitliliğini karşılayacak yöntem ve stratejileri kullanarak etkili bir öğretimi sergilemeleri daha önemlidir (Seaman & Fellenz, 1990). Nitekim öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine yanıt veren etkili bir sınıf yaratmanın birçok yolu vardır. Öğretmenin yapması gereken ilk şey içeriğe, öğrenci düzeylerine ve öğrenme stillerine uygun stratejiye karar vermektir. Seçilen strateji yöntem, teknik ve araç-gereçlerin ayrıca kaynakların belirlenmesine rehberlik edecektir (Çelikkaya, 2008). Bunun yanında öğretim programlarında kazandırılması planlanan hedeflere ulaşmanın en kolay yollarından biri de uygun zamanda seçilmiş doğru yöntemi kullanmaktan geçer. Bu nedenle öğretim içeriği, uygun ve yeterli bir teknoloji, yapılandırılmış öğretim uygulamaları ve kaynak materyallerden oluşan bir yöntem karışımıyla desteklenebilir (Sunal, & Haas, 2012). Ancak öğretmenlerin yöntemler konusunda seçici olabilmesi onların farklı model ve içerikler hakkında bilgi sahibi olmaları ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri ile orantılıdır (Demirel, 2006). Öğretmenler, kişisel çaba ve duyarlılığı ile öğrencilerin gereksinimleri ve özel yeteneklerine en uygun yöntemleri seçebilir ya da öğrencilerden aldığı geri bildirimlerle yöntem değişikliğine gidebilirler. Önemli olan husus, öğretmenin içeriğin en iyi öğretimini sağlayacak farklı model ve alternatif yöntemlere yer vermesidir. Örneğin öğretmenler daha iyi bir düzeyde öğrenme ya da beceri edinimi için gösteri ve modelleme, rehberli ve bağımsız uygulamalarla yapılandırılmış bir öğretim yaklaşımı olarak doğrudan öğretimi tercih edebilirler (Fisher & Frey, 2008). Ancak her modelin güçlü ve zayıf yönleri bulunduğu için öğretmenlerin öğrencilerin üzerinde çalışacakları hedeflere uygun stratejileri seçmeleri gerekir. Bundan ötürü öğretmenin tek başına bir konuyla ilgili temel kavram ya da ilkeleri öğrencilerine aktarması, ders boyunca not tutturması ya da yalnızca zengin bir materyali kullanması yeterli değildir (Küçükahmet, 2000; Sunal & Haas, 2012).

Tüm içerik alanlarında olduğu gibi sosyal bilgiler dersi öğretiminde de tek bir yöntem ya da model kullanılmamalıdır. Çünkü sosyal bilgiler dersi, yurttaşlık bilgisi, ekonomi, coğrafya ve tarih de dâhil olmak üzere pek çok disiplini kapsayan ve demokratik bir toplumda vatandaşlık eğitimine dayandırılan çok boyutlu bir yapıdır. Sosyal bilgiler ayrıca, matematik ve doğa bilimleri gibi uygun alanlar da bu içerik alanlarına önemli düzeyde katkılar sağlamaktadır (ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies, [NCSS], 2004). Dolayısıyla sosyal bilgiler böylesine geniş bir alana yayılmış bilim dalları ile sürekli işbirliği ve iletişim içerisinde. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretim programının amaçlarına ve kazanımlarına uygun öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının seçimine gidilmelidir. Bu yaklaşımlar tarihsel düşünme ve yorumlama, ilişkileri keşfetmeye yönelik analiz, okuduğunu anlama ve anlamlandırma, karar verme veya eleştirel okuryazarlık gibi becerilerin ve bilişsel eğilimlerinin geliştirilmesini içermelidir (Lewis, 2009). Nitekim sayısız sosyal bilim kavramını ve karmaşık yapıda olgusal bilgileri ezberlemeye odaklanan sosyal bilgiler eğitimi öğrencileri öğrenmekte oldukları materyallerde anlam

inşa etmede, kendi kararlarını vermelerinde dolayısıyla yeni fikirleri sentezlemede yeterli değildir (Cuban, 1991).

Geleneksel yaklaşımlarla öğretim, bilginin kodlanmasını ve geri çağrılmasını teşvik etmek amacıyla uygun olabilir. Ancak sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaçlarını bu şekilde öğretmek bir öğrencinin gerçek dünya hakkında önceden bildikleri ile yeni fikirler arasında güçlü bağlantılar kurmalarında, gelecek kuşaklarda karar vermelerinde ve problem çözmelerinde yeterli görülmemektedir. Öğretmenlerin kavramayı ve eleştirel düşünmeyi güçlendiren üretken öğrenmeyi çağrıştıracak uygulamalı yöntemleri öğretimlerinde yer vermelerinde fayda vardır (Sunal & Haas, 2012). Geçmiş araştırmalar, etkili öğretmenlerin öğretimlerinde içeriğin bir önemi olmaksızın müfredatlarını çeşitli öğretim stratejileri ile birleştirebildiğini ve beceri öğretimine yönelik uygulamalara daha sık yer verdiğini göstermiştir. Bu araştırmalarda başarılı oldukları belirlenen öğretmenlerin tüm grup eğitiminden ziyade daha küçük grup eğitimini tercih ettikleri, daha yüksek düzey öğrenci ilgisi ve başarısı elde ettikleri ve öğretim etkinlikleri sırasında öğrencileri ile etkileşim kurarken anlatım tekniklerinden ziyade daha fazla özel öğretim yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir (Taylor, Pearson, Clark, & Walpole, 2000). Bu sonuçlardan öyle anlaşılıyor ki, öğretmenlerin öğrenme ve öğretim yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonu ve başarısı arasında güçlü bir ilişki vardır (Kember & Gow, 1994; Prosser & Trigwell, 1999). Geleneksel öğretimin aksine iyi öğretim, öğretmenlerin öğrencilerin anlayışı ve akademik gelişimi üzerinde öğretimin etkilerini sürekli sorgulamaya ve öğretim sürecinde üretken öğrenmeyi vurgulayan stratejileri kullanmaya ve bunların çıktılarını değerlendirmeye çalışmasıdır. Buna göre yenilikçi yöntem ve uygulamalarla iyi tasarlanmış bir sosyal bilgiler müfredatı her bir öğrencinin insanlık durumunun tarihi, kişisel, akademik, demokratik ve küresel görüşlerini bir araya getirmesine yardımcı olabilir (Biggs, 2011; NCSS, 2004).

Araştırmalar, sosyal bilgilerin okul programı içerisinde öğrenciler için önemli olduğunu ancak öğrencilerin düşük motivasyon ve olumsuz algılara sahip olduğunu göstermiştir (Aktepe & Sargin, 2014; Beck, Buehl, & Barber, 2015; Thornton & Houser, 1996; Öztürk & Otluoğlu, 2002). Genellikle olumsuz algıların başta öğretim yöntemlerinin daha sonra müfredat içeriği ve ders kitaplarının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Stodolsky, Salk ve Glaessner (1991) ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki algılarıyla ilgili yaptığı çalışmada, katılımcılar sosyal bilgileri kolay anlaşılabilir bir ders olarak değil karmaşık ve yoğun bir içerik topluluğu olarak tanımlamıştır. Darby (1991), sosyal bilgiler konularına dair öğrenci algıları üzerine yürüttüğü çalışmada bir kısım öğrencinin sosyal bilgiler öğrenmeyi sıkıcı bulduğunu belirlemiştir. Öğrencilere bunun nedenleri sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu bu algılamalarını dış neden olarak öğretmenin kullandığı düşük düzeyli öğretim uygulamalarına (örn., kavramların yetersiz açıklamaları) atfetmiştir. Bu öğrencilere göre öğretmen sürekli sıkıcı, tekrarlayıcı, ilginç olmayan yöntemleri kullanmaktadır. Yine tarih konuları açısından Wineburg (1996) sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerde eleştirel tarihsel düşünmeyi teşvik etmek yerine olguların ezberlenmesi üzerinde şekillendirildiğini Dilek (1999) ise çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin çoğunlukla tarihsel anlayış ve tarihsel düşünme becerilerini değerlendirmekten çok onların tarihsel bilgilerini sorgulamaya ve değerlendirmeye yöneldiklerini tespit etmiştir.

Son 15 yıl içinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki algıları ile ilgili yapılan incelemeler ise sosyal bilgiler dersi algısının önemine ve gerekliliğine yönelik kaygı verici bir eğilimin olduğunu göstermiştir. Örneğin ilkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenme algılarını anlamak için Zhao ve Hoge (2005), anaokulundan beşinci sınıfa kadar 300 öğrenciyle görüşmeler yaparak geniş bir araştırma yürütmüştür. Öğrencilerin çoğu tarih dersini konu dışı olarak gördüğü ve sosyal bilgiler dersinin konuları ile ilgili yalnızca yüzeysel bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir. Başka bir çalışmada Chiodo ve Byford (2004), sekizinci ve on birinci sınıf öğrencileri arasından seçilen 48 öğrenci ile sosyal bilgiler dersine karşı davranışları hakkında görüşmüştür. Araştırmacılar, öğrencilerin sosyal bilgileri öğrenmeyi faydalı bir değer olarak gördüklerini, sosyal bilgiler dersini öğrenmek için pek çok farklı tercihte bulduklarını ancak öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutum ve algılarına özellikle öğretmenlerinin önemli bir katkı sağladıkları sonucuna varmıştır. Yine Çetin (2016), yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin algıları üzerine yürüttüğü çalışmada öğrencilerin sosyal bilgilere duydukları ilginin anlamlandırılmasında özellikle öğretmenin kişiliği ile öğretim tarzının etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile ilgili tutum ve algılarında öğretmen etkisi ve etkinliğinin önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre sosyal bilgilerin bütüncül doğasını anlamak için günümüz sınıflarında planlanan uygulamaların ve kullanılan yöntemlerin, temel alınan inanç ve değerlerin derecesini, niteliğini ve güncelliğini anlamak ve bunları tartışmak önemlidir. Araştırmacılar, akademik ihtiyaçları anlamının ve onlara karşılık vermenin önemli olduğunu vurguladığı için sosyal bilgiler derslerinde öğretmen etkisinin incelenmesine gereksinim duyulmaktadır (Hairrell, 2008; Jones & Jones, 1998). Bununla birlikte geçmiş çalışmalar, sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve öğretim uygulamaları ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğunu göstermiştir (Berkant & Arslan, 2015; Burke, 2012; Çelikkaya & Kuş, 2009; Erdoğan, 2010; Henke, Cehn, & Goldian, 1999; Russell, 2010). Bu dersin öğretiminin nasıl gerçekleştirildiği ve öğrenciler üzerinde yeterince etkili olup olmadığı konusunda geçmişte olduğu gibi günümüz sınıflarında da halen belirsizlikler bulunmaktadır. Buna göre sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve uygulamalarını inceleyerek onların öğretim tarzını ortaya çıkarmak, öğrencilerin kişisel ilgi ve ihtiyaçlarını anlamaya ve karşılamaya ayrıca kişisel gelişim ve öğrenmeyi destekleyici öğrenme ortamlarını tasarlamaya bir temel sağlayabilir. Çünkü öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile ilgili inançları sınıf içerisinde gerçekleşen öğretim ve öğrenme yaklaşımlarına bir kanıt sunmaktadır (Parker-Katz & Tejero Hughes, 2008). Bu inançlar, öğretmenlerin neyi nasıl ve niçin öğrettikleri de dâhil olmak üzere değişimin veya benimsenen öğretmenlik anlayışının ve öğretim tarzının belirlemesine yardımcı olmaktadır (deCorte, Vershaffel, & Depaepe, 2008). Öğretim tarzı ise öğretmenin programdaki ya da öğrencilerin öğrenme fırsatlarını iyileştirmek için öğretim yöntemleri ve tekniklerini kullanması konusunda öğretim davranışlarını ve öğretim davranışları ile öğretim inancı ve değerleri arasındaki uyumlu ilişkiyi temsil eder (Heimlich & Norland, 1994). Tarz, seçtiğimiz öğretim yönteminde ya da materyalinde olabildiğimizce en iyisi olmaya çalışabileceğimiz bir araçtır. Öğretim tarzı, her öğretmenin mesleğinde benzersiz olduğunu ve her birinin mümkün olduğunca etkili bir eğitimci olabilmesi için kendi öğretim stilini yaratarak öğrencileri için kullanabileceği bir tanımdır (Heimlich &



Norland, 2002). Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi bağlamında öğrencileri için ne tür öğretim yaklaşımları ve uygulamaları tercih ettiklerini ortaya çıkararak onların öğretim tarzını tarif etmektir. Elde edilecek bulguların öğretmenlerin öğretim anlayışlarını böylece oluşturdukları eğitim-öğretim ortamlarını daha iyi tasvir etmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni ve Katılımcılar

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretimi bağlamında tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve uygulamaları ile ilgili bilgiler edinilerek onların öğretim tarzı belirleneceğinden çalışmada genel tarama türünde betimsel bir modelin kullanılması uygun görülmüştür (Karasar, 1999). Katılımcı seçiminde ise amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre çalışmanın örnekleme, Kahramanmaraş ili merkezine bağlı ortaokullarda görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 72 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılara ait demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

### *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	28	38.88
	Erkek	44	61.11
Hizmet Yılı	0-5 yıl	10	13.88
	6-10 yıl	23	31.94
	11 + yıl	39	54.17
Mezun Olunan Program	Eğitim Fakültesi	47	65.27
	Fen-Edebiyat Fakültesi	25	34.72

Çalışmaya katılan 72 öğretmenden 44’ü erkek ve 28’i de kadındır. Öğretmenlerin 47’si eğitim fakültesinden mezunken 25’i fen-edebiyat fakültesinden mezundur. Öğretmenlerin hizmet süreleri incelendiğinde, öğretmenler farklı deneyimlere sahiptirler. Öğretmenlerin öğretim deneyimleri 1 ile 28 yıl arasında değişmektedir. 10 öğretmen, 0-5 yıl arasında mesleki bir deneyime sahip iken, 23 öğretmen 6-10 yıl arasında bir deneyime ve 39 öğretmen 11 yıl veya daha fazla bir deneyimine sahiptir. Tüm öğretmenler, öğretim verilen sınıf düzeyi olarak ortaokul beşinci sınıftan yedinci sınıfa kadar sosyal bilgiler dersi öğretimini verdiklerini bildirmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretimi bağlamında hangi öğretim yöntemlerine ve uygulamalara yer verdiklerini ve bunları derslerinde ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek üzere 30 maddeden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Anketin geliştirilme süreci bir takım aşamaları içermektedir. Bunlar planlama, yapılandırma, değerlendirme ve maddeleri test etmedir. Bu süreçte temel adımlar, öncelikle ilgili alanyazını gözden geçirme, bir hedef kitleye genel açık-uçlu sorular sunma, madde havuzu için sorular hazırlama ve öğeleri pilot olarak test etmekten oluşur (Benson & Clark, 1983). Bu bilgiler kapsamında araştırmacı (bu çalışmanın yazarı) anketin amacını belirlemiş, ilgili alanyazını incelemiş (örn., Beck & Eno 2012; Cuban, 1991; Çelikkaya & Kuş, 2009; Haas & Laughlin, 2000; Hoostein, 1999; Russell, 2010; Şahin, 2004; Welton & Mallan, 2004) ve daha sonra nicel araştırma konusunda ve sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışmaları olan iki araştırmacıyla bir araya gelmiştir. Öncelikle bu kişiler araştırmanın amacını ve araştırmayı şekillendiren alanyazını tartışmıştır. Bu görüşme, araştırmacının mevcut çalışmanın amacı ve hangi konular ve alt konular üzerine çalışacağını açıklamasıyla başlamıştır. Bu ekip, araştırma ve alt araştırma sorularında kullanılmak üzere beyin fırtınası yaparak sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan veya kullanılabilir çeşitli öğrenme ve öğretim yaklaşımları, yöntemler ve sınıf içi etkinlikleri ve beceri öğretimini içeren bir madde havuzu oluşturmuştur (Creswell, 2012). 35 maddeden oluşan taslak anket öğretmenlerin dolduracağı şekle uygun hale getirilmiştir. Açık ve net sorular ve yanıt seçenekleri olan bir aracın geliştirilmesine özen gösterilmiştir. Anket, seçenekleri arasında eşit mesafelerde kabul edilen öğelere katılımcılara sürekli değişkenler halinde yanıt seçenekleri sunan likert tipine benzer sürekli aralıklı bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Aralıklı ölçekler, seçenekler arasında birbirlerine eşit mesafelerde olduğu varsayılan sorulara sürekli yanıt seçenekleri sunar (Creswell, 2012). Anket yoluyla toplanan verileri analiz etmek için anketteki yanıtlara belirli puanlar atanmıştır. Yanıt seçeneklerine sayılar atanırken bazı yönergeler dikkate alınmıştır. Öğretmenin sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullandığı öğretim yöntemleri ve yer verdiği uygulamalar ve bunları kullanma sıklığının belirtilmesini gerektiren maddeler (1) Derste hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Ara sıra, (4) Çoğu zaman, (5) Derste her zaman şeklinde likert tipi olarak derecelendirilmiştir.

Ölçme aracının güvenilirliğini test etmek için bir pilot çalışma yürütülmüştür. Bunun için taslak anket Bayburt ili merkezine bağlı ilkokullarda görevli 80 sınıf öğretmenine ve ortaokullarda görev yapan 40 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Tekin'e (2000) göre veri toplama aracının önemli teknik özelliklerinden biri olan güvenilirlik, ölçme aracının ölçtüğü özellikleri her zaman aynı şekilde ölçüp ölçmediğinin önemli bir göstergesidir. Ölçme aracının güvenilirlik ölçümüne ilişkin bazı yöntemler yer almaktadır. Bu yöntemler içerisinde en çok kullanılan Cronbach Alpha katsayısıdır. Likert ölçeğindeki gibi derecelendirilmiş tutum ve kişilik testlerinde Cronbach Alpha katsayısı hesaplanır (Tavşancıl, 2010). Bu çalışmada pilot çalışmada kullanılan anket için Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır, fakat toplam madde istatistiklerine göre ankette, 4, 15, 21, 32 ve 35. maddelerinin korelasyon değerlerinin mutlak değer olarak .3'ten düşük olması Cronbach Alpha katsayısına yeterli katkıyı göstermediğini ve bu maddelerin anketin güvenilirlik analizinden çıkartılması sonucunda Alpha katsayısının .89 değerine ulaştığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla yukarıda verilen maddeler ölçme aracından çıkartılarak analize devam

edilmiştir. Bu maddeler çıkartıldıktan sonra hesaplanan katsayı .80'den büyük olduğu için aracın yüksek bir güvenilirlikte olduğu ifade edilebilir (Kayış, 2010).

Faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliğinin ölçülmesi için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testinin uygulanması gerekir. KMO değeri 1.00'e ne kadar yakın ise temel alınan örnekleme faktör analizinin yapılmasının o denli uygun olduğunu düşünülür. KMO değeri .50' den küçük ise ilgili örnekleme faktör analizi yapılması uygun değildir. Faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliliğinin ölçülmesi için KMO testi kullanılmış ve 30 maddelik anketin KMO değeri .874 olarak bulunmuştur. KMO değeri ile birlikte Bartlett's testi değeri 22485.496 olarak hesaplanmıştır ( $p \leq 05$ ). Güvenirlik analizi sonucunda ankete kalan 30 madde içinde faktörlerin ortaya çıkarılması için açımlayıcı faktör analizi (AFA) kapsamında Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. AFA'da, maddelerin ilgili faktörler altında çıkması ve yüksek faktör yük değerleriyle elde edilmesi beklenir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). AFA'da faktör döndürme yöntemi olarak Varimax Rotasyonu seçilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, anketi oluşturan 30 maddenin öz-değeri 1'den büyük 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Tablo 2'de faktör analizi sonucu oluşan 3 faktörün adlandırılmasına ve bu faktörlere ait yük değerleri, varyansları ve Cronbach's Alpha değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2'ye göre ankette faktör yükleri, 0.426- 0.802 arasında değişen toplam 30 madde kalmıştır. Faktör analizi sonucu oluşan 30 maddenin birinci faktör altında, dokuz maddenin ikinci faktör altında on sekiz maddenin üçüncü faktör altında üç maddenin toplandığı görülmüştür. Faktörler adlandırılırken hem faktör yükleri hem de faktörü oluşturan değişkenler göz önünde bulundurulmuştur (Dursun & Nakip, 1997). Adlandırmanın mevcut değişkeni kapsayacak şekilde olması gerekmektedir. Faktör yükü en fazla olan değişken göz önünde bulundurulmuş ve adlandırılmaya gidilmiştir. Birinci faktörde değişkenler göz önüne alındığında, faktör "Pasif öğrenme yöntemleri" adı altında ele alınmıştır. İkinci faktörde değişkenler dikkate alındığında faktör "Öğrenci merkezli uygulamalar" adı altında ele alınmıştır. Üçüncü faktör değişkenler göz önüne alındığında "Bilişsel strateji öğretimi" adı altında ele alınmıştır. Birinci faktörün varyansı %15.93, ikinci faktörün varyansı %14.18 ve üçüncü faktörün varyansı %11.78 olarak bulunmuştur. Tüm anket toplam varyansın %67.45'ini açıklamaktadır. Bu doğrultuda ortaya çıkan üç faktörün ankete ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı varsayılabilir. Gorsuch'a (1974) göre faktör analizi sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksek olursa veri aracının faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır ayrıca Scherer, Wiebe, Luther ve Adams'a (1988) göre ise sosyal bilim alanlarında %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Akt. Tavşanlı & Keser, 2001).



Tablo 2

## Varimax Döndürme Sonrası Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Faktörler								
Faktör 1			Faktör 2			Faktör 3		
Pasif öğrenme yöntemleri			Öğrenci merkezli uygulamalar			Bilişsel strateji öğretimi		
MN	YD	AV	MN	YD	AV	MN	YD	AV
4	0.742	0.742	1	0.802	0.739	6	0.599	0.503
10	0.733	0.659	2	0.743	0.733	15	0.426	0.600
11	0.740	0.681	3	0.740	0.740	29	0.621	0.425
14	0.723	0.703	5	0.703	0.767			
20	0.689	0.645	7	0.701	0.732			
21	0.701	0.625	8	0.699	0.615			
22	0.699	0.723	9	0.681	0.785			
26	0.589	0.654	12	0.666	0.666			
30	0.666	0.651	13	0.742	0.742			
			16	0.733	0.604			
			17	0.740	0.626			
			18	0.583	0.703			
			19	0.689	0.599			
			23	0.701	0.656			
			24	0.699	0.623			
			25	0.648	0.604			
			27	0.714	0.655			
			28	0.825	0.742			

MN=Madde numarası, YD=Faktör yükleri, AV= Açıkladığı varyans

Bu adımdan sonra araştırmacı çalışmayı yürütmek için pilot çalışmada olduğu gibi bir ay sonra Kahramanmaraş il merkezinde belirlediği devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile iletişime geçmiştir. Gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen 72 sosyal bilgiler öğretmenine ders saatlerinin dışında ve okulların öğretmenler odasında ya da sınıflarında asıl anketler uygulanmıştır. Güvenilir ve geçerli bireysel veriler elde etmek için araştırmacı katılımcı öğretmenler ile kısa bir sohbet gerçekleştirmiş ve araştırmanın amacı hakkında kendilerine açıklayıcı bilgiler vermiştir. Öğretmenlerin karşılıklı güvene dayalı ve samimiyetle anketi doldurmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun için etkin katılımı teşvik etmek ve araştırmanın mahremiyetini sağlamak amacıyla öğretmenlere ilişkin bilgilerin ve maddelere ilişkin verecekleri cevapların gizli kalacağı, elde edilecek verilerin ise sadece bilimsel bir çalışma amacıyla kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Bu sayede toplanan verilerin öğretmenlerin anketteki maddelerle ilgili gerçek düşüncelerini yansıtması amaçlanmıştır (Johnson & Christensen, 2004).

Asıl örneklem üzerinde gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucu, anketin bütün olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .945 olarak belirlenmiştir. İç tutarlılık katsayısı .70 ve üzerine çıkmasının ölçme aracı için yeterli olduğu düşünüldüğünde katılımcılara uygulanan veri toplama aracının güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir.

### Bulgular

Bu çalışmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 17.0 paket programı aracılığı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (örn., frekans, yüzde, ortalama), güvenilirlik analizi ve açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Tablo 3'te üç alt faktör altında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi branşları ile ilgili konularının öğretiminde öğrencileri için yer verdikleri öğretim yöntemleri ve uygulamalarının kullanım sıklığı hakkında ankette verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3

#### *Anketin Faktörlerine İlişkin Dağılımları*

Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Faktör 1 [Pasif öğrenme yöntemleri]	44.56	17.56
Faktör 2 [Öğrenci merkezli uygulamalar]	22.28	11.42
Faktör 3 [Bilişsel strateji öğretimi]	9.18	8.89

Tablo 3'te anketin faktörlerine ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde "Pasif öğrenme yöntemleri" ( $\bar{X}=44.56$ ;  $SS=17.56$ ) faktöründe en yüksek ortalama gözlenirken, "Bilişsel strateji öğretimi" ( $\bar{X}=22.28$ ,  $SS=11.42$ ) faktöründe en düşük ortalama saptanmıştır. "Öğrenci merkezli uygulamalar" adlı faktörün ortalaması ise  $\bar{X}= 9.18$   $SS=8.89$  olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal bilgiler derslerindeki konuları ders zamanlarının yarısı veya daha fazlasında pasif öğrenme yöntemleri ile bütünleştirerek öğretimlerinde daha geleneksel bir öğretim tarzını benimsediği anlaşılmaktadır. Katılımcıların ankette her bir faktör için verdiği yanıtların dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

### Pasif Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Yüksek puan alan öğretmenin söz konusu veri toplama aracında bahsedilen öğretim yöntemleri ve uygulamaları sınıflarında her zaman kullandığı düşünüldüğünde, ankette toplanan veriler öğretmenlerin yarısından fazlasının pasif öğrenme yöntemlerini öğretimlerinde daha fazla kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Örneğin Tablo 4'te 10. madde olan "Kavram ve genellemelerin öğrencilere aktarımı" anketi yanıtlayanların %70.23'ünün ders zamanlarının yarısı veya daha fazlasında her zaman kullandıkları bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır. Bu eğilim öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimi için anlatım yönteminin güçlü bir tercihlik gösterdiğine işaret etmektedir. Bu sonuç, olgu ve kavramların aktarımında anlatım yönteminin öğretmenler tarafından her zaman tercih edilen bir yöntem olduğunun açık bir göstergesi olduğuna

işaret edebilir. Çünkü anketteki tüm maddeler incelendiğinde, başka hiçbir uygulamaya ders zamanlarının çoğunluğunda ya da her zaman öğretmen anlatımları kadar daha yoğun sıklıkta vurgulanmamıştır.

Tablo 4

*Katılımcıların Ankette Her Bir Faktör İçin Verdiği Yanıtların Dağılımı*

Madde	Derste hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Derste her zaman
1.	5.5	19.2	30.57	34.54	10.19
2.	23.03	41.03	21.24	9.15	5.56
3.	15.9	14.96	25.36	35.36	8.6
4.	3.1	4.3	10.32	20.52	62.51
5.	43.06	39.1	14.2	3.23	1.23
6.	67.32	22.6	8.29	2.21	0
7.	18.23	31.56	35.76	8.56	5.23
8.	8.56	27.26	48.5	42.40	15.39
9.	28.8	35.23	25.91	6.95	3.45
10.	0	6.4	12.23	11.83	70.23
11.	2.2	4.56	8.56	19.96	65.52
12.	9.74	15.23	21.59	25.63	36.63
13.	87.11	7.56	5.12	0	0
14.	2.69	8.96	17.35	14.06	58.01
15.	62.06	21.17	8.96	5.5	2.63
16.	2.56	18.96	41.23	23.65	14.26
17.	2.56	27.23	30.59	21.89	18.58
18.	10.56	14.96	29.59	30.89	15.56
19.	10.63	28.96	30.38	19.56	11.23
20.	3.56	8.56	24.96	47.55	15.63
21.	0	0	14.6	28.9	56.81
22.	7.96	14.56	21.42	48.63	8.32
23.	7.45	32.54	21.25	34.56	9.56
24.	40.23	28.26	16.45	15.58	0
25.	31.96	39.86	15.46	9.95	3.25
26.	5.95	8.56	21.25	34.96	30.25
27.	62.96	18.69	15.56	3.45	0
28.	13.85	25.11	36.23	15.21	10.41
29.	79.85	13.25	6.99	0	0
30.	3.63	14.25	15.96	12.25	53.93

Yine Tablo 4'te "Pasif öğrenme yöntemleri faktörü" altında sıklıkla tekrar eden başka uygulamalar da tespit edilmiştir. Örneğin katılımcıların %62.51'i, öğretim sürecinde her zaman öğrencilerinin "Metinleri sesli veya sessiz okumasını ve içerikle ilgili sorulara cevap vermesini" (4. Madde) sağladığını bildirmiştir. Bu bulguya göre, öğretmenler geleneksel manada okuma çalışmalarına (örn., paragrafı okuma, sorulara cevap verme, cevapları değerlendirme) (Shaw, Barry & Mahlios, 2008) yer vermektedir. Yine 11. madde "Dersin önemli bileşenleri ve ana noktalarını not tutturma" katılımcıların %65.52'sinin derslerinde her zaman öğrencilerine yaptırdığı bir faaliyet olarak bulunmuştur. Bu faktör altında vurgulanan bir diğer bulgu, "Bireysel yazılı ödevlendirmelerdir" (Madde 14). "Ders kitabındaki çalışma yapraklarını doldurma" (Madde 30) yine çoğu öğretmen tarafından derslerde her zaman tercih edilen bir uygulama olarak saptanmıştır. Bu maddelerin sonuçlarına göre, anketi yanıtlayanların %58.01'inin öğrenciler için bireysel yazılı ödevlendirmelere her zaman yer verdiklerini bildirirken; %53.93'ünün öğrencileri değerlendirmede her zaman biçimlendirici değerlendirme örneği olarak çalışma yapraklarını tercih ettiğini bildirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çalışma yaprakları, ödevler veya testler gibi çeşitli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına giderek öğrencilerin belirli bir içerik, fikir veya beceri üzerinde pratik yapması için kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu faktör altında öğretmenler tarafından daha az vurgulananlar sıklık oranlarına göre sırasıyla şöyledir: "Kısa soru-cevap oturumlarıyla kavramsal anlamayı değerlendirme" (Madde 21; Katılımcıların %56.81'i; Her zaman), "Günün konusunu özetleme (Madde 26; %34.96; Çoğu zaman), "Kavram ediniminde sözlük yöntemini teşvik etme" (Madde 22; %48.63; Çoğu zaman) ve "Öğretmen denetimli sınıf tartışmalarıdır (Madde 20; %47.55; Çoğu zaman).

### Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Bulgular

Ankete verilen cevaplarda aktif katılımı teşvik eden bilişsel ve fiziksel eyleme yerleştirilmiş öğrenci merkezli öğrenme faaliyetleri ve gerçek görevleri sosyal bilgiler programı ile bütünleştiren öğretmenlere de rastlanmıştır (bkz. Tablo 4). "Öğrenci merkezli uygulamalar" faktörü altında anketi yanıtlayanların %36.63'ünün sosyal bilgiler dersi içeriğini anlaşılır kılmak için öğretim sürecinde her zaman "Çeşitli teknolojik araçları (örn., PowerPoint sunuları, bilgisayar, film/video, akıllı tahta vb.) (Madde 12) öğretim içeriği ile bütünleştirdiği gözlenmiştir. Benzer şekilde katılımcıların %42.40'ının öğrenme-öğretme sürecinde çoğu zaman tartışmalı konuları ele alarak öğrenci liderliğinde tartışmalara (Madde 8) yer verdiğini ve öğrencilerinin bu konular üzerine eleştirel düşüncelerine ve karar vermelerine yardımcı olduğunu bildirmiştir. Bu bulgu, sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçları itibarıyla örtüşerek (MEB, 2005) demokratik yaşam için önemli fikir beyinlerinin yetiştirilmesi ve vatandaşlık gelişiminin desteklenmesine de yön vermektedir (Woysner, 2010). Eleştirel düşünme veya karar verme becerileri sosyal bilgilerin kalbi olup başarılı sosyal bilgiler öğretiminde gereklidir. Nitekim öğretmenlerin başını çektiği sınıf tartışmaları öğrenciler için ilgili çekici ya da güdüleyici olmamaktadır, çünkü öğretmen ya da birkaç öğrenci tartışmayı yönetebilir (NCSS, 1994; Russell, 2010). Madde 16'ya ilişkin sonuçlar ise katılımcıların sadece %14.26'sinin sosyal bilgiler derslerinde her zaman "Harita, tarih şeridi, model küre, atlaslar, tablo/grafikler, gazeteler gibi gerçek nesne ve materyalleri" derslerinde kullandığını göstermiştir. Ulaşılan bir diğer bulgu,

katılımcıların %9.56'sının her zaman ve %34.56'sının ise çoğu zaman yeni kavramlar öğrenmeyi ve öğrencilerin öğrendiği bilgileri organize etmeyi teşvik eden farklı türden grafik düzenleyicileri kullanmalarınıdır (Madde 23). Bu bulgu, öğretmenlerin çeşitli grafik düzenleyicileri işe koşarak öğrencilerin yeni kavramlar arasında görsel olarak bağlantıları kurmalarına ve anahtar fikirler arasındaki önemli ilişkileri tanımlamaya yardımcı olduğu ihtimalini gösterir (Burgess, 2008). Buna ilaveten ankete katılanların %35.36'sının kendi branşlarında faydalı olduğunu düşündükleri "El becerilerine dayalı uygulamalı etkinliklere (örn., Harita yapımı, kroki çizimleri) ve deneylere" (Madde 3) çoğu zaman yer vererek öğrencilerine somut bilgi ve deneyimler kazandırdığını bildirmiştir.

Madde 17'ye ilişkin analiz sonuçları ise bir kısım öğretmenin problem temelli öğrenme etkinliklerini tercih ettiğini göstermektedir. Buna göre katılımcıların %18.58'inin sınıflarında her zaman gerçek yaşam problemleri veya güncel sorunları ele alarak öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı oldukları belirlenmiştir. Yine katılımcıların sadece %5.23'ü her zaman ve %35.76'sı, zaman zaman öğrencilerini tarihi ve toplumsal konulara çekmek için ürün tasarımını sağlayan proje çalışmalarına (Madde 7) yer verdiğini bildirmiştir. Benzer şekilde katılımcıların %34.54'ü öğrenme-öğretme sürecinde akran etkileşimini ve akran yoluyla öğrenmeyi teşvik etmek için öğrencilerini çoğu zaman işbirlikli uygulamalara (Madde 1) yönlendiklerini açıklamıştır. Bu faktör altında öğretmenler tarafından daha az bahsedilenler ise "Örnek olay analizi (Madde 18; Katılımcıların sadece %15.56'sı; Her zaman), "Sözlü tarih çalışmaları (Madde 24; %15.58; Çoğu zaman), "Eğitsel oyunlar (Madde 2; %9.15; Çoğu zaman), "Sınıf dışı eğitim etkinlikleri (Madde 5; %3.23; Çoğu zaman), "Konuk konuşmacıların daveti" (Madde 9; %6.95; Çoğu zaman), "Sınıfta kelime bankası köşesi (Madde 13; %5.12; Ara sıra), "Birincil kaynakların analizi ve değerlendirmesi" (Madde 25; %9.95; Çoğu zaman); "Biyografiler hakkında araştırma planları" (Madde 19; %19.56; Çoğu zaman), "Sanal saha gezileri" (Madde 27; %3.45; Çoğu zaman) ve "Müfredatı çocuk edebiyatı ürünleriyle zenginleştirmedir (Madde 28; %15.21; Çoğu zaman).

### **Bilişsel Strateji Öğretimine İlişkin Bulgular**

Bu çalışmada, öğretmenlerin sosyal bilgilerde beceri öğrenmeyi geliştirmede strateji öğretimini benimseyip benimsemediğini ortaya çıkarmak için ankette bazı becerilerin öğretimine dayalı maddelere yer verilmiştir. Ankette öğretmenlerin bir kısmının bir dizi belirli becerilerin kazandırılmasında bilişsel strateji öğretimine yer verdiği belirlenmiştir. Örneğin katılımcıların sadece %2.21'i sosyal bilgiler metinlerinin ve karmaşık içeriğinin anlaşılabilirliğini artırmak için ana fikir ve detay belirleme, özetleme ve çıkarım yapma gibi okuduğunu anlama stratejilerini kazandırmaya yönelik bir öğretim yaptığını bildirmiştir (Madde 6, bkz. Tablo 4). Yine katılımcıların sadece %8.04'ünün etkili not tutma tekniklerinin (Madde 15) öğretimine giderek öğrencilerin not alma yeteneklerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bulgular incelenmeye devam edildiğinde, anketi yanıtların sadece %6.99'unun (Madde 29) tarih bilinci ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi için öğrencilere tarihsel metin yazma becerisini kazandırdığı tespit edilmiştir.

Bu faktör altında elde edilen sonuçlara göre çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencileri için strateji öğretiminden yararlanmadığı ihtimalini



ortaya koymaktadır. Oysaki bilişsel strateji öğretimi üzerine çalışan araştırmacılar (örn., Schumaker, Deshler, & Ellis, 1986; Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013) öğrencilerin hedef belirlemesine, öğrendiği stratejileri bağımsız olarak kullanmasına yardımcı olmak için yapılandırılmış öğretimin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Çünkü yapılandırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kazanmasına yardım etmek için hayati bir öneme sahiptir. Bu stratejiler kavramsal anlamayı güçlendiren üretken öğrenmeyi çağrıştırmaktadır (Chang & Ku, 2014). Katayama ve Robinson'a (2000) göre öğrenme stratejilerinden yoksun olan öğrencilerin en büyük engeli bilgi miktarı sınırlı olan kısa süreli belleğe (çalışma belleği) sürekli aşırı bilişsel yükleme ve baskı yapmalarıdır. Bu hipoteze göre çalışma belleğindeki bilişsel yükü ve baskıyı azaltmak için öğrencilere etkili öğrenme stratejilerinin kazandırılması gerekir. Çünkü öğrenme stratejileri öğretimi yazılı veya sözel materyali anlamak için çalışma belleğindeki baskıyı ve yükü hafifletir, gereksiz bilgiyi ayırt ederek ilgili bilgiyi işlemeye ve uzun süreli belleğe kodlamaya yardımcı olur (Gathercole, Durling, Evans, Jeffcock, & Stone, 2007; Peverly & Sumowski, 2012). Dolayısıyla sosyal bilgiler ve fen gibi içerik alanlarında öğrenme becerilerini geliştirmek için umut vaat eden yaklaşımlardan biri de strateji öğretimidir. Bu yaklaşım öğrencilere, bilgiyi aktif ve düşünceli bir şekilde işlemeleri için belirli stratejiler öğretmeye odaklanmaktadır (Katims & Harris, 1997).

### Tartışma

Araştırmada elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal bilgiler dersi konularını pasif öğrenme yöntemleri ile bütünleştirerek öğretim uygulamalarında daha geleneksel bir anlayışı benimsediği tespit edilmiştir. Öğretmenler, üretken öğrenmeyi destekleyen etkinlikler yerine öğretmen denetimi aracılığıyla bilgi geçişini yansıtan ve olguları açıklamaya dayalı bir öğretim tarzına yönelme eğilimindedirler (Bean, 1997; Welton & Mallan, 2004). Çünkü araştırma bulguları, katılımcıların yarısından daha fazlasının öğrenci merkezli öğrenme faaliyetlerinden ve araştırmaya dayalı yaklaşımlardan ziyade daha çok pasif ve çekici olmayan düşük düzeyli yöntemleri (örn., olguların aktarımı, soru-cevap, ödevler, ders kitabı okumaları vb.) öğretimlerine dâhil ettiklerini göstermiştir. Anlatım etkinliği ve ders kitabı okumaları çok sayıda kavram, olgusal bilgi, genelleme, soyut kelimeler ve içerik değerlendirmelerini içermesi nedeniyle bilgi ediniminde ana kaynaklar olarak uygun görülebilir (Cawley & Parmar, 2011). Ancak bu durum öğrencilerin dersin belirli bileşenleri ve etkileşimden yoksun olmasına sık sık içerik öğrenimi üzerinde bilgi ve becerilerde önemli boşluklara yol açabilmektedir (Boyle, 2013). Bu yöntem ve uygulamalar aktif katılımı teşvik etmemesine ve çalışma belleğinde bilgiyi daha etkili ve verimli bir şekilde işlemeye imkân vermemesine rağmen bu çalışmadaki öğretmenlerin çoğunluğu tarafından tercih edilmektedir. Welton ve Mallan (2004) bu tür sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin kendilerini öğrenmede umutsuz olarak hissedebileceğini ve üst-bilişsel belirsizlik yaşayabileceğini (örn., amaç belirleme, ön bilgileri etkinleştirme, kendini izleme ve okuduğunu anlamayı sorgulama) açıklamıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, geçmişte sosyal bilgiler dersi öğretimi bağlamında kullanılan yöntem ve uygulamalarla ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre önemli bir değişme göstermediği sonucunu akla getirmektedir (Çelikkaya & Kuş, 2009; Doğan, 2004; Hedrick, Harmon, & Linerode, 2004; Hootstein, 1995; Kabapınar, & Karakurt, 2016; Kan, 2006; Leming, Ellington, & Schug, 2006;

Russell, 2010; Taşkaya & Bal, 2009). Örneğin Cuban (1991) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı görüşmelerde sosyal bilgiler öğretiminin ders kitaplarını okumadan, ev ödevlerine, öğretmen anlatımlarından ve olguları ezberlemeye kadar çeşitli öğretim yöntemlerini içerdiğini belirlemiştir. Cuban çalışmasında bu tür eğilimlerin sosyal bilgiler sınıflarında yaygın olduğu sonucuna varmıştır. Bolinger ve Warren' in (2007) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin derste en fazla kullanıldığı yöntemler listelendiğinde öğretmen anlatımlarının çoğunlukla tercih edildiği (sınıftaki zamanın %22'si) hemen ardından proje etkinlikleri (%17), çalışma yaprakları (%12.6) ve diğer faaliyetlerin takip edildiği görülmüştür. Benzer şekilde Ness (2009), 600 dakika gözlem yaptığı sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin sadece bu sürenin %10'unu öğretim içeriğinin anlamlı bir şekilde anlaşılması için beceri öğretimine ayırdığını tespit etmiştir. İlter (2017), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimi uygulamaları üzerine yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun kavram öğrenmeyi modelleyen etkili yöntemleri kullanmadığını yeni kavramların nasıl öğrenileceği yerine kavramların tanım bilgisine odaklanan geleneksel kelime öğretim yöntemlerini kullandıkları sonucuna varmıştır. Yine yapılan diğer çalışmalarda sosyal bilgiler öğretiminin genellikle ders kitabı içeriğine dayanan olgu odaklı ve pasif öğrenmeyi tetikleyici olarak yürütüldüğü ayrıca tartışmalı konular veya güncel sorunların öğretiminin de ihmal edildiği belirlenmiştir (Berkant, & Arslan, 2015; Caron, 2005; Cohen, 2005; Kahne, Rodriquez, Smith, & Thiede, 2000; Misco, & Patterson, 2009).

Gerek Türkiye'de gerekse yurt dışında sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili yürütülen çalışmaların çoğunda ulaşılan bulguların büyük oranda benzerlik göstermesi bugün sosyal bilgiler eğitiminin kritik olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret eder. Tüm sonuçlardan öyle anlaşılıyor ki geçmişte olduğu gibi bugün de sosyal bilgiler öğretmenleri geleneksel öğretim ve öğrenme yöntemlerinin dışına pek fazla çıkma eğiliminde olmamakla beraber beceri kazanımına da ağırlık vermemektir. Öğretmenler, genel olarak ders kitaplarına dayalı sınıf deneyimleri sunmayı ve öğrencilerine olguları aktarmayı amaçlayan yaklaşımları tercih etmektedir. Şaşırtıcı olarak bazı araştırmacılar (örn., Beck, & Eno 2012; Vogler, & Virtue, 2007) birçok sosyal bilgiler öğretiminin geleneksel öğretim yöntemlerinin toplu miktarda bilgiyi aktarmak için en iyi uygulamalar olduğunu savunduğunu belirtmişlerdir. Ancak Kember'e (1997) göre bu tür bir öğretimde odak nokta öğretmenin sahip olduğu ilkeler, kavramlar veya olguların aktarımıdır ve öğrencilerin üst-bilişsel düşünme stratejileri kullanımı veya okudukları bir olgu hakkındaki bilişsel süreç ve öznel deneyimleri ya da kavramsallaştırmaları dikkate alınmaz. Geleneksel manada öğretim yaklaşımları, öğrencilerin üst-bilişsel düşünme süreçlerini kullanma zorunluluğunu doğurmaz ve öğretimsel bağlamda uygun öğrenme düzeyine yönelik bir destek sağlamaz (Biggs, 2011). Bu şekilde, öğrenme deneyimlerinin çoğu öğrenci davranışının öğretmen tarafından kontrol edilmesine odaklanmaktadır ve çoğunlukla da öğrenci tarafından çok az bir katılım söz konusudur (Shaw ve diğ., 2008). Oysaki yapılandırmacı öğrenmede kavramsal yapı iskeleleri öğretmenin içerisinde modelleme, rehberli uygulamaların, işbirliğine dayalı akran uygulamasının, ileri düzeyli bağımsız uygulamaların ve ölçme-değerlendirmelerin yapıldığı daha öğrenci merkezli bir bağlam oluşturmasına olanak sağlar. Bundan ötürü öğretmenlerin öğrencilerin zihinsel betimlemeler/ingeler oluşturmasının yanı sıra anlam inşa edebilecekleri ve bunları kişisel bilgi ve deneyimler ile

ilişkilendirebilecekleri gerçek görev ve otantik uygulamalara yer vermelerinde fayda vardır. Buna göre öğrencilerin içerik alan derslerinde başarılı olmaları gerektiği beklentisiyle, öğretmenler çeşitli öğrenme stratejilerini kullanarak öğrencilerinin akademik başarısı için yüksek seviyeli düşünme becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla kendi branşlarındaki uzmanlıkları kullanmak durumundadırlar (Bransford, Brown, & Cocking, 1999; Ortak Temel Standartları Girişimi [CCSI], 2011).

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu, çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin bir kısmının sosyal bilgiler programının öğrenme çıktıları ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan çeşitli öğrenme yöntemlerini uyguladığı ve içeriğe uygun açıklayıcı materyallere yer verdiğidir. Bu öğretmenlerin anlamlı sosyal bilgiler öğrenimini teşvik etmeye ve öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına odaklanan ve onların öğrenmeleri üzerinde bir görev ve yönelim hissi kazandıran öğretim yöntemlerini kullanma sorumluluğunun bilincinde olduğu gözükmektedir. Sözlü tarih, biyografi ve güncel olay kullanımı, ürün destekli projeler, problem temelli etkinlikler bu uygulamaların bazı örnekleridir. Sınırlı sayıda da olsa bir kısım öğretmenin öğretim etkinliklerinde öğrencilerin düşünme, okuduğunu anlama ve tarihsel metin yazma becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış öğretim yoluyla beceri öğretimini tercih ettiği görülmüştür. Bu öğretmenlerin bilişsel temelde sosyal bilgilerde strateji öğretiminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisinin en iyi uygulamalar olduğunun farkında olduğu gözüküyor. Whalon, Otaiba ve Delano (2009) bu bulguyu destekleyerek en faydalı profesyonel gelişim şeklinin öğrenciler için sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme becerilerini geliştirmeye odaklanan birtakım uygulamaları tasarlamak ve öğrencilere bir dizi belirli stratejileri öğretmek olduğunu savunmuştur. Nitekim öğrenciler, sosyal bilgiler dersi konularının yaygın olarak öğretildiği pasif öğrenme yöntemlerinden ziyade, aktif katılımı teşvik eden uygulamalı etkinliklerde ve görevlerde rol almayı daha çok tercih etmektedirler (Schug, Todd, & Beery, 1984). Buna göre öğretmenler sosyal bilgiler derslerini öğrencilerin eleştirel düşünme, canlandırma, analogik düşünme, sanat veya teknoloji faaliyetleri birleştirme ile meşgul olmalarını sağlayarak yürütebilirler.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Çalışmalara Etkisi**

Bu çalışmada öğretmenlerin veri toplama aracında kullandıklarını belirttikleri öğretim yöntemleri ve uygulamalar onların temel öğretim inançları ve uygulama biçimlerini görmemize yardımcı olmuştur. Ancak bütün çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmanın da gelecekte yapılacak araştırmaların ele alması gereken bazı sınırlılıkları vardır. Birincisi, öğretmenlerin küçük örneklem boyutu ( $n=72$ ) ve denk olmayan katılımcılar kesin genellemeler yapmaya engel olmuştur. Örneğin öğretmenlerin öğretim deneyimlerinin 1 ile 28 yıl arasında değiştiği belirlenmiştir. Gelecek araştırmalar daha büyük bir örneklem grubunda ele alınırsa muhtemelen daha farklı bulguları ortaya çıkarabilir. İkincisi, öğretmenlerin veri toplama aracında tercih ettikleri uygulamaları öğretimleri sırasında nasıl ve ne şekilde kullandıklarına dair bir kanıt yoktur. Elde edilen veriler gözlem ve görüşmelerle desteklenmediği için öğretmenler tarafından bahsedilenler bir öz-bildirim ile sınırlı olabilir. Gelecekteki araştırmalarda öğretmenlerin benimsedikleri öğretim yöntemleri ve uygulamaları geçerli kılmak için çeşitleme yöntemini (triangulation) kullanmak (örn., gözlem, görüşme, doküman vb.) iyi bir fikir olabilir. Üçüncüsü, katılımcılar içerisinde anketteki maddeler arasında

ortaya çıkan benzerlik ve farklılıkların sebepleri branş alt kültürleri, geçmiş deneyimleri, lisansüstü eğitim durumları veya bireysel nitelikler olabilir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları hakkında bir değerlendirme yapılmıştır. Gelecek çalışmalar bu bağlamda ele alınabilir. Dördüncüsü toplanan veriler cinsiyet, mesleki deneyim gibi demografik değişkenlere göre sınıflandırılıp faktör bazında değerlendirilmemiştir. Öğretmenlerin uygulama biçimleri onların demografik değişkenlerine göre farklılık gösterebilir (Shaw ve diğ., 2008). Gelecek araştırmalar, bu bağlamda ele alınabilir. Son olarak araştırmada öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntemleri kullanma ve beceri öğretimine yer verme konusunda istenilen düzey olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak sınıflarında öğrenci merkezli uygulamalara yer vermemeleri veya strateji öğretimini tercih etmemeleri onların alışkın oldukları yöntemlere ağırlık verdikleri, sınıf ortamının, ders saatlerinin ya da başka faktörlerin bunları gerçekleştirmeye uygun olmadığı veya onların yeni yöntem ve tekniklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ihtimalini akla getirmektedir. Gelecek çalışmalar bu ihtimalleri değerlendirmeyi içerebilir. Beck ve Eno (2012), bu ihtimallerden birini sosyal bilgiler eğitimcilerinin içerik bilgisi öğretimini aday öğretmenlere modelleme, rehberli ve bağımsız uygulamalardan ziyade geleneksel öğretim yöntemlerine bağlı kalarak öğretme çabası eğilimine atfetmiştir. Kenna ve Russell (2014) bundan dolayı öğretmen eğitimcilerin aday öğretmenlere doğrudan disiplinler içerik bilgisini ezberletme yerine hem strateji öğretimi hem de pedagojik alan bilgisi ve içerik alan bilgisi edinimi konusunda dengeli bir öğretim ve öğrenme yaklaşımını sergilemesi gerektiğini önermiştir.

### Sonuç ve Öneriler

Okullarımızda iyi öğretim hizmeti konusunda bilgi ve deneyimlerimiz artmaya ve derinleşmeye devam etmektedir. Öğretmenler bilgi ve tecrübelerini artırdıkça öğretim inançlarını sorgulayabilir ve yeniden tanımlayabilirler ki bu da öğretmenlik anlayışlarını etkiler. Bu çalışmadaki öğretmenler tarafından kullanıldığı düşünülen yaklaşımlar ve uygulamalar bizlere onların öğretim inançları hakkında çeşitli fikir ve kanıtlar sunmaktadır. Çünkü bir dersin öğretiminde kullanılan yöntemler veya uygulamalar dersin uygulama biçimi hakkında önemli ipuçları sağlayabilmektedir (Shaw ve diğ., 2008). Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere sundukları öğretim uygulamaları ve sosyal bilimlerin bilgi ve yöntemleri ile bütünleştirmelerine yardımcı olmak için temel beceriler altında düzenleyici bir çerçeve geliştirilmelidir. Bu çerçeve yaşantı yoluyla bilgi ve beceriyi edinmeyi, verilerin toplanmasını, bilgilerin düzenlenmesi ve kullanımını ve kişilerarası ilişkiler ile sosyal katılımı teşvik eden öğrenme uygulamalarıdır (Lewis, 2009; NCSS, 1994). Araştırmada elde edilen bulgular çeşitli sonuçlar vermektedir. Birincisi, bulgular teori ve pratik arasındaki boşluğu göstermektedir çünkü öğretmenlerden elde edilen sonuçlarda sosyal bilgiler derslerinde çoğunlukla geleneksel bir öğretim anlayışının hâkim olduğu gözükmektedir. Oysaki gerek 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (MEB, 2005) gerekse 2017 Sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programında (MEB, 2017) öğrenci merkezli, toplu öğretim ve tematik yaklaşımların benimsenmesi ayrıca öğrencilerin birer sosyal bilimci gibi düşünmeleri ve bilimsel bilgiyi üretmelerini teşvik edici yöntemlerin işe koşulması ve etkinliklerin tasarlanması gerektiği belirtilmiştir. Ancak daha önceden de bahsedildiği gibi geleneksel yaklaşımlarla yapılan sosyal bilgiler öğretimi öğrencilerin gerçek dünya hakkında karmaşık problemleri çözmek için eleştirel düşüncelerinde, önceden

bildikleriyle yeni fikirler arasında güçlü bağlantılar kurmalarında, bunları kişisel deneyimlerle ilişkilendirmede yeterli görülmemektedir. Karmaşık problemleri ve güncel sorunları ele almak ve çözmek için eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneği etkili bir yirmi birinci yüzyıl vatandaşının temel becerisidir (Marzano & Heflebower, 2012; Sunal & Haas, 2012). Bu kapsamda ulaşılan bulgular, güncel sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan kazanımlar açısından tartışılmalıdır. Nitekim sosyal bilgiler öğretmenlerinin amacı öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun farklı öğretim uygulamaları vasıtasıyla öğrencileri etkin yirmi birinci yüzyıl vatandaşlarına dönüştürmektir. Dolayısıyla bugün sosyal bilgiler öğretmenleri öğrenci anlayışını ve başarısını artıran yenilikçi öğretim teknikleri yoluyla bu hedefe ulaşma potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak durumundadır. Örneğin öğretmenler tarihi konuların öğretiminde olgu ya da içerik bilgisinin aktarımının ötesine geçerek eleştirel tarihsel bir sorgulama yöntemiyle öğrencilerinin tarihsel farkındalığını ve tarihsel duyarlılığını artırabilirler. Sonuç olarak yüksek kalitede bir eğitimin gerçekleşmesi öğrencileri yirmi birinci yüzyıla hazırlayan öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve çalışma arzusuyla mümkün olabilmektedir. Bu hedefi gerçekleştirmek isteyen öğretmenler öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamaya ve özel yeteneklerini geliştirmeye yönelik etkili öğrenme ortamlarını tasarlayarak öğrencilerini gelecek kuşaklara hazırlamak durumundadır. Çünkü okullarda öğrencilere bir dizi geniş öğrenme deneyimleri ve eleştirel düşünme fırsatlarını sunmak, modern toplumda aktif olarak katkıda bulunabilecek etkili ve donanımlı yirmi birinci yüzyılın vatandaşlarını hazırlamak için vazgeçilmez bir unsurdur (Russell, 2010).



## Summary

**Purpose and Significance:** The findings of this study would be of help to social studies teachers in terms of better illustrating teaching environments so that they could create improved educational environments for their students. These beliefs would help teachers determine and assess their preferred teaching style or their understanding of the teaching profession, including how and why they were taught (de Corte, Vershaffel, & Depaepe, 2008). This is because teachers' beliefs about teaching practices provide evidence for the teaching methods and learning approaches that are used within the classroom (Parker-Katz & Tejero Hughes, 2008).

**Methods:** In this study, a descriptive model involving general survey research methods was used. Social studies teachers were asked to which types of teaching methods and teaching practices they employed in terms of instruction within their content-area. An easily accessible case sampling method which involved purposeful sample selection methods was used. The sample of the study consisted of 72 middle-school social studies teachers who volunteered to participate in this current study in Kahramanmaraş, in Turkey. Of the 72 teachers, 44 were male and 28 were female. 47 of the teachers were graduates in education, while 25 of them were graduates in history, geography or sociology. The teachers' experience ranged from 1 to 28 years, with 10 teachers having between 0 and 5 years' experience, 23 teachers having 6 and 10 years' experience and 39 teachers having 11 years or more experience. All the teachers taught social studies from the fifth to the seventh grades.

A questionnaire consisting of 30-items was developed by the researcher (the author of this study) to investigate what types of teaching methods and teaching practices were used by the social studies teachers within their content-area, and how often they used them in their lessons. A questionnaire was developed based on a review of the literature (e.g. Beck & Eno 2012; Cuban, 1991; Çelikkaya & Kuş, 2009; Haas & Laughlin, 2000; Hoostein, 1999; Russell, 2010; Şahin, 2004; Welton & Mallan, 2004). The researcher presented the purpose of the research to two independent researchers in the field of quantitative research and social studies education. First, they discussed the purpose of the research. These researchers brainstormed the type of research and sub-research questions to be used, creating a pool of items that included the variety of different learning approaches, teaching methods, classroom-based activities and strategy training (e.g. direct instruction in main idea, summarization, and historical essay writing skills) that can be used or would be used within the context of the social studies curriculum. A Likert-type continuous-interval scale consisting of 30-items involving continuous variability response options was then developed. Specific response options were assigned to the items in the questionnaire in order to analyze the data collected. Some guidelines were taken into consideration when assigning numbers to response options. The teaching methods and teaching practices used by the teachers within the context of social studies instruction, and the frequency with which they were used in the classroom, was rated using Likert-type response options such as (1) never, (2) rarely, (3) occasionally, (4) most of the time, and (5) always. A pilot study was conducted to test the reliability of the instrument. For this, a draft questionnaire was administered to 80 primary-school teachers and 40 middle-school social studies teachers in Bayburt in Turkey. The Cronbach Alpha coefficient for the questionnaire used in the pilot study

was calculated as .89. As a result of the reliability analysis, an exploratory factor analysis was used to identify the factors in the remaining 30-items in the questionnaire. Varimax Rotation was used as the factor rotation method in the exploratory factor analysis. According to the results of the factor analysis, it was found that the 30-items constituting the self-values questionnaire were collected under three main factors. When the factors were named, factor loadings and the variables that make up each factor were taken into account. The factor nomenclature was determined taking into account the variable with the greatest factor load. When the variables in the first factor were considered, the factor was dealt with under the name “Passive learning methods”. When the variables in the second factor were taken into consideration, the factor was handled under the name “Student-centered practices”. The third factor was named under the heading “Cognitive strategy teaching” when the variables were considered. The full survey described 67.45% of the total variance. One month later, the researcher contacted with the teachers working in the public schools in Kahramanmaraş. The final questionnaire was administered to 72 middle-school social studies teachers who were recruited and who volunteered to study outside of class hours in the teachers' room or classrooms of their schools. In order to obtain reliable and valid individual data, the researcher undertook a brief chat with the participating teachers and gave them some information about the purpose of the research. The teachers were asked to carefully fill out a questionnaire based on trust and sincerity. In order to encourage active participation and to ensure the privacy of the participants' demographics and their responses for the items in the questionnaire would be confidential. They were also informed that the data obtained would be for research purposes only. It was intended that the collected data from the questionnaire reflected the true thoughts of the teachers. As a result of the reliability analysis carried out on the 72 middle-school social studies teachers, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the questionnaire as a whole was determined to be .945. The data obtained in this study was transferred to a computer and analyzed using the SPSS package program. In the analysis of the data, descriptive statistics such as means, standard deviations, frequencies, percentages were used, and were subjected to reliability analysis and exploratory factor analysis.

**Results:** The result indicated that the majority of the teachers had a traditional understanding of teaching practices that involved passive learning methods within the context of the social studies curriculum. The teachers tended to focus on a teaching style that reflected the transfer of knowledge through a teacher-oriented approach, rather than interactive, independent-promoted activities that supported the generation of learning (Bean, 1997; Welton & Mallan, 2004). This appeared to be the case because the findings indicated that more than half of the participants preferred traditional teaching approaches based on lectures and content rather than student-centered learning activities and research-based approaches. In this situation, lecture method and reliance on textbooks may be regarded as the main sources of information in the acquisition of many concepts, facts, information, generalizations, abstract words and content evaluations (Cawley & Parmar, 2011). However, this can often lead to lack certain components and interaction with the lesson and hence important gaps in knowledge and skills on content learning in students (Boyle, 2013). Although these methods and practices do not encourage the development of active cognitive processes and allow

knowledge to be processed more effectively, it was preferred by the majority of teachers in this study. Welton and Mallan (2004) noted that students who were taught content through traditional methods may feel hopelessly confused and metacognitively uncertain.

The findings of this study suggest that the results of previous research concerned with teaching methods and practices used within the context of the social studies curriculum has not changed from those used in the past (Hedrick, Harmon, & Linerode, 2004; Hootstein, 1995; Kan, 2006; Leming, Ellington, & Schug, 2006; Russell, 2010; Taşkaya & Bal, 2009). In a study of social studies teachers' practices on concept teaching conducted by İltar (2017) it was found that the majority of teachers did not use effective methods for modeling vocabulary learning. Instead, they used traditional vocabulary teaching methods that focused on definitions of concepts rather than on how to learn new concepts. Ness (2009) observed 600 minutes of social studies classes and found that in terms of social studies instruction; only 10% of social studies teachers devoted themselves to strategy training in order to understand the teaching content in a meaningful way. Using interviews, Bolinger and Warren (2007) found that social studies teachers used most frequently teacher lecturing notes (22%), project activities (17%), worksheets (12.6%) workshops (12%) and other activities, respectively. In other research it was found that social studies instruction usually involved memorizing facts and engaging in passive learning based on the textbooks, and that the teaching of controversial issues or current events were also neglected (Caron 2005; Cohen, 2005; Kahne, Rodriguez, Smith & Thiede, 2000; Misco & Patterson, 2009). The fact that the research findings in Turkey or in other countries with regard to social studies instruction were similar to each other to a large extent indicated that social studies education should be pedagogically discussed in terms of the 21st century skills that need to be acquired by students. It was clear from all the results that social studies teachers, as they had done previously, tended to employ traditional instructional methods. In the current study, the teachers generally preferred approaches that were based on textbooks readings, lecturing of facts, and individual written assignments to their students. However, Kember (1997) emphasized that the focal point in such teaching is the transfer of principles, and the written or verbally-based facts that the teacher has, and does not take into account the students' background knowledge and experiences, or the conceptualization of such facts by which students use higher-level strategies to cope with them or which they read about. Traditional approaches to teaching do not necessarily lead to the need for students to use higher-level cognitive processes, and provides no support for the appropriate level of learning in the teaching context (Biggs, 2011). Most of traditional learning approaches focus on controlling student behavior on the part of the teacher, and often there is limited opportunities to allow active participation on the part of the student (Shaw et al. 2008). On the other hand, conceptual scaffolding as part of constructivist learning allows teachers to create more student-centered learning activities in which modeling, guided practices, collaborative peer practices, research-based strategies and dynamic assessments are including. Therefore, it is beneficial for teachers to create realistic tasks and authentic practices where students can build new meaning, and associate them with prior experiences, as well as create mental representations in their memory. Accordingly, teachers have to use their own specializations to help students improve high-level thinking skills to ensure their

success, using a variety of specific learning strategies, with the expectation that students should be successful in their content-area (Bransford, Brown & Cocking, 1999; Common Core State Standards, 2011).

Another finding was that some of the teachers used different types of teaching methods and practices in their classes with regard to the learning outcomes of the social studies curriculum, in order to meet student academic needs. It seems that these teachers were aware of their responsibility to encourage meaningful learning in terms of social studies, and to use student-centered learning approaches that focused on the needs of the students, and to give them a sense of duty and orientation in their learning. Oral history methods, biography and current events, product supported social projects, and problem solving activities were some examples of these methods and practices. Furthermore, it was found that some of the teachers used strategy training through structured teaching in order to improve students' inquiry, reading comprehension and historical essay writing skills. Whalon, Otaiba and Delano (2009) supported this finding and argued that the most beneficial professional development involved creating a series of strategy training activities for students focused on improving a variety of specific learning strategies in social studies. Students are more likely to take part in tasks in hands-on activities than when exposed to passive learning methods by which social studies lessons are widely taught (Schug, Todd, & Beery, 1984).

***Discussion and Conclusions:*** Our knowledge and experiences in relation to good teaching in our schools continues to increase and deepen. As teachers develop their knowledge and experience, they can inquire about and redefine their teaching beliefs in such a way as to affect their professional teaching approach. The teaching methods and practices that were described as being used by the teachers in this study suggest various ideas and evidence to us about their teaching beliefs. This is because the methods and practices used in the teaching of a lesson could provide important pedagogical clues about the way the lesson is practiced and assessed (Shaw et al., 2008). A regulatory framework should be developed in terms of basic skills to help teachers integrate their teaching practices and social sciences knowledge and methods in their social studies instruction. This framework incorporates learning practices that encourage the acquisition of knowledge and skill through learning experiences, the gathering of data, the organization of information, and through the use of interpersonal relationships and active social participation (Lewis, 2009; NCSS, 1994). The findings of this study have several implications. The first findings indicate the gap between theory and practice because, in the results, it seems that in social studies instruction, traditional teaching approaches predominate. On the other hand, there is a need for the adoption of student-centered, integrative teaching and thematic approaches in the 2005 social studies curriculum (Ministry of National Education, 2005) and in the 2017 social studies curriculum draft curriculum (Ministry of National Education, 2017) in Turkey, as well as for the encouragement for students to think and develop scientific knowledge as a social scientist, and use research-based activities. However, as previously mentioned in this paper, teaching social studies through traditional instruction methods is not considered sufficient for students when it comes to thinking clearly about solving complex problems about the real-world, establishing strong connections between new ideas and prior-knowledge, and associating them with personal experiences. The ability

to think critically and solve problems in such a way as to deal with social problems and current events, are effective key skills of a 21st Century citizen (Marzano & Heflebower, 2012; Sunal & Haas, 2012) that students should achieve. Indeed, the aim of social studies teachers should be to transform students into active 21st Century citizens through the use of a range of different teaching practices that are appropriate to their interests and abilities. For this reason, social studies teachers today need to maximize the potential to achieve this goal through interactive, independent-promoted learning activities that increase student understanding and success. For example, teachers can help increase their students' historical awareness and historical thinking by way of a more critical historical inquiry approach that goes beyond lecturing with regard to facts or content knowledge in the teaching of historical subjects. As a result, the provision of a higher quality education is possible through the use of the knowledge, skills and work that teachers have in the 21st Century. Teachers who want to achieve this goal have to develop future generations of students by creating effective learning environments to meet the academic needs of these students and to develop their abilities. This is because offering a wide range of learning experiences and critical thinking opportunities to students in schools is an indispensable element for developing effective and well-equipped 21st Century citizens who can actively contribute to modern society (Russell, 2010).



### Kaynakça

- Aktepe, V., & Sargin, M. T. S. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 259-272.
- Bean, T. W. (1997). Pre-service teachers' selection and use of content area literacy strategies. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 154-163.
- Beck, D., & Eno, J. (2012). Signature pedagogy: A literature review of social studies and technology research. *Computers in the Schools*, 29(1-2), 70-94.
- Beck, J. S., Buehl, M. M. & Barber, A. T. (2015). Students perceptions of reading and learning in social studies: A multi-method approach. *Middle Grades Research Journal*, 10(2), 1-16.
- Benson, J., & Clark, F. (1983). A guide for instrument development and validation. *The American Journal of Occupational Therapy*, 36, 790-801.
- Berkant, H. G., & Arslan, T. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 293-312.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bolinger, K., & Warren, W. J. (2007). Methods practiced in social studies instruction: A review of public school teachers' strategies. *International Journal of Social Education*, 22(1), 68-84.
- Borich, G. D. (2011). *Effective teaching methods: Research-based practice*. Pearson Education India.
- Boyle, J. R. (2013). Strategic notetaking for inclusive middle-school science classrooms. *Remedial and Special Education*, 34(2), 78-90.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Burgess, E. (2008). *The use of graphic organizers in the writing process in 9th grade world history class* (Unpublished PhD dissertation). Caldwell College.
- Burke, L. (2012). *Reading practices in social studies classrooms: Teacher support for middle-school students with ASC* (Unpublished PhD dissertation). Northern Illinois University.
- Can, G., Yaşar, Ş., & Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Caron, E. J. (2005). What leads to the fall of a great empire? Using central questions to design issues-based history units. *Social Studies*, 96(2), 51-60.
- Cawley, J., & Parmar, R. (2011). Literacy proficiency and science for students with learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly*, 17(2), 105-125.
- Chang, W. C., & Ku, Y. M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291.
- Chiodo, J. J., & Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high school students. *Journal of Social Studies Research*, 28(1), 16-26.

- Common Core State Standards Initiative [CCSI]. (2011). Preparing America's students for college and career. Erişim 13 Nisan 2017 <http://www.corestandards.org/the-standards>.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Cuban, L. (1991). History of teaching in social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning a project of the National Council for the Social Studies* (pp. 197-209). New York: Macmillan.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çetin, Ş. (2016). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Darby, M. (1991). Student perceptions in a social studies classroom. Erişim 11 Ocak 2017 [http://ro.ecu.edu.au/theses\\_hons/249](http://ro.ecu.edu.au/theses_hons/249).
- DeCorte, E., Verschaffel, L. & Depaepe, F. (2008). Unravelling the relationship between students' mathematics-related beliefs and the classroom culture. *European Psychologist*, 13(1), 24–36.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deshler, D. D., & Lenz, B.K. (1989). The strategies instructional approach. *International journal of Disability, Development, and Education*, 36, 203-224.
- Dilek, D. (1999). *History in the Turkish elementary school: Perceptions and pedagogy* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Warwick.
- Doğan, C. (2004). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri İstanbul örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 193-203.
- Dursun, Y., & Nakip, M. (1997). 1994 *Ekonomik krizinin işletmelerin pazarlama faaliyetleri ve tüketicileri üzerindeki etkileri*. Üniversite Sanayi İşbirliği Vakfı Yayın No:1, Kayseri.
- Erdoğdu, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem/teknikler ve karşılaştıkları kullanım güçlükler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Fisher, D., & Frey, R. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62, 246-250.

- Gathercole, S. E., Durling, E., Evans, M., Jeffcock, S., & Stone, S. (2007). Working memory deficits in laboratory analogues of activities. *Applied Cognitive Psychology*, 22(9), 1019-1037.
- Haas, M. E., & Laughlin, M. A. (2000). Teaching current events: Its status in social studies today.
- Hairrell, A. R. S. (2008). *A two-study investigation of research on vocabulary strategies and their implementation in fourth-grade social studies classrooms* (Unpublished Doctoral dissertation). Texas A and M University.
- Hedrick, W. B., Harmon, J. M., & Linderode, P. M. (2004). Teachers' beliefs and practices of vocabulary instruction with social studies textbooks in grades 4-8. *Reading Horizons*, 45(2), 103-125.
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching style: where are we now? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 17-26.
- Hootstein, E. W. (1995). Motivational strategies of middle-school social studies teachers. *Social education*, 59(1), 23-2626.
- Hootstein, E. W. (1999). Differentiation of instructional methodologies in social studies at the secondary level. *Journal of Social Studies Research*, 23(1), 11-16.
- İlter, İ. (2017). Concept-teaching practices in social studies classrooms: Teacher support for enhancing the development of students' vocabulary. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(4), 1135-1164.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research quantitative qualitative and mixed approaches* (2nd ed.). Pearson Education Research Navigator.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Kabapınar, Y., & Karakurt, F. (2016). Hakkâri'de yapılandırmacı sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarına ilişkin bir değerlendirme: Değişim kolay mı? *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1897-1918.
- Kahne, J., Rodriguez, M. Smith, B., & Thiede, K. (2000). Developing citizens for democracy? Assessing opportunities to learn in Chicago's social studies classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 28(3), 311-338.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 537-544.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katayama, A. F., & Robinson, D. H. (2000). Getting students partially involved in notetaking using graphic organizers. *The Journal of Experimental Education*, 68(2), 119-133.
- Katims, D. S., & Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle-school students in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41(2), 116-123

- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi (Reliability analysis)., Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı), (ss. 401-419). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kember, D., & Gow, L. (1994). An examination of the interactive model of ESL reading from the perspective of approaches to studying. *Regional English Language Centre Journal*, 25(1), 1–25.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kenna, J. L., & Russell, W. B. (2014). Implications of common core state standards on the social studies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(2), 75-82.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Leming, J. S., Ellington, L., & Schug, M. (2006). The state of social studies: A national random survey of elementary and middle-school social studies teacher. *Social Education*, 70(5), 322-327.
- Lewis, J. (Ed.). (2009). *Essential questions in adolescent literacy*. New York, NY: Guilford Press.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). *Teaching and assessing 21st century skills*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. ASCD.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Erişim 11 Ekim 2017 <http://ttkb.meb.gov.tr>.
- Misco, T., & Patterson, N. (2009). An old fad of great promise: Reverse chronology history teaching in social studies classes. *Journal of Social Studies Research*, 33(1), 71–90.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (1994). *Curriculum standard for the social studies: Expectations of excellence*. Bulletin 89. Washington, DC.
- NCSS. (2004). *Programme standards for the initial preparation of social studies teachers*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Ness, M. K. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizon*, 49(2), 57-85.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Parker-Katz, M., & Tejero Hughes, M. (2008). Preparing special education mentors using classroom artifacts as a vehicle for learning about teaching. *Teacher Education and Special Education*, 31(4), 268-282.

- Peverly, S. T. & Sumowski, J.F. (2012). What variables predict quality of text notes and are text notes related to performance on different types of tests. *Applied Cognitive Psychology*, 26(1), 104-117.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: SRHR and Open University Press.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Russell, W. B. (2010). Teaching social studies in the 21st century: A research study of secondary social studies teachers' instructional methods and practices. *Action in Teacher Education*, 32(1), 65-72.
- Schug, M., Todd, R., & Beery, R. (1984). Why kids don't like social studies. *Social Education*, 48(1), 382-387 (ERIC Number ED224765)
- Schumaker, J.B., Deshler, D.D., & Ellis, E.S. (1986). Intervention issues related to the education of LD adolescents. In J.K. Torgeson & B.Y.L. Wong (Eds.), *Learning disabilities: Some new perspectives*. New York: Academic Press.
- Seaman, D. F., & Fellenz, R. A. (1990). *Effective strategies for teaching adults*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Shaw, D. M., Barry, A., & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. Teachers and teaching. *Theory and practice*, 14(1), 35-50.
- Stodolsky, S. S., Salk, S., & Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social studies. *American Educational Research Journal*, 28(1), 89-116.
- Sunal, C. S. & Haas, M. E. (2012). *Social studies for elementary and middle grades a constructivist approach* (2th Edition). Allyn and Bacon, Pearson Education.
- Şahin, Ç. (2004). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 12-19.
- Taşkaya, M., & Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173-185.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal*, 101(2), 121-166.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Thornton, S. J. & Houser, N. O. (1996). The status of elementary social studies in Delaware: Views from the field. (ERIC Number ED404239).
- Vogler, K. E., & D. Virtue, D. (2007). Just the facts, ma'am: Teaching social studies in the era of standards and high-stakes testing. *The Social Studies*, 98(2), 54-58.



- Welton, D. A. & Mallan, J. T. (2004). *Children and their world: Strategies for teaching social studies* (6th edition). New York: Houghton Mifflin College Division.
- Whalon, K. J., Al Otaiba, S., & Delano, M. (2009). Evidence-based reading instruction for individuals with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 24*(3), 3-16.
- Wineburg, S. S. (1996). The psychology of learning and teaching history. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 423–437). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Wittrock, M. C. (1989). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist, 24*(4), 345–376.
- Woysner, C. (2010). Inquiry teaching with primary source document an iterative approach. *Social Studies Research and Practice, 5*(3), 36-45.
- Zhao, Y., & Hoge, J. D. (2005). What elementary students and teachers say about social studies. *The Social Studies, 96*(5), 216–221.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons license Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Consultation is possible at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>