

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ PROGRAMI**  
**2019-YL-193**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİKKAT EKSİKLİĞİ  
BULUNAN ÖĞRENCİLERİN DERSİ ETKİLİ DİNLEME  
SORUNLARININ GİDERİLMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI**

**HAZIRLAYAN**

**Harun USANMAZ**

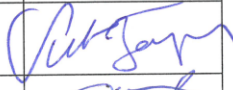
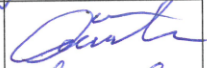
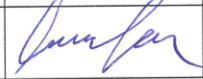
**TEZ DANIŞMANI**

**Prof. Dr. Sultan BAYSAN**

**AYDIN- 2019**

**T.C**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi **Yüksek Lisans** Programı öğrencisi **Harun USANMAZ** tarafından hazırlanan **Sosyal Bilgiler Dersinde Dikkat Eksikliği Bulunan Öğrencilerin Dersi Etkili Dinleme Sorunlarının Giderilmesi: Eylem Araştırması** başlıklı tez, **20.08.2019** tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
<b>Başkan</b>	Prof. Dr. Sultan BAYSAN	ADÜ	
<b>Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi A. Adnan ÖZTÜRK	ADÜ	
<b>Üye</b>	Prof. Dr. Nevzat GÜMÜŞ	DEÜ	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu **Yüksek Lisans** tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarih ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet Can BAKKALCI

Enstitü Müdür V.

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

... / ... / 2019

Harun Usanmaz

## ÖZET

### SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DİKKAT EKSİKLİĞİ BULUNAN ÖĞRENCİLERİN DERSİ ETKİLİ DİNLEME SORUNLARININ GİDERİLMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI

Harun USANMAZ

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sultan BAYSAN

2019, xii+ 93 sayfa

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme becerilerinin rol yapma yöntemini temel alarak hazırlanan eylem araştırması yolu ile geliştirilmesi ve dinleme becerisini geliştirmeye yönelik öneriler getirilmesidir. Çalışma kapsamında Mersin İli Tarsus İlçesi Yenice Atatürk İlkokulu, 4. sınıflarında okuyan öğrenciler ile bir eylem araştırması yapılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yönteminden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Yine öğrenci grubu oluşturulurken okul rehber ve sınıf öğretmenlerinin önerileri dikkate alınarak seçilen alan (psikoloji) uzmanı tarafından Dikkat Eksikliği Testi (Conner’s Testi) uygulanmıştır. Çalışma Dikkat Eksikliği veya Hiperaktivite Tanısı tespit edilen ve düzey belirleme formuna iki aşamada dahil olan 10 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan çalışma planı ile 8 hafta 24 ders saati müfredata uygun olarak konular işlenmiştir. Konular işlenirken öğrencilerin enerjilerini atmaları, empati kurmaları ve dikkatlerini oynadıkları role vermeleri için rol yapma tekniği kullanılmıştır. Araştırma analizinde SPSS 24 programı kullanılmış, bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda Conner’s DEHB formuna göre dikkat eksikliği veya hiperaktivite gösteren 10 öğrencinin çalışma öncesi ve çalışma sonrası başarı testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak yapılan istatistiksel analizde bulunan sonucun sınırda anlamlılık göstermesi, katılımcı sayısının azlığından dolayı bu sonucun çıkmış olabileceğini, daha fazla katılımcıyla yapılacak çalışmalarda bu sonucun anlamlı çıkabileceği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın giriş bölümünde Sosyal Bilgiler, Dikkat Eksikliği ve Dinleme ile ilgili bilgiler verilmiştir. Yöntem bölümünde Eylem Araştırması metodolojisi, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizleri açıklanmıştır. Elde edilen bulgularla sonuç ve tartışma oluşturulup öneriler getirilmiştir.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Sosyal Bilgiler Dersi, Dikkat Eksikliği, Etkili Dinleme, Eylem Araştırması, İlkokul, Rol Yapma.

## **ABSTRACT**

### **EFFECTIVE LISTENING OF STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIENCY IN SOCIAL STUDIES: ACTION RESEARCH**

Harun USANMAZ

Master Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Advisor: Dr. Sultan BAYSAN

2019, xii + 93 pages

The aim of this study is to eliminate the students who have attention deficit in the Social Studies course by using the action research prepared based on the role-playing method of effective listening skills and to make suggestions to improve listening skills. Within the scope of the study, action research was carried out with the students in the 4th grade of Yenice Atatürk Primary School in Tarsus District of Mersin. Purposive sampling method was used "criterion sampling". When the student group was formed, the Attention Deficit Test (Conner's Test) was applied by the selected field psychologist according to the suggestions of school counsellors and classroom teachers. The study was conducted with 10 students who were diagnosed with Attention Deficit or Hyperactivity and included in the levelling form in two stages. With the study plan, subjects were covered in accordance with the curriculum for 8 weeks and 24 hours. While the topics were covered, a role-playing technique was used for the students to discard their energies, empathize and give their attention to the role they played. SPSS 24 program was used in the analysis and dependent sample T-test was used. As a result of the study, no significant difference was found between the pre-study and post-study achievement tests of 10 students showing attention deficit or hyperactivity according to Conner's ADHD form. However, the statistical analysis showed that the result was significant at the boundary and that the result might have been due to the small number of participants, and it could be interpreted as meaningful in studies with more participants. In the introduction part of the research, information about Social Studies, Attention Deficit and Listening are given. The methodology of Action Research methodology, participants, data collection tools, analysis of data is explained. With the findings, results and discussions were formed and suggestions were made.

**KEYWORDS:** Social Studies, Attention Deficit, Effective Listening, Action Research, Primary School, Role Playing.

## ÖNSÖZ

Günümüzde gelişen teknolojik ilerleme, kişilerin daha fazla uyarana maruz kalmasına sebep olmaktadır. Bu durum daha fazla tetikte olamamıza sebep olmuş ve dikkatin daha çabuk ve kolay dağılabilir hal almasına neden olmuştur. Çocuklar açısından baktığımızda, televizyon, bilgisayar oyunları, internet gibi teknolojik gelişmeler çocukların beyinlerinin aşırı uyarılmasına neden olmaktadır. Çocuklardaki içsel faktörlerle birleşen, aşırı uyarılma durumu okullarımızda ve evlerimizde dikkatleri dağınık, yerinde durmayan bir çok çocukla karşılaşmamıza sebep olmaktadır.

Her öğrencinin değerli, gözden çıkarılamaz ve kaybedilemez vurgusundan yola çıkarak. Sosyal Bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersini etkili dinleme becerilerinin geliştirmek amacıyla rol yapma yöntemi temel olarak hazırlanan eylem araştırması çalışmasıyla, dikkat dağınıklığının geliştirilmesi ve dinleme becerisini geliştirmesine yönelik öneriler getirilmeye çalışmıştır.

Yüksek Lisans öğrenimim süresince anlayış ve inceliğiyle bana her konuda çok büyük destek olan, çalışmalarımın her aşamasını hiç üşenmeden titiz bir şekilde inceleyip takip ederek süreci sorunsuz geçirmemi sağlayan, kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Sultan BAYSAN'a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte bilgi birikimini ve engin tecrübesini bizlerle paylaşan ve her türlü katkıyı sunan Dr. Öğr. Üyesi A. Adnan ÖZTÜRK'e, her konuda bizlere yardımcı olan Arş. Gör. Lütfi BUDAK'a ve deneyimlerini ve bilgisini paylaşan Hakan ULUM'a teşekkürü bir borç bilirim.

# İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY SAYFASI .....	iii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI .....	iv
ÖZET .....	v
ÖNSÖZ .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar DİZİNİ .....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xii
GİRİŞ .....	1
<b>1. BÖLÜM .....</b>	<b>4</b>
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	4
1.1. Sosyal Bilgiler Dersi .....	4
1.1.1. Dersin Tanımı ve Kapsamı .....	4
1.1.2. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihçesi .....	5
1.1.3.1. İlkokul Programlarında Sosyal Bilgiler .....	6
1.1.3.2. Ortaokul Programlarında Sosyal Bilgiler .....	11
1.1.3.3. İlköğretim Programlarında Sosyal Bilgiler .....	14
1.1.4. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları .....	17
1.1.5. Sosyal Bilgiler Dersinin Kapsadığı Alanlar .....	18
1.1.6. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğretim Stratejileri .....	20
1.1.7. Derste Kullanılan Yöntem ve Teknikler .....	24
1.1.7.1. Anlatım Yöntemi .....	25
1.1.7.2. Soru Cevap Yöntemi .....	26
1.1.7.3. Tartışma Yöntemi .....	27
1.1.7.4. Gezi ve Gözlem Yöntemi .....	27
1.1.7.5. Beyin Fırtınası Yöntemi .....	28

1.1.7.6. Problem Çözme Yöntemi .....	28
1.1.7.7. Gösteri Yöntemi.....	28
1.1.7.8. Rol Yapma Yöntemi .....	29
1.1.7.9. Drama Yöntemi .....	29
1.1.7.10. Örnek Olay Yöntemi.....	30
1.1.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Özellikler .....	30
1.2. Dikkat Eksikliği .....	38
1.2.1. Dikkat Eksikliğinin Tanımı .....	38
1.2.2. Dikkat Eksikliğinin Tarihçesi .....	44
1.2.3. Dikkat Eksikliğinin Nedenleri .....	46
1.2.3.1. Genetik Nedenler .....	46
1.2.3.2. Çevresel Nedenler.....	47
1.2.3.2. Psikososyal Nedenler.....	48
1.2.4. Dikkat Eksikliğinin Alt Tipleri.....	48
1.2.5. Dikkat Eksikliğinin Yaşam Boyu Seyri.....	48
1.2.6. İlkokul Döneminde Dikkat Eksikliği.....	49
<b>2. BÖLÜM .....</b>	<b>52</b>
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	52
<b>3. BÖLÜM .....</b>	<b>59</b>
3. METOD VE YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırmanın Amacı.....	59
3.4. Araştırmanın Yöntemi .....	60
3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları .....	65
3.5.1. Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (Conner's DEHB Formu).....	65
3.5.2. Öğretmen DHEB Gözlem Formu .....	66
3.5.3. Başarı Testi Formu .....	66



3.6. Verilerin Analizi .....	66
<b>4. BÖLÜM .....</b>	<b>68</b>
4. BULGULAR.....	68
TARTIŞMA VE SONUÇ .....	70
KAYNAKÇA .....	76
EKLER .....	85
ÖZGEÇMİŞ.....	93



## TABLÖLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1. 1.</b> Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.....	33
<b>Tablo 3. 1.</b> Örneklem Özellikleri .....	60
<b>Tablo 3. 2.</b> Uygulanan Eylem Planı .....	61
<b>Tablo 3.3.</b> Katılımcıların Demeografik Özellikleri.....	67
<b>Tablo 4. 1.</b> Dikkat Eksikliği ve Hiperaktiviteye Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları .....	68
<b>Tablo 4. 2.</b> Düzey Belirleme Testine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları ve Aralarındaki Farklara Yönelik Bağımlı Örneklem t Testi Analizi Sonuçları .....	68
<b>Tablo 4. 3.</b> Dikkat Eksikliği Gösteren Öğrencilerin Düzey Belirleme Testi Ön ve Son Testi Arasındaki Farka Yönelik Bağımlı Örneklem t Testi Analizi Sonuçları.....	69
<b>Tablo 4 4.</b> Hiperaktivite Gösteren Öğrencilerin Düzey Belirleme Testi Ön ve Son Testi Arasındaki Farka Yönelik Bağımlı Örneklem t Testi Analizi Sonuçları.....	69

## KISALTMALAR DİZİNİ

BDT	: Bourdon Dikkat Testi Harf Formu
DEHB	: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
EDT	: Ettrich Dikkat Testi
EEG	: Elektroansefalografi
EOG	: Elektro-Okulogram
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
OİP	: Olay-İlişkili Potansiyel
ÖYEGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
SBDÖP	: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

# GİRİŞ

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel amacı, topluma faydalı, sorumluluk sahibi, toplumla uyum sağlamayı başarmış ve nitelikli bireyler yetiştirebilmektir. Devletler, vatandaşlarına bu özellikleri sağlayabilmek için bir plan ve program dahilinde eğitim ortamları oluşturmaktadırlar. Sosyal Bilgiler dersi, bu eğitim ortamında, öğrencilerin kalifiye birer birey olarak yetişebilmesi için büyük önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler dersi sayesinde öğrenciler, içinde buldukları toplum ve çeşitli toplumsal olaylar hakkında bilgi edinebilmekte, ülkelerine faydalı iyi birer yurttaş olabilmektedirler. Milli ve evrensel birtakım değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesinde de Sosyal Bilgiler dersinin yadsınamayacak önemi bulunmaktadır. Sosyal Bilgilerin amacı, içinde bulunduğu topluma saygılı, sorumluluk bilinci yüksek öğrenciler yetiştirebilmek için sunulan, sosyal hayatla ilgili ihtiyaç duyulan bilgiler bütünü şeklinde ifade edilebilir (Erden, 1997). Sosyal Bilgiler dersinin bir diğer amacı da kişinin sosyalleşebilmesini sağlamaktır. Bu amaca yönelik olarak tarih, coğrafya, antropoloji, felsefe, psikoloji, ekonomi, hukuk, siyaset bilimi ve vatandaşlık bilgisi gibi alanlara yönelik temel bilgileri öğrencilere aktarmaktadır. Burada bilgiler çeşitli ünitelere ayrılmış, öğrencilerin bu temel bilgileri en iyi anlayabilecekleri biçimde bir yoğunluğa sahiptir (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler eğitimi devletlerin, nitelikli bireyler yetiştirebilmek amacıyla yürüttükleri eğitim öğretim faaliyetlerinin ana unsuru konumundadır. Müfredatta yer alan derslerin her biri bireylerin iyi bir biçimde yetiştirilmesini amaçlasa da Sosyal Bilgiler dersi, bu amaca hizmet eden asıl ders konumundadır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinin müfredatı, devletlerin nasıl bireyler yetiştirmeyi arzu ettiklerinin tespitinde ilk bakılacak yer olmalıdır (Öztürk, 2011).

Çocuklar, hem vücut yapısı açısından hem de öğrenme biçimleri açısından birbirlerine göre farklılık göstermektedir. Farklılıkların aşırıya kaçtığı durumlarda verilecek genel eğitim faaliyetleri yetersiz kalacaktır. Çeşitli sebeplerle genel eğitim faaliyetlerinden faydalanamayan ve yaşlılarından önemli ölçüde farklı özellikler gösteren bireyler “özel gereksinimi olan birey” şeklinde ifade edilmektedir. Özel gereksinimi olan bireyler, özelliklerinin yaşlılarından farklı olması nedeniyle farklı eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadırlar.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), 7 yaşından önce başlayan, en az 6 ay süren, hem eğitim faaliyetlerinde hem de sosyal anlamda bir bozulmaya neden olan, gelişime uygun olmayan yetersiz dikkat süresi, yaşa uygun olmayan aşırı hareketlilik ve dürtüsellik ya da her ikisiyle tanımlanan bir bozukluktur. DEHB'li öğrenciler, sınıf içerisinde çok hareketli olmalarıyla akranlarından ayrılmaktadır. Bu öğrenciler, ders düzenini bozmakta, tahtada yazılı olan bilgileri kendi önlerindeki defterlere geçirmekte zorlanmaktadırlar. Ayrıca bu öğrencilerin yazılarının kötü olması ve yazım kurallarına uygun yazı yazamamaları dikkat çekmektedir.

İnsanların dil yeteneği doğuştan gelmektedir. Bireylerin anadillerini geliştirmelerinde dinleme faaliyetleri büyük önem taşımaktadır. Özbay'ın (2005: 9) belirttiği gibi ana dilin temellerini dinleme faaliyetleri oluşturmaktadır. Dolayısıyla dinlemenin, diğer dil becerilerinin kazanılmasının temelini oluşturduğu söylenebilir. Yapılan çeşitli araştırmalar göstermektedir ki insanlar okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zamanın toplamı kadar bir zamanı dinlemeye harcamaktadır (Tompkins, 1998. akt. Akyol, 2010: 2). Devine (1982) de aynı şekilde insanların en çok dinleme faaliyetleri ile meşgul olduğunu, okuduklarından, yazdıklarından ve de konuştuklarından daha çok dinlediklerini belirtmektedir. Buna göre dinleme çalışmaları, eğitim faaliyetlerinde üzerinde durulması gereken önemli bir unsur konumundadır.

Öğrenimini dinleyerek gerçekleştiren birey, tüm hayatı boyunca bu becerisini kullanmaya devam etmektedir. Çocuklar, henüz anne karnındayken dinlemeye başlamaktadır. Doğum sonrasında da bebeklerin konuşabilmek ve sesleri çıkarabilmek için etrafi dinledikleri görülmektedir (Tompkins, 1998: 260. akt. Akyol, 2010). Karakuş (2002)'a göre insanların bilgi birikimi kazanmasında ve daha önceki deneyimlerinden faydalanmasında dinleme büyük önem taşımaktadır. Mackay (1997: 9), dinleme sayesinde insanların ufkunun açıldığını, öğrenmenin daha kolay bir biçimde gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Çocukların dinleyerek geçirdikleri zaman ile dil gelişiminde ve dili öğrenmesinde, dinlemenin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu rol göz önünde bulundurulduğunda, ilköğretim başta olmak üzere tüm programlarda dinlemeye sistematik bir biçimde yer verilmelidir. Dinleme eğitimine küçük yaşlarda başlanmalı, programın sunduğu bütün imkânlardan yararlanılmalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006: 75).

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler dersinde Dikkat Eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme sorunlarının giderilmesidir. Bu bağlamda çalışmanın ilk bölümünde Sosyal Bilgiler dersinin tanımı, kapsamı, tarihçesi ele alınmış ve amaçları üzerinde durulmuştur. Dersin kapsadığı alanlar, derste kullanılan yöntem ve teknikler incelenmiş, sosyal bilgiler öğretmeninde bulunması gereken özellikler açıklanmaya çalışılmıştır. Sonrasında dikkat eksikliği kavramı üzerinde durulmuş, dikkat eksikliğinin tanımı, tarihçesi, nedenleri, alt tipleri açıklanmıştır. Sonrasında ise dikkat eksikliğinin yaşam boyu seyri ve ilkokul döneminde dikkat eksikliği konuları incelenmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde konuyla paralel, alanda daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Çalışmaların amacı, aracı ve sonuçları çalışmaya ışık tutacak şekilde ele alınmıştır.

Çalışmanın üçüncü ve dördüncü bölümü bir eylem araştırmasını içermektedir. Çalışma kapsamında Mersin İli Tarsus İlçesi Yenice Atatürk İlkokulu 4. sınıflarında okuyan öğrenciler ile bir eylem araştırması yapılmıştır. Eylem araştırmasının nasıl yapıldığı ile ilgili ayrıntılı bilgi çalışmanın yöntem bölümünde açıklanmış; elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç bölümü oluşturulmuştur.

# 1. BÖLÜM

## 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 1.1. Sosyal Bilgiler Dersi

#### 1.1.1. Dersin Tanımı ve Kapsamı

Sosyal Bilgiler, insanların sosyal ve fiziki çevreleriyle etkileşimlerini geçmiş, gelecek ve bugün olarak inceleyen bir derstir. Bunun yanında tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi alanları ifade ederek insanların toplumsal varlığının oluşabilmesini sağlamış; bu ders toplu öğretim anlayışına göre oluşturulmuştur.

Sosyal bilgiler onu kullananın amacına göre değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin, sosyal bilgiler demokratik vatandaşlık için sosyalizasyon süreci olarak görülmektedir. “Sosyal Bilgiler özellikle Vatandaşlık eğitimi ile ilgilidir. Demokraside Vatandaşlık eğitimi birbiriyle ilişkili ancak birbirinden farklı iki bölümden oluşur: Sosyalizasyon ve karşı sosyalizasyon” (Günindi, 2005: 30).

Barr, Barth ve Shermis (1978) Sosyal Bilgiler eğitimin önemli uzmanları olarak görülmektedirler. Onlara göre “Sosyal Bilgiler vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileri ile ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesidir” (Günindi, 2005: 32). Türkiye’de Sosyal Bilgiler eğitimi üzerine çalışmalar yapan Erden’e göre “Sosyal Bilgiler ilköğretim okullarında iyi ve sorumluluğunu bilen vatandaş yetiştirmek amacı ile sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır” (Erden, 1996). Başka bir sosyal bilgiler uzmanı Sönmez ise sosyal bilgilerin, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olduğunu söylemektedir (Sönmez, 1998: 17). ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) sosyal bilgileri aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

*“Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için oluşturmuş bir çalışma alanıdır. Bunun içinde sanat, edebiyat ve sosyal bilimler disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmişlerdir. Sosyal bilgilerin okul programı, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji, sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden alınan uygun içeriklerle oluşturulmaktadır. Bu durum tüm*

*bu alanların sistematik ve uyumlu olarak bulunduğu bir çalışma alanı sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler, küresel bir dünyada demokratik bir şekilde yaşayan toplumların vatandaşlarının genç insanlara yardımcı olmalarını amaçlamaktadır. Gençlerin kamu yararı için mantıklı kararlar verebilme yeteneklerini geliştirmeyi sağlamak için çalışmaktadır”.*

Tüm bu tanımların ışığında sosyal bilgiler, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerden yararlanan bir çalışma alanı olarak tanımlanabilmektedir. Bu bilimlerin içerik ve yöntemleri kullanılarak insanların sosyal ve fiziki çevreleriyle olan etkileşimleri geçmişten bugüne ele alınmaktadır. Bununla birlikte küreselleşen dünyada demokratik temelli vatandaşlar yetiştirilmek istenmektedir.

### **1.1.2. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihçesi**

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminin tarihi gelişimi ile ilgili bilgi edinmek için Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarının gelişimine bakmak gerekmektedir. Günümüzde Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim düzeyinde 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda okutulmakta ve ilköğretimin 5., 6. ve 7. sınıfları ortaokul kısmını oluşturmaktadır. Daha önceleri 5. sınıf ilkokul, 6. ve 7. sınıflar da ortaokulu oluşturduğu için Cumhuriyetten günümüze Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin gelişimine bakmak için hem ilkokul hem de ortaokul programlarına bakmak gerekmektedir.

1924 yılından itibaren ilkokul ve ortaokul programları sürekli yenilenmiştir. 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle ilköğretimin süresi beş yıldan sekiz yıla çıkarılarak Temel Eğitim olarak nitelendirilmiştir. 1997 yılında 5 yıllık ilkokullar 3 yıllık ortaokullar ile birleşerek ilköğretim okullarını oluşturmuş, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2012/20 sayılı genelgesiyle birlikte ilköğretimin birinci 4 yılı (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yılı (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul olarak adlandırılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi ülkemizde ‘Sosyal Bilgiler’ adıyla ilk kez 1968 ilkokul programıyla okutulmaya başlamış olmakla birlikte, tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri sosyal bilgiler kapsamında 1968 yılından önce ilkokul ve ortaokullarda okutulmuştur (Safran, 2011: 13).

Cumhuriyet döneminden günümüze 1924, 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1968 yıllarında ilkokul programlarında, 1924, 1931, 1948, 1936, 1938, 1954, 1970 ve 1985 yıllarında



Ortaokul programlarında 1997 ve 2004 yıllarında ise ilköğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir. Bu programlarda Sosyal Bilgilerin nasıl ele alındığına kısaca göz atmak Sosyal Bilgilerin tarihi seyrini görmemizi sağlayacaktır.

### **1.1.3. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihçesi**

#### **1.1.3.1. İlkokul programlarında sosyal bilgiler**

Cumhuriyet döneminin ilk ilkokul programı olan İlk Mektep Müfredat Programı’nda Sosyal Bilgiler ile ilgili Tarih, Coğrafya, Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersleri bulunmaktadır (Aktan, 2006: 67). 1924 İlk Mektep Müfredat Programı’nda programın ve derslerin amaçlarına açıkça yer verilmemiş (Keskin, 2002: 28) olmakla birlikte, programın ve derslerin hedefleri programın içinde dağınık bir şekilde yer almıştır. Sosyal Bilgiler ile alakalı derslerin içeriklerinde doğrudan veya dolaylı olarak amacın, “Türkiye Cumhuriyeti’nin ulusalcı, laik ve demokratik bir tutum ve düşünceye sahip yurttaşlarını yetiştirmek” olduğu belirtilmiştir. İlkokulun en kapsamlı amacı Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye müfredatının içinde hayata atıldıktan sonra okulda karşılaşmadığı ve küçüklüğünde görmediği çeşitli olaylar karşısında bilinçli olarak sağlıklı yurttaşlar yetiştirmek olarak belirtilmiştir (Aslan, 2011: 724).

İlk Mektep Müfredat Programı’nda Tarih ve Coğrafya dersleri 3. sınıfta 1, 4. ve 5. sınıfta 2’şer saat, Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersi ise tüm sınıflarda (1-5) haftada bir saat olarak planlanmıştır (Keskin, 2009:118). Tarih dersinin programında Osmanlı programlarında yer alan saltanat, hanedan, hilafetle alakalı konular çıkarılırken Kurtuluş Savaşı, Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin Kuruluşu, Cumhuriyet’in İlanı, Hilafetin Kaldırılması gibi konular eklenmiştir. Böylelikle, Türkiye Cumhuriyeti’nin tarihi geçmiş derslerin bir parçası haline gelmiştir. Coğrafya dersinde ise çevre, yüzey şekilleri, nüfus, sanayi, ticaret, iklim, ülkeler gibi coğrafi konular yer almaktadır. “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye” dersinde öğrencilerin cumhuriyet ve toplumu korumak için feda edebilecek vatansever ve ahlaklı yetişmelerini sağlayacak bir şekilde düzenlenmiştir (Aslan, 2011: 727-728).

İlk Mektep Müfredat Programı’nda ayrı bir bölüm olarak belirtilmemiş olmakla birlikte çoğunluğu Sosyal Bilgiler ile alakalı ders programlarında yer alan toplumsal alışkanlıkların kazandırılması, yakın çevreden hareket etme, yakından uzağa, kıssadan hisse çıkarma, gözlem ve incelemelere önem verme gibi ilkelere yer verilmiştir (Keskin,2002: 29-

30). Bu programda Sosyal Bilgiler içerikli derslerde gezi ve incelemelerin yapılarak derslerde işlenen konu, örnek ve olayların gerçek dünyadan alınması istenmiştir (Aslan, 2011: 732). İlk Mektep Müfredat Programı'nda değerlendirmeye de ayrı bir bölüm olarak yer verilmemiş olmakla birlikte öğrencilerin test ve yazılı anlatım ölçekleri ile değerlendirileceği belirtilmiştir (Aykaç, 2011: 418).

Dönemin ihtiyaçlarına cevap verecek ileri eğitim ve öğretim esaslarına dayalı olarak yapılan 1926 ilk mektep müfredat programı, 1925-1926 öğretim yılında birkaç ilkokulda denedikten sonra 1927 yılından itibaren yurt genelinde uygulanmaya başlamıştır (Cicioğlu, 1982: 95). 1926 İlk Mektep Müfredat Programında Sosyal Bilgiler ile ilgili Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerine yer verilmiştir. Bu programda Tarih ve Coğrafya derslerinin saatleri artırılmış ve 1924 programındaki Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersinin yerini Yurt Bilgisi dersi almıştır (Akyüz, 2006: 348).

1926 İlk Mektep Müfredat Programı'nda tarih dersinin amacı Türk Tarihi hakkında öğrencileri bilgilendirerek milli şuur oluşturmak, örnek şahsiyetlerin hayatı ve hikâyelerinden hareketle öğrencilere örnek teşkil etmektir. Coğrafya dersinin amacı ise Türk vatanını sevdirmek, ülkemizi ve diğer memleketleri tanıtmaktır. Yurt Bilgisi dersinin amacı ise tabi oldukları vatan ve millete faydalı iyi vatandaşlar yetiştirmektir (Kanpolat, 2005: 103). Bu programda, Tarih ve Coğrafya dersleri 4. ve 5. sınıflarda haftada ikişer saat iken Yurt Bilgisi dersi ise 4. sınıfta iki, 5. sınıfta bir saattir. Tarih derslerinin ana konusunu Türk tarihi oluşturmakta ve Coğrafya dersleri ile ilişki içerisindedir. Coğrafya dersinde Türkiye Coğrafyası, ülkeler ve kıta coğrafyası konularına yer verilmiştir. Yurt Bilgisi dersinde ise köy, kasaba ve şehirlerdeki kural ve yaşantılar, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin esasları ve işleyişi ile ilgili konulara yer verilmiştir (Keskin, 2009: 120).

1926 İlk Mektep Müfredat Programı'nın getirdiği en önemli yeniliklerden birisi, o dönemin çağdaş uygulaması olan, toplu öğretim uygulamasını getirmiş olmasıdır (Cırtılı, 1983: 272; Arslan, 2000). Toplu öğretimin yanında çocuğa özgelik ve yakın çevre ilkelerine yer verilen (Gürkan ve Gökçe, 1999: 18). Bu programda ayrıca dönemin şartlarının yetersiz olmasından dolayı öğretmenlerin yakın çevreden temin edecekleri araç-gereçleri sınıfa getirmeleri gerektiği belirtilmektedir (Nalçacı, 2001: 26). 1926 programında gözlem ve inceleme metodu ile küme çalışmaları önerilen metotlardandır (Keskin, 2002: 32). 1926 programında ölçme değerlendirme çalışmalarının nasıl yapılacağı ve

değerlendirme ile ilgili bir bilgiye yer verilmemiştir. Bu programda kaç sınav yapılacağından ve sınıf geçmeye etkisinden bahsedilmiştir (Ulutaş ve Erman, 2011: 151).

1926 İlk Mektep Müfredat Programının on yıl uygulanmasından sonra 1936 İlkokul Programı hazırlanmıştır. 1936 İlkokul programının hazırlanmasında önceki programlardan farklı olarak eğitim dışı diğer kurumların da görüşü alınmıştır. 1935 yılında başlayan program çalışmaları Cumhuriyet Halk Partisi programının esasları, pedagojik gelişmeler ve ortaokul müfredat programlarını dikkate alarak (Kanpolat, 2005: 128-129). Oluşturan bu program inkılapların yerleşmeye başlamasıyla yeni rejimin görüşlerini yansıtmaktadır (Fer, 2005: 6).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren birbirinden bağımsız olarak okutulan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi dersleri ilk kez 1962 İlkokul Program taslağı ile bir ders altında toplanmıştır. Her ne kadar bu yeni dersin ismi Sosyal Bilgiler olarak belirlenmese bile dersin içeriğı incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersi ile birebir örtüştüğü görülmektedir. Daha sonra 1968'de Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bu program 1977 ve 1990'da yapılan küçük değişiklikler ile 1998'e kadar kullanılmıştır (Örs, 2007).

1936 İlkokul Programında ilkokulun amaçlarının belirtilmesinin yanında her dersin hedefleri de belirtilmiştir. Tarih dersinin amacı öğrencilere Türk devletinin görüş ve düşüncelerini benimsetmektir. Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerinde milliyetçilik değerine çok yer verilmiştir (Keskin, 2009: 121). Bu programda belirtilen sekiz amacından beşi doğrudan Sosyal Bilgiler ile ilgili olmakla birlikte Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerinin amaçlarına da yer verilmiştir. Tarih dersinin amaçları Türk inkılâbını, tarihini ve kültürünü öğretmek ve önemini kavratmak, Türk büyüklerinin hayatlarından ibret almalarını sağlamak gibi maddelerden oluşmaktadır. Coğrafya dersinin amaçları arasında memleketimizi ve dünyamızı tanıtmak, coğrafi olaylarla ilgili bilgi vermek, haritaları kullanmak bulunmaktadır. Yurt bilgisi dersinin amaçları ise milleti, vatani seven Cumhuriyet rejimine bağlı ülkesine ve topluma karşı haklarını ve görevlerini bilen öğrenciler yetiştirmek olarak özetlenebilir (Çetin, 2003: 172-175).

1936 İlkokul Programında Tarih ve Coğrafya dersleri 4. ve 5. sınıflarda haftada ikişer saat iken Yurt Bilgisi dersi ise 4. sınıfta iki, 5. sınıfta bir saattir (Keskin, 2009: 121). 1936 İlkokul Programında Tarih ve Yurt bilgisi derslerinin konularına yer verilmeyip

sadece direktiflerden bahsedilmiştir. Coğrafya dersinde ise Türkiye coğrafyası ve ülkeler coğrafyası ile ilgili konular seçilmiştir (Nalçacı, 2001: 38-39). Ayrıca öğretim süreciyle ilgili olarak gezilerin yapılmasını, okulda toplumsal sorunlardan bahsedilmesini ve canlandırmaların yapılmasını önermektedir (Aykaç, 2011: 415). 1936 İlkokul Programında bitirme sınavları ve sınıf geçme şartları dışında ölçme değerlendirme ile ilgili olarak bir açıklama yapılmamıştır (Ulutaş ve Erman, 2011: 151).

1948 İlkokul Programı, mevcut bulunan 1936 İlkokul Programı ile 1930 Köy Mektepler Müfredat Programının köy ve şehirlerde ayrı ayrı uygulanması ile ilgili eleştirilerden sonra 1944 yılında öğretmenlere yöneltilen anket sonucu oluşturulmuştur (Arslan, 2000). Bu programda milli eğitimin amaçları toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat bakımından dört başlıkta toplanarak yetişecek çocuğun bu alanlarda en iyi vatandaş olmasını istemektedir (Binbaşoğlu, 1999: 149). 1948 İlkokul Programında ilkokulun amaçları çok ağırlaştırılmış ve öğrencilerin ilkokul sonunda ulaşamayacağı karakterde isteklerde bulunulmuştur (Arslan, 2000; Keskin, 2002: 42).

1948 İlkokul Programında Sosyal Bilgiler ile ilgili Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerine yer verilerek, Tarih ve Coğrafya dersleri 4. ve 5. sınıfta 2, Yurttaşlık Bilgisi dersi ise 4. sınıfta 2, 5. sınıfta 1 saat olarak düzenlenmiştir (Keskin, 2002: 45). Ayrıca program, drama, piyes, inceleme, gezilerin yapılması istenerek yaşayarak öğrenme, tekrar ve ezber önerilerek öğretmen merkezli bir öğrenme sürecini öngörmüştür (Aykaç, 2011: 415-416). Önceki programlarda olduğu gibi 1948 İlkokul Programında da ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilere yer verilmemiştir (Ulutaş ve Erman, 2011: 151).

1948 İlkokul Programında ders çeşidi çok ve diğer derslerle ilişkilendirilememiş olması, programın esnek olmamasından dolayı yurdun farklı bölgelerindeki özel şartlara ve ihtiyaçlara göre değişikliğe imkân vermemesi ve derslerin amaçlarının uygun düzenlenmemesi gibi nedenlerden dolayı 1962 İlkokul Programı Taslağı hazırlanmıştır (Karagöz, 1965: 9-12).

1948 İlkokul Programının 4. ve 5. sınıfında okutulan bilim dalı niteliğinde ve birbirinden ayrı birçok konuyu barındıran tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri 1962 İlkokul Programı taslağında üniteler şeklinde düzenlenen bir ders olarak Toplum ve Ülke İncelemeleri adı altında birleştirilmiştir (Tanışık, 1965: 46-47). Toplum ve Ülke

İncelemeleri dersi haftada 4. sınıfta 6, 5. sınıfta 5 saat saat olarak düzenlenmiştir (MEB, 1962: 225).

Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi işlenirken tarih konularında Türkiye tarihi esas alınacak, insan ve toplum hayatındaki değişimleri dikkate alınacak ve her fırsatta Türklerin geçmişte tarihte oynadıkları rollere örnekler verilecektir. Ayrıca yakın tarih işlenirken çevredeki izler de araştırılacaktır. Drama ve gezi inceleme, ziyaret metotları da önerilen metotlardandır (MEB, 1962: 32-379).

Toplum ve Ülke İncelemeleri dersindeki değerlendirmelerin öğrencileri hem bilgi hem de beceri yönünden değerlendirmelerini öngörmektedir. Bunun için bu derste başarı testleri, kompozisyon ve öğretmen gözlemleri kullanılabileceği belirtilmiştir (Angın, 1967: 53).

1962 İlkokul Program taslağının beş yıl denenmesinden sonra 1968 İlkokul Programı ortaya çıkmıştır. Programda Milli Eğitimin ve ilköğretim amaçlarına 1962 İlkokul Programında geçtiği gibi yer verilmiştir. Cumhuriyet dönemi ilkokul programları içerisinde önemli bir yer teşkil eden bu program birçok yenilik getirmiştir. Bu yenilikler ilköğretim amaçlarının ve mahallilik, esneklik ve çevre program ilkelerinin programda yer alması, toplu öğretim ilkesinin tüm ilkokula yayılması ve Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin sosyal bilgiler adıyla birleştirilmesidir (Binbaşıoğlu, 1999: 157). 1968 İlkokul Programında sosyal bilgilere haftada 4. sınıfta 240, 5. sınıfta 200 dakikalık süre verilmiştir. 4. ve 5. sınıfta sosyal bilgiler dersi için planlama 50, değerlendirme 80 ve eğitsel çalışmalar için 60 dakikalık süre belirtilmiştir (MEB, 1968: 269).

1968 İlkokul Programında Sosyal Bilgilerin amaçları yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları, toplumda insanların birbiriyle olan ilişkileri, çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirmek, ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden (MEB, 1968: 63-65) başlıkları altında sıralanmıştır. Sosyal bilgiler ders programı amaçları incelendiğinde, Türk milleti merkeze alınarak küresel bir farkındalık yaklaşımının benimsendiği anlaşılmaktadır. Bu programlarda ön görülen amaçlarda, Türk milletinden hareketle dünya milletleri ile olan ilişkiler, Türk milletinin medeniyetler ailesine yaptığı katkılar ve dünya ülkeleri ile olan ekonomik bağlantılar öne çıkarılmıştır. Bu programda, öğrenme süreçleri daha ayrıntılı ele alınmış, ünitelerin sırasının değişmesi, ünitelere konuların eklenmesi ve genişletilmesi ile ilgili öğretmenlere imkânlar sunmuştur. Böylece

programa esneklik özelliğini kazandırmıştır. Öğretmenlere ders kitabının dışında farklı kaynakların kullanabilmesine olanak sağlayarak ezbercilikten uzak, öğrencinin yaşayarak öğrenmesini sağlayan gezilere de yer vererek öğrencilerde öğrenme isteğinin uyandırılması sağlanmıştır. Öğretimde yakından uzağa ilkesi uygulanarak öğrencilerin ilgi ve isteklerinin artırılmasına çalışılmıştır. Program öğretmen merkezli bir süreci ortaya koymasına rağmen öğrencinin aktif olduğu ortamlar da yaratmıştır (Aykaç, 2011: 415). Ayrıca programda belirli gün ve haftalara yer verilmiş ve Sosyal Bilgiler dersinde kullanılacak harita, resim, küre, pusula gibi araçların listesi de yer almıştır.

1968 İlkokul Programında değerlendirmenin nasıl ve ne amaçla yapılacağı ve değerlendirme aşamasında nelerin dikkat edileceği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Değerlendirmenin ayrılmaz bir parça olarak görüldüğü bu programda süreç değerlendirmeden bahsedilmiştir. Yazılı ve sözlü sınavlar, ödevler, öğretmenlerin gözlemleri kullanılacak ölçme araçları ve yöntemleridir (Ulutaş ve Erman, 2011: 151-152).

### **1.1.3.2. Ortaokul programlarında sosyal bilgiler**

1924 yılında yapılan düzenlemelerle ortaokulun amaç ve kapsamı liseden ayrı olarak belirlenmiş ve ortaokulun amacının öğrencileri liselere ve meslek okullarına hazırlamak olarak belirlenmiştir. Böylece ortaokul, liselerden bağımsız hale gelmiştir. 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı (Orta Mektep)'nda daha önceki soyut bilgileri içeren dersler programdan çıkarılırken, sosyal yapı ve ekonomik ihtiyaçlar programa dahil edilmiştir (Doğan, 1999: 198). Lise birinci devre müfredatında sosyal bilgiler kapsamına giren Malumat-i Vataniye, Tarih ve Coğrafya dersleri bulunmaktadır. Malumat-i Vataniye dersi haftada, 2. ve 3. sınıfta 1 saat düzenlenirken, Tarih dersi tüm sınıflarda 2 ve Coğrafya 1. sınıfta 2, 2. ve 3. sınıfta 1 saat olarak düzenlenmiştir (Yücel, 1994: 166).

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders programları 1924-1930 yılları arasında yapılmış olup tamamen milli vurguları öne çıkarmakta, yeni rejimi ve onun değerlerini telkin etmekteydi. Bu dönemde hazırlanan ilk Coğrafya müfredatının Cumhuriyet ilan edilmeden önceki durumunu hemen hemen koruduğu ve önemli bir değişikliğe uğramadığı anlaşılmaktadır. Bu dönemde coğrafya dersleri liselerin her sınıfında haftada bir saat okutulmuş, buna ilave olarak Jeoloji dersi lise ikinci sınıfların fen bölümlerinde haftada iki saat ve kozmoğrafya dersi lise üçüncü sınıfların fen branşında haftada iki, edebiyat branşında ise bir saat teklif edilmiştir (Taş, 2005: 315).

1927 yılında 1924 programında ek olarak yayınlanan programda tarih dersi haftada 1. ve 2. sınıfta 2, 3. sınıfta 3 saat olarak belirlenirken Coğrafya dersine 1. ve 2. sınıflarda 2, 3. sınıfta 1 saatlik zaman ayrılmıştır (Yücel, 1994: 167).

1931-1932 Öğretim yılında uygulanan ortaokul programının amacı öğrencilere bilim dallarını derinlemesine öğretmekten ziyade çevresine karşı uygun tutum ve davranışlar kazandırmak olarak belirtilmiştir. Böylelikle öğrencilerin liseye hazırlanman yanında hayata hazırlanmaları da istenmiştir (Oğuzkan, 1983: 302).

1924 Orta Mektep Programının uygulanmasından sonra müfredat değişerek yayınlanmıştır. Özellikle tarih derslerinde değişimler göze çarpmaktadır. Haftalık ders çizelgesine bakıldığında tarih dersleri 1. ve 2. sınıfta 2, 3. sınıfta 3 saat, Coğrafya dersi 1. ve 2. sınıfta 2, 3. sınıfta 1 ve Yurt Bilgisi dersine her sınıfta 1 saat olarak yer verilmiştir (Yücel, 1994, s. 170; Ercan, 2007: 49-50).

Türk milletinin Orta Asya'dan çıkıp medeniyetin öncüsü olduğu görüşünü yansıtan Türk Tarih Tezi bu programa yansımış (Cicioğlu, 1982: 173) ve bu dönemde Tarih Kurumu'nca oluşturulan ayrıntıları fazla ve öğrenciler için ağır olan tarih kitapları hazırlanmıştır (Akyüz, 2006: 352). Ortaokul Programındaki içerikler sosyal ve ekonomik gereksinimleri karşılayacak şekilde düzenlenmiştir. Yurt Bilgisi dersinde sosyal hayatta karşımıza çıkan millet, cumhuriyet, devlet, eşitlik, vergi, demokrasi ve askerlik gibi konulara yer verilmiştir (Cicioğlu, 1982: 174; Yücel, 1994: 189; Doğan, 1999: 199).

1932 Ortaokul Programında ilk olarak diğer disiplinlerle ilişki kurulmaya çalışılmış ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine önem verilmiştir (Doğan, 1999: 211). Bu programda ölçme değerlendirmeyle ilgili olarak sadece Coğrafya defterinden bahsedilmektedir (Ulutaş ve Erman, 2011: 151).

1938 Orta Mektep Müfredat Programı, Eğitim Bakanlığının önderliğinde 1935 yılında İstanbul Üniversitesi'ndeki Alman asıllı profesörlerden oluşan komisyon tarafından hazırlanmıştır. Bu programda ortaokullar, sadece liseye öğrenci hazırlayan bir kurum olarak görülmüş ve öğrenci ilgisi arka planda tutularak öğrencilerin akademik olarak yetiştirilmesi ön plana alınmıştır (Oğuzkan, 1983: 303).

1938 Orta Mektep Müfredat Programında Milli Eğitimin ve ortaokulun amaçlarına ve eğitim öğretim ilkelerine yer verilmeden ders ve içerikleri verilmiştir. Bu programda

Sosyal Bilgiler ile ilgili Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi dersleri bulunmaktadır (Keskin, 2002: 73). Tarih ve Coğrafya dersleri her sınıfta haftada 2 saat, Yurt Bilgisi dersi ise 2. ve 3. sınıfta 2 saat olarak düzenlenmiştir (Yücel, 1994: 174).

1949 Ortaokul Programında milli eğitimin amaçlarına ve eğitim öğretim ilkelerine ilk kez yer verilmiş ve bu programda derslerin özel amaçları verilmiştir. 1949 Ortaokul Programında Sosyal Bilgiler kapsamına giren Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin haftalık dağılımına bakıldığında tarih dersi her sınıfta haftada 2, Coğrafya dersi 1. ve 2. sınıfta 2, 3. sınıfta 1 saat olarak düzenlenirken Yurttaşlık Bilgisi dersi her sınıfta 1 saat olarak düzenlenmiştir (Keskin, 2002: 250).

1949 Ortaokul Programında tarih konularına bakıldığında önceki programa göre 1. ve 2. sınıf konularının içeriğinin azaltıldığı, 3. sınıf konularında ise bir değişikliğe gidilmediği görülmektedir (Ercan, 2007: 65-66). Coğrafya konuları ise 1. sınıfta harita, yeryüzü şekilleri, iklim gibi konular, 2. sınıfta kıtalar ve 3. sınıfta Türkiye Coğrafyasıdır. 1949 Ortaokul programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri için açıklamalara yer verilmiştir. IV. Milli Eğitim Şurası'nda Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmesi önerilmiştir. Bu durum sosyal bilimlerin temel eğitim düzeyinde okutulmasında ilk çalışmadır. (Binbaşoğlu, 1995). Yine bu dönemde Tarih ve Coğrafya derslerini okutacak öğretmenlerin, Tarih ve Coğrafya derslerinden ortak sınava girdikleri ve atamalarda bu iki dersi de okutabilme niteliğinin arandığı görülmektedir (Maarif Vekilliği, 1939).

1949 Ortaokul Programında öğrencileri değerlendirirken öğrencilerin bireysel farklılıklarını, sosyo-ekonomik düzeylerini ve başarılarını dikkate alınmasını belirtmektedir. Bu programda yazılı ve sözlü sınavlar ve ödevler ile öğrencinin ne derece öğrendiği belirlenebileceği belirtilmiş ve coğrafya dersinde defter tutulmasını önermiştir. Ayrıca programda gözlem ve öz değerlendirmeden de bahsedilmekte öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini istemektedir (Ulutaş ve Erman, 2011: 151-152).

1970-1971 yılında uygulanan Ortaokul Programında, daha önce programlarda yer alan Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi gibi Sosyal Bilgiler kapsamına giren dersler, Sosyal Bilgiler adıyla birleştirilmiştir (Ercan, 2007: 69). Bu programa göre sosyal bilgiler dersi haftada 1. ve 2. sınıfta 5, 3. sınıfta 4 saat olarak düzenlenmiştir (Cicioğlu, 1982: 187).



Safran (2011:13), Sosyal Bilgiler dersinin 1970-71 yılından itibaren deneme niteliğinde ortaokul programına girdiğini Günden (1995)'den aktararak belirtmiş ve 1975 yılından 1985 yılına kadar itibaren ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersinin okutulduğunu belirtmiştir.

1985 yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinin Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi adıyla üç ayrı ders olarak okutulmasına karar verilmiştir (MEB, 1985a: 201). Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri 1. ve 2. sınıfta 2'şer saat, vatandaşlık dersi ise 3. sınıfta 3 saat olarak düzenlenmiştir (MEB, 1985c: 341).

Milli Tarih dersinin işlenmesi ile ilgili olarak otuz maddelik açıklamalara yer verilmiştir. Burada bu dersin temelini Türk ve Türkiye Tarihi oluşturduğu dile getirilmiştir. Derslerde harita, plan, kroki, kitap, dergi, broşür, tarihi menkıbe, hatıra, şiir gibi araç gereçlerin kullanılması gerektiği belirtilmekte, gezi ve incelemelere yer verilerek öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katılması istenmektedir (MEB, 1985a: 202-203).

Milli Coğrafya dersinin işlenişi ile ilgili olarak yapılan açıklamalarda, ezbere dayalı öğretim yerine öğrenciyi düşündürücü, araştırmaya sevk eden yöntemlerin kullanılması istenmektedir. Coğrafya dersini işlerken ders kitabının yanında harita, atlas, grafik, fotoğraf gibi araçlardan yararlanılmalıdır. Coğrafya dersinde imkânlar ölçüsünde gezi ve incelemeye önem verilmelidir (MEB, 1985b: 361).

1924-1930 Türkiye Cumhuriyeti ilk ders programlarında, 1932 Ortaokul Programında, 1938 Orta Mektep Müfredat Programında, 1949 Ortaokul Programında, 1970-1971 Ortaokul Programında ve 1985 Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Programları incelendiğinde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite sorunlarına yer verilmediği tespit edilmiş olup, günümüz Özel Eğitim Programlarında ele alınmıştır.

### **1.1.3.3. İlköğretim programlarında sosyal bilgiler**

1997 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılması ve kesintisiz eğitim yapılmasının kabulüyle birlikte ilkokul ve ortaokullar programları bir bütün olarak hazırlanmıştır. Bu programda ortaokulda okutulan Mili Tarih ve Milli Coğrafya dersleri Sosyal Bilgiler adıyla birleştirilmiş ve bu ders ilköğretim 4. sınıf ile 7. sınıf arasındaki sınıflarda haftada 3 saat olarak düzenlenmiştir (Gürkan ve Gökçe, 1999: 20-21).

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı, Eğitim Fakülteleri bünyesinde İlköğretim Anabilim Dalına bağlı olarak ilköğretim II. kademedede okutulması öngörülen Sosyal Bilgiler dersine girecek alan öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla oluşturulmuştur ( Baysan, Ercan, Öztürk, 2011).

1998 Sosyal Bilgiler Programında Türk Milli Eğitiminin amaçlarına, Sosyal Bilgilerin genel ve özel amaçlarına, programın uygulanması ile ilgili açıklamalara, Atatürkçülikle ilgili konuların işleneceği ünitelere ve Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek araç ve gereç listelerine yer verilmiştir (MEB, 1998: 532-568). Bu programda Sosyal Bilgilerin genel amaçları, vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları, toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri, çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri ve ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden ayrı ayrı ele alınmıştır. 1998 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler programının içeriğinde Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Ekonomi gibi sosyal bilimlere ait bilgilere rastlanıldığı için bu programın disiplinler arası yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler programının uygulanmasıyla ilgili açıklamalar geniş açıdan alınmış ve bununla ilgili açıklamalar 40 maddeyi geçmiştir. Bu açıklamalarda konuların çok yönlü olarak işlenmesi, çevre özelliklerini dikkate alarak ünitelerin sıralamalarında gerekli esnekliğin sağlanması, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak resim, yazı ve canlandırmalarla öğrencilerin dikkatinin çekilmesi, konular işlenirken yakından uzağa, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa ilkelerinin dikkat edilmesi, haritaların atlasların ve görsel araç gereçlerin kullanılması yer almaktadır (MEB, 1998: 533-536).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ilköğretim programlarını yenilemek üzere 2003 yılında çalışmalara başlamış ve 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulama yaparak 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programını 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim birinci kademedede (Özdemir, 2009: 19), 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim 6. sınıflarda ve 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren ise 7. sınıflarda kademeli olarak uygulanması kararlaştırılmıştır (MEB, 2005b: 486). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 12.07.2004 (MEB, 2004b: 709) tarihinde, İlköğretim 6. ve 7. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ise 30.06.2005 (MEB, 2005b: 486) tarihinde kabul edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, yeni programın, dünyada yaşanan değişim ve gelişimin ülkemizde değişik alanlarda da gösterilmesi gerektiğini

belirterek, hâlihazırdaki programa yönelik yapılan çalışmalarında dikkate alındığını belirtmektedir.

Bilginin hazır sunulduğu davranışçı yaklaşımlardan uzaklaşarak, bilgiyi üreten ve kullanan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan 2004 Sosyal Bilgiler Programının öğelerini, beceriler, kavramlar, değerler ve on yedi maddeden oluşan genel amaçlar oluşturmaktadır. 2004 Sosyal Bilgiler Programında sosyal bilgilerin genel amaçlarının yanı sıra, her öğrenme alanı/ünite için kazanımlar belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler, üretim, dağıtım ve tüketim, zaman, süreklilik ve değişimi, bilim, teknoloji ve toplum, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler, güç, yönetim ve toplum, küresel bağlantılar adıyla dokuz öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır (MEB, 2004a; 2005a).

2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, öğrenme süreçleriyle ilgili olarak öğrencilerin düşünüp araştırmalarını, sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik, bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırmalarını sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini belirtmektedir (MEB, 2004a; 2005a).

2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, öğrenme sürecinde bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını, öğrencinin aktif katılımıyla öğrenci merkezli öğrenme sürecini öngörülmektedir (Aykaç, 2011: 415). Öğretim programında çok çeşitli yöntemlere yer verilmesine karşın öğretmen kılavuz kitaplarında anlatım, soru cevap gibi bilgi aktarmaya dönük yöntemlere daha fazla yer verildiği, diğer yöntem ve tekniklerin öğrenme süreçlerine fazla yansıtılmadığı, yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yöntemler konusunda eksikliklerin olduğu (Aykaç, 2011: 416) belirtilmektedir. Bu programda, öğrencilerin kitaptaki bilgileri direkt olarak almak yerine öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan eğlenceli etkinliklerle yeni öğrendiği bilgileri öncekilerle yapılandırıp günlük hayatta kullanmaları gerektiği belirtilmektedir (Özdemir, 2009: 39). Programda ayrıca çoklu zeka, işbirliğine dayalı, proje tabanlı, buluş yolu, gezi gözlem, beyin fırtınası gibi çeşitli öğrenme yaklaşımlarının ve öğrencilerin öğrenmelerinde yazılı ve görsel, fotoğraflar, belgesel vb. birincil kaynakların kullanılmasının gerektiği belirtilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili programa yönelik yapılan çalışmalarda etkinlikler için verilen sürenin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır (Özdemir, 2009: 40-41).

2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, değerlendirme, dayandığı temel yaklaşıma uygun olarak sadece sözlü ve yazılı sınavlarla değerlendirmeyi uygun görmeyip, süreci değerlendiren, öğrenciyi merkeze alan çoklu değerlendirmenin yapılmasını öngörmektedir. Yeni öğretim programındaki değerlendirme öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemelerini sağlayıcı, öğrencinin aynı zamanda kendini değerlendirmesini sağlayan, öğrencinin neyi bilmediğinden çok ne bildiğini ortaya çıkarmaya çalışan bir niteliktedir (MEB, 2005).

#### **1.1.4. Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçları**

Hangi sosyal becerilerin öğretileceğini ve öğretilecek olacal sosyal becerinin çocuk için gerekli olup olmadığını, çocuğun sahip olduğu ve yetersiz olduğu becerilere bağlı olarak karar vermek gerekir. Karar vermeden önce çocuğun özelliklerini belirlemek önem arz etmektedir. Bu bağlamda geliştirilen SBDÖP (Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği) de kullanılan temel yaklaşımı, öğrencileri beceri, kavram ve değerlerle donatarak bilgiyi üretmek ve kullanmalarını sağlamak, onları etkin bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak yetiştirmektir (Ata, 2007: 73). Sosyal Bilgilerin öğretimindeki en önemli amaç, toplumsal kişilik kazandırmak ve bu yolla iyi bir yurttaş yetiştirmektir. İyi bir yurttaş, çevresi ve çevresindeki olayların; kendine ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının; topluma nasıl uyum sağlayacağını bilincinde ve farkındadır (Koca, Ocak ve Kocabıyık, 2008: 247). SBDÖP davranışçı kuramın yansıması olan hedef ve davranış ifadesinden uzaklaşarak “kazanım” kavramı ile farklı bir terminoloji gündeme getirmektedir. Kazanım, hem hedefleri hem de davranışları; yani bilgi, beceri ve değerler gibi çok boyutlu unsurları içermekte ve yapılandırmacılık gibi çağdaş öğrenme kuramlarının sonucu olarak öğretmenin ne öğreteceğine değil, öğrencinin öğreneceklerine işaret eden bir kavramdır. Eski program hedef ve davranış ifadelerine sıkça yer verirken SBDÖP kazanımlar daha az olmasına karşın içerik olarak daha anlamlıdır. Kazanım “öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır. 4. sınıf için 46, 5. sınıf için 47 kazanım ve her ünite için ortalama 4-8 kazanım belirlenmiştir (Ata, 2007: 75).

*“Sosyal Bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır”* (MEB, 2005: 52).

Bu bağlamda yaşamdan soyutlanmamış bireyle, öğrendikleri bilgiyi yaşamın her alanında uygulayabiliyorsa; sınıf içerisinde demokratik olarak seçim yapabiliyorsa, hiçbir ayırım yapmadan tüm arkadaşlarını benimseyebiliyorsa. Bilgi kalıcılığını sağlamış olmaktadır.

Çağdaş birey yetiştirme hedefi olduğunu belirten Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemiş, yaparak ve yaşayarak ilkesi uygulanarak, öğrenci aktif kılınmaya çalışmıştır. Bu konuda öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerle konuyu aktarmaları hedefe ulaşma konusunda daha etkili olacaktır. Milli Eğitim Sistemi'nin amaçlarından çağdaş birey yetiştirme hedefi özellikle Sosyal Bilgiler ve tarih derslerinin kapsamındadır (Çelik, Baysan, Öztürk, 2014).

Etkili bir vatandaşın bilgi, beceri ve değerler kapsamında demokratik değerleri benimseyen, toplum yararını düşünen, ulusun kuruluşuyla alakalı belge, olaylar, vatandaşlıkla ilgili kurumlar ve siyasi süreçler ile ilgili bilgilere sahip, sorunlar karşısında farklı kaynaklardan araştırmalar yaparak çözümler arayan ve farklı bakış açılarını değerlendirebilen, karar verme ve problem çözme becerisi olan ve bir topluluk içinde işbirliği yapabilme becerisine sahip bir insan olması beklenmektedir.

Buradan hareketle iyi yurttaşın sadece görev ve sorumluluklarını bilmekle kalmayıp, yaşadığı hayata ve çevreye uyumu için bir takım becerilerle donanmış; toplumsal kişilik gelişimi için ise hem yaşadığı toplumun değerleri, hem de evrensel değerlere sahipbunlara göre eylemde bulunan ve böylece etkin bireyler olması gerektiği söylenebilir. Ayrıca Yaşar'a (2005: 328) göre SBDÖP'de vurgulanan etkili ve sorumlu vatandaş kavramı 1998 programındaki sınırları tam olarak belirlenmemiş ve öznel özellikler taşıyan iyi vatandaş kavramına göre daha ayrıntılı, net ve içeriği sınırlandırılmış şekildedir. Yani etkili vatandaşın hangi bilgi, beceri ve değerlerle donanmış olması gerektiği ve sorumlulukları vurgulanmaktadır.

### **1.1.5. Sosyal Bilgiler Dersinin Kapsadığı Alanlar**

Sosyal Bilgiler, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanmaktadır. Bu bilimler ışığında insanların sosyal ve fiziki çevreleriyle olan ilişkilerini zaman içerisinde ele almaktadır. Bununla birlikte küreselleşen dünyada demokratik düşünen vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Şimşek, 2006: 188).

İlköğretimdeki Sosyal Bilgiler programında ilk üç yıl Hayat Bilgisi dersi verilmektedir. Bununla birlikte 1998 yılından önce dördüncü ve beşinci sınıflarda olan Sosyal Bilgiler dersi 1998'deki bir düzenlemeyle altıncı ve yedinci sınıflara da getirilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin temeli Hayat Bilgisi dersidir. Bu iki ders, öğrencilerin konular arasındaki ilişkiyi görebilmeleri ve iki dersi de bir bütün olarak ele alabilmeleri için mihver dersler olarak belirlenmişlerdir. İlköğretimin ilk üç yılında Hayat Bilgisi dersinin çevresinde gelişen anlatım ve beceriye dayalı dersler, sonraki yıllarda Sosyal Bilgiler dersinin çevresinde gelişmektedir (Sözer, 1998: 25-27).

Sosyal Bilgiler dersi, bazı derslerle fazla bazı derslerle daha az etkileşimde bulunmaktadır. Az veya çok fark etmeksizin etkileşim olmaktadır. İlkokul öğrencilerinin çevresinde gelişen yaşamsal dünyası, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin mihver dersler olarak belirlenmesini gerektirmektedir. Hayat Bilgisi derslerinde temel bilgiler, yakından uzağa, basitten karmaşığa, soyuttan somuta yöntemiyle öğretilmektedir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler derslerinde konular, Hayat Bilgisi derslerinde öğretilenler bu dersin ön koşuluymuş gibi biraz daha genişletilerek ve gerektiğinde yeni konular eklenerek kapsamlı bir şekilde verilmektedirler. Sosyal bilgiler 21. yüzyılda değişimin bilimi olarak tanımlanmakta ve birçok disiplini bünyesinde bulunmaktadır. Bu disiplinler insan ve toplumu ele alan tarih, coğrafya, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, ekonomi, idari bilimler, siyasal bilimler, hukuk vs. olarak sıralanabilmektedirler (Oruç ve Ulusoy, 2008: 123).

Sosyal Bilgiler öğretiminde belli yaklaşımlar kullanılarak, belli beceriler, değerler, bilgiler sosyal katılım ve etkin öğrenme gibi boyutlarda iletişim, insan ilişkileri, hoşgörü, uluslararası anlayış, değişime uyum sağlayabilme, kişilik geliştirme, barış yanlısı olma, milli ve kültürel değerleri bilme, ekonomik verimlilik, vatandaşlık ve insan hakları gibi bazı özellikler geliştirilmeye çalışılmaktadırlar (Paykoç, 1991: 48). MEB (2005)'in yayınladığı Sosyal Bilgiler öğretim kılavuzuna göre kazanılması gereken beceriler, bilimsel genelleme yapma, harita okuma ve atlas kullanma, girişimcilik, çıkarımda bulunma, araştırma, sosyal katılım, yaratıcılık, iletişim, grafik hazırlama, tarihsel empati, zaman ve kronolojiyi algılama, karar verme, kalıp yargıları fark etme, bilgi teknolojilerini kullanma, değişim ve sürekliliği algılama; programda yer alan değerler ise doğal çevreye duyarlılık, bilimsellik, çalışkanlık, sorumluluk, yardımseverlik, kültürel mirasa duyarlılık, hak ve özgürlüklere saygı, vatanseverlik, estetik, dürüstlük, barış ve Türk büyüklerine saygı olarak belirtilmektedirler.

### 1.1.6. Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğretim Stratejileri

Öğretme-öğrenme sürecinde, öğretmenlerin, öğrencilerin amaçlar ile belirlenen özellikleri kazanabilmeleri ve kalıcı izli davranış değişikliği oluşturabilmeleri için bazı yollardan yararlanmaları gerekmektedir. Etkili öğretme ve öğrenme sağlayan tek bir strateji, yöntem ve teknik söz konusu olmamaktadır. Bu sebeple bu amaç için öğretmenlerin ve öğrencilerin işlerini gayet kolaylaştıran birçok strateji, yöntem ve teknik bulunmaktadır. Öğretmenlerin uygun strateji, yöntem ve teknik seçimi yapabilmeleri için dersin amaçlarını, konularını, öğrenme işlemini gerçekleştirecekleri ortamı ve öğrencilerin kişisel özelliklerini dikkate almaları gerekmektedir. Kuşkusuz, öğretmenlerin en uygun, strateji, yöntem ya da tekniği seçebilmesi ve kullanabilmesi, onların bu strateji, yöntem ya da teknikleri çok iyi tanımasına bağlıdır (Yaşar ve Gültekin, 2009: 78).

Öğretmen öğretimi için hedef kitle olan öğrencilerinin gelişim özelliklerine göre nasıl öğrendiklerini bilerek, bu özelliklerine uygun düşecek en uygun öğrenme yollarını seçebilmelidir. Öğrencilerde öğrenmeyi ihtiyaç haline getirerek onlarda sürekli bir öğrenme isteği oluşturma düşüncesi öğretmeni sürekli meşgul etmektedir. Öğretmenin öğretim ortamında bulunma gerekçesinin öğrenmeye rehberlik olduğu bilinci ile hareket eden öğretmenlerin öğretimleri için seçip işe koşacakları her türlü strateji, yöntem ve teknik bu anlayışa hizmet eder nitelikte olmalıdır (Taşdemir, 2007: 127).

Sosyal Bilgiler dersinde genellikle pek çok öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri birlikte ve iç içe kullanılmalıdır. Tek bir strateji, yöntem ve teknik etkili olmayabilir; çünkü eğitim ortamında birden fazla strateji, yöntem ve teknik aşamalı olarak işe koşulunca öğrenme daha etkili ve kolay olmaktadır (Sönmez, 1998: 151). Programda, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin yararlanmasına yönelik olarak birçok öğrenme yaklaşımı sunulmaktadır. Çoklu zekâ, işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, buluş yoluyla öğretim, sorgulamaya dayalı öğretim, gezi-gözlem, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklerle öğretmenlerin dersi daha etkili ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak biçimde planlamaları, uygulamaları ve değerlendirmeleri beklenmektedir. Elbette, programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin öncelikle bu yöntem ve teknikleri bilmeleri ve öğretim sürecinde uygulamaları gerekmektedir. Öğretmen adayları için hem kendi öğrenme hem de öğrencilerin sahip olduğu farklı öğrenme yollarının farkında olması ve tüm öğrenenlere yönelik çoklu öğrenme-öğretme çevresi hazırlayabilme becerisi önemlidir (Öztürk vd.,

2007). Öğretmenlerin geleneksel anlayışla sadece ders kitabına dayalı olarak programları uygulamaya devam etmeleri ve kendilerini geliştirerek, farklı kaynaklardan araştırarak yeni etkinlik ve yöntemleri işe koşmamaları hem programın dayandığı felsefeye aykırı olacaktır, hem de programın uygulamada başarılı olma şansı azalacaktır (Özdemir, 2009: 40).

Öğretmenlik, sürekli öğretmen ile öğrenci arasında karşılıklı iletim üzerine yürütülen bir meslek olduğu için mesleği icra edenlerin olumlu tutum içinde olması oldukça önemlidir. Diğer yandan bu mesleği icra edeceklerin lisans eğitimi sırasında ileride yapacakları mesleğe yönelik tutumları, uzun yıllar boyunca devam edecek bir davranışın temelini oluşturması açısından da değerlidir (Gümüş, Çapar, 2011). Eğitimin merkezinde insan olduğu için etkili eğitim yapabilmek amacıyla en iyi ve en önemli strateji, yöntem ve tekniği bulmak gibi bir durum söz konusu olmamaktadır. Çünkü her insanın anlama, algılama ve etkilenme kapasiteleri birbirlerinden farklı olmaktadır. Öğretmenlerin alan ve formasyon bilgilerinin yeterli düzeyde olmaları çağdaş öğrenme yaklaşımları ve yöntemlerinin etkili uygulanması için gerekli görülmektedir (Arı, 2011: 14).

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların bazı durumlarda akranlarından ayrılması mümkün olmamakta ya da zaten özel eğitime ihtiyaç duyanların toplumla iç içe olabilmeleri topluma uyum sağlayabilmeleri açısından ayrılmaları gerekmektedir. Bunun nedeni yetersizliğin göstergesi olan bir fiziksel özelliği olmamasıdır. Bazı çocuklar ise dış görünüşleri, kullandıkları aletler ya da davranışlardan ötürü hemen fark edilmektedirler. Çocukların bazılarının yetersizliği hafif olmaktadır. Bu sebeple sınıf ortamında herhangi bir destek almalarına gerek duyulmamaktadır. Ancak ağır yetersizliği olan çocuklar için okul ve sınıf ortamında çeşitli değişim ve düzenlemeler yapılması gerekmektedir (Altun ve Gülben, 2009). Özel eğitime gereksinim duyan bireyler aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir:

- Zihinsel yetersizlik
- Öğrenme güçlükleri
- Duygu ve davranış bozuklukları
- İleri derecede ve çoklu yetersizlikler
- İşitme güçlükleri
- İletişim bozuklukları



- Görme bozuklukları
- Beden ve sağlık yetersizlikleri
- Üstün zekalı ve üstün yetenekliler

Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar, özrü ve engeli fark etmeksizin eğitim almalıdırlar. Özel eğitime ihtiyaç duyan kişilere özel eğitim programları hazırlanmalıdır. Bu eğitim programlarında beden eğitimi ve spor gibi uygulamalara yer verilmelidir. Bu uygulamalar toplumsal uyum ve kendine yetme konularında öğrenciler için önemli olmaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara yönelik hazırlanan eğitim programlarında; benlik kavramı, motor becerilerde gelişim, sosyal yeterlilik, fiziksel ve motor uygunluk, gerilimi giderme, serbest zaman becerileri, yaratıcı ifadeler ve oyun becerilerinin gelişimi amaçlanmaktadır (Morris ve Schulz, 1989).

Bildiren'e (2007) göre okulöncesi, ilköğretim ve orta öğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız özel eğitim kurumu olan Bilim ve Sanat Merkezlerinde tanılama sürecinde grup taraması uygulanmaktadır. Grup taramasının hangi ölçme araçları ile yapılacağı üst danışma kurulu tarafından belirlenmektedir. Erken yaşta çocukların ilgi, yetenek ve potansiyellerinin belirlenmesi, eğitimlerinde doğru kararların alınmasını ve geleceklerinin doğru yönlendirmesini sağlar. Bu anlamda üstün yetenekli çocukların olabildiğince erken belirlenmesi; eğitim ortam ve programlarının düzenlenmesini, anne babanın ve öğretmenlerinin farkındalık düzeyinin arttırılmasını ve bilinçlendirilmesini sağlayacaktır.

Öğrenme-öğretme süreç ve etkinliklerinde stratejilerin seçilmesi kullanılması öğrenmenin kolay ve hızlı olarak öğrenciler tarafından yapılandırılmasına yardımcı olur. Stratejilerin seçimi ve kullanılması için bazı koşulların olduğu bilinmektedir. Stratejilerin öğretimi gerçekleştirmek için çok genel yaklaşımlar olduğu vurgulanmaktadır. Stratejiler süreci yönetmek için işe koşulan genel yaklaşımlardır. Stratejiler hedeflere nasıl ulaşılacağı, içerik sunumunun nasıl olacağı ve öğrencilerin nasıl bir etkinlik bağlamında bilişsel, duyuşsal sezgisel ve psikomotor olarak yönlendirilip onlara rehberlik edileceği stratejilere göre yapılır (Duman, 2008: 73). Öğretim stratejileri öğretmenlerin öğretim sürecinde izlediği farklı bilgi aktarım yollarıdır. Bu bağlamda, öğretim stratejileri derslerin hedeflerine

ulaşabilmesi için gereken yöntem, teknik ve araç-gereçlerin belirlenmesine yön veren genel yaklaşımlardır. (Şen, 2011: 107). Öğretim stratejileri genel olarak sunuş, buluş,ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi olarak sınıflandırılmaktadırlar.

### **Sunuş Yoluyla Öğrenme-Öğretme Stratejisi**

Bu yaklaşımda öğretmenin görevi, eğitim durumlarını iyice düzenledikten sonra (en uygun araç gereci seçip kullanarak) konuyu genelden özele doğru sistemli ve anlamlı bir biçimde öğrencilere sunmak olarak özetlenebilir. Bu işte bilgilerin iyi düzenlenmiş ve sıralanmış olması önkoşuldur. Önce, genel ilke ve kavramlardan işe başlanır, giderek daha ayrıntılı bilgilerin kazandırılmasına doğru gidilir. Öğrencilerin ön öğrenmelerinin canlandırılarak yeni öğrenmeleriyle ilişkilendirilmesi önemlidir. Daha çok bilişsel nitelikte, anlamlı öğrenmelerin oluşturulması ve geliştirilmesini amaç edinen bir yaklaşımı savunur.

### **Buluş Yoluyla Öğrenme-Öğretme Stratejisi**

Bu strateji, öğrencilerin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasını teşvik edici bir öğrenme-öğretme yaklaşımına yöneliktir. Öğretmenin görevi, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmak yerine, öğrencinin kendi çabasıyla öğrenmesini gerçekleştirebileceği bir ortamı oluşturmaya çalışmaktır. Öğrenci, olguları ve olayları bir sosyal bilimci gibi irdeleyebilmeli; buluşa dayalı öğrenme yoluyla etkin bir araştırmacı olarak etkinlik göstermelidir.

### **Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğrenme-Öğretme**

Stratejisi araştırma ve incelemeyi temel alan bu yaklaşımda ise, öğrenme-öğretme etkinliğinde sorun (problem) çözme yöntemi izlenir. Öğretmen, buluş yoluyla öğrenme öğretme yaklaşımında olduğu gibi, yine bir yol gösterici ve gerektiğinde yönlendirici konumunda bulunur. Böylece öğrenci, araştırmalar ve incelemeler yaparak bir sorunun nasıl çözümlenebileceğini öğrenmiş olur. (Sözer,1998).

*“Bana anlatırsanız unuturum, bana gösterirseniz hatırlarım, beni dahil ederseniz anlarım”* sözüyle anlaşıldığı gibi DEHB bulunan öğrencilerde kullanılacak öğretim stratejisi, onların çalışmaya dahil edildiği, yönlendirildiği yöntem olan araştırma inceleme yoluyla öğrenme olarak görülmektedir.

### 1.1.7. Derste Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Öğretmenin dersi anlatmadaki en büyük amacı, öğrencileri kazandırılmak istenen hedefe ulaştırmak, ve öğrencide kalıcı bir iz bırakmaktır. Bu amaca ulaşmak için öğretme ve öğrenmeyi sağlamak için kullanılan yöntem ve teknikler çok önemlidir. Öğretmen derste kullanacağı yöntem ve tekniği seçerken, kendine yakınlık, maliyet gibi sebeplere bakarak değil, o sınıf için, ders için hatta o konu için kullanılacak yöntem en uygun ne olmalı diye düşünerek seçim yapmalıdır.

Öğretmen adayları için hem kendi hem de öğrencilerin sahip olduğu farklı öğrenme yollarının farkında olması ve tüm öğrencilere yönelik çoklu öğrenme-öğretme çerçevesi hazırlayabilme becerisi önemlidir (Öztürk vd., 2017).

Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir yöntemlerin seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle her ders için tek bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması sözkonusu olmaktadır. Sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi uygun yöntemlerin seçimiyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi onların farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır. Bu nedenle, yöntem zenginliğine sahip olmaları gerekmektedir (Demirel, 1995:45).

Bayramoğlu (2016) 'nun araştırmasına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin %40'ı sınıfta düz anlatım yöntemi ile ders işlediklerini belirtmiş. Diğer Sosyal Bilgiler öğretmenleri ise, film izletme, slayt, kitap okuma gibi farklı yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin pasif alıcı olmalarına neden olan bu gibi yöntem ve tekniklerin yanı sıra öğrencilerin aktif olabilecekleri grup çalışması, sözlü tarih, canlandırma gibi etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sunum yolu ile öğretimde öğretmenler görsel ve işitsel materyallerden (slayt, resim, kroki, harita, karikatür, para, belgesel, film v.b) yararlanmalıdır (Bayramoğlu, 2016).

Tüm bu yöntem ve tekniklere bakıldığında, Sosyal Bilgiler dersi ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite bulunan öğrenciler düşünüldüğünde Sosyal Bilgilerde tarihi konularında işlenmesinde en yaygın kullanılması gereken yöntemlerden birisi tarihi karakterleri canlandırmadır. Öğrenci tarihi karakterlerin yerine kendisini koyarak olayları anlatabilir. Örneğin öğrenci Fatih Sultan Mehmet'in yerine kendisini koyup İstanbul'un fethini, Atatürk'ün yerine kendisini koyup Kurtuluş savaşını anlatabilir ( Polat, 2006).

Rol oynama yönteminde öğrenciler, değişik özellikteki maddelerin ve insanların durumlarını dramatize ederler. Rol oynamanın amacı, öğrencilerin çeşitli bireysel ve sosyal konularda görüşlerini ve duygularını anlamalarına yardımcı olmaktır. Yani öğrencide empati duygusu geliştirmektir. Yöntemin, ikincil amaçları, öğretmenin öğrencilerini tanımasını ve öğrencilerin derse katılımını sağlamaktır (Gözütok, 2000: 87). Böylece öğrenciler kendi katılım ve deneyimleriyle, %80 öğrenme ve hatırlama gerçekleşmiş olacaktır.

Çocuk bir enerji küpü ise, onda saklı olan enerjiyi harcaması için uygun yöntemler bulmak özellikle gereklidir. Drama saklı enerjiyi serbest bırakır ve insanın kendisini tanımasını duygularını fark etmesini sağlar. Rol yapma insan ilişkilerini anlama, başkalarının problemlerinin farkına varma, bilgi ve deneyim kazanma ve toplumsal değerlerin ilköğretim çağında bulunan öğrencilere kazandırılması açısından önemlidir (Demircioğlu, 2005: 176).

Buradan yola çıkarak daha önce de belirtildiği üzere bizim çalışmamızın amacının Sosyal Bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme sorunlarının giderilmesinde çözüm önerileri bulmaktır. Bu çözümü bulmaya çalışırken, çalışma grubu için en uygun ders anlatma şeklinin rol yapma tekniği olacağı düşünülmüştür.

Rol Yapma yöntemi bu araştırmada kullanılan temel yöntemdir. Bu temel yöntem ders girişinde öğrencilere araştırma konusu ile ilgili bilgilerin aktarılması için anlatım yöntemiyle, öğretimin amacına uygun sorularla pekiştirilmesi için Soru Cevap Yöntemiyle, katılımcı öğrencilerin fikir ve duygu alışverişini sağlamak için Tartışma yöntemiyle, konuyla ilgili hızlı bir şekilde öğrencilerden çok sayıda fikir üretmelerini isteyerek Beyin Fırtınası Yöntemiyle, karşılaşılan güçlükleri çözmek için Problem Çözme Yöntemiyle, öğrencilere nasıl yapacakları konusunda rehber olmak amacıyla Gösteri Yöntemiyle, Doğaçlamayı işin içine katmak amacıyla Drama Yöntemiyle, gerçek hayatta karşılaşılan sorunları sınıf ortamında getirilmesiyle Örnek Olay Yöntemi ile desteklenmiştir.

#### **1.1.7.1. Anlatım yöntemi**

Anlatım yönteminde, tüm bilgilere sahip olan ve sahip olduğu bilgileri aktaran bir kaynak bulunmaktadır. Bilgi aktarımı bu kaynak kontrolünde, öğrencilerle etkileşime girilmeden yapılmaktadır. Bu yöntemde tek yönlü bir iletişim bulunmaktadır. Kaynak olarak

ders kitabı, radyo, teyp, video, film ya da öğretmen kullanılabilir. Kitap okuma, kaset dinleme, video izleme, ders dinleme gibi faaliyetler bu yöntem kapsamında yapılmaktadırlar (Kaya, 2005: 20).

Anlatım yöntemi sunuş yolu ile öğretim modelinin ilkelerinden yararlanılarak ve bilişsel öğrenme alanında yapılan çalışmalar sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak okullarda daha etkili bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Erden, 1996: 102).

### **1.1.7.2. Soru cevap yöntemi**

Soru-cevap yönteminde, öğretmen tarafından öğretimin amacına uygun sorular hazırlanmaktadır. Öğretmen, bu soruları öğrencilere sorduktan sonra gelen cevaplara göre değerlendirme yapmaktadır. Öğretmenlerin, sınıf içi etkileşimlerinde sıklıkla kullandıkları bu yöntemden istenilen yararın sağlanması, öğretmenlerin konularla ilgili anlamlı ve etkili sorular hazırlamasına bağlı görülmektedir. Sorular açık ve anlaşılır, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun, bir amacı gerçekleştirici nitelikte, bir konuya odaklanmış, ilgi ve merak uyandırıcı, düşünmeye yönelten nitelikte olmalıdır (Gültekin ve Yaşar, 2006: 122).

Erden (1996: 105); soru- cevap tekniğinin başlıca yararlarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

1. Öğrencinin öğrendiği davranışı göstermesini sağlar. Bu yolla öğretmen verdiği mesajların öğrenciye ulaşmış ulaşmadığını anlayabilir.
2. Öğrencinin derse aktif katılımını sağlar.
3. Öğrenciyi düşünmeye sevk eder.
4. Dersi monotonluktan kurtararak, öğrenciyi öğrenmeye karşı güdüler.
5. Öğrencinin dikkatini önemli konular üzerine çeker.
6. Öğrenilen davranışların tekrarını sağlar.
7. Öğrenciyi araştırmaya sevk eder.
8. Öğretmen, öğrenciye dönüt verebilir. Yanlış davranışları düzeltebilir.

### **1.1.7.3. Tartışma yöntemi**

Tartışma yöntemi, öğrenciler arasında ya da öğretmen ile öğrenciler arasında olacak şekilde kullanılmaktadır. Tartışma sırasında fikir ve duygu alışverişi olmaktadır. Bu yöntem sayesinde öğretim hedeflerini sonuca ulaştırmadan önce bir grup öğrencinin bilgi, beceri ve tutumlarının değerlendirilmesi yapılabilmektedir (Kaya, 2005: 20).

Tartışma yöntemini kullanılırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir (Erden, 1996: 115):

1. Tartışma probleminin seçimi,
2. Tartışmayı yönlendirecek soruların belirlenmesi,
3. Araç ve tekniklerin belirlenmesi,
4. Tartışmanın yapılacağı fiziksel ortamın düzenlenmesi,
5. Değerlendirme.

Tartışma yöntemi öğretmenin yönetiminde, öğrencilerin, bir konuyla ilgili olarak tartışması ve olası çözüm yollarını aramaları temeline dayanır. Tartışma türleri; büyük grup tartışması, münazara, panel, forum ve seminer başlıkları altında toplanmaktadır.

### **1.1.7.4. Gezi ve gözlem yöntemi**

Gezi-gözlem yöntemi belirli eğitsel amaçları gerçekleştirmek için kullanılmaktadır. Bu yöntem kapsamında herhangi bir olay, önceden hazırlanmış bir plân dâhilinde incelenmektedir. Bu inceleme sırasında izlenen yol gezi-gözlem olarak adlandırılmaktadır. Bu yöntemin uygulanması zordur fakat pek çok yararı bulunmaktadır. Gezi-gözlem yöntemi sayesinde okulun çevresiyle olan ilişkisi geliştirilmekte, öğrencilerin gözlem yeteneğinin oluşması, doğaya bakış açılarının genişlemesi ve birden fazla duyu organını kullanması sağlanmakta, öğretim daha etkili ve kolay olmakta, öğrencilerde merak ve öğrenme duyguları uyandırılmakta, öğretim olayı daha etkili ve kolay hale getirilmekte, öğrenciler gelişmekte ve yeni bakış açıları kazanmaktadır (Akbulut, 2004: 71).

### **1.1.7.5. Beyin fırtınası yöntemi**

Beyin fırtınası yönteminde, bir konuya çözüm getirmek veya bir konu hakkında karar vermek için öğrencilerin düşünmeden ve mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan, hızlı bir şekilde, çok sayıda fikir üretmeleri istenmektedir. Bu teknikte öğrencilerin yaratıcı düşünce becerilerini kullanabilmeleri amaçlanmaktadır (Saban, 2000: 157).

### **1.1.7.6. Problem çözme yöntemi**

Problem çözme, karşılaşılan güçlükleri yenerek bir amaca ulaşma sürecidir. Problem çözme, bilimsel araştırma sürecini temel almaktadır. Bu yöntemde araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinde bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışlarını kazandırmak amaçlanmaktadır. Ayrıca bilişsel alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmek için kullanılmaktadır (Aybek, vd. , 2011: 185).

Problem çözümede temel olan aşamalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Demirel, 2007: 84).

1. Problemi fark edip tanımlama
2. Problemi çözebilmek için denenceler oluşturma
3. Veri toplama, toplanan verileri düzenleme, analiz etme ve yorumlama
4. Denenceleri test ederek sonuca ulaşma
5. Çözümü uygulama ve uygulamadan sonra çıkan sonuçlar ışığında önerilerde bulunma

Problem çözme bireylerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Problem çözme bireye bağımsızlık kazandırır, bu bağımsızlık ise sorumluluğu, sorgulamayı ve bağımsızlığı beraberinde getirir (Aybek, vd., 2011: 186).

### **1.1.7.7. Gösteri yöntemi**

Gösteri yönteminde öğretmen, öğrencilere bir şeyi nasıl yapacaklarını göstermekte ya da bir prensibi açıklamak için bazı işlemler yapmaktadır. Gösteri yöntemi sayesinde

öğrenciler bir olayın gerçek oluşumunu hem görerek hem de işiterek öğrenebilmektedirler. Gösteri yönteminin önemli bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu yöntemin kullanılabilmesi amacıyla gereken materyallerin planlanması ve geliştirilmesi için zaman harcanmaktadır. Bunun yanında öğrencilerden dönüt alabilmek için gösteri sırasında sorular sorulmaktadır. Ayrıca bir işi yapabilmek için sadece doğru yolun değil yanlış yolun da gösterilmesi önemli görülmektedir (Küçükahmet, 2006: 65).

#### **1.1.7.8. Rol yapma yöntemi**

Rol yapma yöntemi, öğrenci merkezli bir öğretim tekniğidir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kimlik altında ifade edebilmektedirler (Demirel, 2007: 89). Rol yapmada öğrenci başka bir kimliğe büründüğü için bu yöntem sayesinde öğrencilerde başkalarını anlama becerisi geliştirilebilmektedir. Bu yöntemde bir konuyla alakalı bir fikir, durum, sorun ya da olay bir grup öğrenci tarafından başka bir grup öğrenci önünde dramatize edilmektedir. Burada öğretmen, rol oynamayı yapılandırmak ve tartışmayı yönlendirmek görevi üstlenmektedir. Rol oynama, öğrencilerin duygusal, psiko-motor girişimlerine katkı sağlarken aynı zamanda yaratıcılıklarını ve empati yeteneklerini de ortaya çıkarmaktadır (Aybek vd., 2011: 196).

Bilginin kalıcılığı ile anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi olmaktadır. Öğrencileri rol yapmadaki bilgileri önceki deneyimlerine benzetmeye çalışarak, sürekli bir harmanlama sürecindedir. Öğrenciler oynadıkları rollerdeki bilgileri daha kolay hatırlamaktadır. Kesinlikle eğlenceli bir ders ortamı olmaktadır. İşbirliğini artırmaktadır. Kenara itilmiş kendini yalnız hisseden çocukların kaynaşmasını sağlamaktadır. Fakat bu yöntem çok zaman almakla beraber. Aktif olmayan öğrencilerin katılımında sıkıntılar yaşanmaktadır. Çok iyi plan yapılması gerekmektedir. Ders sırasında izleyici olarak bekleyen grubun sıkılmaması için önlemlerin alınması gerekmektedir. Yapacağı role hazırlıksız gelen öğrencilerde aksamlar yaşanmaktadır. İstekli olan öğrencilerde enerji yüksek olurken, isteksiz olan öğrencilerde grup enerjisi düşmektedir.

#### **1.1.7.9. Drama yöntemi**

Drama yönteminde öğrencilerin doğaçlamalar yapmaları istenmektedir. Bu yöntemin kullanılabilmesi için öğrencilere özgür hissedecekleri bir ortam oluşturulmaktadır. Böylece öğrenciler, belirli bir konuyu öğrenmek için kendi yaratıcı düşünceleri ve bilgilerini



kullanarak doğaçlamalar yapabilmektedirler. Drama, öğrencilerin gerçek hayatlarından izler taşıyan kendiliğinden oluşan oyunları içermektedir (Gültekin ve Yaşar, 2006: 129).

Drama yöntemi bir metne bağlı kalmaksızın doğaçlama oynanırken, rol yapma yöntemi ön hazırlığı olan, bir metne hazırlanılarak yapılan bir çalışmadır. Rol yapmada birey başkasının kimliğine bürünerek, başkasının penceresinden dünyaya bakmaya çalışırken, dramada gelecekte ya da başka bir ortamda karşılaşılabileceği durumlara çözüm aramaktadır.

#### **1.1.7.10. Örnek olay yöntemi**

Örnek olay yönteminde gerçek hayatta karşılaşılan sorunlar sınıf ortamında çözülmeye çalışılmakta ve bu sayede öğrenme sağlanmaktadır. Bu çözüm sürecinde öğrencilerin aktif katılım göstermeleri ve fikirler üretmeleri istenmektedir (Aybek vd., 2011: 181).

Sınıfta çözümü aranacak sorunlu olay, gerçek ya da hayali olabilmektedir. Öğrencilere olayı anlatan ve ihtiyaç duyacakları bilgileri içeren bir rapor verilmektedir. Öğrenciler, rapora çalışarak olayı öğrenmekte, bilgileri analiz etmekte ve sorunu değerlendirmektedirler. Sınıfta olayın nedenleri ve çözüm yolları tartışılmaktadır. Özellikle sosyal bilimlerde birçok konu örnek olay biçiminde sınıfa getirilebilmektedir. Bu yöntem kullanılırken öğrenciler belli bir konu üzerinde yoğunlaştıkları için dikkat ve ilgileri yüksektir, öğrencilere diğer öğrencilerle tartışma imkânı sağlar fakat uzun zaman alması ve kalabalık sınıflarda uygulanması zor olmaktadır (Küçükahmet, 2006: 71).

Örnek olay öğretmen tarafından sınıfa getirilebileceği gibi, öğrencilerin de bir örnek olayı kaleme almaları ve çözüme kavuşturmaları istenebilir. Bunun nedeni ise her bireyin günlük hayatta farklı sorunlar ile karşı karşıya gelmeleri ve bu sorunların üstesinden gelmek için çaba sarf etmeleri gerekebilir. Böylece öğrencilerin çevredeki olaylara karşı duyarlılıkları artacaktır (Gözütok, 2000: 65).

#### **1.1.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Özellikler**

Bir sınıf öğretmen alanı gereği Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Müzik vb. derslerde girmek zorundadır. Üniversite eğitimi sırasında bir öğretmende bulunması gereken özellikler dışında Sınıf Öğretmenliği bölümünde Sosyal Bilgiler Öğretimi, Müzik Öğretimi vb. dersleri zaten almaktadır. Bu sebepten dolayı aşağıda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde bulunması gereken özellikleri taşımak zorundadır.

Günümüzde bilgisayar kullanımı ve internet erişimi sağlamak öğretimin tüm kademelerinde olağan hale gelmiştir. Gerek öğretmenler gerekse öğrenciler öğretimin hemen her aşamasında bilişim teknolojilerinden yararlanmaktadır. Bilgisayar ve internet alanında meydana gelen gelişmeler, hayatın tüm alanlarında olduğu gibi eğitimde de dünya genelinde köklü değişimlerin yaşanmasına sebep olmuştur. Bu teknolojiler eğitim sisteminin planlanması ve işletilmesinde yaygın olarak kullanılıyor olmakla beraber, daha çok öğretim yöntemleri üzerinde etkili olmuştur (Gümüş, Özüpekçe, 2013). Öğretmenlerde bulunması gereken özellikler arasına girmiştir.

Yeterlik kavramı, Sosyal Bilgiler öğretmenliği açısından ele alındığında, görev yaptığı kurumlarda Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken, bilgi, beceri, tutum, tavır ve alışkanlıkları kapsayan nitelikler boyutudur denilebilir. Eğitim alanında tasarlanan hedeflere ulaşabilmek, bu sürece yön veren öğretmenlerin nitelik yeterlilikleri yakından ilişkilidir. Eğitim alanında hayata geçirilen bir yenilik öğretmenler tarafından öğrenme ortamlarına yansıtılmaz ise tasarlanan hedefe ulaşamayacağı açıktır. Öğretmenlerin temel yeterliliklere sahip olması öğrencilerin başarılarını artırmının ve kişisel gelişimlerini sağlamalarının anahtarlarından biridir. Bu yüzden hızla değişen dünyada, öğretmenlerin gelişimini teşvik etmek yeterliliklerini ve yeteneklerini artırmak hayati önem taşır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, branş bazında görevlerini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken belirli bilgi, beceri ve tutumlar bulunmaktadır. Bu özelliklerin tanımlandığı öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleriyle ilgili çalışma Türkiye'de MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYEGM) tarafından tamamlanarak 25 Temmuz 2008 tarihli Bakan onayıyla yürürlüğe girmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi, toplumların geçmiş, günümüz ve gelecekteki politik, ekonomik, kültürel ve çevresel sorunlarını ve bunların çözümüne yönelik eğitimi ön plana alır. İlköğretim seviyesinde Sosyal Bilgiler öğretiminin özel bir nedeni vardır. Sosyal Bilgiler öğretimi, günümüzdeki sorunların kökenlerinde yer alan olumsuzlukların tarihsel boyutunu gösterip, geleceği daha iyi planlamaya olanak verir. Bu anlamda öğrencilerin ilerideki yaşantılarında sosyal, ekonomik ve siyasî kurumlara katılımıyla ilgili sorunlarını çözmelerine yardımcı olabilir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğrencilerine karar alabilme, sorunlara çözüm önerileri getirebilme ve yorum yapabilme gibi becerileri kazandırmalı; çocukların, enerjilerini, meraklarını ve hayal güçlerini kullanmalarını sağlayarak çevre ve

toplumla geniş bir perspektifte iletişime ve etkileşime girmelerini sağlayabilmelidir (Güven, 2007).

Tablo 1.1.' de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yeterliklerini değerlendirmeyi amaçlayan söz konusu yeterlik listesi 5 yeterlik alanı, bu alanların kapsamlarını açıklayan ifadeler, 20 yeterlik maddesi ve A1, A2, A3 düzeylerinde toplam 132 adet performans göstergesinden oluşmaktadır. Ancak söz konusu özel alan yeterlik listesinin başta Sosyal Bilgiler alanını kapsamamak gibi sıkıntılarının yanında performans göstergesi olarak ifade edilen kısmında da kapsam ve yordama geçerliği ile ilgili yetersizlikler dikkat çekmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler Öğretim Programı dokuz öğrenme alanından ve birçok beceri, değer ve kavramın bir araya gelmesiyle oluşurken, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Özel Alan” yeterliklerinde ikinci yeterlik alanı, öğrenme-öğretme süreci, kapsamında bu öğrenme alanlarının tamamına yer verilmediği görülmektedir. Yani “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nin 5 öğrenme alanı (zaman, süreklilik ve değişim; insanlar, yerler ve çevreler; üretim, dağıtım ve tüketim; kültür ve kültürel çeşitlilik; politika ve sosyal değişim) ile sınırlandırıldığı dikkati çekmektedir (Ata, 2007: 47). Ata'ya göre bu durum, hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri”nin yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu tespit, söz konusu yeterliklerin yeniden gözden geçirilerek tekrar belirlenmeye ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu tür sıkıntılarının yanında katılımcı bir anlayışla hazırlanan bu yeterlik listesi ülkemizde Sosyal Bilgiler öğretmenleri için performansa dayalı değerlendirmeye doğru giden yolda atılan bir adım olması sebebiyle önem taşımaktadır.

**Tablo1.1.** Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri (MEB, 2008)

<b>ÖĞRETİM SÜRECİNİ PLANLAMA VE DÜZENLEME</b>	<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ</b>	<b>İZLEME VE DEĞERLENDİRME</b>	<b>OKUL, AİLE VE TOPLUMLA İŞ BİRLİĞİ YAPMA</b>	<b>MESLEKİ GELİŞİMİ SAĞLAMA</b>
Öğretim sürecini planlayabilme	Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öge ve süreçler ile kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi bilincini kazanabilme	Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme	Öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı konularda geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapma	Mesleki yeterliliklerini belirleyebilme
Öğrenme ortamlarını düzenleyebilme	Öğrencilerin, İnsan, yer ve çevre etkileşimini algılamalarını sağlayabilme	Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme	Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme	Sosyal bilgiler öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme
Öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme	Ekonomik faaliyetler ve gelişmelerin toplumlar üzerindeki etkisini kavrayabilme	Öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilme	Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme	Mesleki gelişime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme
	Demokratik yönetim anlayışını, insanların doğuştan ve toplum içinde kazandığı haklar ile kişilere, topluma, insanlığa karşı sorumlulukları olduğu bilincini kazandırabilme		Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme	
	Atatürk ilke ve inkılaplarının dayandığı temel esaslar ile Türk inkılabının tarihi anlamını, toplumun siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik alanda gelişimine etkilerini ve önemini kavrayabilme		Toplumsal liderlik yapabilme	
	Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme			

Sosyal Bilgiler dersi, toplumların geçmişten geleceğe yaşadıkları ve yaşayacakları politik, ekonomik, kültürel ve çevresel sorunları ele almaktadır. Bunun yanında bu sorunların çözümlerine yönelik eğitim verilmektedir. İlköğretimde verilen Sosyal Bilgiler öğretiminin özel bir sebebi bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretimi, günün sorunlarının tarihsel kökenini göstererek geleceğin daha iyi planlanmasını sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler ileride sosyal, ekonomik ya da siyasi bir kuruma katılmak istediklerinde bununla ilgili sorunları çözmelerine yardım edilebilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerine karar alabilme, çözüm önerileri sunabilme ve yorumlayabilme becerileri kazandırmaları gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin merakları ve hayal güçleri kullanılarak toplumla ve çevreleriyle geniş bir bakış açısıyla iletişime girmeleri sağlanmalıdır (Atwood, 1989: 33).

Öğretmenlerin bir konuyu öğretirken o konuya kendi öğrenciliklerinde yaklaştıklarından daha farklı bir şekilde yaklaşımları ve bilgi ve işlemleri bilmelerinin yanında konular ve kavramlar arasındaki ilişkileri de kurmaları gerekmektedir (Ball ve Cohen, 1999: 37). Bu, öğretmenlerin alan bilgisinde yeterli olmaları anlamına gelmektedir. Bu bilgiler ışığında alan bilgisinin temel ve sentez bilgiler olarak ikiye ayrıldığı söylenebilmektedir. Bilgiler, fikirler, alan ile alakalı genel bilgiler, kavramlar, tanımlar, genel kabuller ve işlemler temel bilgilerin içinde yer almaktadırlar. Temel bilgilerde öğretmenin ne öğreteceği belirlenmektedir. Temel bilgileri tamamlayıcı özelliğe sahip bilgiler ise sentez bilgileri oluşturmaktadırlar. Sentez bilgide öğretmenin alanındaki eğilimleri, bakış açılarını ve bilgilerin geçerliliklerini bilmesi gerekmektedir. Sentez bilgiye sahip öğretmenin alanıyla ilgili araştırma yöntemlerini bilmesinin yanında konulara farklı bakış açılarıyla bakabilme özelliğine sahip olması beklenmektedir (World Bank, 2005: 7).

Öğretmenlerin kendi alanlarında genellemelerin ve çıkarımların nasıl yapıldıklarını anlamaları gerekmektedir. Bunun yanında kendi alanlarının diğer alanlardan farkını da bilmeleri istenmektedir. Mesela öğretmenler matematikte bir teoremi kanıtlama ile tarihte bir olayı kanıtlama arasındaki farkı bilmelidirler. Öğretmenlerin bilimsel düşünce ile sanatı eleştirme arasındaki farkı bilmeleri sağlanırsa öğretim ve öğrenme süreçlerinde de fark yaratabilecekleri düşünülmektedir (Ball ve Cohen, 1999). Bir insanın bir öğretmenin alanıyla ilgili bilgisi, o öğretmenin bilgisinden farklılık göstermektedir. Öğretmen sahip olduğu alan bilgisini, o bilgiyi öğrenecek öğrenciye göre düzenlemektedir. Ayrıca öğretmenin sahip olduğu bilginin toplumsal değerini, gündelik hayat ile ilişkisini ve gündelik hayatta kullanımı da bilmesi gerekmektedir (World Bank, 2005: 6).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmaları ve öğrencilerin sorumlu birer vatandaş olarak yetişmelerini sağlamaları gerekmektedir. Bu sebeple derslerde öğrencilere düşünsel ve bilişsel gelişim için uygun ortam ve etkinlikler tasarlanmalıdır (Güven, 2005: 22).

Yeterli ve alanını iyi bilen bir Sosyal Bilgiler öğretmenin etkin ve üretken vatandaşlar olarak sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesindeki katkısı göz önünde tutularak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinin belli standartlar çerçevesinde yapılandırılması önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, bu alan için önemli bilgi, kavram, kuram ve değer anlayışlarını içeren öğretmen yetiştirme programlarının oluşturulması, öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünebilme ve sosyal bilgiler alanının sahip olduğu tüm alt alanları bütünleştirebilme becerisine sahip olmaları, öğretmen adaylarının derslerinde uygun yöntemleri seçebilmesi için bu alanla ilgili öğretim yöntemlerini iyi bir şekilde öğrenmelerinin yanında bilişsel ve duyuşsal gelişimin öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilişkili olduğunu anlamalarının sağlanması, öğrencilere bu alandaki farklı yaklaşımları ve farklı alanlardan sahip oldukları bilgileri bu alanda da kullanmalarının öğretilmesi, öğretmen adaylarına ülkelerdeki sosyopolitik, kültürel ve ekonomik değişkenlerin öğrencilerin aileleri ve öğretim üzerindeki etkilerini önemsetilmesi ve öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinde öğrendiklerini uygulamayla birleştirebilmesinin ve öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırabilecek etkinlikler yapabilmemesinin gösterilmesi gibi temel standartlar birçok ülkede kabul edilmektedirler.

Sosyal Bilgiler özel alan yeterlikleri ilk olarak öğretmen yetiştiren kurumlarda kazanılmaktadırlar. Öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili etkili ve verimli öğretmenlik yapabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışı kazanmaları sağlanmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ve öğretmenlerinden ilk olarak Sosyal Bilgilerin alt dallarını birleştirerek öğrencilerin anlayabilecekleri seviyeye getirebilmeleri beklenmektedir (Güven, 2005: 42). Bunun için öğretmenlerin Sosyal Bilgiler alanındaki tarihsel ve bugünle ilgili konuların bulunduğu literatürü inceleme olanağına sahip olması, Sosyal Bilgilerin sahip olduğu alt alanlardan birindeki bir disiplin alanını organize edebilme becerisine sahip olabilmeleri için çalışmaların yapılması, öğretmenlere uygun konularda projeye dayalı öğrenme stratejilerinin kazandırılması ve öğrenilen konuları öğrencilerin anlayabilecekleri seviyeye getirebilmelerini kolaylaştıran ortamların sunulması gerekmektedir (Geringer, 2003: 375).

Tüm bunların yanında öğretmenliğe başladıktan sonra da bilginin sürekli yenilenmesi gerektiği için Sosyal Bilgiler alanı öğretmen adaylarına öğretimin sürekli bir öğrenme süreci olduğunun kavratılması gerekmektedir. Bir Sosyal Bilgiler öğretmeni bu anlayış içinde olduğunda alanıyla ilgili bilgi ve becerilerini, temel bilgi, kavram ve ilkeleri farklı yollardan açıklamak, farklı bakış açılarına sahip olabilmek, öğrenme yollarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklamak, kullanacakları öğretim kaynaklarını ve öğrenme materyallerini değerlendirip seçmek, alanlarında araştırmalar yapmak ve bilgi üretmek, öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olmalarını ve üretici bireyler haline gelmelerini sağlamak için programlar kullanmak ve geliştirmek, öğrencilerin bir alanla ilgili bildikleri bilgileri farklı alanlarda da kullanmalarını sağlamak ve alanıyla ilgili problemleri tanımlamak, çözüm yolları aramak, uygun çözüm yolunu uygulamak ve değerlendirme yapmak için kullanmaktadır (MEB, 2002: 18-19).

Sosyal Bilgiler alanında çalışan öğretmenlerin yeni bilgi üretme ve yaratma becerilerine sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu amaçla öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi programlarda, öğretmen adaylarıyla ilgili grup ya da bireysel araştırmaların yayın halinde bulunması, öğretmen adaylarının herhangi bir alt alanla ilgili çalışma yapıp yeni bilgiler üretebilmesi, yapılmış bir araştırmanın sonuçlarının sınıflarda uygulanabilmeleri ya da sınıf koşullarına uygun hale getirilebilmeleri gerekmektedir (McArthur, 2004: 82).

Bir diğer yeterlik alanında, akademik açıdan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve adaylarının yetiştirilmesi ele alınmaktadır. Güven (2005) öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde, Sosyal Bilgiler alanında yapacakları bir araştırmayı bütün yönleriyle tamamlayabilme ve hazırladıkları bir makale ya da bildiriye bir kongrede sunabilme becerilerinin olması gerektiğini söylemektedir. Bu beceriler öğretmen adaylarına hizmet öncesi dönemde verilerek sonraki dönemlerde de desteklenmeye devam edilmelidir. Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumların daha fazla sorumlulukları bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebilmelerinin öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından sağlanması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde bu becerilere sahip olmalarının sağlanması oldukça yararlı görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adayına eleştirel ve yansıtıcı düşünme yeterliği kazandırabilmek için;

- Öğretmen adaylarına, öğretmen olabilmek için eğitim almaya başladıkları ilk yıllarda kendilerinin yaptıkları bir portfolyo hazırlatılmalı,

- Uygun ortamlar hazırlanarak öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretiminin içinde yer alan uygun çalışma alanlarında eleştirel çalışmalar yapabilmeleri sağlanmalı,
- Öğretmen adaylarına temel kaynaklar inceletilerek öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler alanındaki bilgilerini genişletebilmeleri sağlanmalıdır (Geringer, 2003: 373).

Sosyal Bilgiler öğretmenleri için mesleklerini yapmaya başlamalarından sonra meslekî gelişme programlarına katılmak oldukça önemli görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, alanlarıyla ilgili kongre, konferans ve uygulama atölyelerine katılmaları, mesleki gelişim planlarını kısa ve uzun vadeli olarak geliştirmeleri, kişisel ve mesleki gelişimlerinin bir bütün içinde ilerlemesi, lisansüstü eğitim almaları ve meslekleriyle alakalı kurum ve kuruluşlarla iletişim halinde olmaları akademik olarak bilgilerinin güncel kalmasını sağlamaktadırlar (Güven, 2005).

Sosyal Bilgilerin alt alanları oldukça gelişmekte ve değişmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin bilgilerinin güncel olması önemli görülmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarında 1990'ların ortalarından itibaren önemli değişimler görülmüş ve yeni yönelimler başlamıştır. İnsanların içinde yaşadıkları toplumsal koşulların değişmesi bu değişimleri gerekli kılmaktadır. Çünkü toplumsal değişimlerle birlikte insanların eğitim ve öğretimden beklentileri de değişmektedir. Bu sebeple değişen toplumsal beklentilere cevap verebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni politikalar geliştirmek gerekmektedir.

Geliştirilen yeni politikaların uygulanabilmesi için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin önemli görevleri bulunmaktadır. Çünkü okullardaki sınıflar toplumun küçük bir örneğini yansıtmaktadırlar. Sosyal Bilgiler öğretmelerinin sınıf içindeki sosyokültürel, ekonomik vb. farklılıkları, alanlarındaki yenilikleri ve gelişmeleri kavrayabilmek için lisans eğitimiyle yetinmeyerek uzmanlaşmaları gerekmektedir.

Etkili bir öğretmen olabilmek için sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenmesini kolay hale getirecek uyarlamalar yapmak gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin daha katılımcı olmasını sağlamak için öğretmen, sınıfın fiziki şartlarını düzeltmeli ve öğretim yöntemlerinde çeşitli uyarlamalar yapmalıdır. Bu sebeple öğretmen, farklı öğretim yöntemlerinde uzmanlaşmış olmalıdır (İlgar, 2017).



## 1.2. Dikkat Eksikliği

### 1.2.1. Dikkat Eksikliğinin Tanımı

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) bir çok farklı sebeple bireyde görölmeye başlasa da doğumla birlikte ortaya çıkan bir rahatsızlık olarak görölmektedir. Buna karşın DEHB, özellikle çocukluk çağında bireylerin dikkatlerini belirli bir işe verebilmelerinde ve dürtü kontrollerinde zorluk yaşamalarına sebep olan, aşırı hareketlilik ve düzensizlik gibi belirtiler gösteren nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Sercan, 2013: 380).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) toplumda %5-7 gibi yüksek bir oranda görölen tıbbi bir rahatsızlıktır. DEHB çocukluktan başlar ve çok sıklıkla erikinliğe kadar sürer. Erken tanı ve tedaviye son derece iyi yanıt veren bir bozukluktur. Ancak tedavi edilmediğinde ciddi tıbbi, akademik ve sosyal sorunlara yol açabilir. DEHB ikiye ayrılarak incelenir. Bunlar; “dikkat eksikliği ve hiperaktivite” dir.

Bir bireyde her ikisi görölebileceği gibi biri ya da diğeri daha ağır ya da hafif seyrederek de bulunabilir. Kişinin yaşına, sosyal ve kültürel özelliklerine oranla konsantre olmada güçlük çekmesi, unutkan olması, dağınık olması, işleri organize etmede sorun yaşamaması, bir işe başladıktan sonra ufak bir uyararla dikkatinin dağılması, özen gerektiren işlerden kaçınması, sık sık basit hatalar yapmasıdır. Dikkat eksikliği olan bireylerde, hiperaktivite bazen beraber seyrederken bazen de birlikte seyretmeyebilir (Ercan ve Aydın,1999).

Hiperaktivite; göröldüğu kişide yaşına göre daha hareketli, aceleci ve aşırı konuşkan olmasıdır. Çocukların yetişkinlere göre hareketli olması doğal olmakla birlikte, bir çocuğun ailesinin yaşamını etkileyecek kadar hareketli olması hiperaktivite bozukluğunun belirtisidir. Çocuklarda sürekli bir yere tırmanma, motor takılmış gibi hareket etme erişkinlerde ise uzun süre bir yerde beklerken aşırı sıkılma ve içsel huzursuzluk duyguları hiperaktiviteyi akla getirir.

DEHB üç tipte olabilir:

- Dikkat eksikliği tipinde sadece dikkat eksikliği varken hiperaktivite yoktur.
- Hiperaktivite tipinde sadece aşırı hareketlilik ve dürtüsellik sorunları bulunurken dikkat eksikliği yoktur.
- Birleşik tipte ise hem dikkat eksikliği hem de hiperaktivite görülmektedir.

Bu özelikte çocuklara bakacak olursak. Eller ayaklar kıpır kıpırdır, oturduğu yerde duramaz. Sınıfta oturması gereken durumlarda mutlak kalkar. Uygunsuz olarak koşar ve tırmanır. Oyun oynama zorluğu çeker. Çoğu zaman konuşur. Soru sorulmadan cevabını verir. Sırasında bekleme gücünü çeker. Başkalarının sözünü keser. Dikkatini ayrıntılara vermez basit hatalar yapar. Kendisiyle konuşulduğu zaman dinlemiyormuş gibi görünür. Yönergeleri izleyemez. Günlük etkinliklerde çoğu zaman unutkanır (Ercan ve Aydın, 1999).

### **Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tedavisi**

Bu alanda yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlarda, en önemli tedavi anne ve babanın bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi, eğitimlerin verilmesidir. İlaç tedavisi seçeneklerden diğeridir. Bu alanda yapılan en kapsamlı çalışma Kuzey Amerika'da yapılan Multimodal Treatment Study of Children (MTA) dır bu çalışmanın planlama aşaması 5 yıl sürmüştür ve araştırmada 579 çocuk yer almıştır. Bu tedavide:

- İlaç ve davranışçı tedavi
- Sadece ilaç
- Sadece davranışçı tedaviler
- Standart yerel tedaviler (kendi koşullarında aldıkları tedavi, danışmanlık ve yardım almaya devam etmeleri).

Yukarıda sıraladığımız 4 yöntem denenmiştir. Olgular 14 ay boyunca izlenmiş, şu bulgular elde edilmiştir. DEHB için en etkin tedavi yöntemi ilaç+davranış kombinasyonu veya ilaç tedavileridir. Bu iki tedavi arasında anlamlı bir fark yoktur.36 aylık izlem çalışmasının sonucunda tedavi almakta olan 4 grubun da başlangıca göre belirgin düzelme

göstedikleri ve grupların birbirinden farklılıkları 2. yılın sonunda ortadan kalkmaya başladıkları belirtilmiştir. Bunun en önemli nedeninin çalışmanın ilk 14 ay boyunca ilaç tedavisinin çok yakından izlenerek doz ayarlanmasının sıkı bir biçimde yapılması olduğu belirtilmiştir (Ercan, 2015).

DEHB, halk arasında büyüdükçe geçen bir rahatsızlık olarak görülmektedir. Buna karşın DEHB ile ilgili araştırmalarda yaş ilerlese bile belirtilerin devam edebileceği belirtilmektedir (Kessler, Adler, Barkley, Biederman, Connors ve Demler, 2006: 717). ABD, Kanada ve bazı Avrupa ülkelerinde DEHB tanısı almış ve almamış çocuklar ile boylamsal çalışmalar yapılmıştır. Bu çocukların iki, dört, sekiz ve on iki yıl sonraki durumları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda çocukların %80'inin ergenlik döneminde de DEHB belirtileri gösterdiği ve aynı çocukların %30 ile %65'lik kısmının erişkinlikte de belirtileri göstermeye devam ettiği bilgilerine ulaşılmıştır (Sercan, 2013: 386). 4-5 yaşlarında okul öncesi dönemdeki çocukların dışa yönelimde problem yaşamalarıyla alakalı başka bir araştırma yapılmıştır. Bu çocukların okul döneminde bozucu davranış gösterme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür (Öner ve Aysev, 2000: 104). Hiperaktivite ve dürtüsellik gibi DEHB belirtileri bireyler tedavi görsün ya da görmesin yaş ilerledikçe bazı bireylerde azalırken bazılarında görülmeye devam etmekte ve bununla birlikte başka bozulmalar da oluşabilmektedir (Kessler vd. 2006: 720). Yine de yaş ilerledikçe dikkat eksikliği belirtilerinin belirgin bir şekilde azaldığı söylenebilmektedir. Okul öncesi dönem ve okul döneminin ilk yılları DEHB'nin tedavisi için en önemli dönem olarak görülmektedirler (Öner vd., 2003: 98-99).

DEHB tedavi edilmediğinde çocukların ya da gençlerin davranış sorunları ve okuldaki başarısızlıkları devam etmektedir. Bununla birlikte bireylerin çevrelerinden aldıkları olumsuz geri bildirimler artmakta ve bu durum da ikincil sorunlara yol açmaktadır. İkincil sorunlar, okuldaki başarısızlığın iş hayatında sorunlara, aile/arkadaş ilişkilerindeki sorunların sosyal ilişkiler ve evlilik hayatında sorunlara yol açmaları şeklinde ifade edilebilmektedirler. Bunların yanında depresyon ve davranış bozukluğu gibi psikiyatrik bozukluklar da görülebilmektedir (Öner, Öner ve Aysev, 2003: 99).

Bütün yaramaz ve hareketli olarak görülen çocuklara uzman desteği olmadan DEHB tanısı koymak önemli bir hata olarak nitelendirilmektedir. DEHB sahibi çocukların aileleri bu durumu bilmedikleri zaman aile içi disiplin kurallarını düşünerek kendilerini suçlayabilmekte, bu durumu bilen aileler ise çocuklarının durumunu hastalığa bağlayarak

kendilerini rahatlatabilmektedirler. Bu durum ailelerin kendilerini rahatlatmak için bir uzmana danışmadan çocuklarına DEHB tanısı koymalarına neden olabilmektedir.

Her çocuğun zaman zaman gösterebildiği dikkatsizlik, aşırı hareketlilik, düşünmeden hareket etme, dürtülerini kontrol edememe ya da aşırı tepki verme gibi durumlar DEHB tanısı koymak için yeterli olmamaktadır. DEHB tanısı için çocukların bu davranışları sürekli ve şiddetli bir şekilde göstermeleri, öğrenmeyle ilgili sorun yaşamaları, içinde buldukları durumun davranış bozukluklarına sebep olması ve sosyal ortamda güçlükler çekiyor olmaları gerekmektedir (Sercan, 2013: 375). Tüm bunların yanında bu belirtilerin çocuklarda 7 yaşından önce görülmesi ve çocuğun yaşına uygun olmaması gerektiği ifade edilmektedir (Kayaalp, 2008: 149).

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) Tanı ve İstatistik Elkitabı, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders I (DSM I) 1952 yılında yayınlanmıştır. Daha sonra yöntemsel eksikliklerin fark edilmesi ile 1968 yılında APA DSM II yayınlanmıştır. 1980 yılında ise ilk kez, ruhsal bozuklukların tanı ve sınıflandırması araştırmalarına dayanan tanı ölçütlerinin olduğu DSM III yayınlanmıştır.

DSM IV ise 1994 yılında yayınlanmış ve hastalara 5 eksen üzerinden tanı konmaya başlanmıştır. Bunlar:

- Eksen: Klinik sendromu tanısı
- Eksen: Kişilik Bozukluğu tanısı
- Eksen: Bedensel hastalık tanısı
- Eksen: Psikososyal stres etmenleri
- Eksen: Uyum ve işlev düzeyi dir.

DEHB ise DSM IV' te 2. Eksen olan Kişilik Bozukluğu tanısı altında, dikkat eksikliği ve yıkıcı davranış bozuklukları olarak yer almıştır. DSM V ise 2014 yılında yayınlanmış Nörogelişimsel bozukluklar, Nörobilişsel bozukluklar, madde kullanımı ile ilişkili bozukluklar gibi 20 kategoride 200'ün üzerinde ruhsal bozukluğu sınıflandırmaktadır.

Bozukluk ilk olarak 1968 yılında DSM-II’de “hiperkinetik sendrom” olarak tanımlanmıştır. DSM-III’de “dikkat eksikliği bozukluğu” terimi kullanılmış ve bozukluk hiperaktivitesi olan ve olmayan diye iki gruba ayrılmıştır. 1987’de DSM-III-R’de “dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu” terimi kullanılmaya başlanmıştır. DEHB DSM-IV’de “dikkat eksikliği ve yıkıcı davranış bozuklukları” genel başlığı altında verilmiştir. En son olarak DSM-V’de ise nörogelişimsel bozukluklar başlığı altında yer almıştır (Uytun, 2005).

DEHB için DSM-IV kriterleri

### **Dikkat eksikliği belirtileri**

- Yönergeleri başından sonuna kadar takip edemezler,
- Dikkatlerini yaptığı işe ya da oyuna vermekte zorlanırlar,
- Evde ya da okulda yapacağı işler ve aktiviteler için gereken malzemeleri kaybederler,
- Siz konuşurken dinlemez gibi görünürler,
- Detayları gözden kaçıırırlar,
- Düzensiz görünürler,
- Uzun süre zihinsel çaba gerektiren işleri yapmakta zorlanırlar ve bunlardan kaçınırlar,
- Unutkandırlar,
- Bilgileri kolayca başka yönlere kayar.

### **Hiperaktivite belirtileri**

- Yerinde duramazlar,
- Oturması gerektiği halde oturamazlar,
- Sessiz sakin oyun oynamakta güçlük çekerler,
- Yerli yersiz koşup tırmanırlar,

- Çok konuşurlar,
- Çoğu zaman sorulan soru tamamlanmadan cevabını yapıştırırlar,
- Her zaman bir şeylerle uğraşırlar,
- Sırasını beklemekte zorlanırlar,
- Olaylara ya da konuşmalara müdahale edip yarıda keserler.

DEHB tanısı bir uzman tarafından, uzmanın çocukla, ailesiyle, sınıf ve rehber öğretmenleriyle görüşmesi sonucu edindiği bilgiler dahilinde değerlendirmeler yapıldıktan sonra konulabilmektedir (Kayaalp, 2008: 150). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 (DSM-V) tanı ölçütleri DEHB tanısı koyabilmek için kullanılmaktadır. Çocuklarda bipolar bozukluk ve hiperaktivite bipolar bozukluk konusunda tartışma yaratan ve değişiklik önerilerine yol açan önemli bir bakış açısı gelişimsel yöndür ve bipolar bozukluğun çocuk psikiyatrisi açısından ele alınışını etkilemektedir. Mani ve hipomaninin DSM-IV'deki tanımlamaların özellikle çocuk psikiyatrisi alanında belirsizliklere yol açtığı düşünüldüğünden, tıpkı majör depresyon nöbeti için olduğu gibi, A ölçütüne duygudurum bozukluğunun günün büyük bölümünde ve hemen hemen her gün olması koşulunun eklenmesi önerilmektedir. Yine çocuk psikiyatrisinden kaynaklanan gereksinimle, belirgin bir nöbetin tanımlanmasında B ölçütüne ilişkin belirtilerin de duygudurum bozukluğu ile aynı zaman diliminde başlaması üzerinde durulmuştur. DSM-IV'de bu noktadaki belirsizliklerin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı alması gereken bir grup çocuğun yanlış olarak bipolar bozukluk tanısı almasına neden olduğu belirtilmektedir (Şar, 2010).

Ağırlıklı olarak dikkat eksikliği görülen DEHB tanılı çocuk bulunmaktadır. Tanı konulan bu çocukların %65'inde ise dikkat eksikliğinin yanında hiperaktivite ve dürtüsellik görülmektedir. Çocuklarda görünen davranışların altındaki mekanizmayı anlamak, bu noktada önemli olmaktadır. Sorunun ortaya çıkış şekli, yaş ve cinsiyete göre değişim gösterebilmektedir. Hareketsiz, dalgın ve unutkan çocuklar DEHB tanısı alabilmektedir. Bu çocuklarda dikkat eksikliği ağır basmaktadır (Yazgan, 2015).

## 1.2.2. Dikkat Eksikliğinin Tarihçesi

DEHB çocuklukta ortaya çıkan psikiyatrik hastalıklardan en sık görüleni olarak ifade edilmektedir. Bu rahatsızlık kendisini dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellikle göstermektedir. Başlama yaşı Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4 Türkçe (DSM-IV-TR)'de yedi, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 (DSM-V)'de on iki olarak tanımlanmaktadır. DEHB nöropsikiyatrik bir bozukluk olarak adlandırılmaktadır. Bu bozukluk erişkin hayatında da sık sık görülebildiğinden önemi giderek artmaktadır. DEHB nedeni tam olarak bilinmeyen heterojen bir bozukluk olarak görülmektedir. Zaman geçtikçe farklı kuramlar ile açıklanmaya çalışılan DEHB'nin başlarda organik ve sosyal sebeplerle oluştuğu düşünülmekteydi. DEHB'nin neden ortaya çıktığıyla ilgili araştırmalar yapılmaktadır. Bu nedenleri önlemek ve tedavi edebilmek için çalışmalar yapılması önemli görülmektedir (Semerci ve Turgay, 2014). Günümüzde ise kişiye bırakılan genetik miras onun ilerde DEHB olup olmayacağı konusunda en önemli belirleyicidir. Ancak (Ercan, 2015) e göre, kalıtım dışında bazı biyolojik faktörler de genetik yapıyla etkileşime girerek DEHB'nin ortaya çıkmasında etkili olurlar. Genetik yatkınlık ve çevresel biyolojik faktörler birbiriyle etkileşimi DEHB oluşturacak düzeyde olduğundan bebeğin beyinde bazı bozukluklar oluşmaya başlar. Beynin ön bölgesi ve onunla yakın ilişkide olan beyin bölgelerinde normalden eksik bir gelişime yol açar. Bireyin genetik ve çevresel biyolojik faktörlerin etkileşimi sonucunda beynin ön bölgesinde oluşan bozukluk, bu bölgelerdeki kimyasal yapının bozulmasına yol açar ve DEHB belirtileri görülmeye başlar (Ercan, 2015:19).

1846 yılında Heinrich Hoffmann'ın bastığı bir çocuk kitabında DEHB belirtileri tanımlanmıştır (Thome ve Jacobs, 2004: 303). 1902 yılında George Still, DEHB'i İngiltere'deki bir konuşmasında açıklamıştır. Ona göre DEHB, çocuklarda görülen aşırı hareketlilik, odaklanamama, öğrenme güçlüğü gibi sorunlarla ortaya çıkmakta ve ahlaki kontrolün ileri düzeyde yetersizliği olarak görülmektedir. Ayrıca çevresel etkenlerle oluştuğu söylene de genetik nedenlere de bağlı olabileceğini söylemiş ve bu çocuklara dikkat çekmiştir. 1934 yılında Kahn ve Cohen, Still'in tanımlamasına benzer şekilde bir tanımlama yapmışlar ve çocukların gösterdiği hiperaktivite, dürtüsellik, antisosyal davranışlar ve duygusal değişiklikleri “organik kökenli” olarak tanımlamışlardır. I. Dünya Savaşı bittikten sonra çocuklarda *influenza encefaliti* salgınının yol açtığı beyin iltihabı sonrası bu tarz davranışlar görülmüştür. Bu sebeple bu davranışların beyin sapındaki hasardan kaynaklı olabileceğini düşünmüşlerdir. Bradley 1937 yılında amfetamin

tedavisinin hiperaktif çocuklardaki belirtileri düzelttiğini saptamıştır. Çocukların bu durumunu minimal beyin zedelenmesi sendromu şeklinde tanımlamıştır. Aynı sendrom 1941 yılında Gesell tarafından “Gelişimsel Çocuk Hastalıkları” kitabında daha çok kalıtsal kökenli motor güçsüzlük ve garip davranışlarla kendini gösteren bir durum olarak ifade edilmiştir (Öncü ve Şenol, 2002: 111).

Knobloch ve Pasamanick 1959 yılında yaptıkları bir çalışmada minimal beyin zedelenmesi sendromu olan çocukların belirtilerinin öğrenme bozuklukları, hiperaktivite gibi hafif bir işlev bozukluğu şeklinde olabileceğini fakat mental retardasyon, serebral palsi gibi ciddi anormalliklerle de kendini gösterebileceğini ifade etmişlerdir (Öncü ve Şenol, 2002: 111). Still (1902) yaptığı çalışmada vakalarını “*Defects in Moral Control*” olarak tanımlamıştır. Bu vakaların kronik olduğuna inanmış ve DEHB’in erişkin dönemde de devam edebileceğini öne sürmüştür. Erişkinlerde de DEHB görülebileceğine dair ilk çalışmalar 60’lı yıllardan sonra yayınlanmaya başlamıştır. Minimal beyin hasar olarak tanımlanan bu bozukluk, erişkinlerde üç farklı açıdan ele alınmıştır. Harticollis, 1968 yılında yayınlanan bir makalesinde ilk kez DEHB’in erişkinlerde de devam edebildiğinden bahsetmiştir. Ayrıca ergen ve genç erişkin dönemdeki vakaların nörofizyolojik ve psikiyatrik değerlendirmelerini yayınlamıştır. Bu vakaların nörofizyolojik değerlendirmelerinde minimal beyin hasarı görülmüştür. Still’in tanımladığı çocuk vakalarıyla Harticollis’in vakalarının davranış profilleri örtüşmektedir. Bununla birlikte Harticollis’in çalışmasındaki bireylerin DEHB belirtilerini çocukluklarından beri gösterdikleri belirtilmiştir. Harticollis, bu duruma psikoanalitik kurama göre yaklaşmaktadır. Ona göre, ebeveynlerin belirli sınırlar dahilinde çocuk yetiştirmesi, mükemmeliyetçi olmaları gibi durumlar doğuştan bazı bilişsel kusurlara sahip olan çocuklarda minimal beyin hasarına yol açmaktadır (Barkley, Morphy ve Fischer, 2008).

1971 yılında Mendelson ve 1967 yılında Menkes tarafından yapılan çalışmalarda, erişkin dönemde, pek çok vakada görülen minimal beyin hasarı ve hiperaktivite belirtilerinin devam ettiği belirtilmektedir. Cantwell ve Morison’ın 70’li yıllarda yayınladıkları iki ayrı çalışmada hiperaktif çocukların anne ve babalarının da hiperaktif olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte erişkin dönemde sosyopati, histeri ve alkolizm sorunları oluştuğunu gösteren araştırmalar da yayınlamışlardır (Barkley, Morphy ve Fischer, 2008). Ayrıca 70’li yıllarda Virginia Douglas da hiperaktivite sonucu ortaya çıkan semptomları detaylı bir şekilde incelemiş ve dikkat ve çabada eksiklikler, dürtüsellik, bireyin uyarılma seviyesini düzenlemede problemler ve anında takviye ihtiyacı olmak üzere



dört özellik bulmuştur. Bu bozukluk, Dünya Sağlık Örgütü ICD-9 ve Amerikan Psikiyatri Birliği DSM-II sınıflandırma sistemlerinde çocuklukta hiperkinetik sendrom olarak belirlenmiştir. Bu gelişmeyle birlikte DEHB tanısı için geçerli ve güvenilir sınıflandırma yapabilmek için çalışmalar başlamıştır (Yüksel, 2006).

1983 yılında Douglas ve Parry çalışmasının hemen hemen hepsi referans alınarak bu sendrom “Dikkat Eksikliği Bozukluğu” olarak adlandırılmıştır. Dikkat Eksikliği Bozukluğu, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 3 (DSM-III)’de (1980) bir çocukluk tanısı olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bu bozukluk, “Hiperaktivitenin eşlik ettiği dikkat eksikliği” ve “Hiperaktivitenin eşlik etmediği dikkat eksikliği” şeklinde ifade edilmektedir. Tanı ölçütlerinde değişiklik yapılan DSM III’te, dikkat eksikliği, dürtüsellik ve hiperaktivite gibi belirtiler hastalığın ana belirtileri olarak yer almaktadırlar. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 3-R (DSM-III-R) yeniden gözden geçirilmiş ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu adı altında 14 belirti tanımlanmıştır. Bu belirtilerin 8’inin varlığı durumunda DEHB tanısı koyulabileceği şartı getirilmiştir. Bu hastalık, DSM-IV’te yıkıcı davranış bozuklukları başlığı altına alınmıştır. Bununla birlikte bazı tanısız açıklamalar eklenmiştir. 1993 yılında bu bozukluğa sahip çocuklarda engelleme düzeneklerinin geç çalıştığını gösteren ters ve gecikmiş engelleme ifadesi öne sürülmüştür (Yüksel, 2006).

### **1.2.3. Dikkat Eksikliğinin Nedenleri**

Çocuk ve ergen psikiyatrisinde en çok görülen bozukluklardan biri DEHB olarak ifade edilmektedir. Buna karşın bu bozukluğun nedenleriyle ilgili kesin bilgiler bulunmamaktadır. Birçok nedenle ortaya çıkabilen ve nedeni tam olarak bilinmeyen heterojen bir bozukluk olarak bilinmektedir. Bu bozukluğun tanısını koymak için yapılan çalışmalarda psiko-sosyal, nöro-kimyasal farklılıklar ve genetik etkenler üzerinde durulmaktadır (Öncü ve Şenol, 2002: 113). DEHB’e etiyolojik açıdan yaklaşıldığında birçok görüş önemli kanıtlarla desteklenmekte ve kabul görmektedir. Bazı araştırmacılar genetik, doğum ve doğumdan sonra ortaya çıkan nedenleri inceleyerek DEHB’in nedenlerini ararken, bazı diğer araştırmacılar sosyal etmenleri incelemektedirler (Öncü ve Şenol, 2002: 113).

#### **1.2.3.1. Genetik nedenler**

Genetik etkenleri araştırmak için ikiz ve aile çalışmaları yapılmıştır. Bu araştırmalar kesin sonuçlar vermese de DEHB sahibi bireylerde genetik faktörlerin etkili olduğu

düşünülmektedir (Biederman ve Faraone, 2005: 1313). Moleküler genetik araştırmaları DEHB'in etiyolojisinin karmaşık olduğunu ortaya koymuştur. DEHB ile bağlantılı 8 genin sadece 7'sinin DEHB ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu saptanmıştır. Dopamin reseptörü D4 (DRD4), dopamin reseptörü D5 (DRD5), dopamin taşıyıcı geni (DAT), dopamin beta hidroksilaz (DBH) geni, serotonin taşıyıcı geni (5-HTT), serotonin 1B reseptör (HTR1B) geni, ve sinaptozomal protein 25 geni (SNAP-25) gibi genlerin DEHB ile bağlantılı olduğu bildirilmiştir (Biederman ve Faraone, 2005: 1313). İkiz araştırmalarında ise birinci dereceden kan bağı olan insanlarda DEHB'e daha sık rastlanıldığı bulunmuştur. Ayrıca tek yumurta ikizlerinde çift yumurta ikizlerine oranla daha fazla eř hastalanma görölmektedir. Tüm bunlar genetik faktörlerin DEHB üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bunların yanında DEHB taşıyan anne ve babaların çocuklarında DEHB görölme sıklığının diğerlerine oranla 2 ile 8 kat fazla olduğu belirtilmektedir. İkiz araştırmaları sonucu .80 olarak ortaya çıkan DEHB'in genetik geçiş oranı, genetik faktörlerin önemini göstermektedir. Yine de bu oranın 1.0'dan düşük olması DEHB için sadece genetik değil çevresel faktörlerin de önemli olduğunu ifade etmektedir (Biederman ve Faraone, 2005).

### **1.2.3.2. Çevresel nedenler**

DEHB'in çevresel birçok etmenden etkilendiği düşünölmektedir. Doğum öncesi ve sonrasında yaşanan komplikasyonlar, toksinler, vitamin ve beslenme eksiklikleri, fazla çeker tüketimi, katkı maddesi ve boya içeren gıdalar DEHB'e sebep olabilecek faktörler olarak görölmektedirler. Buna karşın yapılan araştırmalarda bunlarla ilgili net bilimsel kanıtlar bulunamamıştır. Minder ve arkadaşları (1994) DEHB belirtilerinin ortaya çıkmasına sebep olabilecek toksinleri araştırmışlardır. Bunun sonucunda kurşun zehirlenmesinin DEHB belirtileri olan dikkat eksikliği, huzursuzluk ve aşırı hareketlilik gibi davranışları ortaya çıkardığını saptamışlardır. Buna rağmen kurşuna maruz kalmamış çocuklarda da DEHB görölebildiği ve kurşuna maruz kalmış bazı çocuklarda DEHB görölmeyebileceği belirtilmiştir (Öncü ve şenol, 2002: 115). DEHB'e neden olduğu düşünölen faktörlerden doğum öncesi ve doğum sırasında oluşan komplikasyonların etkileri de incelenmiş ve komplikasyon yaşayan çocuklarda yaşamayanlara oranla daha fazla DEHB belirtileri göröldüğu ifade edilmiştir. Perinatal ve neonatal hipoksi, intrauterin rubella, bazı parazitler, menenjit, beslenme rahatsızlıkları, annede sağlıklı bir problem olması, annenin yaşı, postmaturite, doğumun gerçekleşme süresi, düşük doğum ağırlığı ve doğum öncesi kanamalar bu komplikasyonlar arasında sayılmaktadırlar (Öncü ve şenol, 2002: 118).

### 1.2.3.2. Psikososyal nedenler

DEHB ile ilgili çalışmalarda, DEHB sahibi bireylerin diğerleriyle ilişkilerinde ve sosyal hayatlarında daha fazla sorun yaşadıkları ifade edilmektedir. DEHB sahibi bireylerin zekalarıyla alakalı bir problem olmamasına rağmen akademik hayatları, kariyerleri ve gelir durumları beklenenin altında başarı göstermektedir (Gill ve Bhatt, 2016: 446). Çocukların işlevsel bozukluğa sahip ailelerde yetişmeleri, erken yaşta kayıp ve ayrılıklar yaşamaları DEHB belirtilerinin görülme sıklığını arttırabilmektedirler (Öncü ve Şenol, 2002).

### 1.2.4. Dikkat Eksikliğinin Alt Tipleri

DSM V (2013) kriterlerine göre DEHB tanısı üç başlık altında incelenmektedir. Bunlar şu şekilde açıklanmaktadır:

- Hiperaktivite ve Dürtüsellik Ön Planda Olduğu DEHB Tipi: Bu tipte çocukların çocukluk çağının son 6 aylarında aşırı hareketlilik ve dürtüsellik görülmesine karşın dikkatsizlik görülmemektedir. DEHB ile ilgili araştırmalarda DEHB'in %5-12 arasında bir sıklıkla görüldüğü belirtilmektedir. Ayrıca bu araştırmalara göre erkeklerde kızlara oranla daha fazla ortaya çıktığı söylenmektedir. DEHB'in kızlarda belirlenmesinin zorluğuna, kızların dürtüsellik ve saldırgan davranış gösterme eğilimlerinin daha az olması sebep gösterilmektedir. Erişkinlikte DEHB'in %30-50 oranlarında devam edebildiği ileri sürülmektedir (Tufan ve Yaluğ, 2010: 51).
- Dikkatsizliğin Ön Planda Olduğu Tip: Bu tipte çocukların çocukluk çağının son 6 aylarında dikkatsizlik gözlenmekte fakat aşırı hareketlilik ve dürtüsellik görülmemektedir. Ayrıca bu tip okul çağı çocuklarında en çok tanı konulamayan tip olarak görülmektedir (Tahiroğlu, vd, 2005: 5).
- Bileşik Tip: Bu tipte çocukların çocukluk çağının son 6 aylarında hem dikkatsizlik hem de aşırı hareketlilik ve dürtüsellik görülmektedir. Ayrıca okul çağı çocuklarında en çok tanı konulan tip bileşik tiptir (Tahiroğlu, vd, 2005: 5).

### 1.2.5. Dikkat Eksikliğinin Yaşam Boyu Seyri

DEHB sahibi çocukların %40-50'sinde belirtilerin düşük düzeylerde soruna sebep olduğu ve bu sorunların ergenliğe girişle beraber kayboldukları düşünülmektedir. Buna karşın DEHB ile alakalı yapılan izlem çalışmalarında ise bu düşüncenin doğru olmadığı

saptanmıştır. DEHB gelişimsel gecikme, belirtilerin devam etmesi ve gelişimsel bozulma olmak üzere üç farklı süreç izlemektedir.

- Gelişimsel gecikme (%30): Genç erişkinliğin erken döneminde belirtilerin kaybolduğu gruptur.
- Devamlılık (%40): Belirtiler çeşitli sosyal ve duygusal güçlüklerle erişkin dönemde de sürer.
- Gelişimsel bozulma (%30): DEHB bulguları yanı sıra alkolizm, madde kullanımı ve antisosyal kişilik bozukluğu gibi psikopatolojilerinin oluştuğu gruptur. Bu kötü gidişin en güçlü belirleyicisi çocukluk döneminde DEHB'na komorbid olarak davranış bozukluğunun olması ve aile içi çatışmaların olmasıdır ( Sezer, 2019).

Gelişimsel gecikme vakaların %30'unda görülmekte ve genç erişkinliğin ilk dönemlerinde ortadan kaybolmaktadır. Vakaların %40'ında belirtiler devamlılık göstermekte ve erişkinlik döneminde de sosyal ve duygusal zorluklar devam etmektedir. Gelişimsel bozulma vakaların %30'unda görülmektedir.

DEHB sahibi ergenlerin bazılarında bu durumun erişkinlikte de devam ettiği söylenmektedir (Satterfield, ve Schell, 1997). fakat bu kesin bir bilgi olarak görülmemektedir. Ayrıca DEHB belirtilerinden dikkat eksikliği belirtisinin diğerlerine göre daha kalıcı olduğu ifade edilmektedir. Ergenlik döneminde dürtüsellik ve kolay öfkelenme ile kendini gösteren DEHB ergenlik belirtileri ile birleştiğinde kimlik bocalaması gibi sorunlara yol açmaktadır. Ayrıca bu durum bireylerin davranışsal problemlerini çözebilmelerini zorlaştırmaktadır (Öztürk, 2002: 51).

### **1.2.6. İlkokul Döneminde Dikkat Eksikliği**

Çocuklar ilkokula başladıklarında normalde gördüklerinden daha ciddi kural ve sınırlar görmekte, uzun süre oturmak zorunda kalmakta ve çok daha fazla dikkat etmeleri gereken görev ve sorumluluklar almaktadırlar. Bu sebeple bu dönemde bazı uyum problemleri yaşayabilmektedirler. Bu durumun normal görülmesi gerekmektedir. DEHB tanısı koyulurken çok dikkat edilmesi gerektiği söylenmektedir. Çocukların ilkokulda yaşadıkları bu uyum döneminde yerlerinde uzun süre oturamamalarının, derslere odaklanamamalarının ve kurallara uyarken sorun yaşamalarının normal görülmesi

gerekmektedir. Pek çok çocuk birinci sınıfa başladığında bu problemler sebebiyle hemen bir uzmana yönlendirilmektedir. Bu sebeple DEHB tanısı koyarken gerçekten DEHB sahibi çocuklarla sadece okula uyum problemi yaşayan çocukların sağlıklı bir şekilde ayırt edilebilmesi önemli görülmektedir. Bazı uzmanlar tanı koyabilmek için birinci sınıfın ilk döneminin sonuna kadar bekleyerek çocukları tekrar gözlemlemektedirler. Bu yaklaşım hafif düzeyde sorun yaşayan çocuklar için uygun olabilmektedir. Buna karşın ilk günden okuldan atılma durumuna gelmiş ve sınıfta ciddi sorunlar yaşayan çocuklar için bu kadar beklenilmesi doğru görülmemektedir. Bu tarz sorunlar yaşayan çocuklar için ilk dönem sonuna kadar beklemek çocukların okulda etiketlenmelerine, dışlanmalarına ve en sonunda özgüvenlerini kaybetmelerine sebep olabilmektedir. Eğitim hayatının başında böylesine kötü etkilenen çocuklar, tüm eğitimleri boyunca sorun yaşayabilmektedirler (Aybek vd., 2011: 47).

Çocuklar ilköğretim döneminde sıralarında sakince oturamama, sürekli yerinden kalkıp dolaşma, derse odaklanamama, sürekli etrafı izleme, izin almadan konuşma, zorluklar karşısında hemen pes etme, verilen görevleri yerine getirmeme, başkalarının dikkatini dağıtacak davranışlar sergileme ve sınavlarda dikkatsizlikler yapma gibi belirtiler göstermektedirler. Bu çocuklar okulda hem iyi hem de kötü not alabilmektedirler. Diğer çocuklarla olan ilişkilerinde problemler yaşayıp dışlanabilmektedirler. DEHB belirtileri gösteren çocuklar diğer DEHB belirtileri gösteren çocuklarla arkadaşlık kurmayı tercih etmektedirler. Sürekli eşyalarını kaybeden bu çocuklar genelde dağınık olmaktadır. Verilen ödevleri almayı unutma, eksik alma ya da yapabilmekte zorlanma gibi güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Kapasiteleri ve akademik başarıları doğru orantılı olmamaktadır.

Çocuklarda aşırı hareketlilik ve dürtüsellik belirtileri okula başladıklarında öğretmenleri tarafından fark edildiğinden DEHB tanısı genel olarak ilköğretim döneminde konulmaktadır. Sadece dikkat eksikliğine sahip çocukların tanısı ise genellikle ilköğretim sonunda konulabilmektedir. DEHB sahibi çocukların kapasiteleri yüksek olduğunda liseye kadar sorun yaşamadan gelebilmektedirler (Sürücü, 2016: 154-156).

Öğretmen olarak öğrencilerdeki, tüm dikkat sorunlarının, hareketliliğin ve davranış sorunlarının nedeninin DEHB olmadığı bilinmelidir. Bunun çocuğun kontrolü dışında gerçekleşen, beynin dikkat ve davranış kontrolü sağlayan bölümü ile ilgili bir sorun olduğu kabul edilmeli. Başarısızlıklarının sebebi derse ilgisizlik ve tembellik olmadığı, aslında ne yapacaklarını bildikleri ama yapamadıkları bilinmeli.

Öğrencinin DEHB karnesi belirlenmeli, öğrenci dinleyerek mi dokunarak mı öğreniyor? Tek başına çalışmayı mı grup ile çalışmayı mı seviyor? Sorun yaratan davranışı hangi saat aralığında artıyor? Sınıfta ki oturma yeri neresi olmalı? Diğer öğrencilere göre daha az ödev verilmesi başarıyı etkiliyor mu? Yapacağı çalışmalarda basamak basamak yönerge verilmesi işe yarıyor mu? Sorularının cevapları tam olarak belirlenerek sorunun ne olduğu tam anlaşılıp,uyum ve motivasyon için doğru çözümlene uygulamaya konabilir.

Veli olarak çocuğunun durumunu kabullenmesi gerekmektedir. En başta bu durumla baş edebilmek için kendine zaman ayırmalı, motivasyonunu yüksek tutmalı. DEHB' la ilgili ciddiyetin farkına varmalı, tedavi edilmediğinde daha büyük sorunların çıkabileceğini bilmeli. Yapması gereken davranışları sürekli uyararak onu bıktırmamalı, tam tersi yapması gereken davranışı önem sırasına koyarak, yönergelerle yapması sağlanmalı. Çocuk söylenen şeyi yapmakta zorlanıyorsa, görsellerle desteklenen yönergeler kullanılmalı. Televizyon, tablet ve telefonla olan ilgi süreleri azaltılmalı. Televizyonu izlemese bile açık olan televizyonun sesinin bile onun dikkatini dağıtacağı bilinmeli. Mutlaka bir spora yönlendirilmeli, bu durum çocuğun enerjisini atmasının yanı sıra ilgilendiği ve sevdiği bir şeyle uğraşmak çocuk açısından da güzel olacaktır, aynı zamanda verilen yönergeleri nasıl yerine getireceğini öğrenmesine de yardımcı olacaktır.

## 2. BÖLÜM

### 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kaymak, Özmen, Felmlee ve Eder (1983), “*Contextual Effects in the Classroom: The Impact of Ability Groups on Student Attention*” isimli araştırmalarında öğrencileri becerilere göre kategorize etmenin dikkat seviyesi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, başarısız öğrenci grubunda olan öğrencilerin dikkat seviyelerinin de düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Güneş (1997), ilkokul öğrencilerinin dikkat nitelikleri ve okuma seviyelerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, sosyo-ekonomik seviye, cinsiyet ve öğretmen yargısını bağımsız değişken olarak kullanmış, öğrenci dikkati ve okuma seviyelerini bağımsız değişkenler açısından değerlendirmiştir. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark görülmezken, sosyo-ekonomik seviyeleri yüksek olan öğrencilerin dikkat düzeylerinin yüksek olduğu ve son olarak, dikkat düzeyi yüksek olan öğrencilerin, okuma düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.

Camgöz (2000), “*effects of hue, saturation, and brightness on attention and preference (renk çeşidi, doymuşluk ve parlaklığın dikkat çekme ve tercih üzerindeki etkileri)*” adlı doktora tezinde, renk çeşidi, doymuşluk ve parlaklığın dikkat çekme ve tercih üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, arka plan renklerinde en doymuş ve parlak olanlar % 67 oranında tercih edilmiştir. Sarı – yeşil, yeşil, camgöbeği mavi bandı % 45 oranında tercih edilirken; kırmızı, eflatun bandı % 30 oranında tercih edilmiştir. Tercih edilmeye göre ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, doymuşluk oranı yüksek olan renkler ve parlak renklerin % 25 oranında tercih edildiği, mavi rengin ise arka plan renginden bağımsız olarak % 25 oranı ile en çok tercih edilen renk olduğu saptanmıştır.

Carsan, Sih ve Lenger (2001), “*Sit Stile ana Pay Attention?*” isimli araştırmalarında, geleneksel ve geleneksel olmayan okullarda eğitim gören öğrenciler için bir uyarıcının farklı özelliklerinden yararlanarak dikkati arttırmayı hedeflemişlerdir. Bunun için öğrencilerden bir haritadan belli bölgeleri incelemeleri ve hatırlamaları istenmiştir. Haritayı farklı bakış açılarından inceleyen ve geleneksel okuldan gelen öğrencilerin( masa başından kalkmayan nesnelere tek boyutu ile inceleyen, sınıf içerisinde farklı çalışmalara bakılmasına

izin verilmeyen bir sınıf ortamı), tek bir bakış açısından inceleyen ve geleneksel olmayan okulda( öğrenciler sınıfın içersinde özgürce dolaştıkları, diğer masada ki çalışmaları inceleyerek, o nesne ya da çalışma ile ilgili farklı bakış açıları yakaladıkları, üç boyutlu öğretim tekniklerini öğrenerek nesneye üç boyutlu bakış açısı geliştirdikleri, keşif materyallerini kullanmayı öğrendikleri bir sınıf ortamı) eğitim gören öğrencilere oranla daha fazla bölge ve yeri hatırladıkları saptanmıştır.

Irak ve Karakaş'ın (2002) “yüksek ve düşük dikkat performansı gösteren bireylerin olay-ilişkili potansiyel ve gamma tepkileri” isimli araştırmalarının hedefi, belli bir bilişsel görevde yüksek ve düşük performans gösteren kişilerin üç farklı dikkat durumu altında olay-ilişkili potansiyel (OİP) ve gamma tepkilerini karşılaştırmaktır. Çalışmaya denek olarak 18-30 yaş aralığındaki üniversite öğrencisi, sağlıklı 30 kişi katılmıştır. Araştırmada, odaklanmış dikkat, bölünmüş dikkat ve farklı uyarıcı paradigması kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, farklı dikkat durumları ve bilişsel performans düzeylerinin P300 tepkisi genliği ve gamma tepkisinin ortaya çıktığı zaman penceresi üzerinde farklılıklar yarattığı saptanmıştır.

Kaymak (2003), “dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi” isimli doktora tezi araştırmasını ön test- son test – izleme testi kontrol grupları ile 2x3 lük deneysel desen şeklinde yapmıştır. Çalışma grubu olarak ilköğretim okullarının 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin bulunduğu araştırmada, dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılandırılmış bir eğitim programı oluşturulmuş ve deney grubuna 13 hafta boyunca uygulanmıştır. Deneysel işlemi takiben son test ve izleme testi olarak *Bourdon Dikkat Testi Harf Formu* (BDT) ve *Ettrich Dikkat Testi* (EDT) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dikkat toplama becerilerinin anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farkın deney grubu açısından olumlu olduğu saptanmıştır. Öte yandan deney grubundakilerin dikkat toplama becerilerinin kontrol grubundakilere göre daha uzun süreli olduğu görülmüştür.

Karaduman (2004), 3x2'lik split-pilot deneysel deseninde yaptığı “dikkat toplama eğitimi ve güdüleme programlarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama seviyesi, benlik algısı ve başarı seviyelerine etkisi” isimli doktora tezinde, dikkat toplama düzeylerini artırma amacıyla hazırlanmış olduğu eğitim programının öğrencilerin benlik algısı ve başarı seviyelerine etkisini araştırmıştır. İlkokul 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin katılımcı olarak yer aldığı araştırmanın bulgularına göre, deney grubunda bulunan ve dikkat



toplama eğitimi ile güdüleme eğitimi alan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre dikkat toplama düzeylerinin, akademik benlik algılarının ve okul başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan, buldukları sınıfa ve cinsiyetlerine göre dikkat toplama seviyelerinin, akademik benlik algılarının ve okul başarılarının farklılaşmadığı saptanmıştır.

Yaycı (2007) ön test – son test kontrol grupları ile deneysel deseninde yaptığı “*ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması*” isimli doktora tezi araştırmasında, veri toplama aracı olarak D2 testinden, WISC-R zeka testinden ve demografik bilgi formundan yararlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin seçici dikkat ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerinin son test puanları açısından pozitif bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Stewart, Rule ve Giardona (2007), “*the effect of fine motor skill activities on kindergarten student attention*” isimli araştırmalarında motor becerilerini içeren aktivitelerin öğrencilerin dikkat gelişimindeki etkisini gözlemlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin, boyama, resim yapma, küçük nesnelere oyun aktivitelerini yapma, küçük nesnelere hareket ettirmek için pense, cımbız ve kaşık gibi motor becerileri gerektiren aletleri kullanma gibi aktivitelerde dikkat seviyelerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Rabiner, Murray, Skinner ve Ainley ve Luntley (2007), “*The Role of Attention in Expert Classroom Practice*” isimli araştırmalarında öğretmenlerin sınıf içerisinde dikkat becerilerini geliştirme amacıyla öğretim ve öğrenme için gerekli zamanı verimli bir şekilde kullandıklarını ve planladıklarını, fiziksel öğretim alanını organize ettiklerini ve yönettiklerini, sınıf disiplini için açık bir alt yapı oluşturduklarını ve bilgi - iletişim teknolojilerini kullandıklarını saptamışlardır. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için doğru ve yapıcı geri dönütler verdiklerinden, interaktif öğretim metotları ve işbirlikçi grup çalışmalarını kullanarak öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttıracak yapılandırılmış dersler tasarladıklarından söz etmişlerdir. Literatür incelediğinde interaktif öğretim metotları ve işbirlikçi grup çalışmalarının kullanıldığı uygulamalarda öğrencilerin lehine sonuçlar çıktığı ortadadır. Söz konusu bu araştırmaların sonuçları derslerin içeriğine interaktif öğretim ve işbirlikçi grup çalışmalarının entegre edilerek işlenmesini sağlamıştır. Yapılan bu çalışmada kullanılan tartışma, rol yapma ve drama yöntemlerinde işbirlikçi stratejiler kullanılmış olup interaktif öğretim metodu tercih edilmemiştir. İnteraktif öğrenme

yönteminin bu çalışmada kullanılması düşünülmüş ancak temel alınan Rol Yapma yöntemine uygun olmayacağı düşünülmüştür.

Schmidt ve Vandewater (2008), “*media and attention, cognition, and school achievement*” isimli araştırmalarında çeşitli elektronik medya araçları ile okul çağındaki çocukların ve yetişkinlerin zihinsel becerileri arasındaki ilişkinin saptanmasını hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarında elektronik medyanın özellikle de video oyunlarının, görsel takip, zihinsel döndürme, hedefe odaklanma gibi görsel uzamsal becerileri ve aynı zamanda da problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Öte yandan, elektronik medya araçları ile küçük çocukların dikkatleri arasında düşük düzeyde ilişkinin bulunduğu araştırmanın diğer bir sonucu olarak belirlenmiştir.

Demirova (2008)’nin yaptığı, “*piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine etkisi*” isimli araştırmada, piyano eğitiminin ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerine olan etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Tarama tipinde yapılan bu araştırmada ölçme aracı olarak “*Bourdon Dikkat Testi*”nden ve özel olarak oluşturulmuş (imge, grafik, motif, resim ve sembol içeren) bir ölçekten faydalanmıştır. Bu araştırmada piyano eğitiminin öğrencilerin dikkat toplama becerisine olumlu yönde etki ettiği yargısına varılmıştır.

Karateke (2009), sağlıklı çocuklardaki dikkat gelişimini ve yaşı dikkat süreçleri üzerindeki etkisini saptamak ve dikkat, ketleme ve yönetici işlevler arasındaki ilişkileri anlamlandırmayı amaçladığı yüksek lisans çalışmasında, 6 – 12 yaş aralığındaki çocukları çalışma grubu olarak oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, dikkat performansı açısından 109-132 ay ile 78-84 ay ve 85-96 ay arasında tepki sayılarında, ketleme performansı bakımından 109-132 ay ile 78-84 ay ve 85-96 ay arasında tepki süresinde anlamlı fark gözlemlenmiştir. Öte yandan, Yönetici İşlevleri Derecelendirme Ölçeğinin dikkat ve ketleme test/görevlerinin hiçbiri ile aynı faktöre yüklenmediği, ayrıca ketleme test/görevlerinin ketleme ve tepki hızı boyutunda, dikkat test/görevlerinin ise dikkatin tepki zamanı, dikkatin tepkisel özellikleri boyutunda ölçüm yaptığı saptanmıştır. Son olarak, 9 yaş ile birlikte çocukların dikkat ve ketleme performansları açısından ergenlere yakın bir düzeye eriştikleri araştırmanın diğer bir sonucu olarak sunulmuştur.

Crowley, Slineyi Pitt ve Murphy’nin (2010) “*evaluating a brain-computer interface to categorise human emotional response*” isimli araştırmalarının hedefi, kişilerin dikkat ve

meditasyon düzeylerini ölçmede NeuroSky's Mindset kulaklıkların etkisini görmektir. Araştırmada iki psikometrik test aracılığıyla bu kulakların dikkat ve meditasyon seviyelerini ölçmeye ve sınıflandırmaya uygun olup olmadığına bakılmıştır. Bu çalışma bulgularına göre NeuroSky's Mindset kulaklıkların bireylerin dikkat ve meditasyon seviyelerini saptamak için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gök (2010), okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojileri kullanımının öğrenci ilgi ve dikkat seviyesine etkisine ilişkin algı ve görüşlerinin incelenmesini hedeflediği yüksek lisans çalışmasını, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yapmıştır. Araştırma kapsamında İstanbul'da görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni ile odak grup çalışması yapılmış ve veriler içerik analizine göre incelenmiştir. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojisi araçlarını yeterli sürede ve kontrollü bir şekilde kullandıkları zaman, öğrencilerin ilgi ve dikkat düzeylerine olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüş sundukları saptanmıştır.

Kuşçu (2010), "*orff-schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat becerilerine etkisi*" isimli yüksek lisans tezi çalışmasını, deneysel desen şeklinde yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 5 – 6 yaş grubundaki çocuklardan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin dikkat becerilerinin son test puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu da Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan müzik etkinlikleri programının çocukların dikkat toplama becerileri üzerinde kalıcı etkileri olmadığı anlamına gelmektedir.

Çetin (2011), bireysel ve grup etkinliklerinin zihinsel yetersizliği olan bireylerin dikkat süresi üzerindeki etkinliğini saptamak amacı ile yaptığı yüksek lisans çalışmasını tek gruplu deneysel desen şeklinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, yapılan bireysel ve grup etkinliklerinin zihinsel yetersizliği olan kişilerin dikkat süresi üzerinde etkili olduğu ve bu etki seviyesinin bireysel etkinliklerde grup etkinliklerine göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Asan (2011), "*sekiz haftalık masa tenisi egzersizinin 9-13 yaş arası çocuklarda dikkat üzerine etkisi*" adlı yüksek lisans tezi çalışmasını, ön test – son test kontrol grupları ile deneysel desen şeklinde yapmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 8 hafta boyunca haftada 3 kez ve günde 80 dakika olmak üzere masa tenisi çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırma

sonuçlarında masa tenisi çalışmaları yapan deney grubu öğrencilerinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Yılmaz'ın (2012) 12-14 yaş arası ergenlerin odaklanmış dikkat ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezi çalışmasında, odaklanmış dikkati ölçmek için Stroop Testi TBAG Formu ve Sosyal beceri düzeyini saptamak için Matson Sosyal Beceri ölçeğinden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda, odaklanmış dikkat ile olumlu/olumsuz davranışlar arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan, cinsiyet değişkenine göre, olumlu sosyal davranışlarda kızlar adına, olumsuz sosyal davranışlarda erkekler adına anlamlı fark görülmüştür. Benzer şekilde dikkat becerileri yönünden de kızlar adına anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Akçınlı Yurdakul, Çamlıyer, Çamlıyer, Karabulut ve Soytürk (2012), “*sekiz yaş grubu çocuklarda hareket eğitiminin dikkat ve hafıza gelişimine etkileri*” isimli araştırmalarında, özel olarak tasarlanmış, 12 haftalık hareket eğitimi programlarının, sekiz yaşındaki ilköğretim okulu öğrencilerinde, dikkat ve hafıza gelişimi üzerine etkilerini incelemeyi hedeflemişlerdir. Bu amaçla sekiz yaşındaki toplam 146 ilköğretim öğrencisi ile çalışmışlardır. Ön test-son test kontrol grupları ile deneysel desende yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, özel olarak tasarladıkları hareket eğitimi programının, sekiz yaş grubu ilköğretim okulu öğrencilerinin dikkat ve hafıza gelişimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Bozan ve Akay (2012) “*dikkat geliştirme eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dikkatlerini toplama becerilerine etkisi*” isimli çalışmalarında, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı almamış ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik bir programın verimliliğinin ölçülmesi ve dikkat geliştirme eğitiminin öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirme seviyesini görmeyi hedeflemişlerdir. Deneysel maksatlı yaptıkları bu çalışmada Bourdon Dikkat Testi'nden faydalanmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, deney grubundakilerin kontrol grubunda bulunanlara istinaden dikkat toplama seviyelerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Tunç (2013), 2x2 deneysel desende yaptığı “*golf sporu yapan çocukların dikkat düzeylerinin incelenmesi*” isimli yüksek lisans çalışmasında, ölçme aracı olarak Bourdon dikkat testinden faydalanmıştır. Araştırmanın sonucunda golf sporu yapmanın 14-15 yaş grubunda bulunan çocukların dikkat düzeylerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Erbay (2013), “*predictive power of attention and reading readiness variables on auditory reasoning and processing skills of six-year-old children*” isimli çalışmasında altı yaşındaki çocukların dikkat seviyeleri ile okuma olgunluğu becerileri (genel bilgi, kelime anlama, cümle ve eşleştirme) işitsel karşılaştırma ve işlem becerileri arasındaki ilişkiyi saptamayı hedeflemiştir. Çalışma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini anaokuluna giden 204 öğrenciden meydana gelmektedir. Veri elde etmek amacıyla öğrencilerden “İşitsel Karşılaştırma ve İşlem Becerileri Testi” istenmiş, 5 yaşındaki çocuklarda ise dikkat testi ile Metropolitan Okula Hazır Oluş Testinin alt boyutlarından olan okuma olgunluğu testinden faydalanılmıştır. Elde edilen verilerin betimsel istatistikleri Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği ve Regresyon Analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların dikkati, genel bilgileri, eşleştirme, cümle kurma, kelime anlama becerileri ile işitsel karşılaştırma ve işlem becerileri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca bu değişkenlerin işitsel karşılaştırma ve işlem becerilerinin anlamlı öngörücülerinden olduğu saptanmıştır.

Bayraktar ve Bayram’ın (2013) “*using eye tracking to investigate the relationship between attention and change blindness*” adlı araştırmasında kişilerin dikkat seviyeleri hedeflenmiştir. Dikkat seviyelerinin değişim körlüklerine olan etkilerine bakılarak, veriler göz takip sistemi ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın veri analizi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda kişilerin değişim körlüklerinin dikkat seviyelerine nazaran (yüksek-orta-alt) anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna istinaden yüksek dikkat seviyesine sahip olan kişilerin değişim körlüklerinin orta ve alt düzeyde dikkati olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Isı haritası ile göz takip sistemi bulgularından oluşturulan path analizine göre kişilerin ekran üzerinde en çok farklı nesnelere odaklandıkları saptanmıştır. Ayrıca dikkat seviyesi yüksek olanların değişim alanlarının, orta ve düşük dikkat düzeyi olanlara kıyasla daha fazla olduğu bulgular arasındadır.

Alinyazın taranmış olup 2013-2018 tarihleri arasında dikkat eksikliği, sosyal bilgiler ve dinlemenin ilişkilendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalarda kullanılan değişkenler, öğrenci becerileri, okuma seviyeleri, öğretim materyalleri, dikkat türleri, dikkat toplama becerisi, benlik algısı, ince motor beceriler, zihinsel beceriler, müzik yeteneği, dikkat düzeyleri, spor becerileri, hafıza gelişimleri, okuma olgunluğu, vb. olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmaya paralel yapılan çalışmaların Sağlık Bilimleri alanında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu çalışmalarla yaptığımız araştırma örtüşmemektedir.

## **3. BÖLÜM**

### **3. METOD VE YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme becerilerinin rol yapma yöntemini temel alarak hazırlanan eylem araştırması yolu ile geliştirilmesi ve dinleme becerisini geliştirmeye yönelik öneriler getirilmesidir.

#### **3.2 Araştırmanın Kapsamı ve Kısıtlıları.**

Çalışmanın kapsamı Mersin İli Tarsus İlçesi Yenice Atatürk İlkokulu 4. sınıflarında okuyan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı almış öğrencileridir.

#### **3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu**

Çalışma araştırmacının görev yaptığı Mersin İli Tarsus İlçesi Yenice Atatürk İlkokulu 4. sınıflarında yürütülmüştür. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme; örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır. Okul rehber ve sınıf öğretmenlerinin uyguladığı DHEB gözlem formu sonucunda önerileri dikkate alınarak seçilen öğrencilere alan (psikoloji) uzmanı tarafından Dikkat Eksikliği Testi (Conner’s Testi) uygulanmıştır. Çalışma grubu 4. sınıfa devam eden, uzman tarafından uygulanan Conner’s DEHB Formu ile Dikkat Eksikliği veya Hiperaktivite Tanısı tespit edilen ve başarı testi formuna iki aşamada dahil olan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 4.1 de betimsel analiz sonucunda öğrencilerde %90 oranında dikkat eksikliği çıkmasının başlıca sebebi ölçüt örnekleme kullanılması ve DEHB gözlem formu uygulanan ve riskli çıkan öğrencilere Dikkat Eksikliği Testi (Conner’s Testi)’ nin uygulanmasıdır. Araştırmacı okul iklimine hakim ve çevre ile diyalog halinde olduğu için katılımcıların gönüllülüğünün arttığı düşünülmektedir. Ayrıca kurumdan ve Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli yasal izinler alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan çocukların aileleri yürütülen bu çalışma ile ilgili bilgilendirilmiştir. (Bkz. Tablo 3.1)

**Tablo 3.2** Örneklem Özellikleri

Öğrenciler	Cinsiyet	Sınıf	Şube	Dikkat Eksikliği	Hiperaktivite
Ö1	Erkek	4	A	Var	Var
Ö2	Erkek	4	A	Var	Yok
Ö3	Kız	4	B	Var	Yok
Ö4	Erkek	4	B	Var	Yok
Ö5	Erkek	4	B	Var	Var
Ö6	Erkek	4	C	Yok	Var
Ö7	Erkek	4	C	Var	Var
Ö8	Erkek	4	C	Var	Var
Ö9	Erkek	4	D	Var	Var
Ö10	Erkek	4	D	Var	Var

### 3.4. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması var olan problemin belirlenmesi, çözüm bulma, çözümü gerçekleştirme, değerlendirme, eylemin uygulandığı kişi veya kişilerin fikirlerini değiştirme ve değerlendirmenin ışığındaki uygulama basamaklarını içerir. Eylem araştırması her

basamağında kendini yansıtmaya, işbirliğine dayalı yansıtmaya ve diyaloga yer vermektedir (Borgia-Schuller 1996). Araştırmada kullanılan eylem planı (Bkz. Tablo 3.2) aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3. 2** Uygulanan Eylem Planı

HAFTA	DERS	ÜNİTE	KONU	ETKİNLİK	SÜRE
1. HAFTA	1.DERS	Kendimi Tanıyorum	Farklı düşünceler saygı duyuyorum	Sınıf iki gruba ayrılacak. Beden eğitimi dersinde basketbol ya da yakar top oynamak isteyenler olarak. Rol yapma yöntemi ile konu tartışılacak ve ortak yol bulunmaya çalışılacak	40 dk
	2. DERS	Kendimi Tanıyorum	Farklı düşünceler saygı duyuyorum	Sınıf iki gruba ayırtacak. Beden eğitimi dersinde basketbol ya da yakar top oynamak isteyenler olarak. Rol yapma yöntemi ile konu tartışılacak ve ortak yol bulunmaya çalışılacak	40 dk
	3. DERS	Kendimi Tanıyorum	Farklı düşünceler saygı duyuyorum	Sınıf iki gruba ayrılacak. Beden eğitimi dersinde basketbol ya da yakar top oynamak isteyenler olarak. Rol yapma yöntemi ile konu tartışılacak ve ortak yol bulunmaya çalışılacak.	40 dk
2. HAFTA	1.DERS	Geçmişimi Öğreniyorum	Milli mücadelemiz	Milli mücadele döneminde Mustafa Kemal Atatürk'ün karşılaştığı zorlukları, rol yapma yöntemi ile çözüm önerileri üretecek.	40 dk
	2. DERS	Geçmişimi Öğreniyorum	Milli mücadelemiz	Milli mücadele döneminde Mustafa Kemal Atatürk'ün karşılaştığı zorlukları, rol yapma yöntemi ile çözüm önerileri üretecek.	40 dk
	3. DERS	Geçmişimi Öğreniyorum	Milli mücadelemiz	Milli mücadele döneminde Mustafa Kemal Atatürk'ün karşılaştığı zorlukları, rol yapma yöntemi ile çözüm önerileri üretecek.	40 dk



**Tablo 3.2** Uygulanan Eylem Planı (devamı)

3.HAFTA	1.DERS	Yaşadığımız Yer	Kayboldum	Okul pikniği sırasında kaybolan bir öğrenci yön bulma yöntemlerini kullanarak. Öğretmeninin belirttiği toplanma alanına ulaşmaya çalışacak	40 dk
	2. DERS	Yaşadığımız Yer	Kayboldum	Okul pikniği sırasında kaybolan bir öğrenci yön bulma yöntemlerini kullanarak. Öğretmeninin belirttiği toplanma alanına ulaşmaya çalışacak.	40 dk
	3. DERS	Yaşadığımız Yer	Kayboldum	Okul pikniği sırasında kaybolan bir öğrenci yön bulma yöntemlerini kullanarak. Öğretmeninin belirttiği toplanma alanına ulaşmaya çalışacak	40 dk
4.HAFTA	1.DERS	Üretimde Tüketimde	Mesleğimi seçiyorum	Seçilen meslek gruplarının rolüne bürünene öğrenci, o mesleği arkadaşlarına tanıtacak.	40 dk
	2. DERS	Üretimde Tüketimde	Mesleğimi seçiyorum	Seçilen meslek gruplarının rolüne bürünene öğrenci, o mesleği arkadaşlarına tanıtacak.	40 dk
	3. DERS	Üretimde Tüketimde	Mesleğimi seçiyorum	Seçilen meslek gruplarının rolüne bürünene öğrenci, o mesleği arkadaşlarına tanıtacak.	40 dk
5.HAFTA	1.DERS	İyi ki var	Teknolojik ürünlerin doğru kullanımı	Evdeki tabletini oyun ve video dışında, ders çalışmak, araştırma yapmak gibi yararlı konularda kullanan bir öğrenciyi rol yapma yöntemi ile canlandıracak	40 dk
	2. DERS	İyi ki Var	Teknolojik ürünlerin doğru kullanımı	Evdeki tabletini oyun ve video dışında, ders çalışmak, araştırma yapmak gibi yararlı konularda kullanan bir öğrenciyi rol yapma yöntemi ile canlandıracak	40 dk
	3. DERS	İyi ki Var	Teknolojik ürünlerin doğru kullanımı	Evdeki tabletini oyun ve video dışında, ders çalışmak, araştırma yapmak gibi yararlı konularda kullanan bir öğrenciyi rol yapma yöntemi ile canlandıracak	40 dk
6.HAFTA	1.DERS	Hep Birlikte	Farkında mıyız?	Çevre kirliliği ile ilgili sivil toplum kuruluşlarını temsil ederek arkadaşlarının bu konudaki duyarlılığını arttırmaya çalışacak.(TEMA)	40 dk
	2. DERS	Hep Birlikte	Farkında mıyız?	Çevre kirliliği ile ilgili sivil toplum kuruluşlarını temsil ederek arkadaşlarının bu konudaki duyarlılığını arttırmaya çalışacak.(TEMA)	40 dk
	3. DERS	Hep Birlikte	Farkında mıyız?	Çevre kirliliği ile ilgili sivil toplum kuruluşlarını temsil ederek arkadaşlarının bu konudaki duyarlılığını arttırmaya çalışacak.(TEMA)	40 dk

**Tablo 3.2** Uygulanan Eylem Planı (devamı)

7.HAFTA	1.DERS	İnsanlar ve Yönetim	Yöneticilerimiz	Her öğrenci kendine seçtiği yönetici modeli(muhtar, okul müdürü, cumhurbaşkanı) ile ilgili arkadaşlarına rol yapma yöntemi ile canlandırma yapacak	40 dk
	2. DERS	İnsanlar ve Yönetim	Yöneticilerimiz	Her öğrenci kendine seçtiği yönetici modeli(muhtar, okul müdürü, cumhurbaşkanı) ile ilgili arkadaşlarına rol yapma yöntemi ile canlandırma yapacak	40 dk
	3. DERS	İnsanlar ve Yönetim	Yöneticilerimiz	Her öğrenci kendine seçtiği yönetici modeli(muhtar, okul müdürü, cumhurbaşkanı) ile ilgili arkadaşlarına rol yapma yöntemi ile canlandırma yapacak	40 dk
8.HAFTA	1.DERS	Uzaktaki arkadaşım	Dünyayı tanıyorum	Farklı ülke insanların rolüne bürünerek, kıyafetleri, yemekleri, yaşam tarzlarını arkadaşlarına tanıtacak	40 dk
	2. DERS	Uzaktaki arkadaşım	Dünyayı tanıyorum	Farklı ülke insanların rolüne bürünerek, kıyafetleri, yemekleri, yaşam tarzlarını arkadaşlarına tanıtacak	40 dk
	3. DERS	Uzaktaki arkadaşım	Dünyayı tanıyorum	Farklı ülke insanların rolüne bürünerek, kıyafetleri, yemekleri, yaşam tarzlarını arkadaşlarına tanıtacak	40 dk

Bu Eylem planı (Bkz. Tablo 3.2) uygulanmadan önce araştırmaya alınması planlanan katılımcılara, Rol Oynamaya hazırlık niteliğinde açıklama ve uygulama yapılmıştır. Uygulamalar yapılmadan önce etkinliği yapacak öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilere yapacakları etkinlik konusunda kısa bilgi ve açıklama notları verilmiştir. Kimin hangi rolde olduğu belirlenmiştir. Hazırlık uygulamasını açıklayacak olursak:

Kantin Sırası

Konu: Toplumsal Hayatın Kurallarına Uyarım, Sorumluluk, Adalet

Teknik: Yaratıcı drama

Süre: 20 dk.

Hedef ve Davranışlar:

1. Toplumsal hayatta başkalarına karşı saygılı davranışlar geliştirmesi gerektiğine inanır.

Etkinlikler:

Öğretmen sınıfa girer ve “Çocuklar bugün sizinle günlük hayatta çok sık karşılaşılan bir durumu canlandıracağız” der.

Öğretmen, çocuklar! İnsan toplumsal bir varlık olarak yaratılmıştır. Bu nedenle insanlar toplum hâlinde yaşamak durumundadır. Toplumda huzurun sağlanması için de her vatandaşın uyması gereken kurallar vardır şeklinde konuya giriş yapar.

Öğretmen canlandırma yapacak öğrencileri belirler. Bu öğrencilerden, bazıları kantin sırası bekleyen öğrencileri canlandırır. Diğer Öğrencilerden biri kantinci, diğerleri ise sırayı bozan ve hak yiyen, huzuru bozan öğrencileri canlandırır. Kantinci olan bir masanın arkasına oturur. Diğer öğrenciler önünde sıra olur diğer 4'ü de sırayı bozan kişilerdir. Sırayı bozan kişiler farklı tiplerde gelebilirler. Sıradaki öğrenciler de bu kişilere karşı tavırlarını gösterirler hatta oyun kavgaya kadar gidebilir.

### Örnek Uygulama 1

1. Sırayı Bozan Öğrenci: Bir dakika çok acele bir işim var, öğretmen çağırıyor.

Sıradakiler: Lütfen! Sıraya geçer misin biz de kaç dakikadır bekliyoruz, bizim de acelemiz var (Onu sıranın arkasına gönderirler).

2. Sırayı Bozan Öğrenci: (Engelli öğrenci) Sıranın en önüne geçer ve “Arkadaşlar benim ön tarafa geçmeme izin verir misiniz diye sorar.”

Sıradakiler: Engelli öğrenciye ses çıkarmazlar.

3. Sırayı Bozan öğrenci: Sıranın en önüne geçer; burası benim sıram bir işim vardı, arkadaşşıma bir şey söyledim geldim der.

Sıradakiler: İyice sinirlenirler.

4. Sırayı Bozan öğrenci: Hiçbir mazeret belirtmeden sıranın en önüne durur ve itirazlara aldırmaz, büyük olmanın ve kaba kuvvetine güvenmenin özgüveni ile orda bekler, böylece kavgaya patlak verir.

Tartışma:

Öğretmen oyun sonunda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini alır.

- Bu kişiler sırayı ihlal edince neler hissettiniz?

- Sırada beklerken birinin sıranızı alması nasıl bir duygu?

- Çok kızdınız mı?
- Günlük hayatta böyle şeyler başınıza geliyor mu?
- O zaman ne yapıyorsunuz?
- Böyle kişiler insanların hakkına mı giriyor? Neden?
- (Sırayı bozanlara) böyle bir davranışı yaparken hiç utanma hissettiniz mi?
- Günlük hayat da böyle alışkanlıklarınız var mı?
- Bu şekilde kurallara uymayan kişiler, topluma nasıl zarar verebilir?

Değerlendirme:

- 1- Toplumsal hayatın kurallarından bazılarını sayınız?
- 2- Toplumda huzurlu ve mutlu olabilmek için nelere dikkat etmeliyiz?

NOT: Bu çalışma için öğretmen önceden rollerin yazılı olduğu çalışma kâğıtları hazırlayabilir. Bu kâğıtlarda roller yazılı olabilir ve çocuklar istedikleri rolleri seçerek canlandırma yapabilirler.

Tablo 3.1, de de görüldüğü gibi yapılan çalışma planı ile 8 hafta ve 24 ders saati müfredata uygun olarak konular işlenecektir. Konular işlenirken kullanılan rol yapma tekniği sayesinde, öğrenciler yeni rollere ve duygulara bürünecek, empati kuracak, mecburen dikkatini oynadığı role verecek, hareketli olarak atmaya çalıştığı enerjisini dersi bölmek için değil içinde bulunduğu rol içinde kullanacaktır. Bu da öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve devinişsel gelişimine yardımcı olacak; tek doğruyu savunmayan öğrenciler bu sayede yaratıcılıklarını da ortaya koymalarına imkan yaratılacaktır. Çalışma planı sonunda dikkat eksikliği ve hiperaktivite gösteren öğrencilerin düzey belirleme testindeki ön ve son test puanları karşılaştırılıp, çalışma planının öğrencilere olan katkısı incelenmiştir.

### **3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları**

#### **3.5.1. Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (Conner's DEHB Formu)**

Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği, öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi davranışlarını tespit edip değerlendirmesi ve derecelendirmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 4'lü likert tipinde 28 maddeden oluşmaktadır (0=Hiçbir zaman, 3=Her zaman). Ölçek

dikkat eksikliği ve hiperaktivite şeklinde iki boyuttan oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan yaş grubunda iki boyuttan da 17 puan üstü alınması o kişide dikkat eksikliği veya hiperaktivite durumu olduğunu göstermektedir.

**Dikkat eksikliğini tanımlayan maddeler:** 7-9-17-18-20-21-22-25-26-27-28. Maddelerden; 5-8yaş ise 14-17 arası puanlar, 9-13 yaş ise 17 ve yukarı puanlar Dikkat Eksikliği olduğunu belirtir.

**Hiperaktiviteyi tanımlayan maddeler:** 1-2-5-8-11-12-14-15-19-23-24. Maddelerden; 5-8yaş ise 14-17 arası puanlar, 9-13 yaş ise 17 ve yukarı puanlar hiperaktivite olduğunu belirtir.

Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği, Hiperaktivite ve Dürtüselliğin Ön Planda Olduğu DEHB Tipi, Dikkatsizliğin Ön Planda Olduğu Tip ve Bileşik Tip şeklinde bir ölçüm yapmamaktadır.

Aynı zamanda çocuğu tanımaya yönelik veliler tarafından uygulanan Conner's Veli Derecelendirme Ölçeği, Sosyal Bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme sorunlarının tespit edilebilmesi yönelik bir çalışmadır. Bu nedenle araştırmada kullanılmamıştır.

### **3.5.2.Öğretmen DHEB Gözlem Formu**

Öğrencilere Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği yapılmadan önce, öğrenci seçimi yapmak amacıyla uygulanmıştır (Bakınız ek 3).

### **3.5.3. Başarı Testi Formu**

Öğrencilerin düzeylerini belirlemek için belirlenen konuları kapsayan kazanımlara yönelik 18 soru sorulmuştur. Sonuçlar 100 tam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Başarı testi deneyimli öğretmenler tarafından hazırlanmıştır. Sorular Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme şeklindedir (Bakınız ek 4).

## **3.6. Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Öncelikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite belirtileri gösteren öğrencilere yönelik betimsel bulgular ele alınmıştır. Daha sonrasında öğrencilerin çalışma öncesi ve

çalışma sonrasına ilişkin (ön test ve son test) başarı testi sonuçları ele alınmış ve aralarındaki farklılığa bağımlı örneklem t testi ile bakılmıştır. Son olarak çalışmaya katılım kriteri olarak dikkat eksikliği veya hiperaktiviteden herhangi birinin gösterilmesi yeterli olduğu için dikkat eksikliği veya hiperaktivite göstermeyen öğrenciler çalışma dışında bırakılarak kalan öğrencilerin ön ve son testleri arasındaki farklılığa tekrar bakılmıştır.

Tablo 3.3. Katılımcıların Demeografik Özellikleri

	N	%
<b>Kız</b>	1	10
<b>Erkek</b>	9	90
<b>Toplam</b>	10	100

Tablo 3.2.'den anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 1'i (%10) kız, 9'u (%90) erkektir.

## 4. BÖLÜM

### 4. BULGULAR

**Tablo 4.1.** Dikkat Eksikliği ve Hiperaktiviteye Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>	<b>Ort.</b>	<b>Std. sapma</b>
<b>Dikkat eksikliği</b>			17,40	5,93
Var	7	70,0		
Yok	3	30,0		
<b>Hiperaktivite</b>			22,90	3,54
Var	9	90,0		
Yok	1	10,0		

Tablo 4.1 de betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %70'i dikkat eksikliği gösterirken, %30'u göstermemektedir. Öğrencilerin dikkat eksikliği puanlarının ortalaması ise 17,40±5,93 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin %90'ında hiperaktivite görülürken, %10'unda görülmemiştir. Öğrencilerin hiperaktivite puanlarının ortalaması ise 22,90±3,54 olarak bulunmuştur.

**Tablo 4. 2.** Düzey Belirleme Testine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları ve Aralarındaki Farklara Yönelik Bağımlı Örneklem T Testi Analizi Sonuçları

	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Maks</b>	<b>Ort.</b>	<b>Std. Sapma</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Ön test</b>	10	13	58	32,50	14,61		
<b>Son test</b>	10	18	55	37,60	14,38	-1,990	,078

Tablo 4.2.'de betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde düzey belirleme (bakınız Ek 4) testinin çalışma öncesi yapılan ön test durumunda öğrencilerin ortalama puanı  $32,50 \pm 14,61$  olarak bulunurken, çalışma sonunda yapılan son testte öğrencilerin ortalama puanı  $37,60 \pm 14,38$  olarak bulunmuştur. Bu iki değer arasındaki farklılığı istatistiksel olarak incelemek için bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ilk test ve son test değerleri arasında anlamlı bir farklılık görülemedi,  $t = -1,990$ ,  $p = ,078$ . Öte yandan p değerinin 0,05 ve 0,1 arasında olması elde edilen sonucun sınırda anlamlılık gösterdiğini belirtmektedir.

**Tablo 4.3.** Dikkat Eksikliği Gösteren Öğrencilerin Düzey Belirleme Testi Ön ve Son Testi Arasındaki Farka Yönelik Bağımlı Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

	N	Ort.	Std. Sapma	t	p
<b>Ön test</b>	7	33,00	17,72	-1,901	,106
<b>Son test</b>	7	38,71	15,71		

Dikkat eksikliği göstermeyen 3 öğrenci çalışma dışında bırakılarak kalan 7 öğrencinin düzey belirleme testinin ilk ve son testi arasındaki gösterdikleri farklılık bağımlı örneklem t testi ile incelenmiştir. Tablo 4.3'te yapılan analiz sonucunda dikkat eksikliği gösteren 7 öğrencinin ilk test ve son test değerleri arasında anlamlı bir farklılık görülemedi,  $t = -1,901$ ,  $p = ,106$ .

**Tablo 4.4.** Hiperaktivite Gösteren Öğrencilerin Düzey Belirleme Testi Ön ve Son Testi Arasındaki Farka Yönelik Bağımlı Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

	N	Ort.	Std. sapma	t	p
<b>Ön test</b>	9	34,67	13,69	-1,784	,112
<b>Son test</b>	9	39,78	13,39		

Hiperaktivite göstermeyen 1 öğrenci çalışma dışında bırakılarak kalan 9 öğrencinin düzey belirleme testinin ilk ve son testi arasındaki gösterdikleri farklılık bağımlı örneklem t testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda hiperaktivite gösteren 9 öğrencinin ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir farklılık görülemedi,  $t = -1,784$ ,  $p = ,106$ .



## Eylem Araştırması Sonucunda Bulgular

Uygulanan eylem planı sonucunda öğrencilerin tutum, davranış ve başarıya yönelik yapılan gözlemlerde;

Öğrencilerde ders işlenişi sırasında, derse olan ilgileri arttığı gözlemlenmekte, kazandırılmak istenen davranışı, ders sonunda yapılan tartışma sırasında kazandıkları gözlemlenmekte. Fakat sınıflarına dönüp doğal ortamlarında ders katıldıklarında ve tekrar uygulama yapılan sınıfa geldiklerinde kaybettikleri gözlemlenmekte. Öğrencilerin özel gereksinime ihtiyaç duydukları alanlar göz arda edilerek işlenen derslerde kalıcı öğrenmenin kazanılmadığı görülmektedir.

Öğrenci 1'in 8 hafta boyunca yapılan gözlemler sonucunda, ilk haftalarda gözlemlenen hareketlilik anlamında değişiklik olmazken, işleri sıraya koyma, planlama yapma, eşyalarının unutmama gibi özelliklerinde olumlu değişiklikler olmuştur. (Bkz. Tablo 3.1)

Öğrenci 2'nin 8 hafta boyunca yapılan gözlemler sonucunda, grup çalışmasına uyumun en fazla görüldüğü öğrencidir. Görev sorumluluk verildiğinde, başaramama kaygısından kaynaklı yapamayacağını düşünse de sonraki haftalarda grup liderliklerini alarak, organizasyon yapma da başarılı olmuştur. (Bkz. Tablo 3.1)

Öğrenci 3'ün 8 hafta yapılan gözlemleri sonucunda, gruptaki tek olan öğrenci olaması, hiperaktivite sorunun olmaması, dikkat dağınıklığında ders sırasında içine kapanarak yaşaması, ders sırasında sorulan sorulara geri dönüt alınamaması sonucunu doğurmuştur. Hareketli yapılan çalışmalarda tutuk kalsa da, gözlemci olarak kaldığı çalışmalarda not tutması, işlenen konun özetini kavraması, sorulan sorularda aktif katılımın arttığı gözlemlenmektedir. (Bkz. Tablo 3.1)

Öğrenci 4'ün 8 hafta boyunca yapılan gözlemleri sonucunda, yazılı ve sözel olan komutları yerine getirmekte zorlanıyorken, görsel olarak verilen direktifleri yerine getirmekte oldukça başarılı olduğu görülmüştür. Aynı şekilde rol yapma yöntemi ile arkadaşlarının yaptığı çalışmalarda verilmek istenen kazanımı aldığı görülmektedir. (Bkz. Tablo 3.1)

Öğrenci 5'in 8 hafta boyunca yapılan gözlemleri sonucunda, ilk haftalarda yapılan tespitlerde okuduğunu anlama çalışmalarında başarısız olaması sebebiyle, bu çalışmalar

yapıldığında sınıftaki diğer öğrencileri rahatsız etmektedir. Sebepler uydurarak dolaşmaya çalışmaktadır. Gözlem yaptığı ve rol aldığı çalışmalarda daha sakin ve ortama uyum sağladı gözlemlenmektedir. Yine de verilen kazanımı alma sorunu yaşamaktadır. (Bkz. Tablo 3.1)

Öğrenci 6' nın 8 hafta boyunca yapılan gözlemleri sonucunda, dikkat eksikliği olmaması sebebiyle dersi izlemkte, dinlemekte sorun yaşamazken, sabit kalmak zorunda kaldığı anlarda dersten kopukluklar yaşamaktadır. Sınıfta özgür dolaşabilmeye izin verilmesi sebebiyle, pencere kenarından, tahtanın yanından, sıra aralarından dersi dinlediği ve daha başarılı olduğu gözlemlenmektedir. (Bkz. Tablo 3.1)

Öğrenci 7, 8, 9 ve 10'nun 8 hafta boyunca yapılan gözlemleri sonucunda, ilk haftalarda en çok sıkıntı yaşanan öğrenci gurubudur. Grup çalışmalarına katılmakta sorunlar çıkaran, hazırlık yapması gereken çalışmalara hazırlanmadan gelen ve bu yüzden sınıfta uygulanan eylem planında görev ve sorumluklarını yerine getirmeyen öğrenciler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Fakat son haftalarda davranışsal olarak fazlaca değişiklikler gözlemlenmiştir. Sınıf ve ders işleme kültürünü kazanmışlardır. Ders sonrasında işlenen konu ile ilgili yapılan tartışmada katılımları çok değişiklik göstermemiştir. Öğrenci 8in sesinin güzel olması sebebiyle müzikle ilgili çalışmalarda dikkatini konuya vermektedir. Fiziksel aktivitelerde etkili oldukarı gözlemlenmiştir. (Bkz. Tablo 3.1)

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmalara göre öğrencilerin başarısız olmasında, eğitim hayatlarında dinlemeye yeterince önem vermemelerinin de etkisi bulunmaktadır (Conaway, 1982. akt. Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009: 99). Bu sebeple okullarda öğrenciyi esas alan dinleme faaliyetlerine yer verilmeli, bireylerde dinleme becerilerinin kazanılması, erken yaşlarda sağlanmalıdır.

Demirel ve Şahinel (2006: 73) de dinlemenin öğrenme süreci içerisinde önemli bir yeri olduğunu, öğrencinin öğretmeninden dinleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için çok daha fazla zaman ayırması gerektiğini vurgulamaktadır.

Çocuklara ilköğretim döneminde faydalı olacak dinleme etkinliklerinin uygulanması, not tutmak, söylenecek şeyi tahmin etmek, ipuçlarını tahmin etmek, aktif katılım ve zihni arındırmak gibi teknikler ilerleyen dönemlerde de iyi birer dinleyici olmalarını sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme sorunlarının giderilmesi ile ilgili öneriler geliştirmektir. Yapılan araştırma sonucunda Conner's DEHB formuna göre dikkat eksikliği veya hiperaktivite gösteren 10 öğrencinin çalışma öncesi ve çalışma sonrası düzey belirleme testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak yapılan istatistiksel analizde (bağımlı örneklem t testi) bulunan sonucun sınırda anlamlılık göstermesi, katılımcı sayısının azlığından dolayı bu sonucun çıkmış olabileceğini, daha fazla katılımcıyla yapılacak çalışmalarda bu sonucun anlamlı çıkabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde DEHB bulunan öğrencilerin rol yapma yöntemi kullanılarak yapılan bir uygulama ile dinleme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan dikkat eksikliği gösteren ve göstermeyen öğrencilerde Sosyal Bilgiler başarı testinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılrken ( $p > .05$ ) aynı şekilde hiperaktivite göstermeyen öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p > .05$ ). Ancak “p” Sullivan ve Feinn’e göre (2012) istatistiksel anlamlılık, iki grup arasındaki gözlenen farkın şansa bağlı olma olasılığıdır. “p” değerinin seçilen alfa seviyesinden daha büyük olması durumunda (örn. .05), gözlemlenen herhangi bir farkın örnekleme değişkenliği ile açıklandığı kabul edilir. Yeterince büyük bir

örnekleme, istatistiksel bir test hemen hemen her zaman önemli bir farklılık gösterecektir, bunun hiçbir etkisi yoktur, yani etki büyüklüğü tamamen sıfır olduğunda; ancak çok küçük farklılıklar, önemli olsa bile, çoğu zaman anlamsızdır. Bu nedenle, bir analiz için yalnızca önemli “p” değerinin bildirilmesi, okuyucuların sonuçları tam olarak anlamaları için yeterli değildir. Çalışmaları etki büyüklüğü açısından da değerlendirmek faydalı olacaktır. Ayrıca bu çalışmaya benzer eylem araştırmalarında yapılan gözlemler oldukça önem taşımaktadır.

Bu çalışma 10 kişi ile yürütülmüştür. Örneğin bir örneklem büyüklüğü 10 000 kişi ise, gruplar arasındaki sonuçların farkı göz ardı edilebiliyorsa ve bir başkası üzerinde bir müdahaleyi haklı göstermese bile, önemli bir “p” değeri bulunmuş olabilir. Önem derecesi, etki büyüklüğünü öngörmez. Önemlilik testlerinden farklı olarak, etki büyüklüğü örneklem büyüklüğünden bağımsızdır. İstatistiksel anlamlılık ise, hem örneklem büyüklüğüne hem de etki büyüklüğüne bağlıdır. Bu nedenle, “p” değerlerinin, örneklem büyüklüğüne bağlı olmalarından dolayı karışık olduğu düşünülmektedir. Bazen istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç, yalnızca çok büyük bir örneklem büyüklüğünün kullanıldığı anlamına gelir (Ellis, 2010).

Yapılan araştırmada süresince yapılan gözlemler öğrencilerin farklı bir ders işleme ortamında olmalarının derse olan ilgilerini artırdığını göstermiştir. Klasik sınıf ortamı olmadığının anlatılması, öğrencilere sınıf içinde istedikleri gibi oturabilecekleri söylenmesi, öğretmenden izin almadan ayağa kalkabilecekleri, diğer arkadaşlarını rahatsız etmeden konuşabileceklerinin paylaşılması, ders sırasında söylemek zorunda oldukları şeyleri söyleme şansı bulamamaları durumunda ise aklına gelen ayrıntıyı unutmamak için not alması gerektiği ve uygun ortam oluştuğunda sınıfla paylaşması gerektiğinin anlatılması, ders sırasında dikkatini ders dışı bir şeye kaydığını fark ettiği anda dikkatini çeken bu durumu sınıf arkadaşları ve öğretmenle paylaşabileceği gibi açıklamalar öğrencilerin derse karşı olan ilgiyi arttırmıştır. Ders sırasında ise kullanılan rol yapma yöntemi öğrencilerin istenmeyen hareketliliğini azaltmış, dersin farklı işlenmesi derse olan ilgiyi arttırmıştır. Öğrencilerin karşılıklı oynanan oyunu izlerken ve anlatırken aslında verilmek istenen kazanımı farkında olmadan öğrendikleri görülmüştür. Kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre kısmen dürtüsellik ve hareketlilik daha az gözlenmiştir. Bu durumu gelişim özelliklerine bağlayabiliriz. Zaten literatür de bunu desteklemektedir.

Uygulanan eylem planında verilen kazanımları öğrenmede kalıcı değişiklikler olmasa da, rol yapma yöntemi ile anlatılan milli mücadelemiz konusunda, Atatürk’ün yaşadığı

zorluklara rağmen başarılı olması, onlarında karşılaştıkları zorluklarda başarabileceklerini bilmelerine sebep olmuştur.

Öğrencilerin kendileri tanınmaları sağlanmıştır. Zayıf ve kuvvetli yönlerinin neler olduğunu fark etmeleri, akademik olarak olmasa da farklı alanlarda başarılı olabileceklerini bilmeleri, okula ve öğrenmeye karşı tutum ve davranışlarda olumlu değişikliklere yol açmıştır.

Sınıf öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programında Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri içerisine Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu dersinin konması, öğretmen yetiştiren kurumlar anlamında farkındalığın oluştuğunun göstermektedir. Bu öğrencilerin okuduğu ilkokul-ortaokul-lise dengi okullar arasında kurulacak işbirliği sayesinde bu öğrencilerin ilerleyen eğitim öğretim hayatında yitip gitmesine ve suça karışmasına engel olacaktır.

## **ÖNERİLER**

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Yapılan bu araştırma Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite tanısı konulan ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine yönelik Sosyal Bilgiler dersi etkili dinleme sorunlarının giderilmesine yönelik bir çalışma olmakla sınırlı kalmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde Sosyal Bilgiler dersinde de araştırma yapılabilir.
2. Bu araştırmada ihtiyaç doğrultusunda Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği kullanılmış olup, diğer araştırmalar için, bu araştırmada kullanılmayan DEHB Ebeveyn Derecelendirme Ölçeği de kullanılabilir.
3. Bu araştırmada etki büyüklüğü hesaplanmamıştır. P değerine bakılmıştır. P değeri rol yapma yönteminin Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite bulunan çocuklarda Sosyal Bilgiler dersinde Dinleme becerileri üzerinde anlamlı bir fark olup olmadığı hakkında bilgi verir. Ancak gerçekte etkisinin ne olduğu Etki Büyüklüğü Değeri ile açıklanabilir. İlerde yapılacak çalışmalarda etki büyüklüğü hesaplanıp değerlendirmelerde bulunabilir.

4. Dersin işlenişi için seçilen Rol Yapma Tekniği dışında, öğrencilerde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktiviteyi önleyici farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Her ders işlenişinde farklı bir yöntem kullanılarak, o sınıf için en uygun yöntem ve tekniğin ne olduğu tespit edilebilir.
5. Okullarda kalıcı değişikliklere sebep olmak için, veli olarak engellerin çok fazla olduğu dezavantajlı okullarda, okul yöneticileri, öğretmenler, yardımcı elamanlar ve velilere yönelik hizmet içi eğitimler, okullarda seminerler ve konferanslar verilebilir.



## KAYNAKÇA

- Ainley, J., Luntley, M. (2007). The role of attention in expert classroom practice. *Journal of Mathematics Teacher Education* , 10 (1), 3-22.
- Akbulut, G. (2004). Coğrafya ve Aktif Öğretim Yöntemleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* , 6 (1), 65-77.
- Aktan, S. (2006). *Sosyal Bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişimi ve cumhuriyet dönemi program tasarılarına olan yansımalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2006*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Angın, R., Ataöv, M., Çakıroğlu, E., Konuk, İ., Olcay, H., Tümer, K.(1967). Toplum ve Ülke İncelemeleri Kılavuzu. *İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları*. İstanbul.
- Arı, E. (2011). Temel Kavramlar. *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 1-23). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi* (s. 146).
- Asan, R. (2011). Sekiz haftalık masa tenisi egzersizinin 9-13 yaş arası çocuklarda dikkat üzerine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlköğretim Programı: '1924 İlk Mektep Müfredat Programı'. *İlköğretim Online*, 10 (2).
- Ata, B. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. B. Ata, C. Öztürk (Ed.) içinde, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Atwood, V. (1989). *Elementary School Social Studies: Research As a Guide to Practice*. Washington: NCSS Publications.
- Aybek, B., Babadoğan, C., Çubukçu, Z., Güven, M., Oğuz, A. ve Taşdemir, M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşundan Günümüze Sosyal Bilgiler Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online* , 10 (2), 406-420.
- Aykaç, N. (2011). *Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan günümüze sosyal bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi*. İlköğretim Online: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say2/v10s2m2.pdf> adresinden alınmıştır
- Ball, D., Cohen, D. (1999). Developing Ppractice, Developing Practitioners. L. Hammon & G. Sykes (Dü) içinde, *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Barbarese, W.J., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Pankratz, S., Weaver, A. L., Weber, K.J. (2002). How common is attention-deficit/ hyperactivity disorder? *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* , 156 (3), 209-210.
- Barkley, R. A., Morphy, K.R. ve Fischer, M. (2008). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Adults.What the Science Says* (1. b.). Newyork, London: The Guilford .
- Başaran, S., (2019) DEHB'nin Belirtileri Nelerdir? Temmuz 2019 Tarihinde <http://www.cetinozbey.net/?Bid=1352168> adresinden alınmıştır.
- Bayraktar, D. M. ve Bayram, Ş. (2013). Using eye tracking to investigate the relationship between attention and change blindness. *World Journal on Educational Technology* , 5 (2), 257-265.
- Baysan, S., Ercan, B. ve Öztürk, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmede istihdam sorunu: Sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (26), 131-154.
- Bayramğlu, A.Ç. (2016) Sosyal bilgiler Programında Yer Alan tarih Konularının Tarihsel Düşünme Becerileri Açısından değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Biederman, J., Faraone, S. (2005). Molecular Genetics of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Biol psychiatry*, 57 (11), 1313-1323.
- Bildiren, A. (2007) Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bildiren, A. (2007) Üstün yetenekli çocuklar ve bilim sanat merkezleri. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. Nisan 2007. Sayı:8 Kök Yayıncılık. Ankara
- Binbaşıoğlu, C. (1995). Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi (Araştırma- İnceleme Dizisi). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). Cumhuriyet Döneminde İlkokul Program. *75 Yılda Eğitim*.
- Bozan, A. ve Akay, Y. (2012). Dikkat geliştirme eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dikkatlerini toplama becerilerine etkisi., 3(6), 53 – 66. *Western Anatolia Journal Of Educational Science*, 3 (6), 53-66.
- Camgöz, N. (2000). Effects of hue, saturation, and brightness on attention and preference. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* . Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Carson, S., Shih, M. ve Langer, E. (2001). Sit still and pay attention? *Journal of Adult Development*, 8 (3), 183-188.
- Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.



- Crowley, K., Sliney, A. ve Murphy, D. (2010). (2010, July). *Evaluating a brain-computer interface to categorise human emotional response*. Tunus: 10<sup>th</sup> IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.
- Çelik, A., Baysan, S. ve Öztürk, A. A. (2014). *Sosyal Bilgileri Öğretmenlerinin Çağdaşlaşmaya Yönelik Algı ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Electronic Turkish Studies, 9(5).
- Çetin, F. (2011). *Bireysel ve grup etkinliklerinin zihinsel yetersizliği olan bireylerin dikkat süresi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çetin, K. (2003). Türk Eğitim Tarihinde Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgilerin Tarihsel Süreci . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1-2).
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirova, G. (2008). Piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine etkisi. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (16), 58-69.
- Doğan, H. (1999). Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim Programlarının Şekillenmesinde Etkili Olan Görüşler. *75 Yılda Eğitim* .
- Douglas, V. I. ve Parry, P. A. (1983). Effects of reward on delayed reaction time task performance of hyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11(2), 313-326.
- Duman, B. (2008). Eğitim ve Öğretimle İlgili Temel Kavramlar. B. Duman (Dü.) içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 1-129). Ankara: Maya Akademi.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press.
- Erbay, F. (2013). Predictive power of attention and reading readiness variables on auditory reasoning and processing skills of six-year-old children. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (1), 422-429.
- Ercan, E. (2015). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. (s.19-27). İstanbul Doğan Kitap
- Ercan, E. (2015). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. (s.87-88). İstanbul Doğan Kitap
- Ercan, E.ve S., Aydın, C. (1999). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. İstanbul, Gendas, Yayınevi.
- Ercan, M. (2007). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Sosyal Bilgiler Programlarındaki Sanat Konularının Yeterliliği. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.

- Felmlee, D., Eder, D. (1983). Contextual effects in the classroom: The impact of ability groups on student attention. *Sociology of Education* , 56 (2), 77 – 87.
- Fer, S. (2005). 1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Geringer, J. (2003). Reflections On Professional Development: Toward High-Quality Teaching And Learning. *Phi Delta Kappan*, 84 (5), 373-377.
- Gill, A. ve Bhatt, A. (2016). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Short Review. *International Journal of Advances in Medicine*, 3(3), 446-451.
- Gök, A. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojileri kullanma durumları ve bunun öğrenci ilgi ve dikkat düzeyine ilişkin görüşler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gözütok, F. (2000). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Yayınları.
- Gültekin, M. ve Yaşar, Ş. (2006). Anlamlı Öğrenme İçin Etkili Öğretim Stratejileri. C. Öztürk (Dü.) içinde, *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (s. 111-133). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gümüş, N. ve Çapar, T. (2011). The attitude of students in geography teacher departments towards teaching profession. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 395-410.
- Gümüş, N. ve Özüpekçe, S. (2013). Bilgisayar Destekli Coğrafya Öğretimine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Güneş, M. (1997). İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günindi, Y. (2005). Kullanılan Yöntem ve Araç-Gereçlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenmesine Etkileri. Konya.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güven, İ. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Yeterlikleri. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (60).
- Güven, İ. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Yeterlilikleri. <http://www.sosyalbilgiler.biz/forum/b42/sosyal-bilgiler-ogretmenlerinin-mesleki-gelisim-ve-yeterlikler/>. (07.04.2013).

- Irak, M. ve Karakaş, S. (2000). Dikkatin beyin nöroelektrik tepkilerine etkisi. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 8 (3), 182 – 197.
- Irak, M. ve Karakaş, S. (2002). Yüksek ve düşük dikkat performansı gösteren bireylerin olay-ilişkili potansiyel ve gamma tepkiler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 169 – 176.
- Kaner, S., Büyüköztürk, Ş. ve İşeri, E. (2013). Connors öğretmen dereceleme ölçeği-yenilenmiş kısa: Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).Semerci, B., ve Turgay, A. (2014). Bebeklikten Erişkinliğe Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (6. b.). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Kanpolat, E. (2005). Hazırlanışı ve uygulanması açısından Osmanlı'dan Cumhuriyet'e İlköğretim Programları (1913-1968). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Karaduman, B. D. (2004). Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karagöz, S. (1965). 1948 Programı ile Yeni Program Taslağı Arasındaki Başlıca Ayrılıklar. H. Aytac (Dü.) içinde, *Program Geliştirmede Rehberlik*. Ankara: Güzel İstanbul Matbaası.
- Karateke, B. (2009). 6-12 yaş çocuklarının dikkat ve ketleme görevlerindeki performans örüntüleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kayaalp, Y. (2008). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*. 62, s. 147-152. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Kaymak, S. (2003). Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, Y. (2002). Türkiye'de II. Meşrutiyetten Günümüze Kadar Uygulanmış Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, Y. (2009). Türkiye'de İlkokul Programlarında Yer Alan Sosyal Bilgiler İçerikli Derslere Ait Öğretim Programlarının Gelişimine Tarihsel Bir Bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA)*, 13 (2).
- Kessler, R.C., Adler, L., Barkley, R., Biederman, J., Connors, K. ve Demler, O. (2006). The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: Results from the national comorbidity survey replication. *American Journal of Psychiatry*, 163 (4), 716-723.

- Koca, N., Ocak, G. ve Kocabıyık, N. (2008, Mayıs 14-16). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İl Örnekleme). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kuşçu, Ö. (2010). Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat becerilerine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- McArthur, J. (2004). Involving Preservice Teachers in Social Studies Content Standards: Thought of a Methods Professor. *Social Studies*, 95 (2), 89-79.
- MEB. (1962). İlkokul Program Taslağı. *İlköğretim Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Bürosu Yayınları*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- MEB. (1968). İlkokul Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1985a). Ortaokul Milli Tarih Programı. *Tebliğler Dergisi*, 48 (2190), 201-204.
- MEB. (1985b). Ortaokul Milli Coğrafya Programı. *Tebliğler Dergisi*, 48 (2195).
- MEB. (1985c). Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri Derslerini İhtiva Eden Ortaokul Ders Dağıtım Çizelgesi. *Tebliğler Dergisi*, 48 (2195).
- MEB. (1998). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kabulü. *Tebliğler Dergisi*, 61 (2487), 531-568.
- MEB. (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2004b). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4 ve 5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 67 (2563).
- MEB. (2005). İlköğretim Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.
- MEB. (2005a). Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı.
- MEB. (2005b). İlköğretim Sosyal Bilgiler (6 ve 7. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 68 (2575).
- Nalçacı, A. (2001). Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Sosyal Bilgiler Programındaki Değişmelerin Değerlendirilmesi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuzkan, T. (1983). Orta Dereceli Genel Öğretim Kurumlarının Gelişmesi. *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. içinde İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Tez Çalışmaları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* (126), 121-132.
- Öncü, B. ve Şenol, S. (2002). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Etiyolojisi: Bütüncül Yaklaşım. *Klinik Psikiyatri* (5), 111-119.

- Öner, Ö. ve Aysev, A. (2000). Okul öncesi dönemde değişik belirtilerle başvuran çocuklarda üç yıl sonraki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu sıklığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7 (2), 99-105.
- Öner, P., Öner, Ö. ve Aysev, A. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 12 (3), 97-99.
- Örs, H. (2007). İlköğretim Okullarında 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi coğrafya konularının program yönünden incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özdemir, S. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerlendirilmesi. S. Özdemir ve M. Safran (Dü.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı Ve Değerlendirilmesi. M. Safran (Dü.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 17-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, A, Özsoy, N, Akar Vural, R, Baysan, S . (2017). Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Bölümlerine İlişkin Algılarının Karşılaştırmalı Perspektiften İncelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4 (3), 18-32.
- Öztürk, O. (2002). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp.
- Paykoç, F. (1991). Tarih Öğretimi. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*. Eskişehir.
- Polat, F. (2006). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar”(Afyonkarahisar Örneği) *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme ve öğretme süreci. Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Safran, M. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış*. (B. TAY, & A. ÖCAL, Dü) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Satterfield, J. H. ve Schell, A. (1997). A prospective study of hyperactive boys with conduct problems and normal boys: adolescent and adult criminality. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(12), 1726-1735.
- Schmidt, M.E. ve Vandewater, E.A. (2008). Media and attention, cognition, and school achievement. *The Future of Children*, 18 (1), 63-85.
- Sercan, Y. (2013). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda anne-babanın yapabilecekleri. H. Yavuzer içinde, *Ana baba okulu* (s. 374-402). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sönmez, V. (1998). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. İstanbul: Meb. Yayını.
- Sözer, E. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (G. Can, Dü.)

- Stewart, R.A., Rule, A. C. ve Giordano, D.A. (2007). The effect of fine motor skill activities on kindergarten student attention. *Early childhood journal* , 35 (2), 103-109.
- Sullivan, G. M. ve Feinn, R. (2012). Using effect size—or why the P value is not enough. *Journal of graduate medical education*, 4(3), 279-282.
- Sürücü, Ö. (2016). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) anne baba öğretmen elkitabı* (2. b.). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Şar, V. (2010) DSM-5 Taslak Tanı Ölçütlerine Genel bir Bakış: "*Batı Cephesinde Yeni bir şey Yok*. *Klinik Psikiyatri* (13) 196-208.
- Şen, H. (2011). Öğrenme Öğretme Stratejileri. S. Filiz (Ed.) içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 97-114).
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Dergisi*, 26 (11), 187-202.
- T.C. MAARIF VEKİLLİĞİ (1939). *Tebliğler Dergisi*, Cilt 1. Maarif Matbaası, Ankara.
- Tahiroğlu, A.Y., Avcı, A., Fırat, S. ve Seydaoğlu, G. (2005). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun alt tipleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* (6), 5-10.
- Tanışık, H. (1965). 1962 İlkokul Program Taslağında Toplum ve Ülke İncelemeleri Dersi. H. Aytaç (Dü.) içinde, *Program Geliştirmede Rehberlik*. Ankara: Güzel İstanbul Matbaası.
- Taş, H. (2005). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze İlköğretim II. Kademe ve Liselerde Coğrafya Dersi ve Müfredatının Değişimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10 (14).
- Taşdemir, M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thome, J. ve Jacobs, K.A. (2004). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in a 19th century children's book. *Eur Psychiatry* (19), 303–306.
- Tufan, A.E. ve Yaluğ, İ. (2010). Erişkinlerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: Türkiye verilerine dayalı bir gözden geçirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* (11), 351-359.
- Tunç, A. (2013). Golf sporu yapan çocukların dikkat düzeylerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ulutaş, S. ve Erman, M. (2011). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye'de Uygulanmış Olan İlkokul, Ortaokul ve İlköğretim Okulları Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme. *Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme*, 2 (1).
- Uytun, M.(2005) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve Davranım Bozukluğu Olan Erkek Çocuk Ve Ergenlerde Nöropsikolojik Test ve Dinleme Hali Foksiyonel manyetik Rezonans Görüntüleri Profili, Tıpta Uzmanlık Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi.

- World Bank. (2005). *Learning to Teach in the Knowledge Society*. World Bank.
- Yaşar, Ş. (2005, Kasım 14-16). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2009). Anlamlı Öğrenme İçin Etkili Öğretim Stratejileri. C. Öztürk (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (s. 77-109). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yaycı, L. (2007). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, P. (2012). Odaklanmış dikkat ile sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurdakul, N.A., Çamlıyer, H., Karabulut, N. ve Soytürk, M. (2012). Sekiz yaş grubu çocuklarda hareket eğitiminin dikkat ve hafıza gelişimine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (1), 103 – 108.
- Yücel, H. (1994). Türkiye'de Orta Öğretim. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yüksel, N. (2006). *Ruhsal Hastalıklar* (3. b.). Ankara: Medikal & Nobel.

## EKLER

Ek1:

### CONNERS ÖĞRETMEN DEĞ. ÖLÇEĞİ

ADI SOYADI:.....  
TARİH :...../...../.....

	Hiçbir zaman	nadiren	sıklıkla	Her zaman
	0	1	2	3
1. Kıpır kıpırdır, yerinde duramaz.				
2. Zamansız ve uyumsuz sesler çıkarır.				
3. İstekleri hemen yerine getirilmelidir.				
4. Bilmiş tavırları vardır, bilgiçlik taslar.				
5. Aniden patlar, ne yapacağı belli olmaz.				
6. Eleştiriyi kaldıramaz.				
7. Dikkati dağınıktır, uzun sürmez.				
8. Diğer çocukları rahatsız eder.				
9. Hayallere dalar.				
10. Somurtur, surat asar.				
11. Bir anı bir anını tutmaz, duyguları çabuk değişir.				
12. Kavgaçtır.				
13. Büyüklerin sözünden çıkmaz.				
14. Hareketlidir, durmak-oturmak bilmez.				
15. Heyecana kapılıp, düşünmeden hareket eder.				
16. Öğretmenin ilgisi hep üzerinde olsun ister.				
17. Gördüğü kadarıyla arkadaşlık grubuna alınmıyor.				
18. Gördüğü kadarıyla başka çocuklar tarafından kolaylıkla yönlendiriliyor.				
19. Oyun kurallarına uymaz, mızıkçıdır.				
20. Gördüğü kadarıyla liderlik özelliğinden yoksundur.				
21. Başladığı işin sonunu getiremez.				
22. Olduğundan daha küçükmüş gibi davranır.				
23. Hatalarını kabul etmez, suçu başkalarının üzerine atar.				
24. Diğer çocuklarla iyi geçinemez.				
25. Sınıf arkadaşlarıyla yardımlaşmaz.				
26. Zorluklardan hemen yılar.				
27. Öğretmenle işbirliğine girmez.				
28. Zor öğrenir.				

Uygulayan :.....

İmza :.....

	Toplam	var	yok
Hiperaktivite Bozukluğu	0		
Dikkat Eksikliği	0		

Not: 5-8 yaş arası 14 puan ve üstü  
8-13 yaş arası 17 puan ve üstü (hiperaktivite)



Ek 2:

### CONNERS EBEVEYN DEĞ. ÖLÇEĞİ

ADI SOYADI : .....	Hiçbir zaman	nadiren	sıklıkla	Her zaman
TARİH : ...../...../.....	0	1	2	3
1. Eli boş durmaz sürekli bir şeylerle oynar.				
2. Büyüklere karşı arsız ve küstah davranır.				
3. Arkadaşlık kurmada ve sürdürmede zorlanır.				
4. Çabuk heyecanlanır, ataktır.				
5. Her şeye karşı ve her şeyi yönetmek ister.				
6. Bir şeyler çiğner veya emer.(parmak, giysi, örtü vb.)				
7. Sık sık ve kolayca ağlar.				
8. Her an sataşmaya hazırdır.				
9. Hayallere dalar.				
10. Zor öğrenir.				
11. Kıpır kıpırdır, tez canlıdır.				
12. Ürkektir.(yeni durum, insan ve yerlerden)				
13. Yerinde duramaz, her an harekete hazırdır.				
14. Zarar verir.				
15. Yalan söyler, masallar uydurur.				
16. Utangaçtır.				
17. Yaşlılarından daha sık başını derde sokar.				
18. Yaşlılarından farklı konuşur.(çocuksu, kekeleme, zor anlaşılma)				
19. Hatalarını kabullenmez, başkalarını suçlar.				
20. Kavgacıdır.				
21. Somurtkan ve asık suratlıdır.				
22. Çalma huyu vardır.				
23. Söz dinlemez, isteksiz ya da zorla dinler.				
24. Başkalarına göre endişelidir.(yalnız kalma, hastalık, ölüm konusunda)				
25. Başladığı bir işin sonunu getiremez.				
26. Hassastır, kolay incinir.				
27. Kabadayılık taslar, başkalarını rahatsız eder.				
28. Tekrarlayıcı, durduramadığı hareketleri vardır.				
29. Kaba ve acımasızdır.				
30. Yaşına göre daha çocuksudur.				
31. Dikkati kolay dağılır ya da uzun süre toplayamaz.				
32. Baş ağrıları olur.				
33. Ruh halinde ani ve göze batan değişiklikler olur.				
34. Kurallar ve kısıtlamalardan hoşlanmaz, uymaz.				
35. Sürekli kavgacıdır.				
36. Kardeşleriyle iyi geçinemez.				
37. Zora gelemez.				
38. Diğer çocukları rahatsız eder.				
39. Genelde hoşnutsuz bir çocuktur.				
40. Yeme sorunları vardır.(iştahsızlık, yemek sırasında sofradan sık sık kalkma)				
41. Karın ağrıları olur.				
42. Uyku sorunları vardır.(uykuya kolay dalamaz, geceleri kalkar, erken uyanır)				
43. Çeşitli ağrı ve sancıları olur.				
44. Bulantı ve kusmaları olur.				
45. Aile içinde daha az kayırdığını düşünür.				
46. Övünür, böbürlenir.				
47. İtilip kakılmaya müsaittir.				
48. Dışkılama sorunları vardır.(sık ishaller, kabızlık ve düzensiz tuvalet alışkanlığı)				

UYGULAYAN:.....

İMZA :.....

	TOPLAM	var	yok
Dikkat Eksikliği (5 puan ve yukarısı)	0		
Karşıt Gelme Bozukluğu (7 puan ve yukarısı)	0		
Hiperaktivite (7 puan ve yukarısı)	0		
Davranım Bozukluğu (18 puan ve yukarısı)	0		

Ek 3 :



## DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU / DÜRTÜSELLİK GÖZLEM FORMU

Tarih: \_\_\_\_\_

ÖĞRENCİNİN

ADI SOYADI		YAŞI	
OKULU		CİNSİYET	KIZ( ) ERKEK( )

### DİKKAT EKSİKLİĞİ

1. Dikkatini ayrıntılara veremez.	
2. Dikkatsizce hatalar yapar.	
3. Dikkati kolayca dağılır.	
4. Onunla konuşurken dinlemiyormuş gibi görünür.	
5. Birden fazla verilen yönergeleri takip etmekte güçlük çeker.	
6. Ödevlerini yapmakta güçlük çeker.	
7. Uzun süre dikkat gerektiren işlerden kaçınır.	
8. Eşyalarını sürekli kaybeder.	
9. Günlük işlerini unuttur.	
10. Dağınıktır.	
<b>TOPLAM</b>	

### HİPERAKTİVİTE-DÜRTÜSELLİK

1. Yerinde duramaz,	
2. Oturma gerektiren aktivitelerde uzun süre oturamaz.	
3. Sallanır, kıpırdanır, koşar, uzun süre yerinde duramaz.	
4. Sessizce bir şeyle meşgul olmada sıkıntı yaşar.	
5. Sürekli hareket halindedir.	
6. Çabuk heyecanlanır.	
7. Başkalarının konuşmalarını keser.	
8. Başkalarının dikkatini dağıtacak şekilde gevezelik eder veya gürültü yapar.	
9. Uygun olmayan zamanlarda konuşur.	
10. Etkinliklerde sırasını beklemekte güçlük çeker.	
<b>TOPLAM</b>	

### DİĞER GÖZLEMLER

--

B.G.G.3.C

Uygulayıcı Adı-Soyadı  
Unvanı  
İmza

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

## DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU/ DÜRTÜSELLİK GÖZLEM FORMU YÖNERGESİ

**KULLANIM AMACI:** Okul ortamında dikkat, konsantrasyon ve dürtü kontrolü konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin bazıları sağlık kuruluşları tarafından DEHB tanısı alabilmektedir. Bu form sağlık uzmanına öğrencinin okul ve evdeki durumu hakkında bilgi vermek amacıyla kullanılır. Erken yaşta yapılan tanılama DEHB olan öğrencilerin bireysel destek alabilmelerini sağlamakta böylece bu öğrenciler akademik olarak yaşatlarıyla aynı düzeyde gelişim gösterebilmektedir.

**KİMLER KULLANIR?** Sınıf öğretmeni tarafından rehberlik öğretmeni ve öğrenci velisinin görüşleri alınarak doldurulur.

### DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR:

- 1- Bu formdaki gözlemler sonucunda elde edilen veriler; rehberlik öğretmeni, sınıf öğretmeni veya veli tarafından hiçbir şekilde tanılama amacıyla kullanılamaz. Bilgi amaçlıdır.
- 2- Form; 4-17 yaş grubu arası bireyler için kullanılır.
- 3- Davranışların her birinin en az 6 (altı) ay süreyle gözlemlenmiş olması gerekmektedir.
- 4- Bu süre içinde gözlemlenen davranışların karşısına sınıf öğretmeni tarafından işaret (X) konur.
- 5- Her alan için en az 6 ve daha fazla sayıda işaret varsa öğrenci ilgili kurumlara yönlendirilir.
- 6- Değerlendirme ihtiyacı hissedilen başka durumlar olduğu düşünülüyorsa (öğrenme güçlüğü, uyum sorunları), bir sağlık kuruluşuna yönlendirme yapmadan önce bağlı bulunulan rehberlik ve araştırma merkezine yönlendirme yapılması uygun olabilir.
- 7- Bu formun bir örneği rehberlik öğretmeni tarafından öğrenci dosyasında saklanır.

Ad Soyad:

Tarih

#### 4. SINIF DÜZEY BELİRLEME TESTİ

1) Sema, bebekliğinden şu andaki yaşına kadar çekilmiş olan fotoğraflarını tarih sırasına göre dizip albüme yerleştirdi. **Sema'nın yaptığı iş aşağıdakilerden hangisini tanımlar?**

- A) Anket yapma B) Fotoğrafçılık C) Kronolojik sıralama D) Farklılıktan tanıma

2) **Kronojik sıralamayla ilgili;**

I. Olayları tarihsel sıralamadır.

II. 15 yaşından küçük bireyler yapamazlar.

III. Kimlik bilgilerine yer verilmelidir.

**ifadelerinden hangisi ya da hangileri doğrudur?**

- A) Yalnız I B) I ve II C) I ve III D) II ve III

3) "..... görünüş olarak bizleri diğer insanlardan ayırır." **cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?**

- A) Duygu ve düşüncelerimiz B) Fiziksel özelliklerimiz  
C) Giyim tarzımız D) Kullandığımız eşyalar

4) **I. Önceden anneannesine konu hakkında bilgi vermemelidir.**

**II. Görüşmenin amacını ve önemini belirtmemelidir.**

**III. Anlatılanları dikkatle dinlemeli, notlar almalıdır.**

**Sözlü tarih yöntemi ile babaannesine sorular sorarak ailesinin tarihini araştıran Ozan, yukarıda hangilerini mutlaka yapmalıdır?**

- A) Yalnız I B) I ve II C) II ve III D) I, II ve III

5)

- ✓ Belli bir konuda ilgili kişilerin katıldığı karşılıklı konuşma
- ✓ Olay ve durumlar oluş sırasına göre sıralanması
- ✓ Bir kişinin aile kökenini ve sonraki bireyleri gösteren çizelge
- ✓ Zamanı gösteren bir araç

**Yukarıda aşağıda verilen kavramlardan hangisinin açıklaması yapılmamıştır?**

- A) Soy ağacı      B) Söyleşi      C) Sözlü tarih      D) Kronoloji

6) "Geçmişte yaşanan olaylarla ilgili olarak o olayları yaşamış kişilerle yapılan görüşmelere..... denir." **Yandaki ifade de yer alan noktalı yer aşağıdakilerden hangisiyle doldurulabilir?**

- A) Soy ağacı      B) Milli Tarih      C) Sözlü tarih      D) Kronoloji

7) **Kültür öğelerimizden bazıları:**

- 1-Bayramlar      2-El Sanatları      4-Kıyafetler  
5-Sinema      6-Yemeklerimiz      7-Türkülerimiz  
8-Masallarımız      9- Mimari Eserler      10-Geziler      11- Düşünlerimiz

Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri **milli kültürümüzü oluşturan öğelerden değildir?**

- A) 4-5      B) 6-10      C) 9-11      D) 5-10

8)

- Misket oyunu geçmişte ..... oyunu adıyla oynanmıştır.
- Karagüni günümüzde ..... adını almış bir oyundur.

**Yukarıdaki noktalı yerlere sırasıyla aşağıdakilerden hangileri gelmelidir?**

- A) Aşık-Saklambaç      B) Aşık-Mendil Kapmaca  
C) Ceviz –Yakan Top      D) Ceviz-Saklambaç

9)İstanbul,Boğazlar ve Doğu Trakya savaşa gerek kalmadan **hangi antlaşmayla kurtarıldı?**

- A) Mondros Ateşkes Antlaşması      B) Mudanya Ateşkes Antlaşması  
C) Lozan Antlaşması      D) Ankara Antlaşması

10)

I. İzmir'in işgali      II. Mudanya Ateşkes Anlaşması

III. Büyük Taarruz      IV. Sivas Kongresi

**Yukarıdaki olayların kronolojik sıralaması aşağıdakilerden hangisidir?**

A) I, IV, III, II      B) II, I, IV, III      C) I, III, II, IV      D) IV, I, III, II

11)

- Hasan TAHSİN Yunan İşgal Askerlerine ilk kurşunu atarak, Türk milli direnişini başlatmış bir gazeteci.
- 31 Ekim 1919'da düşmana ilk kurşunu atan Sütçü İmam, Maraş'ta Kurtuluş hareketini başlatmıştır.
- Şahin Bey, Antep Kuvay-i Milliye birliklerinin önderi

**Yukarıdaki bilgilerden kaç tanesi doğrudur?**

A) 2      B) 3      C) 4      D) 1

12)

I. Çevresinde gördüklerinin birbirine göre konumlarına

II. Belli bir ölçek ile küçültmeye

III. Yapıların etrafa göre yüksekliğine

**Çevresinde gördüklerini şema ile ifade etmek isteyen biri aşağıdakilerden hangisi ya da hangilerine dikkat etmelidir?**

A) Yalnız I      B) Yalnız II      C) I ve III      D) II ve III

**13) Bazı doğal afetlerin oluşumunda hava olayları ve insanlar , , ğı hataların da etkisi vardır. Aşağıdaki afetlerin hangisinde bu etkilerden söz edilemez?**

A) Sel      B) Deprem      C) Heyelan      D) Çığ

14)

I. Kuzey II. Güneydoğu III. Yağmur

Yukarıda verilen kavramların sınıflandırılması **hangi seçenekte doğru verilmiştir?**

- A) Ana yön - hava olayı - ara yön      B) Hava olayı - ara yön - ana yön  
C) Ana yön - ara yön - hava olayı      D) Ana yön - ara yön - hava olayı

15) Hava durumu tahminleri ifade edilirken **hangisinden yararlanılmaz?**

- A) Sembol      B) Pusula      C) Sayı      D) Grafik

16) B) Aşağıda verilen ekonomik faaliyetle ilgili cümlelerin ait oldukları tanımı işaretleyin.

“İnsan ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmetlerin miktarını ya da faydalarını artırmaya yönelik çabalarıdır.”

- A) Tüketim      B) Dağıtım      C) Üretim      D) Denetim

“Üretilen şeylerin kullanılıp harcanması.”

- A) Tüketim      B) Dağıtım      C) Üretim      D) Denetim

“Ürünlerin tüketiciye ulaşması için üretildiği yerden alınıp satılacağı yere taşınması olayıdır.”

- A) Tüketim      B) Dağıtım      C) Üretim      D) Denetim

17)- Aşağıdakilerden hangisi eğitim alanında çalışan bir sivil toplum örgütü **değildir?**

- A) Darüşşafaka      B) TEMA      C) TEGV      D) TEV

18 - Aşağıdaki ifadeleri uygun kutucuklara yerleştirin.

- A - Hastane      D - Belediye      H - TEV      K - Yeşilay  
B - TEMA      E - Darüşşafaka      I - Postane      L - LÖSEV  
C - Okul      F - İtfaiye      İ - Kızılay      M - Tarım Müd.  
Ç - AKUT      G - TEGV      J - Sağlık Ocağı      N - M.E.B

RESMİ KURUMLAR	SİVİL TOPLUM ÖRGÜTLERİ

# ÖZGEÇMİŞ

## KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Harun USANMAZ  
Doğum Yeri ve Tarihi : Kadirli / 23.04.1983

## EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Ögt.  
Yüksek Lisans Öğrenimi :  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

## BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Makaleler :  
-SCI :  
-Diğer

### Bildiriler

-Uluslararası : 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu (“Öğretmenlerin  
Kaynaştırmada Yeterliliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Mersin İli  
Örneği”) Alanya, Antalya, Türkiye – Mayıs 18-20, 2017

-Ulusal :

Katıldığı Projeler :

## İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : MEB - 13 yıl

## İLETİŞİM

E-posta Adresi : usanmazharun@gmail.com  
Telefon : 505 243 11 46