

## **Okul Dışı Tarih Öğretimi ve Sosyal Zekâ Arasındaki İlişkinin Yol Analiziyle İncelenmesi**

**Geliş Tarihi:** 14.04.2017

**Kabul Ediliş Tarihi:** 10.07.2017

Fatih YAZICI<sup>1</sup> Tercan YILDIRIM<sup>2</sup>

### **ÖZ**

Bu çalışma, tarih öğretmen adaylarının okul dışı tarih öğretimine yönelik algıları ve bu algı üzerinde sosyal zekânın etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Okul Dışı Tarih Öğretimi Algı Ölçeği (ODTÖAÖ) ve Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilen, Doğan ve Çetin (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ), 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin 3 farklı üniversitesinde öğrenim gören 223 tarih öğretmen adayına uygulanmıştır. Tarih öğretmen adaylarının okul dışı tarih öğretimi algıları ile sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki yol analizi ile incelenmiş ve sosyal zekânın, okul dışı tarih öğretimine yönelik algının anlamlı ve önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının algıları farklı değişkenler açısından incelendiğinde, cinsiyet ve akademik not ortalamasının, okul dışı tarih öğretimine yönelik algı ve sosyal zekâ üzerinde farklılık oluşturmadığı, fakat öğrenim görülen üniversiteye göre katılımcıların sosyal zekâlarının farklılaştığı görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Okul dışı eğitim, tarih öğretimi, sosyal zekâ, yol analizi.

## **Examination of the Relationship Between Outdoor History Teaching and Social Intelligence through Path Analysis**

### **ABSTRACT**

This study aimed at revealing preservice history teachers' perceptions of outdoor history teaching and the impact of social intelligence on these perceptions. The data were collected from 223 preservice history teachers from three different universities in Turkey using Outdoor History Teaching Perceptions Scale (OHTPS), which was developed by the author, and Tromso Social Intelligence Scale, which was developed by Silvera, Martinussen and Dahl (2001) and adapted into Turkish by Doğan and Çetin (2009). The relationship between preservice history teachers' perceptions of outdoor history teaching and social intelligence was investigated through a path analysis. This analysis showed that social intelligence was a significant predictor of outdoor history teaching. Moreover, when participants' perceptions were examined in terms of some variables, it was observed that gender and GPA didn't yield a significant difference in perceptions of outdoor history

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: fatih.yazici@gop.edu.tr

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr. Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: tercan\_y@hotmail.com

teaching and social intelligence. However, it was determined that participants' social intelligence significantly differed in terms of the university they studied at.

**Keywords:** Outdoor learning, history education, social intelligence, path analysis.

## GİRİŞ

Son dönemlerde sınıf içi etkinlikleri merkeze alan eğitim anlayışları değişime uğramış, nitelikli bir öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında oldukça önem kazanmıştır. Sınıf dışında yapılan her türlü etkinlik, öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini desteklediği yönündeki kanıtlar, bu durumu desteklemektedir (Kitson, Husbands & Steward, 2011). Ülkemizde 2005 yılı itibarıyla uygulamaya konan yapılandırmacı (oluşturmacı) yaklaşımın, doğası gereği öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri öncelemesi, öğretim sürecinin bir kısmını okul dışına itmiştir.

Genel olarak okul dışı eğitim olarak adlandırılan, sınıf duvarları dışında yapılan her türlü eğitimsel faaliyetler hakkında, alan yazında birçok tanımlama mevcuttur (Karademir, 2013). Örneğin Ford (1986), eğitim faaliyetlerinin okul bahçesinde, okulun yakın çevresinde veya dışında, öğretim programının belirlediği hedeflere ulaşıldığı takdirde yapılabileceğini ifade eder. Bu çerçevede okul dışı eğitim, genel olarak müfredatı zenginleştirilmek ve daha nitelikli bir öğrenme-öğretme ortamı hazırlamak için sınıf dışında yapılan tüm etkinliklerdir. Bu etkinliklerin bütün duylara hitap etmesi ve doğa ile toplum arasındaki ilişkiye odaklanması, öğretim faaliyetleri için önemli bir avantajdır (Ford, 1986; Lappin, 1997). Salmi (1983) okul dışı eğitimi, öğretim programının dışına çıkmadan okul süresi boyunca, okul yapısı dışındaki alanların ve kurumların kullanıldığı öğretim şekli olarak görür. Bamberger ve Tal (2007) ise okul dışı eğitimin, yerel kaynaklara dayalı olarak bireysel öğrenme deneyimlerini geliştiren, öğretmen ve öğrenci arasında belli bir hiyerarşiye dayanmayan eğitim türü olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrenme sürecini genişleten bir yaklaşım olan okul dışı eğitimin en önemli amaçlarından biri, okul müfredatının, sınıf dışında doğrudan gözlemler ve yaşantılar yoluyla uygulanmasıdır. Bununla, sınıf içinde oldukça teorik kalan ve herhangi bir yaşantıya dayanmayan konuların, kişisel deneyimler aracılığıyla öğretilmesi amaçlanmaktadır. Böylece öğrencilerin mevcut bilgilerini içselleştirmeleri ve yaşantıya dönüştürmeleri mümkün hale gelir (Hoodless, 2008; Smith, 2010). Okul dışı eğitim, öğrencilerin kendi çevrelerini araştırmaları, keşfetmeleri ve anlamaları için kullanılacak tüm kaynakları kapsamaktadır (Altın ve Demirtaş, 2014). Burada ortam değişikliği nedeniyle öğrenme yaşantıları olumlu olarak etkilenmektedir (Demirel, 2008). Zira öğrencileri sınıftan çıkardığımızda, yakın çevresine dair gözlem yapma, çeşitli çıkarımlarda bulunma ve karar verme gibi bir takım becerilerin gelişimi sağlanacaktır (Hoodless, 2008; Kitson, Husbands & Steward, 2011).

Kişinin içinde bulunduğu dünyayı tanıyarak yaşadığı çevreye karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmesi amacını taşıyan okul dışı eğitim, ilk olarak çevre ile

ilgili olarak düşünülmüş, ancak zamanla alternatif eğitim yollarından biri olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Öyle ki matematik, jeoloji, iletişim, tarih, sosyal bilgiler, politik bilimler gibi birçok disiplin tarafından rağbet görmektedir (Safran ve Ata, 1998; Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013).

### **Okul Dışı Tarih Öğretimi**

Müzeler, tarihsel alan ve mekânlar, şehitlikler, sözlü ve yerel tarih çalışmaları, tarihsel filmler, edebi ürünler gibi okul dışındaki tarihsel ürünlerin ve yerlerin kullanılmasıyla yapılan öğretim, okul dışı tarih öğretimi olarak adlandırılmaktadır. Burada tarihsel çevreden ve kaynaklardan azami olarak faydalanılarak, yazılı olmayan kanıtlarla öğrenciyi buluşturmak amaçlanmaktadır (Safran, 2006). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere okul dışı tarih öğretimi; tarihsel alan/tarihsel çevre gezileri, müze eğitimi, yerel tarih ve sözlü tarih öğretimi gibi, birbiriyle yakından ilişkili kavramlar üzerine şekillenmektedir.

*Tarihsel alan/çevre* okul dışı tarih öğretiminin en önemli kavramlarından biri olup, geçmişin izlerini taşıyan, tarihi değeri olan binalar, yollar, kalıntılar, harabeler gibi öğrencilerin tarihsel anlayış düzeylerini geliştirmek için erişilebilen somut unsurları ifade etmektedir (Hoodless, 2008; Smith, 2010). Tarihsel alan/çevreye yönelik özellikle ziyaret temelli etkinlikler öğrencilerin tarihsel öğrenmelerine derinlik ve genişlik katmaktadır. Böylece öğrencilere tarih disiplininin tadını çıkarma ve parçaları bütün ile birleştirme imkânı sunmaktadır (Snelson, 2011). Alan inceleme gezilerinin yapıldığı tarihi alanların, geçmişte ön plana çıkan ve günümüzde de önemini sürdüren kişi ve olaylara tanıklık etmesi gerekmektedir. Böylece öğrenci, geçmişte yaşayan insanlarla empati kurabilir, mekânı algılama, analiz ve sentez yapma, karşılaştırma, mevcut delilleri değerlendirme, problem çözme, farklılıklara saygı gibi birçok beceriyi geliştirebilir (Dilek, 2002; Çulha Özbaş, 2015; Hoodless, 2008). Üstelik ziyaret edilecek tarihsel alanlar muhteşem veya egzotik yerler olmak zorunda değildir. Zira öğrencilerin yaşadığı çevrede düzenli olarak yanından geçtiği yerlerin olması daha da etkili olabilmektedir (Smith, 2010). Böylece öğrenci günlük yaşantısı ile tarih arasında ilişki kurma fırsatı elde edebilir.

*Müze eğitimi* öğrencilere eğlenerek öğrenme olanağı sunma potansiyeli sebebiyle, okul dışı tarih öğretimi bağlamında kullanılacak bir alan olarak yaygın kabul görmektedir (Yorulmaz, 2016). Müze eğitiminden beklenen, informal bir öğrenme ortamından ziyade, öğretim programının bir tamamlayıcısı olarak öğrenci başarısını artırmasıdır (Ata, 2002; Foreman-Pecka & Travers, 2013). Müze temelli öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin kanıt anlayışını zenginleştirmede ve geçmişle ilgili fikirler üretmede birçok imkân sunmaktadır (Kitson, Husbands & Steward, 2011). Aynı zamanda müze ziyaretleri yoluyla öğrenciler çevrelerindeki tarihi ve kültürel eserlerin değerinin farkına varma, farklı kültürleri tanıma ve hoşgörülü olma gibi beceriler kazanırlar. Böylece geçmişe ait farklı yorumlarla karşılaşan öğrencilerde, eleştirel düşünme becerileri gelişir (Marcus, 2007; Sheppard, 2001). Tüm bunların

gerçekleşebilmesi içinse öğretmenler tarafından müzedeki öğrenme ortamlarının oldukça iyi planlaması ve yönetilmesi gerekmektedir (Ata, 2002)

*Yerel tarih öğretimi*, okul dışı tarih öğretiminin bir diğer unsurudur. Bir bölgede bulunan müze ya da tarihsel yapıların, ulusal tarihin bir parçası olmakla birlikte aynı zamanda o bölgenin yerel tarihine de kaynaklık ettikleri göz önünde bulundurulduğunda, okul dışı tarih öğretimini oluşturan kavramların birbiriyle ne kadar iç içe oldukları daha iyi anlaşılabilir. Bir yerin geçmişten günümüze tarihsel gelişimini yansıtan izler olarak tanımlanan yerel tarih üzerinde yapılan çalışmalardan, okul dışı tarih öğretiminde de yararlanılmaktadır. Bu çalışmaların genel amacı öğrencilerin yakın çevrelerinde bulunan tarihi eserlerin farkında olmalarını sağlamaktır. Yerel tarih; mimari eserler, arkeolojik kalıntılar gibi yukarıda belirtilen tarihsel alanların yanı sıra çeşitli resimler, gravürler, arşiv kayıtları gibi oldukça geniş bir çerçeve sunmaktadır. Geleneksel tarih derslerinde öğrencilerin, kendilerine aktarılan geniş kapsamlı tarihsel anlatılar ile içinde yaşadığı çevre arasında bağ kurmakta zorlandıkları görülmektedir. Bu gibi durumlarda iyi planlandığı ve müfredatla uyumlu olduğu takdirde yerel tarih çalışmaları çıkış yolu olabilmektedir (Yeşilbursa, 2015). Öğrencinin içinde yaşadığı çevreyle ilgili yerel tarih çalışmaları hem tarihsel anlamı keşfetmede zengin fırsatlar sunar hem de en isteksiz öğrencileri bile motive edebilir (Kitson, Husbands & Steward, 2011; Dinç ve Üztemur, 2017).

Tarihsel alan gezileri, müze eğitimi ve yerel tarih çalışmalarının yanı sıra okul dışı öğrenme yöntemlerinden biri de *sözlü tarihtir*. Sözlü tarih, tarih dersinde öğrenci katılımını artırmak ve tarihi konuların daha iyi kavranmasını sağlamak için tasarlanan bir süreç olup (Gang, 2007), yaşayan tarihi aktörlerden elde edilen verilerin işlenmesi ile ortaya çıkmaktadır (Kabapınar, 2014, 2015). Sözlü tarih kapsamında, tarihsel değeri olan bilgiler vereceği düşünülen kişilerle görüşmeler yapılması söz konusudur. Sözlü tarih geçmişe ait verileri elde etmek için bir tarih yazımı şekli olduğu gibi tarih öğretiminde bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Doğan, 2015). Bu yöntem interaktif bir öğrenme ortamı meydana getirerek, öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşik yapıyı değiştirir ve öğrenci daha aktif hale getirir. Öğrenciler doğrudan doğruya kaynak kişiden elde edilen verilerin organize edilmesi sonucu bir nevi tarih yazmaktadırlar. Özellikle öğretmen rehberliğinde tasarlanan sözlü tarih projeleri, yerel ve ulusal tarihin kolektif bilgisine katkıda bulunur. Öğrenciler, tarihin özünde, arkadaşlarının, tanıdıklarının ve akrabalarının hayatlarını doğrudan etkileyen olayların ortak hatıraları olduğunu öğrenirler (Gang, 2007). Özellikle grup çalışmalarıyla yapılan etkinlikler sonucunda birçok öğrenme becerisi gelişir (Akçalı ve Aslan, 2012). Genelde yerel tarih kapsamında değerlendirilen sözlü tarih çalışmalarının, öğrenciler tarafından ilginç ve eğlenceli bulunuyor olması, tarih eğitimi açısından önemini artırmaktadır. Bu tür çalışmalarla öğrencilerde eleştirel düşünme, bizzat tarihi yaşayanlarla empati kurma, gözlem yapma, veri toplama, analiz ve sentez gibi birçok becerinin kazanılması sağlanabilmektedir (Akçalı, 2007; Küpüç, 2014).

### **Türkiye’de Okul Dışı Tarih Öğretiminin Gelişimi**

Türkiye’deki okul dışı tarih öğretimi özelinde yapılan uygulamalara bakıldığında ilk olarak müze eğitiminin ön plana çıktığı görülür. Öyle ki müzelerin eğitim amacıyla kullanılmak istenmesi, II. Meşrutiyet döneminde popülerlik kazanmıştır. Bu konuda Sâti Bey, Muallim Cevdet, İsmayıl Hakkı gibi eğitimciler Avrupa’daki gibi müzelerin halk eğitiminde kullanılması gerektiği ile alan gezileri, tarihî yapılara ziyaret konusu üzerinde durmuşlardır. Bu tür tartışmalar neticesinde müze eğitimi ve tarihi alan gezileri müfredata girmiştir. Örneğin 1913 tarihli İbtidai müfredat programında yer alan Muhtasar Tarih-i Osmanî dersinde öğretmenden, yeri geldikçe öğrencilerini eski Osmanlı eserlerini görmeye götürmesi istenmektedir (Alaca, 2016; Ata, 2002; Şanal, 2016).

1928 harf devrimi sonrasında Faik Reşit Unat, bazı derslerini okul bahçesinde ve Bakanlık Okul Müzesi, Etnografya ve Hisar müzeleri gibi çeşitli mekânlarda gerçekleştirmiş, tarih ve coğrafya derslerinde inceleme gezisi yaptırmıştır (Ata, 2009). 1932-1951 arasındaki Halkevlerinde tarih eğitimi kapsamında düzenlenen konferanslar, tarihi mekânlara ve çeşitli müzelere yapılan geziler, tarihi konulu sergiler ile tarihsel içerikli piyesler; okul dışı öğretimi bağlamında değerlendirilebilir. Yerel tarih çalışmaları kapsamında da aynı dönemde tarihsel alan incelemeleri yapılmaktadır. Örneğin 1933 yılından itibaren Balıkesir Halkevi’nde yakın çevreye tarihi geziler düzenlenmiş, Kuvayı Milliye tarihi ve Balıkesir’in milli mücadeledeki yeri üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Benzer şekilde Afyon ve Bolu gibi birçok halkevinde tarih eserleri ve tarihî şehir harabelerini araştırmak ve incelemek için tarih gezileri düzenlenmiştir. Halkevlerinde okul tarih programları ile müzelerin bütünleştirildiği görülmektedir (Ata, 2002; Yıldırım, 2016).

1943 Maarif Şurası’nda somut düşünme aşamasında olan çocuklara tarihin öğretilmesinde müzelerin ve antik eşyaların kullanılmasının önemi gündeme alınmıştır. 1943 ve 1945 tarihli Tebliğler Dergisi ile 1949 Ortaokul Programı ve 1958 İlkokul Programı’nda tarih derslerinde yeri geldikçe yakın çevrede bulunan tarihî eserlere dikkat çekilmesi, müzelerden faydalanılması ve böylece öğrencilere yerel tarihin etkili olarak öğretilmesi istenmektedir. Burada yakın çevrede bulunan önemli tarihî eserlere (heykeller, anıtlar, tarihî yapılar, surlar, kaleler, harabeler gibi...) geziler düzenlenmesi önerilmektedir. Özellikle öğretmenler, tarihi bir olayın geçtiği yerde öğrencilerine, o olay ile ilgili tarih eserlerini göstermeli ve inceletmelidir. Tarihi şahsiyetlerden bahsedilirken de aynı tutum izlenmelidir. Okul dışı tarih öğretimiyle ilgili mevcut talimatlar günümüze kadar gelmiş ve bazen aynen bazen de kısmen bugüne uyarlanarak aktarılmış görülmektedir (Ata, 2002). Güncel tarih öğretim programlarında müze gezileri, tarihsel alan gezileri, yerel tarih çalışmaları ve sözlü tarih etkinliklerinin yanı sıra, teknolojik gelişmelere paralel olarak sanal gezilerin de okul dışı tarih öğretimi bağlamında ön plana çıktığı görülmektedir (MEB, 2007; MEB, 2011a; MEB, 2011b; MEB, 2012a; MEB, 2012b).

### **Okul Dışı Tarih Öğretimi ve Sosyal Zekâ**

Tarih öğretmenlerinin en önemli sorumluluklarından biri öğrencilerini, tarihin bir ders kitabı veya sınıfla sınırlı olmadığına ve tarihsel süreçlerin müzeler, galeriler ve tarihsel mekânlarla ilişkili olduğuna ikna etmektir (Smith, 2010). Sınıfın dışında da tarih öğretilebileceğinin farkında olunması, nitelikli bir öğretim süreci için iyi bir planlama ve yönetim gerektirmektedir. Tüm öğrenim süreçlerinde olduğu gibi sınıf dışında da öğrenme hedeflerine dikkat edilmesini, aynı zamanda öğrencilerin farklı ortamlarda nasıl öğreneceğinin bilinmesi gerekir. Bunun yanında farklı öğrenme türlerini destekleyecek iyi bir organizasyon bilgisine de ihtiyaç vardır (Kitson, Husbands & Steward, 2011). Bütün bunlar tarih öğretmenlerinin, okul dışı tarih öğretimini etkili ve verimli bir şekilde uygulayabilmeleri için bazı becerilere sahip olmaları gerektiği anlamına gelmektedir.

Okul dışı etkinlikleri planlama aşamasında öğrenci, veli, okul idaresi, diğer öğretmenler ve ulaşım imkânları gibi farklı paydaşların işbirliğine ihtiyaç duyulması, bütün bu kişi ve kurumlar arasında organizasyonu sağlaması beklenen öğretmenin sosyal ilişkilerdeki etkililiğini önemli kılmaktadır. Bununla birlikte uygulama aşamasında tarih öğretmenin, okul duvarlarının dışında bir takım lideri olarak davranması, etkinliklerin amacına ulaşması için de liderlik ettiği öğrenci grubunun özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Bütün bunlar okul dışı tarih öğretiminin, uygulanabilirliğinde tarih öğretmenin sahip olması gereken sosyal becerilere ya da daha genel bir tanımlamayla sosyal zekâyâ işaret etmektedir.

Sosyal zekâ kavramı ilk kez 1920'de Thorndike'in zekâyı; sosyal, mekanik ve soyut zekâ şeklindeki kategorilere ayırmasıyla kullanılmaya başlanmıştır (Doğan, Totan ve Sapmaz, 2009). Thorndike, oluşturduğu bu kategori içerisinde sosyal zekâyı; insanları anlama ve idare etme, insan ilişkilerinde ustaca davranma yeteneği olarak tanımlamıştır. Thorndike'ten sonra onun yaptığı tanımlamayı temel alan çalışmaların sayısında bir artış gözlemlenmektedir (Doğan, 2006). Bunlar arasında en bilineni Gardner'ın eğitim dünyasında yaygın kabul gören çoklu zekâ kuramıdır. Gardner (1999), oluşturduğu kuramın temel kategorilerinden biri olan sosyal/kişilerarası zekâyı, bir kişinin başkalarının niyetlerini, motivasyonlarını ve arzularını anlama ve dolayısıyla başkalarıyla etkili bir şekilde çalışabilme kapasitesi olarak tanımlar. Gardner'ın bu tanımlamasına paralel olarak Albrecht (2006) ise sosyal zekâyı temel bir insan kavrayışı -bir çeşit stratejik sosyal farkındalık- ve onlarla başarılı bir şekilde etkileşim kurmak için gerekli olsun bir dizi becerinin bileşimi olarak karakterize eder. Bir başka deyişle sosyal zekâ, başkaları ile iyi geçinme ve onların sizinle işbirliği yapmalarını sağlama yeteneğidir.

Bütün bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere sosyal zekâ ya da artık bu kavramların yerine kullanılmaya başlayan sosyal yeterlik ve sosyal beceri gibi kavramlar (Doğan ve Çetin, 2009), karşısındaki öğrenci grubunun bireysel özelliklerini bilmek durumunda olan öğretmen için, temel yeterlikler arasındadır

(Albrecht, 2006). Öğretmenin yeterliklerinin farkında olması, etkili bir öğretim için gerekli olan anlama, yönetme, sorunları çözme ve durumun gerektiği şekilde davranabilme becerileri de yine sosyal zekâyla ilgilidir (Akman ve İmamoğlu-Akman, 2017). Bununla birlikte okul dışı etkinlikler gibi farklı kişi ve sosyal grupların uyumunu gerektiren, öğretmenin liderlik özelliğinin ön plana çıktığı eğitsel süreçlerde öğretmenin sosyal yeterlikleri çok daha önem kazanmaktadır. Türkiye’de alan yazın incelendiğinde okul dışı tarih öğretimi kapsamında değerlendirilebilecek yerel tarih (Akçalı, 2007, 2013; Arslan, 2015; Oran, 2013; Örtün, 2008; Özdemir, 2016), sözlü tarih (Doğan, 2015; İncegöl, 2010; Kabapınar, 2014, 2015; Kaplan, 2005; Kaya, 2013; Küpüç, 2014; Sarı, 2006, 2007), tarihsel çevrenin kullanımı ve alan gezileri (Çulha, 2006, 2015; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2015; Dinç ve Üztemur, 2017; Şimşek, 2015), müze eğitimi (Akmehmet, 2008; Ata, 2002, 2015; Dinç ve Üztemur, 2017; Turan, 2015; Yeşilbursa, 2006), gibi alanların yanı sıra öğrencilerin tarihi ve kültürel eserler hakkındaki farkındalık düzeylerine ilişkin (Aktın, Karakuş ve Sağlam, 2013; Dinç, Erdil ve Keçe, 2011) birçok çalışmaya rastlanılmaktadır. Ancak okul dışı tarih öğretimine dönük öğretmen ve öğretmen aday görüşlerini içeren yalnızca bir adet çalışmaya ulaşılmaktadır (Akçalı, 2015). Bununla birlikte sosyal zekaya ilişkin ise Türkçe literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Akman ve İmamoğlu-Akman, 2017; Doğan, 2006; Doğan ve Çetin, 2009; Doğan, Totan, ve Sapmaz, 2009).

Bu çalışmanın amacı; tarih öğretmen adaylarının okul dışı tarih öğretimine yönelik algıları ile sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının okul dışı tarih öğretimine yönelik algılarını ölçmede kullanılabilir bir ölçme aracı bulunmaması sebebiyle, okul dışı tarih öğretimine yönelik algıyı; farkındalık, bilgi ve yeterlik boyutlarıyla değerlendiren bir ölçeğin geliştirilmesi de bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

## YÖNTEM

### **Araştırma Modeli**

Tarih öğretmen adaylarının okul dışı tarih öğretimi algıları ile sosyal zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde korelasyonel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, herhangi bir biçimde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Korelasyonel araştırmaların, değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılması ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan önemli araştırmalar oldukları ifade edebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye’nin 3 farklı üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi görmekte olan 223 tarih

öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Akademik Ortalama</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	135	61	30-53	1	1
Erkek	87	39	54-63	4	2
<b>Üniversite</b>			64-74	75	34
A (Büyükşehir)	50	23	75-86	114	52
B (Taşra)	105	47	87-100	25	11
C (Taşra)	68	30			

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 135’i kadın (%61), 87’si erkektir (%39). Katılımcıların eğitim gördükleri üç farklı üniversite etik gerekçelerle A (büyükşehir), B (taşra) ve C (taşra) şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılardan 50’si (%23) A, 105’i (%47) B ve 68’i (%30) B şeklinde kodlanan üniversitelerde pedagojik formasyon eğitimi görmektedir. 100’lük sisteme göre not ortalamaları itibariyle katılımcıların 1’i 30-53, 4’ü 54-63, 75’i 64-74, 114’ü 75-86 ve 25’i 87-100 aralığında akademik ortalamaya sahiptir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, Okul Dışı Tarih Öğretimi Algısı Ölçeği (ODTÖAÖ) ve Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) kullanılmıştır. Demografik bilgi formu tarih öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olunan/devam edilen üniversite ve akademik ortalaması gibi kişisel bilgilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

*Okul Dışı Tarih Öğretimi Algısı Ölçeği:* Tarih öğretmenlerinin/öğretmen adaylarının okul dışı tarih öğretimi ile ilgili algılarını ölçmeyi amaçlayan ODTÖAÖ, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilgili literatürden yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuş; tarih öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, eğitimde ölçme ve değerlendirme gibi farklı alanlardan akademisyenlerin uzman görüşleri alınarak 50 maddelik havuza son şekli verilmiştir. 5’li likert tipinde geliştirilen ölçeğin cevap seçenekleri “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir.

ODTÖAÖ’nün yapı geçerliğini belirleyebilmek için öncelikle açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan ilk analizlerde yapı geçerliğini karşılamayan maddeler, madde havuzundan çıkarılmış ve 21 maddelik bir yapıya ulaşılmıştır. Verilerin AFA’ya uygunluğu için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testi kullanılmıştır. KMO değeri .95 ve Bartlett testi ise anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2$  (210) = 3054.77;  $p < .01$ ). AFA sonuçlarına göre ölçeğin 3 faktörde açıkladığı toplam varyans oranı % 65’tir. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise Tablo 2’de yer almaktadır.



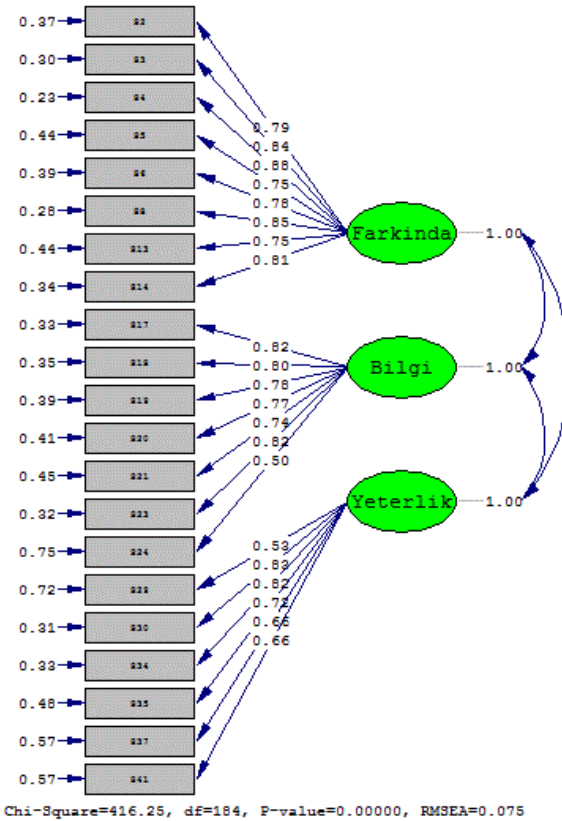
Tablo 2. AFA'ya Göre ODTÖAÖ'de Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

Madde	Faktörler		Ortak Faktör Varyansı
	Farkındalık	Bilgi Yeterlik	
1. Okul dışı tarih öğretimi, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirebilir.	,792		,729
2. Okul dışı tarih öğretimi, tarih derslerine ilgiyi artırır.	,850		,803
3. Okul dışı tarih öğretimi, tarihin eğitiminin önemli bir parçasıdır.	,755		,622
4. Okul dışı tarih öğretimi, öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırabilir.	,742		,618
5. Okul dışı tarih öğretimi, öğrenciler için keyifli bir öğrenme deneyimi sunar.	,818		,762
6. Okul dışı tarih öğretimi, öğrencilerin tarihe karşı duyarlılıklarını artırır.	,786		,698
7. Tarih öğretim programlarında okul dışı aktivitelere daha çok yer verilmelidir.	,757		,642
8. Okul dışı etkinliklerle, tarihsel bilgi çok daha kalıcı hale gelir.	,804		,741
9. Bulduğum şehirdeki tarihsel yapılar hakkında bilgi sahibiyim.		,688	,651
10. Bulduğum şehirdeki tarihsel bölgeler hakkında bilgi sahibiyim.		,689	,656
11. Bulduğum şehirdeki müzeler hakkında bilgi sahibiyim.		,668	,620
12. Bulduğum şehirdeki yakın tarihe tanıklık etmiş kişiler hakkında bilgi sahibiyim.		,650	,465
13. Bulduğum şehrin yerel tarihi hakkında bilgi sahibiyim.		,707	,580
14. Bulduğum şehrin yerel tarihinin, tarih derslerinin hangi konuları ile ilişkili olduğunu bilirim.		,773	,634
15. Bulduğum şehirdeki müzelerde yer alan eserlerin, tarih derslerinin hangi konuları ile ilişkili olduğunu bilirim.		,690	,587
16. Bulduğum ilin tarihi yerlerine yapılacak bir geziyi planlayabilirim.		,669	,606
17. Tarih dersleri ile ilişkili olarak bulunduğum ilde müze gezisi düzenleyebilirim.		,763	,717
18. Tarihsel çevreye yapılacak bir gezi esnasında, gerekli etkinlikleri uygulayabilirim.		,754	,727
19. Tarihsel çevreye yapılacak bir gezi ile öğrencileri tarih öğretimine karşı motive edebilirim.		,622	,656
20. Tarih programına göre belirlediğim herhangi bir konuda (aile tarihi, Kore Gazileri, Kurtuluş Tarihi vb.) öğrencilere sözlü tarih araştırma yapmasına olanak sağlayabilirim.		,597	,499
21. Bulduğum ilin yerel tarihi ile ilgili çeşitli etkinlikler düzenleyebilirim.		,644	,635

Tablo 2’de görüldüğü üzere ölçeğin faktör yükleri; birinci faktörde .755-.850, ikinci faktörde .650-.773 ve üçüncü faktörde .597-.763 arasında değişmektedir. AFA sonucunda ortaya çıkan 3 faktörlü yapıda, kuramsal temelden hareketle birinci faktör “Farkındalık”, ikinci faktör “Bilgi”, üçüncü faktör ise “Yeterlik” olarak adlandırılmıştır. AFA sonrasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) ise ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 416.25$ ,  $df = 184$ ,  $p = .00$ ,  $\chi^2/df = 2.26$ ). Gözlenen değişkenlere ilişkin faktör yükleri ise Şekil 1’de sunulmuştur.

### Şekil 1. ODTÖAÖ’ye İlişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri

Şekil 1’de görüldüğü üzere DFA sonucunda ODTÖAÖ’nün faktör yükleri Farkındalık boyutunda .75-88, Bilgi boyutunda .50-.82 ve Yeterlik boyutunda .53-.83 arasında değişmektedir. Bununla birlikte diğer uyum iyiliği indeksleri ise şu şekildedir: RMSEA = .075, GFI = .85, CFI = .98, NFI = .96, RFI = .96, AGFI = .81, IFI = .98 ve NNFI = .97. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı birinci faktör için .94, ikinci faktör için .87 ve üçüncü faktör için .88 olarak hesaplanmıştır. ODTÖAÖ’nün tamamı için bu değer .94’tür.





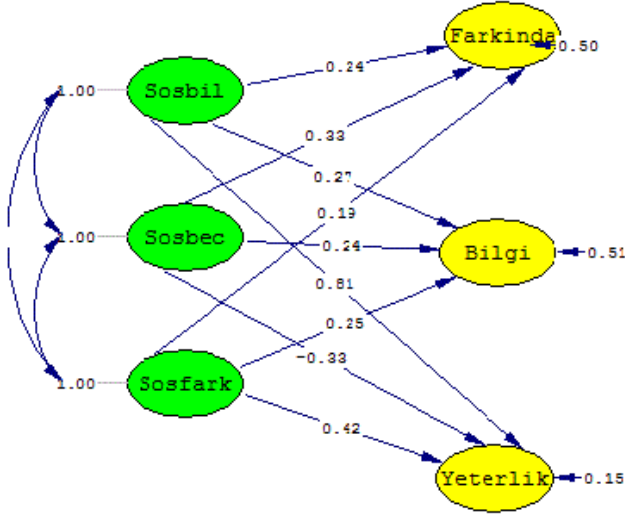
5. Sos. Bil. Sür.	3,68	,681		,458**	,165*	,716**
6. Sos. Bec.	3,40	,731			,398**	,786**
7. Sos. Fark.	3,18	,865				,737**
8. Toplam	3,43	,562				

\*p<.05

\*\*p<.01

Tablo 3 incelendiğinde araştırmada kullanılan her iki ölçüğe ve bu ölçüklerin alt boyutlarına ilişkin ortalama değerlerin, 5'li likert ölçüğünün orta noktası olan 3'ten büyük olduğu anlaşılmaktadır. ODTÖAÖ toplam puanı üzerinden hesaplanan ortalama değer 3,81 iken TSZÖ ortalama puanı 3,43 seviyesindedir. ODTÖAÖ alt boyutları itibariyle en yüksek ortalama değere sahip boyut 4,09 ile okul dışı tarih öğretimine ilişkin "Farkındalık" boyutundadır. TSZÖ alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalama değer ise 3,58 ile Sosyal Bilgi Süreci'ne aittir. Ölçek toplam puanları ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise hem ODTÖAÖ'nün hem de TSZÖ'nün alt boyutları ile p<.01 düzeyinde ve pozitif yönde korelasyon içinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ODTÖAÖ'nün ve 3 alt boyutunun, TSZÖ toplam puanı, Sosyal Bilgi Süreci ve Sosyal Beceriler alt boyutları ile p<.01 düzeyinde pozitif korelasyon içinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tarih öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin sosyal zekâ düzeyi tanımlamalarının okul dışı tarih öğretimine yönelik algılarını nasıl etkilediğini incelemek için LISREL 8.71 programı SIMPLIS komut diliyle kullanılarak ve maximum likelihood metodundan yararlanılarak yol analizi yapılmış ve Şekil 2'de gösterilen yapısal model test edilmiştir. Model uyumunu sınamak amacıyla ki-kare ( $\chi^2$ ),  $\chi^2/sd$ , GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve RMSEA uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarında ki-kare değerinin anlamlı ( $\chi^2 = 1954.32$ ,  $df = 805$ ,  $p = .00$ ,  $\chi^2/df = 2.43$ ), uyum indekslerinin ise RMSEA = .080, CFI = .96, NFI = .94, RFI = .94, GFI = .70, IFI = .96 ve NNFI = .96 şeklinde olması modelin veri setine iyi uyum sağladığını göstermiştir. Bu değerler arasında yer alan GFI'nin .85'in altında olması, örneklem büyüklüğüyle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Erkorkmaz ve ark., 2013). Nitekim diğer uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlerin üzerinde olması bu durumu doğrulamaktadır. Gözlenen değişkenler incelendiğinde ise elde edilen sonuçun, ilişkilerin büyüklüğü ve yönü açısından araştırma sorusuna yeterince cevap verdiği görülmüştür. Standartlaştırılmış yol katsayılarını içeren model Şekil 2'de gösterilmiştir.



Chi-Square=1954.32, df=805, P-value=0.00000, RMSEA=0.080

Şekil 2. Standartlaştırılmış Yol Katsayılarını İçeren Yol Modeli

Oluşturulan modelde parametre tahminleri incelendiğinde, okul dışı tarih öğretimine yönelik farkındalığın Sosyal Bilgi Süreci ( $\beta = .24$ ), Sosyal Beceriler ( $\beta = .33$ ) ve Sosyal Farkındalık ( $\beta = .19$ ) ile anlamlı ilişki içinde olduğu ve bu değişkenlerin okul dışı tarih öğretimine yönelik farkındalık varyansının %50'sini açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte okul dışı tarih öğretimine yönelik bilgi düzeyinin Sosyal Bilgi Süreci ( $\beta = .27$ ), Sosyal Beceriler ( $\beta = .24$ ) ve Sosyal Farkındalık ( $\beta = .25$ ) ile anlamlı ilişki içinde olduğu ve bu değişkenlerin okul dışı tarih öğretimine yönelik bilgi düzeyi varyansının %49'unu açıkladığı belirlenmiştir. Aynı şekilde okul dışı tarih öğretimine yönelik yeterlik algısının, Sosyal Bilgi Süreci ( $\beta = .81$ ), Sosyal Beceriler ( $\beta = -.33$ ) ve Sosyal Farkındalık ( $\beta = .42$ ) ile anlamlı ilişki içinde olduğu ve bu değişkenlerin okul dışı tarih öğretimine yönelik bilgi düzeyi varyansının %85'ini açıklamaktadır.

Tarih öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, okul dışı tarih öğretimi algıları ve kendilerine dair sosyal zekâ tanımlamaları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem  $-t$  testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Tarih Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Tarih Öğretimi Algıları ve Sosyal Zekâ Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Sd	t	p
ODTÖ Farkındalık	Kadın	135	32,55	220	-,408	,684
	Erkek	87	32,94			
ODTÖAÖ Bilgi	Kadın		25,05		,056	,955
	Erkek		25,09			
ODTÖAÖ Yeterlik	Kadın		22,17		-,276	,783
	Erkek		22,36			
ODTÖAÖ Toplam	Kadın		79,77		-,304	,761
	Erkek		80,39			
Sosyal Bilgi Süreci	Kadın		29,35		-,454	,650
	Erkek		29,69			
Sosyal Beceriler	Kadın		20,32		-,457	,648
	Erkek		20,60			
Sosyal Farkındalık	Kadın		22,63		1,010	,313
	Erkek		21,79			
TSZÖ Toplam	Kadın		72,31		,143	,887
	Erkek		72,07			

Tablo 4'te görüldüğü üzere tarih öğretmen adaylarının cinsiyetleri, hem ölçek toplam puanları hem de alt boyutları üzerinde  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşma meydana getirmemiştir. Katılımcıların öğrenim gördüğü üniversitenin okul dışı tarih öğretimi algıları ve kendilerine dair sosyal zekâ tanımlamaları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, öncelikle veri toplama aracının uygulandığı üniversiteler, büyükşehir ve taşra olmak üzere kategorik hale getirilmiş ve oluşturulan bu iki kategori arasındaki farklılaşma durumu için ilişkisiz örneklem -t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Tarih Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Tarih Öğretimi Algıları ve Sosyal Zekâ Düzeylerinin Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Üniversite	n	$\bar{X}$	Sd	t	p
ODTÖ Farkındalık	Büyükşehir	50	33,63	221	1,061	,290
	Taşra	173	32,48			
ODTÖAÖ Bilgi	Büyükşehir		25,64		,954	,341
	Taşra		24,84			
ODTÖAÖ Yeterlik	Büyükşehir		22,91		1,073	,284
	Taşra		22,07			
ODTÖAÖ Toplam	Büyükşehir		82,17		1,210	,228
	Taşra		79,39			
Sosyal Bilgi Süreci	Büyükşehir		30,22		1,189	,236

Sosyal Beceriler	Taşra	29,18	,669	,504
	Büyükşehir	20,78		
Sosyal Farkındalık	Taşra	20,31	4,170	,000*
	Büyükşehir	25,33		
TSZÖ Toplam	Büyükşehir	76,34	2,909	,004*
	Taşra	70,91		

\* $p < .05$

Tablo 5'te görüldüğü üzere tarih öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite değişkeni, ODTÖAÖ toplam puanı ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılaşma meydana getirmemiştir. Fakat TSZÖ'ye ilişkin bulgular incelendiğinde öğrenim görülen üniversitenin, ölçeğin Sosyal Farkındalık alt boyutu ve ölçek toplam puanı üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiği görülmektedir. Buna göre büyükşehirde öğrenim gören tarih öğretmen adaylarının sosyal farkındalıkları ve ölçek toplam puanı itibarıyla kendilerinin sosyal zekâlarına dair tanımlamaları daha yüksektir. Tarih öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarının, okul dışı tarih öğretimi algıları ve kendilerine dair sosyal zekâ tanımlamaları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem -t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Tarih Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Tarih Öğretimi Alguları ve Sosyal Zekâ Düzeylerinin Akademik Başarılarına Göre Farklılaşma Durumu*

Boyutlar	Not Ortalaması	n	$\bar{X}$	Sd	t	p
ODTÖAÖ Farkındalık	74 ve altı	80	32,69	217	,173	,863
	75 ve üzeri	139	32,85			
ODTÖAÖ Bilgi	74 ve altı		24,93		-,108	,914
	75 ve üzeri		25,01			
ODTÖAÖ Yeterlik	74 ve altı		22,69		1,014	,312
	75 ve üzeri		22,01			
ODTÖAÖ Toplam	74 ve altı		80,31		,220	,836
	75 ve üzeri		79,87			
Sosyal Bilgi Süreci	74 ve altı		29,67		,485	,614
	75 ve üzeri		29,29			
Sosyal Beceriler	74 ve altı		20,12		-,817	,415
	75 ve üzeri		20,62			
Sosyal Farkındalık	74 ve altı		22,42		,033	,974
	75 ve üzeri		22,39			
TSZÖ Toplam	74 ve altı		72,20		-,059	,953
	75 ve üzeri		72,30			

Tablo 6'da görüldüğü üzere tarih öğretmen adaylarının akademik not ortalamaları, hem ölçek toplam puanları hem de alt boyutları üzerinde  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşma meydana getirmemiştir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının okul dışı tarih öğretimi ile ilgili algılarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi ve bu ölçek aracılığıyla okul dışı tarih öğretimi algısı ile sosyal zekâ arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin veriler incelendiğinde; AFA sonuçlarına göre 21 madde ve 3 faktörden oluşan yapının, toplam varyans oranının % 65'ini açıkladığı, faktör yüklerinin .597-850 arasında değiştiği görülmektedir. DFA sonuçlarına göre ki-kare değeri anlamlı bulunmuş ( $\chi^2 = 416.25$ ,  $df = 184$ ,  $p = .00$ ,  $\chi^2/df = 2.26$ ), RMSEA = .075, GFI = .85, CFI = .98, NFI = .96, RFI = .96, AGFI = .81, IFI = .98 ve NNFI = .97 şeklindeki uyum indeksleri elde edilmiştir. ODTÖAÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .94'tür. Bütün bu değerler ilgili literatürle karşılaştırıldığında ODTÖAÖ'nün, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının okul dışı tarih öğretimine ilişkin algılarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Büyükoztürk, 2008; Hair ve ark. 2016; Kline, 2011; Şimşek, 2007; Tavşancıl, 2006).

Araştırmanın sosyal zekâyâ ilişkin sonuçları değerlendirildiğinde, cinsiyetin sosyal zekâyâ dair anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Nitekim bu sonuç, sosyal zeka ile ilgili gerek Türkiye ölçeğinde gerekse uluslararası alanda yapılan çalışmalarla uyum göstermektedir (Akman ve İmamoğlu-Akman, 2017; Doğan, 2006; Doğan, Totan ve Sapmaz, 2009; Silvera, Martinussen & Dahl, 2001). Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların akademik başarıları da sosyal zekâ düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu durum, literatürde yaygın kabul gören, zekânın farklı tür ve boyutları olduğu yönündeki araştırma verileriyle uyum göstermektedir (Gardner, 1999). Bununla birlikte büyükşehirde öğrenim gören katılımcıların sosyal zekâ düzeyleri, taşra üniversitelerinde öğrenim gören katılımcılara göre daha yüksektir. Büyükşehirlerde yaşamlarını sürdürenlerin, daha küçük yerleşim birimlerinde yaşayanlara göre sosyal becerilerinin gelişmiş olması, ilgili literatürü destekler niteliktedir (Çetinkaya-Yıldız ve Toprak, 2016). Tarih öğretmen adaylarının okul dışı tarih öğretimine ilişkin algıları bir bütün olarak incelendiğinde ise cinsiyet, akademik başarı ya da öğrenim görülen üniversite gibi değişkenlerin bu algı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durum, okul dışı tarih öğretimi konusunda öğretmen/öğretmen adaylarının algılarının daha iyi anlaşılabilmesi için, ilgili alanda yapılacak nicel çalışmalarda farklı değişkenlerin etkisinin de incelenmesi gerektiği anlamına gelmektedir.

Tarih öğretmen adaylarının okul dışı tarih öğretimi algıları ile sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, yol analizi sonuçları itibariyle sosyal zekânın okul dışı tarih öğretimine yönelik farkındalık varyansının %50'sini, bilgi düzeyine ilişkin toplam varyansın %49'unu, yeterlik algısına ilişkin toplam varyansın ise %85'ini açıkladığı görülmektedir. Bu durum sosyal zekânın okul



dışı tarih öğretimine yönelik algının anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlamına gelmektedir. İlgili literatürde yer alan kuramsal bilgiler de, okul dışı tarih öğretimi ile sosyal zekâ arasındaki ilişkiye işaret etmektedir.

Çalışmanın giriş bölümünde de belirtildiği üzere okul dışı tarih öğretimi, öğrenciler, veliler, okul idaresi ve kurumda çalışan diğer öğretmenlerin işbirliğini gerektiren çok değişkenli bir süreçtir (Snelson, 2011). Akçalı'nın (2015) yaptığı çalışmada da sınıf dışı tarih öğretimi için planlama ve organizasyon becerilerine ihtiyaç olduğu ortaya konulmuştur. Bu durum, okul dışı tarih öğretiminden yararlanan öğretmenlerin, faaliyetleri sırasında karşılaştıkları karmaşık yapıyı uyum içerisinde koordine edebilmesi için sosyal becerilere ihtiyacı olduğu anlamına gelmektedir. Nitekim Silberman ve Hansburg (2000), sosyal becerileri yüksek insanların kişilerarası çatışmaları çözme ve bir takım üyesi olarak çalışma kapasitelerinin yüksek olduğuna vurgu yapmaktadır.

Tarih derslerinde, okul duvarlarının dışında yapılacak öğrenme etkinlikleri, önceden tahmin edilmesi güç birçok durumu da beraberinde getirmektedir. Tarih öğretmenlerinin öngörüsünün her zaman mümkün olmadığı bu gibi durumların üstesinden gelebilmesi için alan ve pedagoji bilgisinin yanında birtakım sosyal becerilere de ihtiyacı vardır. Çünkü okul dışı tarih öğretimi, eğitsel bir etkinlik olduğu kadar sosyal bir etkinliktir ve bu süreçte öğretmenin bir takım lideri olarak hareket etmesi gerekir (Snelson, 2011). Dong, Koper ve Collaço'nun (2008) da belirttiği gibi problem çözme ve liderlik yetenekleri, bununla birlikte anlama, yönetme, durumun gerektirdiği şekilde davranma ve karmaşık sosyal durumlara yaratıcı çözümler getirme, sosyal zekânın birer ürünüdür (Akman ve İmamoğlu-Akman, 2017; Silberman ve Hansburg, 2000). Bununla birlikte okul dışı tarih öğretiminin, birçok eğitsel çıktı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu etkinliklerden öğrencilerin verimli bir biçimde yararlanabilmeleri için, tarih öğretmenlerinin etkinliklerini öğrencilerinin bireysel özelliklerine göre yapılandırmaları gerekir (Hoodless, 2008; Kitson, Hubands ve Steward, 2001). Tarih öğretiminin karşısındaki öğrenci grubunu tam anlamıyla tanıyabilmesi ve kendisinden beklenenleri fark edebilmesi, sosyal farkındalığının yüksek olması ile ilişkilidir (Doğan ve Çetin, 2009).

Araştırma sonuçları ve ilgili literatür bir arada değerlendirildiğinde, okul dışı tarih öğretimi ile sosyal zeka arasında hem teorik hem de pratik bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte sosyal zekanın, genel anlamıyla öğretmen yeterliklerinin de önemli bir parçası olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklere, öğretmen yetiştirme programlarında daha sık yer verilmesi, öğretmen niteliklerinin artırılması için önemli olduğu kadar, tarih öğretimine özgü yöntemlerin uygulanabilirliği için de önemlidir.

## KAYNAKLAR

- Akçalı, A. A. (2007). *Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akçalı, A. A. (2013). *Tarih öğretiminde merkeze bağlılığın azaltılması yolunda bir çözüm önerisi: Yerel tarih*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akçalı, A. A. (2015). Kuram ve uygulamada sınıf dışı tarih öğretimi algısı: Öğretmen ve aday öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 117-137.
- Akman, Y., & İmamoğlu-Akman, G. (2017). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumunun Sosyal Zekâ Algısına Göre İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 34-48.
- Akmehmet, T. K. (2008). Müzelerin tarih öğretiminde nesne merkezli eğitim etkinlikleriyle kullanılması ve ilköğretim sosyal bilgiler öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 50-67.
- Aktın, K., Karakuş, H. ve Sağlam, H. (2013). Interest and awareness levels of the teacher candidates from Sinop University about the historical and cultural monuments in Sinop. *International Journal of Social Science*. 6(7) 37-59.
- Alaca, E. (2016). *Orta asya'dan günümüze türk tarihi ve kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Albrecht, K. (2006). *Social intelligence: The new science of success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Altın, N. ve Atçı A. Ş. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sınıf içinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri: İnternet tabanlı uygulamalar. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 546-583). Ankara: Pegem Akademi.
- Altın, N. ve Demirtaş, S. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 510-543). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, İ. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihî mekânlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin "müze eğitime" ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2009). Tarihçi Faik Reşit Unat'ın milli eğitim ve tarih eğitimine katkıları. *Türk Yurdu Dergisi*, 260, 94-101.
- Ata, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzeler. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 171-187). Ankara: Pegem Akademi.
- Bamberger, Y. ve Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetinkaya-Yıldız, E. ve Toprak, E. (2016). Psikolojik danışman adaylarının empatik eğilim, utangaçlık, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 513-530.

- Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri*. İzmir. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çulha Özbaş, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel alanlar. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 205-224). Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, İ. H. ve Demircioğlu, E. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel çevrenin kullanımı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 99-112). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dinç, E. ve Üztemur, S. (2017). Türkiye’de sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde müzeler ve tarihi mekânlardan yararlanmaya yönelik araştırmaların içerik analizi. *Millî Eğitim, Bahar* (214), 61-84.
- Dinç, E., Erdil, M. ve Keçe, M. (2011). Uşak üniversitesi öğrencilerinin tarihi ve kültürel eserler hakkındaki ilgi ve farkındalıklarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(2), 267-285.
- Doğan, T. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Düzeylerinin Depresyon ve Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, T., & Çetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(1), 241-268.
- Doğan, T., Totan, T., & Sapmaz, F. (2009). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zeka. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 235-247.
- Doğan, Y. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 113-142). Ankara: Pegem Akademi.
- Dong, Q., Koper, R. J. ve Collaço, C. M. (2008). Social Intelligence, Selfesteem, and Intercultural Communication Sensitivity. *Intercultural Communication Studies*, 17(2), 162-172.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 33(1), 210-223.
- Foreman-Pecka, L. and Travers, K. (2013). What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional museums. *Educational Action Research*, 21(1), 28-41, <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2013.761924>
- Ford, P. (1986). Outdoor education: Definition and philosophy. *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Digest*, 1-14.
- Gang, B. (2007). *Teaching of History*. Rajat Publications: New Delhi
- Gardner, H. (1999) *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2016). *Multivariate data analysis*. Pearson: Upper Saddle River.
- Hoodless, P. (2008). *Teaching history in primary schools*. Exeter: Learning Matters Ltd.
- İncegöl, S. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde örnek bir sözlü tarih uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kabapınar, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programlarında “okul dışı öğrenme”ye bakmak: ‘bize her yer sınıf bize her yer öğrenme ortamı’. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 43-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin tarihsel düşünce becerilerinin sözlü tarih çalışmalarıyla geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, M. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih: Amaç, içerik, uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kitson, A., Husbands, C. & Steward, S. (2011). *Teaching and learning history 11-18, understanding the past*. New York: Mc Graw Hill Open University Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Küpüç, E. (2014). *Sözlü tarih kavramı ve sözlü tarihin tarih öğretimindeki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Lappin, E. (1997). Outdoor education for behavior disordered students. ERIC Digest. 1-4.
- Malkoç, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Marcus, A. S. (2007). Representing the past and reflecting the present: museums, memorials, and the secondary history classroom, *Social Studies*, 98(3), 105-110.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011a). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi öğretim programı ve 10. sınıf seçmeli tarih dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011b). *Ortaöğretim 11. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012a). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012b). *Ortaöğretim çağdaş Türk ve dünya tarihi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Newman, F. ve Associates (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Okur-Berberoğlu, E., ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Oran, M. (2013). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri Uşak ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Örten, H. (2008). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir çalışma: Tokat örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Özdemir, K. (2016). *Yerel tarihin sosyal bilgiler öğretiminde değişim ve sürekliliği algılama becerisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

- Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi: Makaleler ve bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M. ve Ata, B. (1998). *Okul dışı tarih öğretimi*. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 87-94.
- Salmi, H. S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education*. Ed.D Unpublished Doctoral Dissertation, Helsingin Yliopisto, Finland.
- Sarı, İ. (2006). Akademik tarih ve tarih öğretiminde sözlü tarihin yeri ve önemi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 109-125.
- Sarı, İ. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sheppard, B. (2001). *Musesums, libraries and the 21st century learner*. Washington: Institute of Libraries and Museum Services.
- Silberman, M. & Hansburg, F. (2000) *People smart: Developing your interpersonal intelligence*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Silvera, D. H., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromso Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-31.
- Smith, N. (2010). *The history teacher's handbook*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Snelson, H. (2011). Educational visits. Ian Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (p. 249-260). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Şanal, M. (2016). Eğitim tarihi temelleri. Onur, M. ve Şanal, M. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s.117-150). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Şimşek, U. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel çeşitlik, anıt ve mezarlıkların kullanımı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 225-236). Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Tokcan, H. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenme teorileri. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 15-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, İ. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sanal müze ve turlar. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 189-204). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 143-168). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilbursa, C. C. (2006). *Sosyal Bilgiler dersinde tarihi yerleri kullanarak tarih konularının öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, T. (2016). "Halkevleri'ndeki Tarih Eğitimi Faaliyetlerine Bir Örnek: Tarihî Konferanslar (1932-1951). *Turkish Studies*, 11(19), 825-840. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10031>.
- Yorulmaz, E. (2016). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında okul dışı çevrelerin kullanımı: çorum yatılı arkeoloji müzesinde bir gün*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

## SUMMARY

### Introduction

Recently, educational approaches centering in-class activities have underwent a change, and outdoor activities became more of an issue in designing a quality teaching-learning process. Evidences showing that any outdoor activity facilitates the learning and development of students support this recent change (Kitson, Husbands and Steward, 2011). The constructivism based curriculums being implemented since 2005 required use of student-centered techniques and methods, changed in-class activities dramatically, and proposed a number of outdoor activities in accordance with the very nature of constructivism.

With regards to history education, outdoor history teaching is conducted by making use of museums, historical fields and spaces, verbal and local historical studies, historical movies, and literary works. It aims at providing students with unwritten evidences by benefiting from historical environment and resources. These kinds of activities will enrich teaching-learning process (Safran, 2006). As can be understood, outdoor history education is built on interrelated concepts such as historical field/environment trips, museum education, and teaching of local and verbal history.

History teachers need some skills in order to implement outdoor activities effectively and efficiently. During the planning phase, teachers need to contact with students, parents, management, other teachers, etc. and they are expected to establish the interaction among different organizations. These factors draws attention to social skills. Additionally, the practice phase requires teachers to behave as a team leader and know about the characteristics of students. All of these aspects indicate the importance of social intelligence in outdoor history teaching. This study aims at investigating the relationship between preservice history teachers' perceptions of outdoor history teaching and their social intelligence. By this way, the theoretical relationships will be tested.

### Method

This study used relational screening design. The participants were composed of 223 preservice history teachers studying in three different universities during 2016-2017 academic year. Demographic information form, Outdoor History Teaching Perceptions Scale, which was developed by the author, and Tromso Social Intelligence Scale, which was developed by Silvera, Martinussen and Dahl (2001) and adapted into Turkish by Doğan and Çetin (2009) were used for collecting data.

### Findings

When the model parameters were examined, it was observed that awareness of outdoor history teaching was significantly associated with Social Knowledge Process ( $\beta = .24$ ), Social Skills ( $\beta = .33$ ) and Social Awareness ( $\beta = .19$ ). These variables explained 50% of the variance in outdoor history teaching awareness.

Additionally, outdoor history teaching knowledge level was associated with Social Knowledge Process ( $\beta = .27$ ), Social Skills ( $\beta = .24$ ), and Social Awareness ( $\beta = .25$ ). These variables explained 49% of the variance in level of knowledge about outdoor history teaching. Similarly, competency of outdoor history teaching was associated with Social Knowledge Process ( $\beta = .81$ ), Social Skills ( $\beta = -.33$ ) and Social Awareness ( $\beta = .42$ ). These variables explained 85% of the variance in competency of outdoor history teaching.

According to t-test results, preservice teachers' scores obtained from both the whole scale and the subscales didn't differ significantly in terms of gender and GPA. Moreover, the participants' scores obtained from OHTPS and its subscales didn't differ in terms of their university, while their scores obtained from TSIS and its Social Awareness subscale different significantly in terms of their university. Accordingly, participants studying at large cities had higher social awareness and conception of their intelligence.

### **Conclusion and Discussion**

The results showed that social intelligence was a significant predictor of perceptions of outdoor history teaching. This result can be explained by a number of skills related to social intelligence required to conduct outdoor activities, which are comprehension, management, behaving according to circumstance, finding out creative solutions to complex social problems, resolution of conflicts and acting as a team member (Akman and İmamoğlu-Akman, 2017; Doğan and Çetin, 2009; Dong, Koper and Collaço; 2008; Silberman and Hansburg, 2000).

When the results related to social intelligence were assessed, it was observed that gender and academic achievement didn't yield a significant difference in social intelligence. This result is consistent with both national and international literature (Akman and İmamoğlu-Akman, 2017; Doğan, 2006; Doğan, Totan, and Sapmaz, 2009; Silvera, Martinussen & Dahl, 2001). Moreover, the participants studying at in large cities had higher levels of social intelligence compared to their counterparts in rural universities. Having higher social skills in large cities is supported by the literature (Çetinkaya-Yıldız and Toprak, 2016). When the preservice history teachers' perceptions of outdoor history teaching were examined, it was observed that their perceptions didn't differ significantly in terms of gender, academic achievement, and university. This situation suggests the involvement of other variables in the quantitative studies examining the teachers'/preservice teachers' perceptions of outdoor history teaching.