

**T. C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULU HAYAT BİLGİSİ DERSİ PROGRAMININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ
(Kayseri İli Örneği)**

Semra DEMİR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

Malatya

Kasım 2007

**İLKÖĞRETİM OKULU HAYAT BİLGİSİ DERSİ PROGRAMININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ
(Kayseri İli Örneği)**

Semra DEMİR

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

DOKTORA TEZİ

Malatya

Kasım 2007

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Doktora öğrencisi Semra DEMİR tarafından Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ danışmanlığında hazırlanan “**İlköğretim Okulu Hayat Bilgisi Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi**” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında, Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye:

Üye :

Üye:

Üye :

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../200

Prof. Dr. S. Kemal KARTAL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Milli Eğitim Bakanlığı 2005–2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim okulu programlarını, eğitimde kaliteyi artırmak, eşitliği sağlamak, ekonomi ve demokrasiye duyarlı insanlar yetiştirmek amacı ile değiştirmiştir. Öğrencilerin çoğunda okula, öğrenmeye, okumaya karşı tepki düzeyinde bir isteksizlik olması, konuların birçoğunun çocukların merak ve ilgilerine cevap verecek nitelikte olmaması gibi faktörler de bu değişimde rol oynamıştır. Bu durum çeşitli tartışmalara neden olmuştur.

Bu çalışmada, değiştirilen ilköğretim okulu hayat bilgisi programının (1. 2. 3. sınıflar) öğretmen görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi ve bu sayede program geliştirme sürecine ve uygulamacılara katkı sağlanması amaçlanmıştır. Kuşkusuz araştırmanın tüm sorumluluğunu üstlenmekle beraber, bu çalışmanın gerçekleşmesinde katkı sağlayan kişileri anmayı görev kabul ediyorum.

Lisansüstü eğitimim süresince, yakın ilgi, destek, teşvik ve yardımlarını gördüğüm, araştırmanın planlanması ve raporlaştırılması aşamalarında çalışmalarımı özenle ve titizlikle takip eden, danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Sabahattin ARIBAŞ'a, Sayın Yard. Doç. Dr. Kemal DURUHAN'a ve Sayın Yard. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK'e de teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmam esnasında karşılaştığım güçlükleri, bana moral destek vererek aşmamı sağlayan değerli arkadaşım Arş. Gör. Gülay BEDİR'e çok teşekkür ediyorum. Böyle bir araştırmanın önemi ve gerekliliği konusunda bana destek olan, hocam Sayın Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ'ye, araştırma bulgularının istatistiksel analizinde beraber çalıştığımız Sayın Yrd. Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK'e, değerli fikirleriyle katkı sağlayan, yakın mesai arkadaşım Doç. Dr. Dilek ERBAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, anketlerin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Tüm çalışmalarım sırasında maddi ve manevi en büyük desteği gördüğüm annem Gülseren DEMİR ve babam Sami DEMİR'e çok teşekkür ediyorum.

Semra DEMİR

**İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERSİ PROGRAMININ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ
(Kayseri İli Örneği)**

**Semra DEMİR
İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Doktora Tezi Kasım 2007
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ**

ÖZET

Bu araştırma 2004 ilköğretim okulu hayat bilgisi programını öğretmen görüşlerine göre bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Kayseri ilinde görev yapmakta olan ilköğretim birinci kademe öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem seçiminde “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme alınan okulların birinci devre öğretmenlerine araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Anketin güvenilirlik katsayısı alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve 0.96 bulunmuştur. Verilerin analizi bilgisayarda SPSS 10,00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Dağılımın özellikleri incelenerek uygun istatistik teknikler kullanılmış ve veriler analiz edilmiştir.

Araştırma sonunda, hayat bilgisi programında yer alan kazanımların birçoğunun gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu, tematik yaklaşımın benimsenmesinin olumlu bulunduğu ve temalarla ilgili genel görüşlerin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Hayat bilgisi programının öğrenme öğretme sürecinde sanat ve estetik eğitime yeterince yer verilmediği, programda kullanılması önerilen araç gereçlerin kolay elde edilebilir nitelikte olmadığı, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığı gibi olumsuz sonuçların yanında, derslerde öğrencilerin daha aktif olduğu, yeni yaklaşımın gerektirdiği strateji, yöntem ve tekniklere yer verildiği, velilerle daha fazla iletişim kurulduğu gibi olumlu sonuçlara da ulaşılmıştır. Son boyutta öğretmenlerin, genel olarak programda önerilen ölçme araçlarını kullandıkları ancak bu konuda eğitim ihtiyacı içinde oldukları bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, Hayat bilgisi programı, Öğretmen görüşleri.

SUMMARY
EXAMINATION of PRIMARY SCHOOL SOCIAL STUDIES
INSTRUCTIONAL PROGRAM
UNDER the LIGHT of TEACHERS' OPINIONS
(Sample from the Province of Kayseri)

Semra DEMİR
İnönü University Institute of Social Sciences
Ph.D Dissertation November, 2007
Advisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ

This study aims to evaluate Social Sciences Instructional Program according to teachers' views, and to determine if teachers' opinions differ in terms of several variables. Research universe included teachers working at first-five grades of primary schools in the province of Kayseri. Data were gathered by administering a questionnaire developed by the researcher to the participating teachers. Reliability coefficient of the questionnaire was estimated by using alpha internal consistency coefficient; and the resulting value was 0.96. Data were computerized and analyzed by using SPSS 10.00 for Windows. Scrutinized in terms of distribution, data were analyzed through compatible statistical methods.

Findings have revealed that most of the gains in Social Sciences Instructional Program are achievable in nature, that the adoption of thematic approach is positive, and that general outline of opinions regarding the themes are also positive. Some of the findings were negative: learning and teaching processes in Social Sciences Instructional Program do not spare enough time and activities for arts and esthetic training; tools and equipment advised to be used by the Instructional Program are not easily available for all students; teachers do not have adequate amount of knowledge about structural learning approach; while some other findings were positive: students are more active during lessons; strategies, methods, and techniques required by the new instructional program are in practice; the communication between school and parents have increased. In addition, teachers generally use the assessment tools advised by the instructional program, but they are still in need of training to be able to apply them more effectively. However, teachers' opinions regarding Social

Sciences Instructional Program do not differ in terms of teachers' gender and work experience while there is a significant variance across their opinions in terms of school type, location of school, and educational background of teachers.

Keywords: Program evaluation, Social sciences instructional program, Teachers' opinions

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
SUMMARY	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
1. BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
1.1. Program Değerlendirme Modelleri	3
1.1.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	4
1.1.2. Stufflebeam’ın Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli.....	4
1.1.3. Eğitsel Eleştiri Modeli	5
1.2. Program Değerlendirmede Araştırma Problemleri	6
1.2.1. Ürün ve Erişime Bakarak Program Değerlendirme.....	6
1.2.2. Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme	7
1.3. Hayat Bilgisi Dersinin Niteliği ve Kapsamı.....	8
1.4. Hayat Bilgisi Dersinin Gerekliliği ve Diğer Derslerle Olan İlişkisi.....	12
1.5. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihi Gelişimi	13
1.5.1. Batı Ülkelerinde Hayat Bilgisi Dersinin Temelleri	13
1.5.2. Hayat Bilgisi Dersinin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri.....	15
1.6. 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	18
1.6.1. Yapılandırmacı Kuram.....	21
1.6.2. Hayat Bilgisi Dersi Programının Yapısı	25
1.6.2.1.Kazanımlar	26
1.6.2.2.Temalar.....	29
1.6.2.3.Öğrenme Öğretme Süreci.....	31
1.6.2.4.Ölçme ve Değerlendirme	36
1.6.3. Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Temel Değişiklikler.....	37
1.7. Araştırmanın Amacı.....	39
1.8. Araştırmanın Önemi.....	39
1.9. Problem Cümlesi.....	40
1.10. Alt Problemler	40

	Sayfa
1.11. Sayıtlar	41
1.12. Sınırlılıklar.....	41
1.13. Tanımlar	42
2. BÖLÜM	
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	43
2.1. Kuramsal Yayınlar	43
2.2. Araştırmalar.....	47
3. BÖLÜM	
3. YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	52
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması	57
3.5. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler.....	57
4. BÖLÜM	
4. BULGULAR ve YORUMLAR.....	60
4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	60
4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Durumları.....	60
4.1.2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Durumları.....	61
4.1.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Durumları	61
4.1.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Durumları.....	62
4.1.5. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Durumları	63
4.1.6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Durumları	63
4.1.7. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersiyle İlgili Hizmet İçi Kursa Katılıp Katılmadıklarına Göre Durumları.....	64
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
4.2.1. İlköğretim 1. 2. 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	65
4.2.2. İlköğretim 1.2.3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Temalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	75

4.2.3. İlköğretim 1.2.3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri	84
4.2.4. İlköğretim 1.2.3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri	100
4.2.5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre,	
4.2.5.1. Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	112
4.2.5.2. Programın Temalarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	113
4.2.5.3. Programın Öğrenme Öğretme Sürecine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	113
4.2.5.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz.....	114
4.2.6. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre,	
4.2.6.1. Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	115
4.2.6.2. Programın Temalarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	116
4.2.6.3. Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	117
4.2.6.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	118
4.2.7. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre,	
4.2.7.1. Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	118
4.2.7.2. Programın Temalarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	119
4.2.7.3. Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	120

4.2.7.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz.....	121
4.2.8. Öğretmenlerin Görev yaptığı Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre,	
4.2.8.1. Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	122
4.2.8.2. Programın Temalarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	123
4.2.8.3. Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	124
4.2.8.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz.....	126
4.2.9. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre,	
4.2.9.1. Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	127
4.2.9.2. Programın Temalarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	128
4.2.9.3. Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz	129
4.2.9.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İstatistiksel Analiz.....	131
5. BÖLÜM	
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	132
5.1. Sonuçlar.....	132
5.2. Öneriler.....	136
5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler.....	136
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	137
KAYNAKÇA	139
EKLER.....	150

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
1.1. 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2005 Hayat Bilgisi Dersi Programı'nın Karşılaştırılması	37
3.1. Kazanımlara İlişkin Madde Toplam Korelasyonu	53
3.2. Temalara İlişkin Madde Toplam Korelasyonu	54
3.3. Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Madde Toplam Korelasyonu.....	55
3.4. Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Madde Toplam Korelasyonu	56
4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	60
4.2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	61
4.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı	62
4.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Dağılımı.....	62
4.5. Öğretmenlerin Okuttıkları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	63
4.6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı	63
4.7. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersiyle İlgili Hizmet İçi Kursta Katılıp Katılmadıklarına Göre Dağılımı.....	64
4.8. Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	65
4.9. Hayat Bilgisi Dersi Temalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	76
4.10. Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	84
4.11. Hayat Bilgisi Dersi Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerin Dağılımı	101

4.12. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney -U Testi Sonuçları	112
4.13. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Programın Temalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney -U Testi Sonuçları	113
4.14. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney -U Testi Sonuçları.....	114
4.15. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin t- Testi Sonuçları	114
4.16. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	115
4.17. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Programın Temalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	116
4.18. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Programın Öğrenme Öğretme Sürecine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	117
4.19. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları	118
4.20. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	119
4.21. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programın Temalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	120
4.22. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programın Öğrenme Öğretme Sürecine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	120

	Sayfa
4.23. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programın Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	121
4.24. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Kazanımlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları	122
4.25. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Temalarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları	124
4.26. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları	125
4.27. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Biriminin Göre Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları	126
4.28. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları	127
4.29. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Programın Temalarına İlişkin Görüşleri Arasında Farklılığa İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları	128
4.30. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları	129
4.31. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Programın Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasında Farklılığa İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1.1. Hayat Bilgisinin Kapsamı	9

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, topluma yansımakta ve eğitimden beklentilerimize yön vermektedir. Bilgiyi üretebilen ve kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi gereği her geçen gün önem kazanmaktadır. Bu ihtiyaç, ancak eğitim yoluyla karşılanabilmektedir. Toplum olarak geleceğimize istediğimiz doğrultuda yön verebilmemiz, eğitim ihtiyacımızı sistemli ve rasyonel biçimde karşılamamızı gerektirir.

Eğitim yoluyla bireyde oluşturulmak istenen davranış değişikliği planlı ve programlı etkinliklerin önemini ön plana çıkarır. Eğitimciler bireyde oluşturulmak istenen niteliklerin organizasyonunu, eğitim programı, öğretim programı ve yetişek kavramlarıyla açıklamışlardır. Program taslağının planlanması, hazırlanması ve geliştirilmesi, program değerlendirmedeki ölçütlere göre olmaktadır.

Varış (1988, 18), eğitim programlarını operasyonel bir kavram olarak yorumlamakta ve bu konuda önemli olanın eksiksiz bir tanım değil etkin bir çaba olduğunu ve bu alanda çalışanların teoriyi daima uygulamadaki etkililik açısından ele almaları gerektiğini belirterek eğitim programının çok boyutlu olarak tanımlanması gerektiğini söylemektedir. Varış (1988, 18)'a göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Ertürk, (1975, 14) eğitim durumları düzenini yetişek olarak adlandırmakta ve belirli öğrencileri belirli zamanlar dâhilinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü olarak tanımlamaktadır. Eğitim programını, Fidan (1985, 20), “öğrencilerin, karşılaştıkları öğrenme durumlarının ve geçirdikleri yaşantıların tümü”, Demirel (1997, 7) ise “okulda

ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır.

Program geliştirme, “gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür” (Varış, 1988, 21). Eğitim programlarının sürekli olarak değiştirilmesi, geliştirilmesi eğitimin içeriğinin bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeleri izleyebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu görev toplumun çağdaşlaşması ve çağın bilim ve teknolojisine sahip olması yoluyla, kalkınma çabasının başarıya ulaştırılması görevidir. Bunun için program geliştirme bir süreçtir (Bilgen, 1994, 32). Eğitim programlarının geliştirilmesi gelişigüzel yapılamaz, program geliştirmenin nitelikli yapılması için amaçlar, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme alanlarında analizlerin yapılması gerekir (Uçan, 1989, 59).

Program geliştirme, çocukların ve gençlerin yetişmesi ile ilgili insan elemanının gelişmesini amaç edinir. Bunun için de bu faaliyete katılanların ilgi ve problemlerine eğilinir. Programların uygulanması, başta öğretmen faktörü olmak üzere tüm koşulların (uzman, öğretmen, öğrenci, veli, ders kitapları, araç ve gereçler, çevre koşulları) geliştirilmesi ile başarı kazanır. Program geliştirme devamlı, kapsamlı ve uygulamalı bir süreçtir. Devamlılığı kapsamı ve etkinliği, sistemi ve okulu etkileyen koşullara bağlıdır (Varış, 1988).

Başarılı bir program geliştirme çalışması, geleneksel yöntemlerden uzaklaşmayı, hizmet içi eğitimi önemsemeyi, yaratıcı düşünmeyi, aşırı bireyci olmamayı, deneysel yaklaşımların önemsenmesini ve araştırma süreçlerinde yetişmiş olmayı gerektirir. Bunlara ek olarak kristalize süreçlere yer verilmesi ve aşağıdaki dört noktanın kavranması önem taşımaktadır:

- 1- Program geliştirmenin amacı yazılı bir doküman hazırlamak değil uygulamayı araştırma yoluyla geliştirmektir.
- 2- Program geliştirme her açıdan uzmanlık, bilgi ve beceri gerektiren bir süreçtir.

- 3- Program geliştirme, merkezden okula, okuldan merkeze doğru haberleşme gerektiren bir süreçtir.
- 4- Program geliştirme, devamlı ve kapsamlı bir süreçtir. Devamlılığı, kapsamı ve etkinliği, sistemi ve okulu etkileyen koşullara bağlıdır.
- 5- Program geliştirmenin düzenlenmesi ile eğitim sisteminin dayandığı eğitim teorisi, eğitim politikası ve sistemin kuruluşu arasında tam bir tutarlılık olmalıdır (Varış, 1988).

Eğitim sürecinde değerlendirme çalışmalarının yapılma amaçlarından biri eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamaktır (Akdağ, 2004, 160). Program değerlendirme, “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998, 10).

Eğitim programının başarılı olabilmesi için bütün öğrencilerin programda öngörülen hedeflere ulaşmış olması gerekir. Ancak bu durum her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle program uygulandıktan sonra aksayan öğelerin olup olmadığını, varsa bunların nelerden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesine gerek duyulur. Program değerlendirme süreci: Veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluşmaktadır (Demirel, 1997,159-160).

1. 1. Program Değerlendirme Modelleri

Günümüzde, eğitimciler tarafından geliştirilen, hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Program değerlendirme modelleri, program geliştirme yaklaşımlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Program değerlendirme araştırmalarında araştırmacılar kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli

seçebilir ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilirler (Erden, 1998, 11). Birbirlerinden farklı kavram ve görüşleri dile getiren bazı program değerlendirme modelleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. 1. 1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

R. Tyler tarafından 1933-1941 yıllarında ortaya konulan bu model hala geçerliliğini yitirmemiştir. Model, program geliştirme modeline dayanır. Tyler'a göre programın üç temel ögesi vardır. Bunlar; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Bu ögeler birbirleriyle etkileşim halindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretim yaşantılarının etkiliğine bakılır. Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalara yer verilmesi gerekir.

- 1- Programın amaç ve hedeflerini belirleme.
- 2- Hedefleri kazandırılmak istenen özelliğe göre sınıflama.
- 3- Hedefleri davranış cinsinden ifade etme.
- 4- Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama.
- 5- Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme.
- 6- Öğrencilerin davranış yeterlilikleriyle ilgili veri toplama.
- 7- Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma.

Tyler'ın modelinde niceliksel verilerden yararlanır. Bu model deneysel araştırma modellerine uymaktadır. Bu tür değerlendirmede, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini saptamak için hedef dayanaklı başarı testleri, psiko-motor davranışlar için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılabilir (Wolf, 1991; Ornstein ve Hunkins, 1988; Tyler, 1950'den aktaran: Erden, 1998).

1. 1. 2. Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Model kapsamlı ve çok yönlü olmakla beraber amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir. Bunlar;

- 1- Planlama ile ilgili kararlar.

- 2- Yapılaştırma ile ilgili kararlar.
- 3- Uygulama ile ilgili kararlar.
- 4- Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar.

Bu kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi söz konusudur. Bunlar; çevre (context), girdi (input), süreç (process) ve üründür (product). Bu model, yabancı kaynaklarda, bu dört ögenin baş harflerinin bir araya gelmesiyle oluşan CIPP modeli olarak bilinmektedir (Erden, 1998, 13).

Çevrenin değerlendirilmesi: Bu aşamada, programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Amacı, hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Analiz sırasında, özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığının teşhisi üzerinde durulur.

Girdinin değerlendirilmesi: Bu aşama, programın amaçlarına ulaşılabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlar. Girdi analizi sırasında, amaçlar mevcut duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? Kapsam genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı? gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara cevap aranır.

Sürecin değerlendirilmesi: Programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gereklidir. Bu süreç program uygulanırken gerçekleştirilir ve planlanan ile gerçek faaliyetler arasındaki uyuma bakılır.

Ürünün değerlendirilmesi: Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur.

1. 1. 3. Eğitsel Eleştiri Modeli

Eğitsel eleştiri modeli diğerlerinden farklı olarak niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Modelin, betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu vardır. Betimsel boyutta eğitimin niteliği ile ilgili

özellikler tanımlanır. Betimleme sırasında yeni programın sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu, bu değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri nasıl etkilediği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara cevap aranır. Yorumlamada, programın sonucunda meydana gelen olaylar göz önüne alınarak bu olayların olası bazı sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır. Değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunulur (Erden, 1998, 14).

1. 2. Program Değerlendirmede Araştırma Problemleri:

Eğitim programlarının değerlendirilmesi sürecinde programla ilgili güvenilir veriler toplamak ve bu verileri yorumlamak için bir dizi araştırma yapılması gerekmektedir. Değerlendirme sonuçlarının kullanışlı ve program geliştirici nitelikte olması için araştırma problemlerinin önceden çok iyi belirlenmesi gerekir.

Program değerlendirme çalışmalarında cevabı aranan iki temel soru vardır. Bunlar:

1. Eğitim programı hedefleri ne ölçüde gerçekleştirmektedir?
2. Eğitim programındaki temel aksaklık ve eksiklikler nelerdir?

Bu sorulardan ilkinin cevaplama yönünde değerlendirme, ürüne ve erişime bakarak değerlendirme olarak adlandırılır.

1. 2. 1. Ürüne ve Erişime Bakarak Değerlendirme

Bu yaklaşımda programın başında belirlenen hedef davranışların, öğretim işlemleri sonunda ne kadarının, ne mükemmellikte öğrenildiği sorusuna cevap aranır. Değerlendirmenin ana konusu; programın kendisinden veya işlemlerden öğrencilerin davranışlarına yönelmiştir. Programda yer alan davranışların ne kadarının öğrenildiği, hedef davranışlara yönelik olarak hazırlanan ayrıntılı bir testle ölçülebilir. Ölçme sonuçları, davranışın hangi düzeyde öğrenilmesi gerektiğine ilişkin önceden saptanmış bir yeterlik düzeyi ile karşılaştırılarak değerlendirmeye gidilir.

İkinci soruyu cevaplamak için ise programın öğelerinin tek tek incelenmesi gerekmektedir. O nedenle, bu tür değerlendirmelere öğelere dönük değerlendirme denilmektedir. Bu araştırma, öğretim programını öğelere dönük olarak değerlendirdiğinden, burada öğelere dönük değerlendirme konusuna yer verilecektir.

1. 2. 2. Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme

Hedeflerin istenen oranda gerçekleşmediği durumlarda, bu tür bir değerlendirme yapılarak programın aksayan yönleri, eksik tarafları vs. ortaya çıkarılmış olur ve böylece program geliştirme yoluna gidilir. Ancak bazı durumlarda hedefler istenen oranda gerçekleşmiş olsa da bireyin ve toplumun ihtiyaçları karşılanmamış ya da bilimsel gelişmelere ters gelişmeler ortaya çıkmış olabilir. Bu da programın etkisiz olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Kapsamlı bir program geliştirme çalışmasında programın tüm öğelerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi gerekmektedir.

Genel ve özel hedeflerin değerlendirilmesi: Hedeflerin toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına, öğrenci ihtiyaçlarına, konu alanının özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır. Ayrıca hedeflerin birbiriyle tutarlılığı, hedef ifadelerinin yeterince anlaşılabilirliği, gerçekleştirilebilir nitelikte olup olmadığı da sorgulanır.

Kapsamın değerlendirilmesi: Programın kapsam ögesinin değerlendirilmesi sırasında şu soruların cevabı aranır:

- 1- Kapsam hedeflerle tutarlı mı?
- 2- Kapsamda yer alan bilgiler, önemli dayanaklı ve geçerli mi?
- 3- Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?
- 4- Kapsamda yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?

Eğitim durumlarının değerlendirilmesi: Eğitim durumlarının değerlendirilmesinde cevabı aranan sorular şunlardır?

- 1- Hedef davranışların ve kapsamın öğrenilmesinde güçlükler var mı?
- 2- Kullanılan yöntem etkili mi?
- 3- Öğretim programı ve günlük ders planları ile uygulama tutarlı mı?
- 4- Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine uygun mu?

- 5- Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?
- 6- Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu (Akdağ, 2004, 166)?

Sınama durumlarının değerdendirilmesi: Eğitim programlarının sınama durumları ögesindeki hata, büyük ölçüde araçlardan, bu araçların uygulanması sırasındaki aksaklıklardan ve ölçütün uygun olmayışından kaynaklanır. Programın bu ögesi değerdendirilirken şu sorulara cevap aranır.

- 1- Ölçme sonuçları geçerli mi?
- 2- Ölçme sonuçları güvenilir mi?
- 3- Ölçüt uygun mu? (Erden, 1998, 36).

Ögeler arasındaki ilişkilerin değerdendirilmesi: Programların uygulanmasından birinci derece sorumlu olan okul örgütünün de değerdendirilmesi gerekir. Bu amaçla personelin mevcut durumu, bunların görevleri, örgüt içi iletişim, okuldaki kaynakların dağılımı incelenir (Akdağ, 2004, 167).

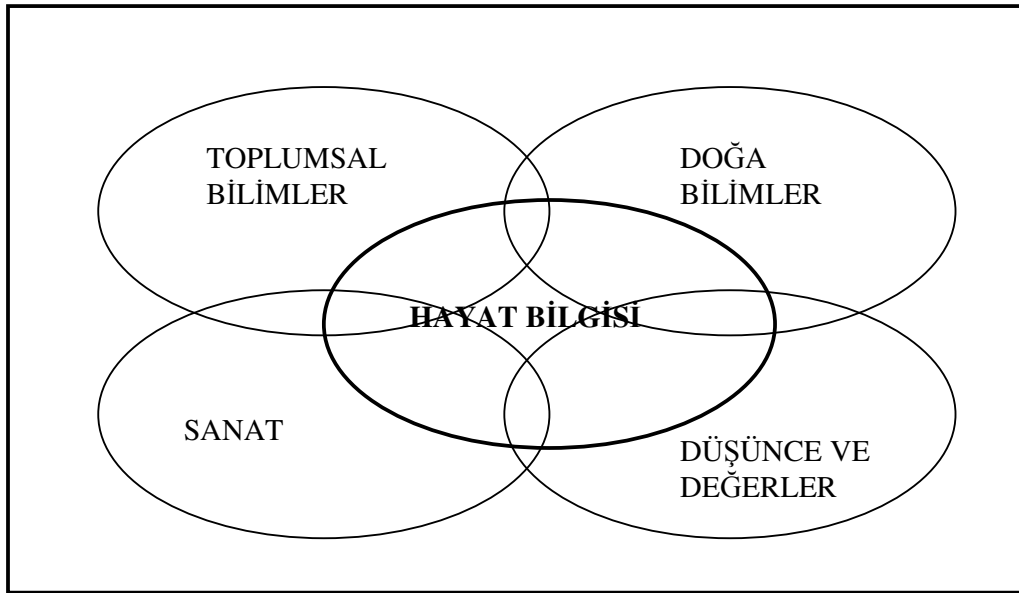
1. 3. Hayat Bilgisi Dersinin Niteliği ve Kapsamı

İlköğretim amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir yeri olan hayat bilgisi dersi, ilköğretim birinci devresinde ilk üç sınıfta yer alır. Bu ders ile çocuğun toplumsallaşmasını, hayata ve üst öğrenime hazırlanmasını sağlayacak davranışların temelleri atılır.

Hayat bilgisi dersi, çocukların eğitim süreciyle, iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin ve pozitif bir biçimde uyum sağlaması için gerekli olan temel davranışları kazanmasına aracılık eden ilk ders olarak tanımlanır. Bu ders, “öğretimde toplulaştırma” ilkesinden hareketle oluşturulmuş bir derstir. Genel olarak doğa ve toplum bilimleri alanlarına ilişkin, çağın gerektirdiği en temel bilgi beceri, tutum, düşünce ve değerlerin seçilip örgütlenmesiyle “çocukları yaşama hazırlama ve yaşam bilincini oluşturma” işlevini üstlenmektedir (Öztürk ve Dilek 2005, 2).

Hayat bilgisi dersiyle ilgili eğitimciler tarafından farklı tanımlar yapılmakla beraber bu tanımlarda göze çarpan ortak nokta, bu dersin

ilköğretimin ilk yıllarında diğer birçok derse temel teşkil eder nitelikte olmasıdır. Binbaşıoğlu (1991, 17), eğitimin önemli öğelerini oluşturan ve ahlaki nitelik taşıyan toplumsal değerlerin bu ders aracılığıyla kazandırıldığını belirtmektedir. Özdemir (1998, 1)'e göre, hayat bilgisi dersi çocuğun okula başladığı yıllarda onun bütün olarak gelişmesini sağlayan ilk derstir. Okul öncesinde çocuğun çevresi hakkında edindiği yanlış ve eksik bilgiler bu aşamada düzeltilir ve tamamlanır. Sönmez (1999, 10), hayat bilgisini doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürenin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi bu derste doğal ve toplumsal olgu ve olaylar ele alınıp işlenmektedir. Örneğin okul, okulda yaşam, aile, cumhuriyet bayramı gibi olgu ve olaylar toplumsal, sonbahar, kış, çevremizde yaşam, gibi olgu ve olaylar ise doğaldır. Çocuk içinde yaşadığı doğal ve toplumsal olgu ve olayları bilmek, onları anlamak, yorumlamak, kestirmek, ilke, genelleme ve yöntemleri yeni olgularda kullanmak, analiz etmek, yeni çözümler önermek ve değerlendirmek gibi davranışları kazanmalıdır. Bu nedenle hayat bilgisi dersi doğal ve toplumsal bilim alanlarını kapsadığı gibi düşünsel ve sanatsal alanları da içerebilir. Bu yargı aşağıdaki şekilde de görülebilir (Sönmez, 1999, 10).



Şekil 1.1. Hayat Bilgisinin Kapsamı.

Doğa olaylarına, toplumsal olaylara ilgiyi çekme, toplum ve insan yaşamı üzerinde etkili öğeleri içermeye, düşünsel ve sanatsal öğelere ilişkin farkındalık yaratma ve çocuğun bir bütün olarak gelişmesini sağlama gibi hususlarda önemli olan hayat bilgisi dersinin, kapsam yönünden tam anlamıyla ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte olup olmadığı çok önemlidir.

Eğitim programında kapsam belirlenirken amaçlardan yola çıkılmalıdır. Çünkü bir programın kapsamı, kazandırılması düşünülen amaçlarla ilişkili bilgi, beceri, tutum, tavır ve alışkanlıklardan oluşmalıdır (Külahçı'dan Aktaran: Kuzu, 2004, 74). Kapsam seçiminde göz önüne alınacak ölçütler, geçerlik ve güvenilirlik, bilimsellik, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, öğrenilebilirlik, sosyal gerçeklerle tutarlık olarak sıralanmaktadır (Demirel, 2004, 41; Küçükahmet, 2000, 17). İlköğretim 1.2.3. sınıflarında okutulan hayat bilgisi dersi doğal, toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin bileşkesinden oluşmaktadır. Bu nedenden dolayı hayat bilgisinin kapsamı bu özellikleri kapsmalıdır. Bu alanların her birinin hayat bilgisi dersinin içinde ne oranda yer alacağı öğrencinin içinde yaşadığı ortama, onun hazırbulunuşluk düzeyine, kazandırılacak hedef davranışlara, eğitim biliminin özelliklerine bağlı olabilir (Sönmez, 1999, 11).

Öğrencinin içinde yaşadığı ortam hayat bilgisi dersinin kapsamını etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Çünkü bu yaştaki çocuklar, çevrelerinde gördükleri ve yaşadıkları olay ve olgulardan daha çabuk öğrenirler. Kapsamda bu tür bir seçim öğrenmeyi kolaylaştırır, kalıcılığı ve eğitimin ne işe yaradığını öğrencinin anında görmesini sağlayabilir (Sönmez, 1999, 11, 12).

Hayat bilgisi dersinin kapsamı belirlenirken eğitim bilimlerinin ilkelerinden yararlanma zorunluluğu vardır. Çünkü bilimin ilkelerine uygun yapılmayan eğitsel etkinlik amacına ulaşmayabilir. Hayat bilgisi dersinin kapsamı basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa, birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlenmelidir. Bu ilkeler geneldir ve her ders için geçerlidir.

Hayat bilgisi dersinin ilköğretimin ilk yıllarında yer alması, kapsamın düzenlenmesinde bu yaş grubu çocuklarının gelişim özelliklerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir.

İlköğretimin ilk devresindeki çocuklar ince motor kasların koordinasyonunda sorun yaşarlar. Bu nedenle çok uzun süreli kalem tutma ve küçük punto ile yazmayı gerektiren ödev ve okul çalışmaları uygun görülmemektedir (Bilgin, 2006, 66; Senemoğlu, 1997). Ayrıca çocuklar bu dönemde yeni ve hiç bilmediği bir konu alanında eğitim göreceklere mutlaka en somut düzeydeki öğrenme durumundan geçmeli, yani yaparak ve yaşayarak, beş duyu organını işe koşarak öğrenmeye başlamalıdır (Çilenti, 1988, 41). Bu yaş döneminin sosyal gelişim özelliklerine bakıldığında, küçük gruplar halinde ve konulan kuralları sorgulamadan oyunlar oynadıkları, sık sık fiziksel ve sözel kavgalar ettikleri ifade edilmektedir. Bu dönem çocuğunun duygusal özelliklerine bakıldığında ise eleştiriye karşı hassas oldukları, beğenilmek ve takdir edilmek istedikleri, öğretmeni ve arkadaşlarını memnun etmeye istekli oldukları, göze çarpmaktadır. Çocukların yaşlarına uygun olarak sosyal gruplar içinde yer alması, düzeye uygun sosyal aktivitelerde bulunması teşvik edilmelidir. Yetenekleri ölçüsünde sorumluluklar verilmeli, onların başarısızlık duygusuna kapılmaları engellenmelidir (Can, 2006, 132; Erden ve Akman, 2003, 92; Yapıcı ve Yapıcı, 2005, 2). Ayrıca çocuklar bu dönemde somut düşünmekle birlikte sınıflama ve sıralama yeteneği kazanmışlardır. Çocukların mantık yeteneklerini kullanması, çeşitli problemleri çözümülemesi, bu problemlerin somut nesnelere ilişkili olmasına bağlıdır. Çocuklar bu dönemde dili etkin olarak kullanmakla birlikte vatan, millet, ülke vb. soyut kavramları anlayamazlar. Soyut kavram ve deyimlerin somut yollarla açıklanması gerekir (Erden ve Akman, 2003, 67; Gündoğdu, 2005, 96; Küçükkaragöz, 2003, 90; Senemoğlu, 1997, 56). Bu yaştaki çocuklar olay ve olguları ayrı ayrı değil bir bütün halinde görürler, bundan dolayı bu sınıflarda derslerin sosyal bilgiler, fen bilgisi, ya da tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, fizik, kimya biyoloji gibi bilim alanlarına bölünmesi hem eğitime hem de çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimine uygun değildir. Bu durumda hayat bilgisi dersi bir bütün içinde ele alınmalı ve kapsamı bu ilkeye göre düzenlenmelidir (Sönmez, 1999, 15). Böyle

bir yol izlendiği takdirde öğretmen, çocukların somut dünyasına soyut olayların ve fikirlerin geçişini sağlamış olur (Barth ve Demirtaş, 1997, 12).

Hayat bilgisi dersi çocukların yakın çevrelerini tanıyıp anlamalarını sağlamak amacıyla araştırma gözlem ve tartışmaya ağırlık vermelidir. Bu derste aktif öğrenme yöntemi uygulandığında öğrenciler sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerine tam anlamıyla hazırlanmış olurlar (Türer, 1992, 260).

1. 4. Hayat Bilgisi Dersinin Gerekliği ve Diğer Derslerle Olan İlişkisi

Her geçen gün farklılaşan sosyal yaşam, ülkelerin eğitim sistemlerinde öğrenci merkezli eğilimleri benimsemelerine neden olmuştur. Öğrenci merkezli eğitimin temel dayanak noktası da öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bilgi, beceri kazanmalarıdır. Öğrenciler farklılaşan dünyada bu becerileri, daha eğitimlerinin ilk yıllarında hayat bilgisi dersiyle kazanırlar. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren bu ders bireyleri, değişen toplum yaşamına hazırlamakta, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Şöyle ki; hayat bilgisi dersi ile öğrencilerde kendini ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevresine uyum gösterme, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme, demokratik davranma gibi özelliklerin temelleri atılır. Böylece insanın çevresi ve yaşamı ile ilgili ilk düşünceleri, duyguları ve hareketleri biçimlendirilir (Kısakürek ve Paykoç 1987, Aktaran: Erkan, 1996, 19). Bu çevrede zihinsel, duygusal, sosyal vb. alanlardaki uyarıcılar ne denli çok ise öğrenme de o denli kalıcı olur (Özcan, 1992, 28).

Hayat bilgisi dersi mihver ders özelliği gösterir. Yani, anlatım ve beceriye dayanan diğer dersler ilk üç sınıfta hayat bilgisi dersinin çevresinde gelişir. Mihver dersler, öğrencilerin konu alanlarının aralarındaki ilişkiyi görmesi ve bütün olarak kavraması amacıyla belirlenmiştir. Öğretim etkinlikleri düzenlenirken diğer dersler mihver derslerdeki üniteler çevresinde ele alınıp incelenir (Sözer, 1998, 11). Mihver ders anlayışının benimsenmesinde öğretimin toplulaştırılması ilkesi vardır. Toplu öğretim fikri 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. Yeni eğitim anlayışı ile birlikte çocuğun merkeze alınmasında çocuğun kavrama yeteneği ve psikolojik gelişimi esas alınmıştır. Bu durum toplu öğretim fikrinin ön plana çıkmasında önemli olmuştur (Hesapçıoğlu, 1988, 106).

Bu gelişmeler doğrultusunda ilköğretim programlarında toplulaştırma sağlanmıştır. İlköğretimin ilk üç sınıfında “aile dersleri” “yurttaşlık bilgisi”, “tabiat bilgisi” dersleri hayat bilgisi etrafında, dördüncü ve beşinci sınıflarında ise anılan bu dersler, sosyal bilgiler ve fen ve tabiat bilgileri olmak üzere iki ders etrafında toplanmıştır (Kocaçınar, 1966, 113). Hayat bilgisi dersi günümüzde de bu niteliğini korumaktadır. İlköğretimin ilk üç sınıfında diğer dersler hayat bilgisi etrafında toplanır.

Öğrenciler hayat bilgisi dersinde, öğrendikleri sayesinde, sosyal, kültürel ve kişisel yönden gelişirler. Çevrenin, doğal, sosyal ve ekonomik yönlerden incelenmesi sayesinde de edinmeleri gereken temel bilgi ve becerileri bu ders aracılığı ile daha ilk yıllardan itibaren kazanmaya başlarlar. Böylece öğrenciler yakın çevrelerine daha iyi uyum sağlayarak onun bir parçası haline gelmeye başlarlar.

1. 5. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihi Gelişimi

Bu başlık iki bölümde incelenecektir. Birinci bölümde hayat bilgisi dersine temel olan fikirlerin doğuşu ve gelişimi Avrupa’daki düşünceler ışığı altında gözden geçirilecek ikinci bölümde ise hayat bilgisi dersi Osmanlı Devletinden Türkiye Cumhuriyetinde içinde bulunduğumuz döneme kadar tarihsel bir perspektif içinde ele alınacaktır.

1. 5. 1. Batı Ülkelerinde Hayat Bilgisi Dersinin Temelleri

Hayat bilgisi eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmemekle birlikte insanoğlunun var olduğu andan itibaren hem sosyal hem de fen bilimleri eğitiminin başladığı söylenebilir. Çünkü insan doğal ve toplumsal bir ortamda doğar, büyür, gelişir, yaşlanır ve ölür. Bu süreç içinde ona en azından yemek, içmek, giyinmek, korunmak, savunmak gibi etkinliklerle ilgili bilgi, beceri ve duygular kazandırılır. Eğer kazandırılmazsa kişi yaşamını sürdüremez. Tüm bu etkinlikler doğada ve bir toplum içinde olmaktadır. İnsan yaşamak için hem doğanın hem toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır.

Durum böyle ele alınca fen ve sosyal bilimler insanoğlunun yaşamı kadar eskidir savı ileri sürülebilir (Sönmez, 1999, 16-17).

Hayat bilgisi dersinin temelleri Eflatun'a kadar dayanmaktadır. Eflatun öğrenen kişinin eşyaya yaklaştırılmasını, ona eşyanın gösterilmesini ve öğrenen kişinin onu kullanmasını istemiştir. 16. yy. da İngiliz bilim adamı Bacon'un öğrencilerin ezberlemekle değil doğrudan deneyimlerle öğrenmesi gerekliliği ilkesini W. Ratichius'ta aynı dönemde ilkokullara uygulamak istemiştir (Brückl'den aktaran: Belet, 1999, 12).

17. yy. eğitimcilerinden Johann Amos Comenius (1592–1670) eğitimde esas olarak hayat bilgisi konularına yer veren ve hayat bilgisi dersinin kurucusu olarak bilinen kişidir. Comenius gözlem ve düşünmenin ardından konuşmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. 1658 yılına ait "Orbis Sensualism Pictus" adlı eserinde Comenius Hayat Bilgisi konularını ortaya koymuş ve önemini belirtmiştir. Bu eser, öğretimde kelimelerle eşya arasında ilişki kurma konusunda yapılan ilk çalışmadır (Baysal, 1995, 25).

Aynı yıllarda Almanya'da Andreas Reyber 1656'da yazdığı kitabında dinî konuların yanında, hayat bilgisi konularına da yer vermiştir. 18. yy.'a geldiğinde çocukların yetiştirilmesi ve gençliğin geliştirilmesine büyük önem verildiği görülmektedir. Bu dönemde J. J. Rousseau'nun "Emile" adlı eseri hayat bilgisi ve öğretimi bakımından önemli düşünceler içermektedir. 19. yy.'da Pestalozzi, Herbart, Ritter, Diester Weg ve Junge hayat bilgisi öğretimi ve konularının şekillenmesinde önemli roller oynamışlardır. 19. yy.'ın ikinci yarısından itibaren Almanya ve Avusturya'da "Hayat ve Yurt Bilgisi Dersi" adında ilkokullarda okutulmaya başlanmıştır. Fransa'da toplu bir ders olarak görülmemekle birlikte Rusya'da kompleks öğretim içinde ele alınarak hayat bilgisi düşüncesine yer verilmiştir (Baymur, 1937, Aktaran: Küçüktepe, 1998, 36-37).

Bugünkü hayat bilgisi görüşü uzunca bir düşünce süzgecinden geçmiş ve günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek insanın yetişmesinde önemli bir görevi üstlenmiştir. Yukarıda sayılan eğitimciler, çocuğun yapısından hareketle bütün halinde işlenen hayat bilgisi öğretimini vurgulamışlardır. Bu eğitimcilerin

birleştigi diğeri bir nokta ise çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesinin gerekliliğine inanmalarıdır (Baysal, 2006, 8).

1. 5. 2. Hayat Bilgisi Dersinin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri

Türk eğitim tarihinde, İslamiyet'ten önce toplumsal ve doğal yaşamla ilgili kurallar, ilk zamanlarda töre içinde, töre kanalıyla ve inanç sisteminin içinde, daha sonraları bunlara ilave olarak dışardan gelen bazı unsurların etkisiyle şekillendirilmiştir. İslamiyet'ten sonra ise Türk toplumunun ahlak anlayışı, dünyaya bakışı, toplumun değer verdiği insan tipi, İslâmiyet'in etkisi ile yeni şekiller almaya başlamış, başka bir anlatımla eski değerleri ve töresi değişmiştir (Akyüz, 1997, 7-17). Geleneksel Osmanlı Eğitim politikasında ise bütün eğitim kurumlarında özellikle mektep ve medreselerde okutulan derslerin çoğunluğunu dini bilimler ve bilgiler oluşturmaktaydı (Taşdemirci, 2001, 168).

1864'te kurulan “ Mekâtib-i Sıbyan-ı Müslime Komisyonu” 1868'de sıbyan okulları için 10 maddelik bir nizamnâme düzenlemiştir. Nizamnamenin gerektirdiği yenilikler, sıbyan okulu dersleri arasında imlâ, malûmat-ı nâfia, (faydalı bilgiler) coğrafya ve aritmetik derslerinin konulmasından ibarettir. Fakat bu nizamnâme uygulanamamıştır (Kodaman, 1991, 62).

Maârif Nazırı Saffet Paşa zamanında çıkan 1 Eylül 1869 tarihli “Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi” (Genel Maarif Kanunu) eğitsel düşünceler bakımından son derece önemlidir. Bu kanuna kadar ne Sıbyan Mekteplerinde ne de Rüşdiyelerde okutulan dersler arasında hayat bilgisi dersine veya karşılığı olabilecek bir derse rastlanmamaktadır. Bu nizamname ile okullara malumat-ı nâfia (faydalı bilgiler) adında bir ders konmuştur. Bu ders bugünkü Fen Bilgisi dersinin de bir anlamda temeli olan hayat bilgisi dersidir (Binbaşıoğlu, 1982, 164). Daha sonra 1909'da kız rüşdiyesinde bitki ve hayvanların, insan vücudunun, eşya adlarının, mevsim, gün, saat gibi bir takım bilgilerin verildiği “şifahi malumat” ile “durusü eşya” adındaki dersler de hayat bilgisi dersine yakın derslerdir. (Akyüz, 1997, 202). II. Meşrutiyet döneminde (1908-1920) Sâti Bey'in eğitsel ders gezilerine önem vererek tarihi eserleri ve doğayı gözlettiği M. Cevdet'in Tedrisat Mecmuasınının 7 Mart 1332 (1916) tarihli yazından bilinmektedir (Aktaran: Binbaşıoğlu, 1982, 165). Hayat Bilgisi dersinde gezi-

gözlem ve inceleme yönteminin önemli bir yeri vardır. Tarihi eserlerin ve doğanın gözlemlenmesine dayanan eğitsel ders gezilerinin temeli olması nedeniyle bu uygulamanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1926 ilkokul programında, J. Dewey'nin üzerinde durduğu “hayat bilgisi”, “topluları tedris ve iş okul” kavramlarına yer verilmiştir. Programda bu konu şöyle açıklanmaktadır:

Eski ilkokul programlarında bütün dersler birbirinden ayrı ve tamamen bağımsız dersler olarak, ayrı ayrı bahislermiş gibi gösterilirdi. Aralarındaki bağıntı ve ilişkilere dikkat edilmezdi. Yeni programda özellikle ilkokulun ilk üç sınıfındaki dersler hayat ve toplum eksenini çevresinde “topluları” olarak okutulacaktır. Bunun için eski programlardaki tabiat tetkiki, musahabat, tarih ve coğrafya gibi dersler, tabiat bilgisi adı altında toplanmıştır. Eski programlarda iş esasına, öğrenimin kişisel çalışma ve yeteneğine özen gösterilmemiştir. Yeni programlarda öğrenci özellikle resim ve el işi gibi derslerde, ilgisi uyandırılarak olabildiğince kendi işleyerek öğrenecektir (Maârif Vekaleti Yayınları;1927 Aktaran: Cicioğlu, 1985, 95).

Binbaşoğlu (1991, 16), birbirinden bağımsız olarak okutulan bu derslerin “hayat bilgisi” adı altında birleştirilmesi ve konuların birbiriyle bağlantılı işlenmesinin nedenini şu şekilde açıklamaktadır:

İlkokulun ilk döneminde çocuklar bir konuyu ayrıntılı bir biçimde bilimsel olarak inceleyebilecek durumda değildir. Bunun için gerekli olan çözümleme ve birleşim yapma yeteneği henüz gelişmemiştir. Bu yaşlarda çocuğun düşüncesine egemen olan “benmerkezci” görüş buna engel olur. Çocuk kendine özgü olan bir gerçekçilik, nesne ya da olaylara bir ruh ya da canlılık verme tutumu içindedir. Hayat bilgisi dersi çocuğu bu düşünüş biçiminden kurtaran, ona nesnel, bilimsel düşünme yeteneği kazandıran ilk derstir.

1926 programı on yıl uygulamada kalmıştır, fakat bu arada 1930 yılında köy çocuklarını köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları müfredatının esasları temel olmak suretiyle, “Köy Mektepleri Müfredat Programı” hazırlanmıştır. İlkokulun eğitim öğretim işlerinde çocuğun ve çocukluğun özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği 1936 programında ele alınmıştır (Anonim, 1937, 165). Adı geçen programda hayat bilgisi, tabiat bilgisi, iş ve ziraat derslerinin köy şartlarına uygun bir hale getirilmesine çalışılmıştır (Cicioğlu, 1985, 99). 1936 programında her dersin

programının başında o dersin başlıca hedefleri tespit edilmiş, her dersin öğretiminde öğretmen tarafından dikkate alınması gereken noktalar anlatılmış, ayrıca okulda ve derslerde yeni terbiye ve tedris esasları bakımından dikkat edilecek noktalar hakkında açıklama yapılmıştır. Bu program hayat ve çevre ile sıkı bir bağlantılı öngörmüş öğrencilere yaptırılacak geziler ve araştırmalarla onlara yeni imkânlar sağlanmıştır (Ergin, 1977, 1785). Bu dönemdeki eğitim programlarındaki değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müsbet bilimler oluşturmuştur. Bu program 1948 yılına kadar uygulamada kalmıştır (Gözütok, 2003, 34).

1948 programında hayat bilgisi dersiyle ilişkili olarak:

İlkokulun ilk üç sınıfında bütün dersler, hayat bilgisi etrafında organik bir bütün teşkil eder. Bu sınıflara devam eden çocuklar, çevrelerinde karşılaştıkları eşya ve olayları bilim dallarına göre sınıflanmış bir halde kavrayamazlar. Bunları aralarındaki tabii ilişkileriyle birlikte toplu olarak inceleyebilirler. Hayat bilgisi derslerinde çocuklar çevrenin eşya ve olaylarını safha safha incelerken bir yandan da bunları söz, yazı, sayı, resim, madde, hareket ve müzikle ifade ederler. Bu surette hayat bilgisi dışında kalan dersler (ifade dersleri) hayat bilgisi konularının hem aydın bir mahiyet kazanmasını sağlar hem de öğrencilere okuma, yazma, hesaplama, resim yapma, maddeye şekil verme, hareket ve müzikle canlandırmanın tekniğini kazandırır. Hayat bilgisi dersleri de eşya ve olayları bir bütün halinde gözden geçirirken, çocukları ikinci devrede yer alacak olan tabiat bilgisi, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, tarih, aile bilgisi ve geometri dersleri için hazırlanmış olur (MEB, 1948, s. 20) ifadeleri yer almaktadır.

Ancak 1948 programı elastikiyete yer vermemiştir. Her ne kadar fırsat öğretimine yer verilmesi istenmiş ise de öğretmene sadece ufak değişiklikler için fırsat verilmiştir. Aynı zamanda mahalli şartları ve ihtiyaçları karşılayacak bir esneklik verilmediği için memleketin her yerinde aynı şekilde uygulanması gereken bir program niteliğinde olmuştur (Güngördü ve Güngördü, 1966, 324).

1968 programında hayat bilgisi dersinin amaçları, yakın çevreyi tanıma ile ilgili yetenek ve becerilerin gelişmesi yönünden, yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden, toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden, ekonomik yaşam fikrini ve yeteneklerini geliştirme yönünden, daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden ele alınmıştır (MEB, 1968, 41–

42). Bu program 30 yıl uygulanmış ancak hem bu program hem de adı geçen diğer programlarda dikkat çeken nokta, bu programların eğitimde ve öğretimde uyulması gereken kurallar ve bilgiler niteliği taşımakta olduğudur. Programlarda öğretmenlerin aldığı yardım sadece dersin amaçları ünite ve konular listesi ile sınırlı kalmaktadır. Programlarda özellikle eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının göz ardı edildiği ya da geçiştirildiği görülmektedir (Şeker, 1998, 8).

Okulların çağın gerekleri doğrultusunda öğrencilerin eğitim gereksinimine yanıt verebilecek nitelikleri taşıması, eğitimin niteliğini geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için Milli Eğitim Bakanlığınca 1990 yılında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi başlatılmıştır. MEGP ile ilgili İkraz Anlaşması, Hükümetimiz ile Dünya Bankası arasında 18 Mayıs 1990 tarihinde imzalanmış ve 10 Temmuz 1990 tarih ve 20570 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (MEB, 2005). Bu gelişmelere paralel olarak hazırlanan hayat bilgisi programı da Ocak 1998 tarihinde 2484 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanarak işlerlik kazanmıştır.

1998 yılından itibaren uygulanmaya başlayan hayat bilgisi programının başında “Programın Uygulanması ile İlgili Esaslar” başlığı altında bir bölüm yer almaktadır. Ayrıca öğrenme öğretme etkinlikleri, yöntemler, kaynaklar, videokasetler, ölçme, değerlendirme bölümleri eklenmiş ve örnek ölçme sorularına yer verilmiştir. Ayrıca 1998 hayat bilgisi programında her sınıf sonunda belirtke tablosuna yer verilmiştir. Önceki programlarda değerlendirmeye hiç yer verilmemiştir (Dündar, 2002, 17).

1. 6. 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Ülkemizde şu an uygulanmakta olan ilköğretim programlarının, eğitim bilimleri ve teknolojideki hızlı gelişmeler, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci, uluslararası ilişkilerde öne çıkan yetişmiş insan gücünün önemi devlet politikası olarak ülkenin AB’ne ilişkin bakış açısı gibi nedenlerden kaynaklanan kapsamlı bir yenilenme ihtiyacından ortaya çıktığı bilinmektedir.

2005 yılında uygulanmasına başlanan hayat bilgisi ders programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca oluşturulan Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir. Program hazırlama komisyonu tarafından belirtildiğine göre Hayat Bilgisi Dersi Programı hazırlanırken öncelikle mevcut durum aşağıda belirtilen konular açısından gözden geçirilmiştir:

- Anayasa, yasa ve yönetmeliklere göre Türk millî eğitiminin amaçları ve ilköğretimin amaçları yoluyla bireylere kazandırılmaya çalışılan nitelikler,
- Atatürk'ün öngördüğü eğitimsel amaçlar,
- Uluslararası kuruluşlara göre (örneğin UNESCO, UNICEF), eğitimle bireylere kazandırılmak istenen özellikler,
- Çeşitli ülkelerde (Yunanistan, Bulgaristan, İrlanda, İskoçya, Avustralya, ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, Kanada) eğitim süreciyle bireylere kazandırılmak istenen özellikler,
- Kalkınma planlarına göre (DPT) eğitim süreciyle bireylere kazandırılmak istenen özellikler,
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hakkında illerden gelen öğretmen görüşleri ve daha önceki hayat bilgisi dersi öğretim programlarının incelenmesiyle geliştirilen öneriler,
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı özel ihtisas komisyonları (hayat bilgisi, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik) tarafından belirlenen beceriler.

Yukarıda belirtilen konular çerçevesinde yapılan durum saptamasında, aşağıda belirtilen ilkeler benimsenmiştir:

- Hayat Bilgisi Dersi Programı, öğretmen ya da konu merkezli değil, çocuk merkezli olmalı; çocuğun bakış açısını yansıtmalıdır.
- Öğrenci kendisine sunulan bilgileri ezberleyerek, edilgen bir biçimde öğrenmeye çalışmak yerine, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak

katılmalıdır. Kendisine sunulan uyarıları yorumlamalı, anlamlandırmalı ve bilgiyi bizzat kendisi yapılandırmalıdır.

- Program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen temel bilgi ve beceriler, gerçek yaşamda çocuğun gereksinimleriyle örtüşmelidir. Hızla değişen ve eskien, genellikle de çocuğun yaşamında herhangi bir karşılığı olmayan bilgilere programda yer verilmesi gerekmez.
- Program, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmasına yardımcı olmalıdır. Olabildiğince çok miktarda bilgi depolamak yerine, çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirmeye yönelik olmalıdır.
- Hayat bilgisi dersleri yetişkinlere özgü bir “ciddiyet” içinde geçmek zorunda değildir. Aksine, okul ve ders programları çocuğun eğlenme gereksinimini de karşılamalıdır. Bu anlayışla, hayat bilgisi dersi çocuklar için oldukça eğlenceli ve çocukların zevkle katıldıkları bir ders olmalıdır.
- Olaylar ve olgular yaşamın bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Olgular, analitik ve atomistik bir yaklaşımla değil, çocukların gelişimsel özelliklerine de uygun bir biçimde bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınarak incelenmelidir (MEB, 2005).

Bu ilkeler çerçevesinde, taslak halinde hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Program Taslağı, 26–28 Nisan 2004 tarihlerinde Başkent Öğretmen Evi’nde düzenlenen toplantıda Türkiye’nin değişik illerinden gelen öğretmen, müfettiş ve akademisyenlerin görüşlerine sunulmuştur. Üç gün süren bu toplantılarda taslak programla ilgili görüşler, eleştiriler ve öneriler alınmıştır. Sivil toplum kuruluşlarının katıldığı “Geleceği Yaratmak” konulu başka bir toplantıda ortaya atılan görüşler değerlendirilmiştir. Böylece çok sayıda sivil toplum kuruluşunun görüşleri de taslağın geliştirilmesinde dikkate alınmıştır (MEB, 2005).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında geliştirilmekte olan diğer derslerin programlarıyla Hayat Bilgisi Dersi Programı’nın bütünleştirilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Atatürkçülük ve ara disiplinlerle (psikolojik danışma ve rehberlik, spor kültürü ve olimpik eğitim, afetten korunma ve güvenli yaşam, kariyer bilinci geliştirme, insan hakları ve vatandaşlık, sağlık kültürü,

girişimcilik, özel eğitim) program arasındaki bağlantılar kurulmuş, programın bütünlüğü gözden geçirilmiştir (MEB, 2005).

Geliştirilen bu program 2004 – 2005 eğitim- öğretim yılında 9 ildeki (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van) 120 pilot okulda uygulamaya konularak denenmiştir. 2004 – 2005 öğretim yılındaki pilot uygulama sonuçları Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından dikkate alınmış, ilgili kişi ve kurumların programla ilgili görüş ve önerileri de göz önünde bulundurularak gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Bu şekliyle program 08.08.2005 tarih ve 297 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla onaylanarak 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulamaya konulmuştur (MEB, 2005).

MEB tarafından hazırlanan program kılavuzunda (2005, 12) programın öncelikli amacı,

Öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak olarak belirtilmektedir. Bununla birlikte hayat bilgisi dersinde öğrenciler aynı zamanda 4 ve 5. sınıf programlarında yer alan sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturabilecek bilgileri de kazanacaklardır, şeklinde ifade edilmektedir.

Uygulamadaki hayat bilgisi dersi programının değiştirilen diğer ders programları gibi yapılandırmacı kuram temele alınarak hazırlandığı ileri sürülmektedir. Bu nedenle programın öğeleriyle ilgili diğer açıklamalara geçmeden önce yapılandırmacı kuram hakkında bilgi verilecektir.

1. 6. 1. Yapılandırmacı Kuram

Yapılandırmacı kuramın uzun bir tarihî geçmişe dayandığı ve yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yy.'da İtalya'da yaşayan Giambatista Vico olduğu ileri sürülmektedir. Vico 1710 yılında geliştirdiği “insan beyni ancak kendi ürettiğini bilebilir” sloganı ile temel fikrini açıklamaktadır. Yapılandırmacılar akıl ve dünya arasındaki benzerliği araştırmak yerine yapı oluşturmada, düşünme yeteneği üzerinde durmuş, yeni bilgi ve önceki yaşantıların bağlantılarını ve uyumunu incelemiştir. Bu düşünce yapısı, ilk yapılandırmacılarından Kant'ın “Saf Aklın Eleştirisi” adlı tezinde de yer

almıştır. Kant zihnin kuralları doğadan çıkarmadığını, bu kuralları doğaya verdiğini düşünmektedir. Kant'a göre "zihin sürekli öğrenme etkinliği içinde kendini değiştirir". Zihin boş bir zemin/kara tahta değildir. Daha birçok eğitimci bu fikirler üzerinde çalışmış olsa da sınıf içinde ve çocuk gelişiminde uygulanması açısından yapılandırmacılık üzerine ışık tutan önde gelen kişiler Jean Piaget ve John Dewey'dir. Dewey'e göre eğitim harekete bağlıdır. Bilgi ve fikir, öğrenenin kendisi için anlamlı ve önemli olan deneyimler çıkardığı durumlardan doğar. Piaget'nin yapılandırmacılığı, çocuklar üzerine geliştirdiği, psikolojik gelişim görüşüne dayanır. Piaget öğretmenlerden çocuğun içinde bulunduğu gelişim basamaklarını dikkate almalarını istemiştir. Ona göre öğrenmenin temeli keşiftir. Rus asıllı Lev Vygotsky de yapılandırmacılıkta önemli bir isimdir. Bazı eleştirmenler, öğrenmede sosyal çevrenin önemi üzerinde durması sebebiyle Vygotsky'nin yapılandırmacı olmadığına kanaat getirirlerken diğerleri çocukların yapılandırmacı olarak kendi görüşlerini oluşturdukları üzerine yoğunlaştığını vurgularlar. Vygotsky, çocukların bilimsel kavramları, kendi olağan görüşleri ve yetişkin görüşleri arasındaki çatışma sonucu öğrendiklerine inanır (Southwest Educational Development Laboratory, 2007).

Jenkins (2000) tarafından yapılan bir araştırmada, farklı yazarlara ait yapılandırmacılık tanımlarını şu şekilde belirtmişlerdir.

Akıl sahip olduğu fikirleri birleştirir ve yeni karmaşık fikirler oluşturabilir (Lock, 1947, 65).

Öğrencilerin bireysel veya kolektif olarak kendi bilgilerini kendilerinin edinmeleri gerektiği varsayılmaktadır. Her öğrenci çevreden kaynaklanan problemleri çözmek için gerekli bilgileri yapılandırabilecek yetenek ve fikirlerden oluşan bir araca sahiptir. Diğer öğretmen ve öğrencilerden oluşan topluluğun görevi ise gerekli ortamı sağlamak, gereken çatışmaları oluşturmak ve matematiksel yapıyı oluşturacak desteği sağlamaktır (Davis, Maher, Noddings, 1990, 3).

Yapılandırmacılık öğretimle ilgili bir teori değildir. Bilgi ve öğrenmeyle ilgilidir. Bu teori bilgiyi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürel etkiler nedeniyle değişebilen dolayısıyla da öznel yapıya sahip bir şey olarak tanımlanmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993, 7).

Bilgi nasıl tanımlanırsa tanımlansın aslında kişilerin kafalarında ve düşünme sürecinin kişinin kendi deneyimlerine bağlı olarak bildiği şeylerin üzerinde şekillenmekten başka çaresi yoktur (Von Glaserfeld, 1995).

Bu öğreti dil öğrenenlerin kişisel olarak kelimelerin deyimlerin, cümlelerin ve metinlerin anlamlarını oluşturmaları, gerektiğini iddia etmektedir (Suchting, 1998, s. 61–62; Von Glaserfeld, 1989, 32).

Farklı fikirlerde olan yapılandırmacılar, kavrama sürecinin gerçekleşmesinin öğrencinin aktif katılımını gerektirdiği konusunda hemfikirdirler (Jenkins, 2000, s. 601'den Aktaran: Jones ve Brader, 2002).

Bu kurama göre bilgi ya da anlam dış dünyada bireyden bağımsız olarak var değildir. Bilgiler bireyi pasif hale getirerek ona aktarılmaz. Bunun tam aksine birey etkin duruma getirilerek bilgilerin birey tarafından anlamlandırılması sağlanır. Kısaca yaşadığı dünyaya anlam veren bireydir (Duffy ve Cunningham, 1996).

Bilişsel gelişim sadece biyolojik olarak sürdürülen açıklanmamış bir süreç değil aynı zamanda tecrübeden elde edilen aktif bir süreçtir. Gerekli deneyimleri sağlayarak bu süreci geliştirmek eğitimin bir fonksiyonudur (Keeves, 2002). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme malzemesinin öğrenciye sunumu genellikle bir problemle başlamalıdır. Böylece öğrenci, var olan bilgisini kullanarak, onu çözmeye çalışacaktır. Bu süreçte yapılması gereken işlemler işe yarayan ve yaramayan bilgilerin belirlenmesi ve işe yarayan bilgilerin yardımıyla kazandırılması olacaktır (Boudourides, 2003, 11).

Yapılandırmacı bakış açısına göre öğrenme, öğrenenin duyuşal girdilerini kullandığı ve bunlardan bir anlam oluşturduğu aktif bir süreçtir. Yapılandırmacılığın en önemli yönü öğrenme üzerindeki kontrolün yönünü öğretmenden öğrenciye çevirmesidir (Hein, 1991, 3). Yapılandırmacılıkla ilgili çeşitli eğitim uygulamaları öngörülmüştür. Bunlardan bazıları; eğitimcilerin temel ilgi alanlarının, öğrencinin zihinsel süreçleri olması gerektiği, öğrencilerin zihinsel seviyelerinin göz önünde bulundurulması gerekliliği yönündedir. Eller kadar beynin de kullanılacağı aktiviteler oluşturulmalıdır. Öğretmenler, öğrencilere düzenlenmiş bilgiler sunarak bir konunun başka bir konuyla nasıl bir bağlantısı olabileceğini öğrenmelerine yardımcı olmalı, yeni bilgi önceden

öğrenilen bilgilerle ilişkilendirilmelidir. Bu sayede öğrenme kalıcı olur. Öğrenmede öğrenci zihinsel ve fiziksel olarak aktif olmalıdır. Yapılandırmacı görüşe göre öğrencinin öğrenme sonunda beyinde yapılandığı bilgi, anlam ya da yorumlar, toplumsal olarak üzerinde fikir birliğine varılmış bilgi, anlam ya da yorumlar olmalıdır. Bu da yapılandırmacı kuramda öğrenmenin sadece bireysel bir etkinlik değil aynı zamanda toplumsal bir etkinlik olduğunu ortaya koymaktadır (Deryakulu, 2001).

Yapılandırmacılık bir öğretim stratejisi ya da yöntemi değildir. Yapılandırmacılıkta öğretimden çok öğrenme üzerinde durulur. Öğretimde, öğrenciyi istekli hale getirebilecek öğrenme ortamları düzenlenmeli, öğretim öğrencinin anlayışını kolaylaştıracak biçimde yapılandırılmalı, öğretim bilginin başka durumlarda kullanılmasını kolaylaştıracak şekilde desenlenmelidir (Thanasoulas, 2002, 4).

Yapılandırmacı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında genelde öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır. Yapılandırmacı eğitim ortamlarında öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinime anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görülür. Öğretmen öğrencilerin kavramalarını arttıracak ortamlar hazırlar, fırsatlar sunar. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri için onlara daha fazla sorumluluk ve denetim olanağı verir (Deryakulu, 2001; Lorsbach ve Tobin, 1997; Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı eğitim ortamlarında öğrenciler, geleneksel eğitim ortamlarındaki gibi edilgen değil aksine aktiftirler. Çevredeki tüm uyarılardan en üst düzeyde yararlanmaya çalışırlar. Çoğunlukla grup olarak çalışırlar ve sorumluluklarının farkındadırlar. Arkadaşlarıyla aralarında etkili bir iletişimin, dostluk ve arkadaşlığın kurulması için isteklidirler, çaba gösterirler, hoşgörülü ve anlayışlı olmayı öğrenirler.

Yapılandırmacı eğitim programlarında öğrenme kapsamı, öğrencilerin ilgileri ve gereksinimlerine yanıt vermenin yanında, gerçek yaşamla bağlantılı ve özgündür. Yani konu merkezli tasarım yerine öğrenen merkezli tasarım uygulanmaktadır. Bilgiyi anlatmak yerine öğrenenin kapsamla etkileşimde bulunması ve bilgiyi kendince yapılandırması ön plandadır. Yapılandırmacı eğitim programında tündengelim yaklaşımı kullanılmakta kapsam, temel kavram ve ilkeler etrafında yapılandırılmaktadır. Bilgiyi doğrusal hiyerarşi olarak görmek yerine, temel fikirler etrafında yapılandırılmış ağlar olarak ele almak gerekmektedir. Bu ağlar, kavramları, genellemeler, olgular, işlemsel bilgilerdir (Driscoll, 2000, 381-382'den Aktaran: Koç ve Demirel, 2004, 177)

Yapılandırmacı eğitim programında değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle planlanan ve yürütülen bir süreçtir. Öğrencilerin belli yorumları yapabildiği ya da yapamadığı değil, yorumları ne derece iyi formüle ettiği incelenir. Ezberlenen bilgiler değil özümşenen bilgiler değerlendirilir. Yapılandırmacı değerlendirme öğrencileri birbirleriyle karşılaştırarak değil, onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verir. Değerlendirme öğrenmenin sonunda yer almaz, öğrenme öğretme süreci ile devam eder ve öğretime yön verir. Performans değerlendirme, günlük yazma, öğretmen gözlemleri, görüşme, tümel dosya, problem çözme gibi çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır (Koç ve Demirel, 2004, 178; Şaşan, 2002, 52). Böylece yapılandırmacılar bilginin bir ürün olduğu fikrinden uzaklaşıp, bilmenin bir süreç olduğu düşüncesinde odaklanmışlardır (Jones ve Brader, 2002).

1. 6. 2. Hayat Bilgisi Dersi Programının Yapısı

Bu programın vizyonu, hayat bilgisi dersine ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla,

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,

- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- Mutlu bireyler yetiştirmektir (MEB, 2005).

Geleneksel eğitim anlayışında öğrenciler, içleri bilgiyle doldurulabilecek boş kaplar olarak görülmektedir. Oysa öğrenciler okula çok farklı deneyimlerle ve düşüncelerle gelirler. Her öğrenci okula kendi deneyimlerini, alışkanlıklarını ve beğenilerini beraberinde getirir. Bundan dolayı bütün öğrencilerin aynı konuları aynı şekilde ve aynı düzeyde öğrenmeleri beklenemez. Başka bir deyişle, her öğrenci kendisine sunulan uyarıcıları kendi deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır ve bilgiyi kendine göre yapılandırır. Bu da her öğrenciyi kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını gerektirir (MEB, 2005).

2005 hayat bilgisi programında insanın biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak değişimin hem öznesi hem nesnesi olarak ele alındığı bildirilmektedir. Bu noktadan hareketle “birey” “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Gerçek yaşamda bu öğrenme alanlarının içerikleri ve değişim iç içedir. Bunlar sadece eğitim öğretim amacıyla yapay olarak birbirlerinden ayrılabilirler. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda tema adları; “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” olarak kararlaştırılmıştır.

1. 6. 2. 1. Kazanımlar

Hayat Bilgisi Dersi Programı’nda çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak çocukların sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte bilgilere de sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla programda bu öğeler (öğrencilerin temel yaşam becerileri ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine

temel oluşturacak bilgiler kazanmalarına fırsat yaratmak), belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde “kazanımlar” oluşturulmuştur (MEB, 2005).

Çocuğu merkeze alan, öğrenme öğretme sürecine etkin olarak katılımını sağlayan, gerçek yaşamda çocuğun gereksinimlerini dikkate alan, eğlenerek öğrenmeye olanak tanıyan, bütüncül ve tematik bir yapıyı oluşturacak biçimde geliştirildiği vurgulanan hayat bilgisi dersi programında daha önceki programlardan farklı olarak amaç ifadelerine yer verilmemiş bunun yerine “çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra bilgi, beceri, tutum ve değerlerini de içeren ifadeler” olarak tanımlanan kazanımlara yer verilmiştir. Kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi söz konusu olduğundan öğrenme–öğretme etkinlikleri bu programda en kritik öge olarak görülmektedir (MEB, 2005, 10). Program ile öğrencilerin şu becerileri kazanmalarına yardımcı olunacağı açıklanmaktadır:

Beceriler

1. Eleştirel düşünme
2. Yaratıcı düşünme
3. Araştırma
4. İletişim
5. Problem çözme
6. Bilgi teknolojilerini kullanma
7. Girişimcilik
8. Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma
9. Karar verme
10. Kaynakları etkili kullanma
 - 10.1. Zaman, para ve materyal kullanma
 - 10.2. Bilinçli tüketici olma
 - 10.3. Çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma
 - 10.4. Planlama ve üretim
11. Güvenlik ve korunmayı sağlama
 - 11.1. Sağlık ve güvenlik kurallarına/ prosedürlerine uyma
 - 11.2. Doğal afetlerden korunma

- 11.3. Trafikte güvenliğini sağlama
- 11.4. Hayır diyebilme
- 11.5. Sağlığını koruma
12. Öz yönetim
 - 12.1. Etik davranma
 - 12.2. Eğlenme
 - 12.3. Öğrenmeyi öğrenme
 - 12.4. Amaç belirleme
 - 12.5. Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme
 - 12.6. Duygu yönetimi
 - 12.7. Kariyer planlama
 - 12.8. Sorumluluk
 - 12.9. Zamanı ve mekânı doğru algılama)
 - 12.10. Katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma
 - 12.11. Liderlik
 - 12.12. Farklılıklara saygı duyma
13. Bilimin temel kavramlarını tanıma
 - 13.1. Değişim
 - 13.2. Etkileşim
 - 13.3. Neden – sonuç ilişkisi
 - 13.4. Değişkenlik/benzerlik
 - 13.5. Karşılıklı bağımlılık
 - 13.6. Süreklilik
 - 13.7. Korunum
14. Temalarla ilgili temel kavramları tanıma

Hayat Bilgisi Dersi Program'ı ile öğrencilerin aşağıdaki kişisel nitelikleri ve değerleri geliştirmelerine yardımcı olunacaktır (MEB, 2005):

Kişisel nitelikler

- Öz saygı
- Öz güven
- Toplumsallık
- Sabır
- Hoşgörü
- Sevgi

- Saygı
- Barış
- Yardımseverlik
- Doğruluk
- Dürüstlük
- Adalet
- Yeniliğe açıklık
- Vatanseverlik
- Kültürel değerleri koruma ve geliştirme

Ara disiplinler

Program ayrıca aşağıda belirtilen ara disiplinlere özgü kazanımlarla da bütünleştirilmiştir (MEB, 2005):

- Afetten korunma ve güvenli yaşam
- Girişimcilik
- İnsan hakları ve vatandaşlık
- Kariyer bilinci geliştirme
- Özel eğitim
- Rehberlik ve psikolojik danışma
- Sağlık kültürü
- Spor kültürü ve olimpiik eğitim

1. 6. 2. 2. Temalar

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda temalar; "Okul Heyecanım", "Benim Eşsiz Yuvam" ve "Dün Bugün Yarın" başlıklarıyla yer almaktadır. Üç yıl boyunca aynı adlandırmayla devam eden temalar; kazanımların pekiştirilmesini, önceki öğrenme temellerinin üzerine yenilerinin eklenmesini ve çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun içerik belirlenmesini, bunun uygulanmasını sağlamaktadır (MEB, 2005).

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda temalar, beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler diğer derslerle bütünleştirilebilmekte; aynı zamanda da çocuğun dünyasındaki olgu ve olayları yansıtmaktadır. Tematik yaklaşımın seçilmesinde rol oynayan unsurlar şunlardır:

1. Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için motivasyon kaynağı olup, öğrencilerin çalışmalarına olan ilgi ve kendilerine olan güvenlerinin diğer derslere de yansımaya yardımcı olmaktadır.
2. Öğrencilerin, başkalarının görüş açısını daha iyi anlamalarını ve onlara saygı duymalarını sağlamaktadır.
3. Öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını ve farkındalıklarını arttırmaktadır.
4. Öğrencilerin etkinliklere katılarak değişik bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamaktadır.
5. Öğrencilerde ekip ruhu geliştirmektedir.
6. Öğrencilerin tutumlarında ve çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamaktadır.
7. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının iyileşmesine yardımcı olmaktadır (MEB, 2005).

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda temalar seçilirken aşağıda belirtilen özellikler göz önünde bulundurulmuştur:

1. Öğrencinin ilgisini çekmesi
2. Öğrencilerde merak ve araştırma isteği yaratması
3. Öğrencilerin yeni çalışmaları denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat vermesi
4. Öğrencilerin doğal öğrenme yolunu izlemelerine fırsat vermesi
5. Kişisel niteliklerin kazanılmasına olanak sağlaması
6. Derslerin temelini teşkil eden bir yapı taşıması
7. Çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olması
8. Birçok alana uygulanabilmesi
9. Diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, eğitim yoluyla ulaşabilecek kadar sınırlı olması
10. Öğrenmede derinliği ve genişliği teşvik etmesi (MEB, 2005).

Tematik yaklaşımın uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve eğitimle ilgili herkesin çocukların dünyasını bir bütün olarak görmeleri gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler temalar hakkında bilgi edinirken aynı zamanda yaşam becerileri ve kişisel nitelikleri de kazanma fırsatı bulacaklardır (MEB, 2005).

1. 6. 2. 3. Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenme ve öğretme sürecinin temalar, ara disiplinler, beceriler, kişisel nitelikler ve kazanımlar dikkate alınarak organize edilmesi gerekmektedir. Günümüzde öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili olarak yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bilginin yarılanma süresinin 4 yıl gibi oldukça kısa sürelerle inmesi ve dolayısıyla mevcut bilgilerin hızla eskimesi nedeniyle çocuklara bilgi aktarma yaklaşımının önemi azalmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde çocukların bilgilerini sürekli olarak güncelleyebilme becerilerinin geliştirilmesi daha önemli hâle gelmiştir. Bunu da öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerle gerçekleştirmek gerekmektedir. Öğretmenlerin temel rollerinden biri, öğrencilere bu anlayışa uygun öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaktır (MEB, 2005).

Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasına aktif olarak katılımı sağlanmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almalıdır. Öğrenme-öğretme ortamları düzenlenirken öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve zekâ alanlarına sahip olabilecekleri akılda tutulmalıdır. Her birey, çevresindeki olaylar üzerinde denetim kurmaya ve böylece yetkinliğini artırmaya güdülenmiştir. Bu durum çocuklarda merak duygusu şeklinde kendini gösterir. Bu nedenle öğrenme-öğretme ortamları düzenlenirken, öğrenmeye güdülenmenin de temelinde yatan merak duygusundan yararlanılmalıdır (MEB, 2005).

Etkili öğrenme ortamı; öğrencilerin dersi pasif bir şekilde izleyip dinlemek yerine sürece etkin olarak katıldıkları, gerektiğinde birer araştırmacı gibi hareket edebildikleri bir ortamdır. Hayat bilgisi eğitimiyle çocukların bir olgu ya da olay hakkında kendi etkinlikleri yoluyla uyarıcıları anlamlandırmaları ve bilgiyi yapılandırmaları gerekmektedir. Bu nedenle hayat bilgisi etkinliklerinin özü ve başlangıç noktası;

- Çocukla bir olgu/olay arasındaki doğrudan karşılaşma,
- Çocukla çevresindekinin doğrudan etkileşimi,
- Bu deneyim sonucunda çocuğun kendi fiziksel ve zihinsel çabasıyla doğrudan öğrenmesi olmalıdır.

Çevre, çocuklar için aşılması gereken engeller ve öğrenme fırsatlarıyla doludur. Çocuğun bu fırsatlardan ne ölçüde yararlanacağı da çocuğun kendisine bağlıdır. Çünkü öznel deneyimleri hiç kimse çocuk adına anlamlandıramaz ve yapılandıramaz. Bu süreçte öğretmen çocuğa sadece yol gösterici olabilir.

Öğrenme ortamı her çocuk için hiçbir zaman mükemmel değildir. Mükemmel yakın bir öğrenme ortamı sağlanabilmesi için, öğrenme ortamı düzenlenirken öğrencilerin öğrenme biçimleri, farklı zeka türlerine sahip oldukları ile öğrenme stratejileri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme stillerine göre öğrenciler hayalci, düşünür, karar veren, aktör, görsel - işitsel ve dokunsal olarak gruplandırılabilirler (MEB, 2005).

Öğrenme-Öğretme Etkinliğini Uygulama

Öğretim etkinliğinin uygulanması sırasında öğrenme-öğretme stratejileri-yöntem ve teknik seçiminde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Aktif öğrenme bir süreçtir.
2. Kişisel olarak veya grup içerisinde ortaya çıkabilir.
3. Çocuklarda değişik seviyelerde gerçekleşir.
4. Öğrenme sürecinde öğrencileri merkeze alır ve onların aktif olmalarını sağlar.
5. Yol göstermek ve çalışmayı yönetmek için öğretmene ihtiyaç duyar.
6. Güvene ve desteğe dayalı bir sınıf atmosferi gerektirir.

Pozitif bir sınıf ortamı ve atmosferi aşağıdaki hususlar dikkate alınarak oluşturulabilir;

- Mutlu öğretme ve öğrenme ortamı öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.

- Öğrencilerin çalışması ve birbirleriyle olumlu etkileşimleri için çeşitli yollar aranmalıdır.

- Anlaşmazlıkları gidermek ve öğrencileri ödüllendirmek için uygun stratejiler kullanılmalıdır.

- Öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılmalarına fırsat tanınmalıdır.

- Kendine güveni ve saygıyı artıran örnekler üzerinde çalışılmalıdır.
- Öğrencilere günün veya haftanın amaçlarını oluşturma fırsatı tanınmalıdır.
- Etkinliklerden sonra öğrencilerin öğrendiklerini yapılandırmalarını ve kavramlara ulaşmalarını sağlayacak sessiz bir süreye ihtiyaç duyacakları unutulmamalıdır.
- Sınırlı zaman çok planlı bir biçimde harcanmalıdır.

Öğrenme-öğretme uygulamaları sırasında göz önünde bulundurulması gereken diğer faktörler şunlardır:

1. Sınıfın o ana kadar olan düzeyi
2. Değişen sosyal ve çevresel ihtiyaçları karşılama
3. Programın uygulanmasına spiral yaklaşım
4. Bireysel farklılıkları dikkate alma
5. Beceri gelişimi, bilgiye ulaşma ve tutumlar arasında denge kurma
6. Çeşitli aktif öğrenme yöntem ve metotlarını kullanma ihtiyacı
7. Sınıf içerisinde meydana gelebilecek oluşumu ve olayları dikkate alma (MEB, 2005).

Sınıf İçi Etkinlikler Uygulanırken Öğretmenlerden Beklenenler Şunlardır:

- Öğrenci özerkliğini ve girişimlerini destekleyiniz.
- Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanınız.
- Öğrenmeyi toplumsal deneyimler sağlayacak şekilde organize ediniz.
- Bir öğrenme görevini oluştururken gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat ediniz.
- Bir öğrenme görevini oluştururken “belirlemek”, “karşılaştırmak”, “sınıflamak”, “çözümlemek”, “oluşturmak” gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık veriniz.
- Bir öğrenme görevi oluştururken doğrudan parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlayınız.

- Öğrenenlere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorunuz. Onları konuyu araştırmaları için destekleyiniz. Aynı zamanda öğrencilere kendi arkadaşlarına sorular sormaya yönlendiriniz.
- Öğretim sırasında öğrenme döngüsü modeli (keşfetme, kavramı tanıma, uygulama) kullanarak öğrencilerin doğal merakını besleyiniz.
- Öğrenci tepkilerine göre dersi yönlendiriniz. Gerekli olduğunda öğretim stratejilerini ve içeriği değiştiriniz.
- Öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya atınız.
- Öğrencilerin hem sizinle hem diğer öğrencilerle etkileşimini destekleyiniz.
- Öğrencilerin yaptıkları hataları anlamaları için geri bildirim kullanınız.
- Öğrencilere bir soru yönelttiğinizde olası bir yanıt üzerinde düşünmeleri için yeterince bekleme süresi tanıyınız.
- Öğrencilere sunulan bilgiler arasında bağlantı kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştırabilmeleri için zaman veriniz.
- Öğrencilerin başarısını öğrenme bağlamına göre değerlendiriniz (MEB, 2005).

Okul ve Aile İlişkisi

Hayat Bilgisi Dersi Programı'nın başarıyla uygulanmasında öğretmen ve öğrenme ortamının yanı sıra aile katılımının da önemli bir yeri vardır. Aile katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur. Bu nedenle ailelerin üst düzeyde katılımının sağlanması hedeflenmelidir.

Aile katılımına yönelik engeller arasında şunlar yer alabilir;

- Anne ve babanın kendi okul yıllarından elde ettikleri olumsuz deneyimler
- Ailelerin ekonomik sıkıntıları
- Okul için ayırarak zamanlarının olmaması
- Eğitim düzeylerinin yetersizliği

- Öğretmenlerin ailelere karşı olumsuz tutumları
- Ev ve okul ortamları arasındaki kültürel farklılıklar

Öğretmenler farklı yollar deneyerek bu engelleri ortadan kaldıracırlar. Bu yollardan biri öneri kartlarıdır. Öneri kartları, öğrencilerin durumu hakkında velilerle görüşmek için öğretmenlerin kullanabilecekleri formlardır. Bu formlar, öğretmen - veli - öğrenci arasında iletişim kurma yolları ile kısa bilgi notlarını içerir. Velinin öğrenciye yardımcı olabileceği etkinlikler ve yöntemler de öneri kartlarına yazılabilir. Hazırlanan kartlar gerektiğinde öğrenci ile eve gönderilerek veliler bilgilendirilir.

Aile ile iletişim kurulabilecek diğer yollar; veli toplantıları, ana-baba eğitimi ve bireysel görüşmelerdir. Ayrıca okul ve aile ilişkisini sağlamlaştırmak için okul yönetimi tarafından;

- Okulda velilere yönelik uygun ve sıcak bir karşılamının olması, aşırı resmî, kuralcı, soğuk bir tutum sergilenmemesi,
- Anne ve babaların genellikle olumsuz durumlarda veya okulun ihtiyaçlarının karşılanması için parasal destek istemek amacıyla okula davet edilmelerinden kaçınılması,
- Velilerle görüşmek için uygun fizikî koşulların sağlanması,
- Velilerle yapılan toplantı yönetimi ve sürecindeki eksikliklerin ve aksamaların giderilmesi,
- Toplantıların içeriğinin velilere uygun olması,
- Okulun velilere yeterince tanıtılması gerekmektedir (MEB, 2005).

Programda ayrıca anılması gereken belirli gün ve haftaların hangileri olduğu sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı bildirilmiştir.

1. 6. 2. 4. Ölçme ve Değerlendirme

Hayat bilgisi dersi için yapılacak değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi Programı'nın tüm boyutlarında sağladığı

gelişme ve başarı ölçülmeye ve kaydedilmeye çalışılır. Öğretmenler, öğrencilerin kazanımlar, kavramlar ve becerilerle ilgili bireysel gelişimlerini izlerken, eksiklerini belirlerken, karşılaştıkları zorlukları tanımlarken, öğrencileri öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye özendirirken değerlendirme yaparlar. Böylece değerlendirme, öğrencilerin eğitiminde yapılandırıcı ve geliştirici bir rol oynar. Öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimiyle ilgili elde edilen bilgiler, öğretmenler tarafından kullanılabilceği gibi öğrencinin kendini değerlendirmesine ve kişisel hedefler belirlemesine de yardım eder.

Bu programda, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim ve öğrenme stratejileri benimsenmiştir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirme kullanılmıştır. Sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Çocukların yaşam becerilerini uygulama düzeyleri farklıdır. Bazı çocuklar eleştirel düşünmede ileri düzeydeyken, bazıları yaratıcılıkta, bazıları da kişisel gelişimlerini tanıma ve izlemede başarılı olabilirler (MEB, 2005).

Değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm becerilerinin değerlendirilmesini sağlamalıdır. Aynı şekilde, bazı değerlendirme teknikleri de belli konular için daha uygundur. Örneğin, bir öğrencinin “arkadaşlarının oyunlarına katılırken, onlarla oyun kurarken ve oynarken uygun davranışlarda bulunup bulunmadığı” genellikle *gözlemlerle* saptanabilir. Öğrencilerin “her canlının bir yuvaya ihtiyacının olduğunu kavraması ve canlıların yuvalarını birbirinden ayırt etmesi” ise *performans ödevi* ile değerlendirilebilir. Ancak bilgiyi edinme, kullanma, yorumlama gibi üst düzey becerileri ölçmede *açık uçlu sorular* daha etkili olabilir. Bu nedenle, değerlendirme öğrenme sürecinin gerekliliklerine uygun araçlarla yapılmalıdır (MEB, 2005).

1. 6. 3. Hayat Bilgisi Dersi Programında Yer Alan Temel Değişiklikler

Tablo 1. 1.

1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2005 Hayat Bilgisi Dersi Programı'nın Karşılaştırılması

1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı	2005 Hayat Bilgisi Dersi Programı
<p>* Olguların parçalara bölünerek her bir parçanın ayrı ayrı analiz edildiği, mekanik, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilen davranışların temel alındığı “davranışçı yaklaşım”ı yansıtmaktadır.</p>	<p>* Bireyin çeşitli uyaranlarla etkileşime girerek bunları anlamlandırıldığı ve bilgiyi kendisinin yapılandığı “yapılandırıcı yaklaşım”ı yansıtmaktadır.</p>
<p>* Programın amacı, doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilen hedefler ve davranışlar şeklinde ifade edilmiştir.</p>	<p>* Programın amacı, bireyin doğrudan gözlenebilen davranışlarının yanı sıra dolaylı olarak gözlenebilen tutumlarını, değerlerini ve becerilerini de kapsayan “kazanımlar” şeklinde ifade edilmiştir.</p>
<p>* Olgular, atomistik bir yaklaşımla birbirinden bağımsız çok sayıda üniteye bölünmüştür.</p>	<p>* Bütüncül bir yaklaşım izlenerek farklı disiplinlere ait bilgiler toplulaştırılarak “tematik yaklaşım” benimsenmiştir. Buna uygun olarak da programda üç tema belirlenmiştir. Bu temalar sarmal bir biçimde üç öğretim yılı boyunca devam edecek şekilde tasarlanmıştır.</p>
<p>* Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler verilen ya da sunulan bilgileri “ezberlemek” için aktifler. Bilgiyi öğretmen yapılandırarak öğrencilere aktarmaktadır.</p>	<p>* Öğrenciler çeşitli etkinlikler yoluyla öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol alırlar ve bilgiyi kendileri yapılandırır.</p>
<p>* Öğrencinin bakış açısı temel alınmamıştır; yetişkinlerin bakış açısı egemendir. Öğrencinin dünyasında yer almayan olgular sunulmaktadır.</p>	<p>* Program öğrencinin bakış açısı temel alınarak hazırlanmıştır. Öğrencinin dünyasında yer alan olgular sunulmuştur.</p>
<p>* Yoğun bir bilgi aktarımı söz konusudur; öğrenciler aktarılan bilgileri anlamak yerine ezberlemeye yönlendirilmektedir.</p>	<p>* Öğrencinin günlük hayatında kullanabileceği ve kendisine gerekli olan temel bilgiler, kendi deneyimleri sonucunda yine kendisi tarafından yapılandırılacaktır.</p>
<p>* Bilgi yoğunluğu nedeniyle öğrenciler ve öğretmenler mekanik bir biçimde programı yetiştirme stresi yaşamaktadır.</p>	<p>* Öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmaları esastır. Öğrenciler bir yandan bilgileri yapılandırırken bir yandan da temel yaşam becerilerini kazanmaları üzerinde duran esnek bir programdır.</p>
<p>* Düşünme, problem çözme, yaratıcılık, gibi üst düzey zihinsel süreçlerden çok, gözlenebilen somut davranışlar ön plana çıkarılmıştır. Süreçten çok, sonuç (ürün) vurgulanmakta ve değerlendirilmektedir.</p>	<p>* Araştırma, inceleme, sorgulama, plan yapma, eleştirel düşünme, karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçler vurgulanmaktadır. Sadece ürün değil, süreç de değerlendirilmektedir.</p>

Tablo 1. 1-devam

1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı	2005 Hayat Bilgisi Dersi Programı
<p>* Çeşitli disiplinlere ait mevcut bilgi birikimi konu merkezli olarak öğrencilere statik bir yaklaşımla ve birbirinden kopuk bir biçimde öğretmen tarafından aktarılmaktadır. Dolayısıyla da öğrencilerden çok, öğretmen merkezlidir.</p>	<p>* Öğrenciler bilgiye ulaşma yollarını kullanarak bilgilerini sürekli güncelleyebilme fırsatına sahiptirler. Program, öğretmen değil öğrenci merkezlidir. Öğretmen sadece bir rehberdir.</p>
<p>* Bütün öğrenciler aynı yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmektedirler. Öğrenme stillerindeki farklılıklar dikkate alınmamaktadır.</p>	<p>* Bireysel farklılıklar nedeniyle her öğrencinin farklı zeka alanlarında ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımı benimsenmiştir.</p>
<p>* Öğrencilerin kişilik gelişiminden çok, bilişsel/zihinsel gelişimi öne çıkarılmıştır.</p>	<p>* Bireylerde aranan temel değerler ve kişisel nitelikler (öz saygı ve öz güveni yüksek, sabırlı, hoşgörülü, yardımsever, yeniliğe açık) vurgulanmıştır.</p>
<p>* Ünite yaklaşımının benimsenmiş olması nedeniyle çeşitli disiplinler (Türkçe, matematik, resim, müzik) ve ara disiplinlerle (kariyer bilinci geliştirme, girişimcilik, vb.) doğrudan bağlantı kurulmamıştır.</p>	<p>* Çeşitli disiplinler (Türkçe, matematik, resim, müzik) ve ara disiplinlerle (afet eğitimi, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpiyat eğitimi, girişimcilik gibi) doğrudan bağlantılar kurulmuştur.</p>
<p>* Öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.</p>	<p>* Etkinlik temelli bir yaklaşımla öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel öğretim yöntemi ve tekniklerinin yanı sıra öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.</p>
<p>* Ürün (sonuç/çıktı) üzerinde durulduğu için geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.</p>	<p>* Ürünlerin yanı sıra alternatif ölçme yöntemlerinden yararlanılarak süreç de ölçülmekte ve değerlendirilmektedir.</p>
<p>* Öğrencinin “eğlenme” ihtiyacı dikkate alınmamaktadır. Bu nedenle de okullar öğrencilerin zevkle gittikleri ve orada bulunmaktan keyif aldıkları yerler değildir.</p>	<p>* Öğrencinin “eğlenme” ihtiyacını göz önünde bulundurmaktadır. Eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılmanın, oyun kadar eğlenceli ve keyifli olduğunu öğrencilere yaşatmayı amaçlamaktadır.</p>
<p>* Çocuk özgün bir “birey” olarak değil, “toplumun bir üyesi” olarak görülmektedir. Bu nedenle de bireysel farklılıklar arka planda kalmaktadır.</p>	<p>* Her çocuğun “özgün”, “bircik” ve “saygıdeğer” bir birey olduğu varsayımına dayanmaktadır. Dolayısıyla da bireyin kendini tanıması ve bireysel farklılıklarını fark etmesi için çalışılmaktadır.</p>
<p>* Öğrenciler trafik eğitimi ve çevrenin korunması gibi konularda kendilerine sunulan bilgileri aynen ezberlemektedirler.</p>	<p>* Öğrenciler, çevreyi kendilerinin de içinde yer aldıkları bir bütün olarak algılamaları ve korumaları gerektiğini kavrarlar.</p>

(MEB, 2005).

1. 7. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulan "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı"nın uygulanmasında karşılaşılan sorunları, programın olumlu ve olumsuz yanlarını, aksayan yönlerini, öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir.

1. 8. Araştırmanın Önemi

Bir programın basılı bir materyal olarak değeri, ancak uygulamadaki başarı ile ölçülebilir. Eğitim programlarının uygulanmasında en iyi sonuçları almak üzere yapılan faaliyetlerin tümü program geliştirme faaliyetleridir. Program geliştirilirken bir taraftan elde var olan eğitim programı uygulanmakta, diğer taraftan da uygulamada ortaya çıkan sorunların çözümünde, mevcut araştırmalardan yararlanılmakta ya da aksiyon araştırmaları yapılmaktadır.

Bir programın etkililiği programın uygulayıcısı durumundaki öğretmenlerin programı yorumlayışına ve öğrenme- öğretme ortamı düzenleme işindeki ustalıklarına bağlıdır. Öğrenme öğretme ortamlarının etkili bir biçimde düzenlenmemesi programın kağıt üzerinde kalmasına yol açacaktır. Bu nedenle öğretmenler eğitim programlarının etkililiğinde en önemli belirleyici durumundadırlar.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, uygulamaya konulmuş olan programın sonuçları hakkında bilgi verdiğinden ve alınan bilgilere dayanarak çözüm önerileri sunulduğundan yapılan araştırma bir program değerlendirme niteliği taşımaktadır, bu niteliğinden dolayı araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, hayat bilgisi öğretim programı ile ilgili yürütülecek program geliştirme çalışmalarına ve bu konuda yapılacak başka araştırmalara kaynaklık etmesinin yanında, hayat bilgisi dersini veren öğretmenlere, içinde buldukları durum hakkında bilgi sağlayacaktır.

1. 9. Problem Cümlesi

İlköğretim 1. 2. 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının genel yapısına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir ve bu görüşler çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

1.10. Alt Problemler

1- İlköğretim 1.2.3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının,

- a. Kazanımlarına,
- b. Temalarına,
- c. Öğrenme öğretme süreci ve etkinliklerine,
- d. Ölçme değerlendirme sürecine, ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre,

- a. Programın kazanımlarına,
- b. Programın temalarına,
- c. Programın öğrenme öğretme süreci ve etkinliklerine,
- d. Programın ölçme değerlendirme sürecine, ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

3- Öğretmenlerin kıdemlerine göre,

- a. Programın kazanımlarına,
- b. Programın temalarına,
- c. Programın öğrenme öğretme süreci ve etkinliklerine,
- d. Programın ölçme değerlendirme sürecine, ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

4- Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre;

- a. Programın kazanımlarına,
- b. Programın temalarına,
- c. Programın öğrenme öğretme süreci ve etkinliklerine,
- d. Programın ölçme değerlendirme sürecine, ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

5- Öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim birimine göre;

- a. Programın kazanımlarına,
- b. Programın temalarına,
- c. Programın öğrenme öğretme süreci ve etkinliklerine,
- d. Programın ölçme değerlendirme sürecine, ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

6- Öğretmenlerin eğitim durumuna göre;

- a. Programın kazanımlarına,
- b. Programın temalarına,
- c. Programın öğrenme öğretme süreci ve etkinliklerine,
- d. Programın ölçme değerlendirme sürecine, ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

1. 11. Sayılılar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayılılar;

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, anketi cevaplandırırken gerçek uygulamalarını ve görüşlerini yansıtacak biçimde içten ve yansız olarak cevaplamışlardır.
2. Bu çalışma için seçilen araştırma yöntemi, çalışmanın amacına uygundur.
3. Geliştirilen ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliği konusunda uzman kanıları ve uygulanan istatistikî teknikler yeterlidir.

1. 12. Sınırlılıklar

1- Araştırmanın evreni “Kayseri il sınırları içinde bulunan ilköğretim okulları” ile sınırlıdır. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenebilmesi açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Ancak, araştırma sonuçlarını, birçok yönü ile Kayseri il sınırları içindeki ilköğretim okullarına benzerlik gösteren şehirlerin okulları için genellemek anlamlı olabilecektir.

2- Araştırma ilköğretim okulları hayat bilgisi programı ile sınırlıdır.

3- Hayat bilgisi dersi ilköğretimin ilk üç sınıfında yer aldığından, bu araştırma Kayseri'deki 1.2.3. sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

4- Araştırma bulguları 2006–2007 öğretim yılında uygulanan veri toplama aracına (anket) öğretmenlerin verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

5- Araştırma, kapsamının daraltılması için, çalışmada kullanılan değişkenlerle sınırlıdır.

1. 13. Tanımlar

Eğitim Programı: bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler (Varış, 1998, 18).

Hayat Bilgisi: İlköğretimin ilk üç yılında mihver ders olarak yer alan, esas olarak çocuğun sosyalleşmesi ve sosyal çevre içinde kendini geliştirebilmesine yönelik davranışlar kazandırmayı amaçlayan disiplinler arası yaklaşıma göre düzenlenmiş ders.

Sınıf Öğretmeni: Alanı sınıf öğretmenliği olan ve ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan öğretmen.

Yapılandırmacı Kuram: Bilgiyi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürel etkiler nedeniyle değişebilen dolayısıyla da öznel yapıya sahip bir şey olarak tanımlayan kuram (Brooks ve Brooks, 1993, 7).

2. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma problemiyle ilgili kaynakların saptanması amacıyla, öncelikle konuyla ilgili kitaplar incelenmiş, Türkiye makaleler bibliyografyası, ve yurt dışı kaynaklı süreli yayınlar ile bazı üniversite kütüphaneleri taranmış, eldeki araştırmaya benzer yönleri olan araştırma ve yayınlar süreç boyunca devamlı olarak gözden geçirilmiştir. Kaynakların ele alınmasında program değerlendirme ve yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili tüm kuramsal kaynaklar ve hayat bilgisi dersiyle ilgili olanlara ağırlık verilmiştir. Bu bölümde sunulacak olan yayınlar kuramsal yayınlar ve araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılarak gruplanmıştır.

2. 1. Kuramsal Yayınlar

Bu yayınlardan biri Sabancı Üniversitesi tarafından organize edilen ve Prof. Dr. Petek Aşkar'ın başkanlığında üniversite öğretim üyeleri tarafından, uzman görüşüne dayalı doküman incelemesi yöntemiyle hazırlanan Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporudur. Raporda yeni öğretim programlarının, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi, becerilere ağırlık verdiği belirtilmektedir. Ayrıca yeni programların “pasif yurttaş” modelinden “aktif yurttaşa” doğru bir toplumsal dönüşümün hedeflendiği bildirilmektedir

Bu raporda eğitim programlarının eleştirildiği bir nokta, programların estetik gelişim açısından zayıf kaldığı konusu olmuştur. Her bireyin güzel sanatlar alanında asgari bir birikim kazanması ve kültür alt yapısına sahip olması görüşünden yola çıkılarak estetiğin bir ara disiplin olarak ele alınması gerektiği ve bütün programlara dahil edilmesi gerekliliği ortaya konmuştur. Ayrıca programların başarıyla

uygulanması ve gerçekleştirilmesi için öğretmen eğitimine öncelik verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. (ERG, 2005).

Raporun hayat bilgisi dersiyle ilgili kısımlarının incelenmesinden, programın çocuk merkezli olduğu, öğrencinin bakış açısını esas aldığı, ezberleme yerine aktif katılımın önemi üzerinde durduğu sonucuna ulaşılmıştır (ERG, 2005).

2-12-2005 tarihinde bir toplantı yaparak yeni programları değerlendiren Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu, toplantı sonucunda, ilköğretimde uygulanmaya başlanan yeni eğitim programını tartışarak programla ilgili görüşleri ilgili çevrelerle paylaşmıştır. Bu çerçevede programın “öğrenci merkezli” ya da “yapılandırmacı” yaklaşımdan hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı belirtilmektedir. Ancak, programın hazırlanması aşamasında, program geliştirme süreci ve ilkeleri yönünden önemli eksiklerin olduğu ve uygulamada ciddi sorunların yaşandığı dile getirilmektedir. Bunlara ilave olarak, ilköğretim programı hazırlanırken önceki program geliştirme çalışmalarının göz ardı edildiği, önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmadığı, tek bir eğitim yaklaşımına dayandırılmasının doğru olmadığı, çok kısa sürede hazırlandığından bir sistem bütünlüğü içinde olmadığı gibi çeşitli eleştiriler dile getirilmiştir (Kurul, 2005).

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) de programla ilgili genel görüş ve önerilerini şu şekilde ortaya koymuştur: “Yeni müfredat genelde öğrencilerin bilgiye ilişkin yargı kapasitelerini ilerletmeye yöneliktir. Öğrencilerin estetik yargı kapasitelerini geliştirmeye yeterince önem verilmediği görülmektedir. Genel eğitim içinde sanat marjinal bir konumda kalmamalıdır. Estetik anlayışın çocuklarda ve gençlerde gelişmesi, gelecekteki toplumsal yaşamımızın kalitesini arttıracak, doğal ve kültürel varlıklarımızın korunmasına katkıda bulunacaktır.” Bu açıklamalara ilave olarak ihmal edilen önemli bir beceri alanının sosyal ve psikolojik beceriler olduğu vurgulanmaktadır. TÜBA’nın raporunda, ölçme ve değerlendirmenin eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olduğu, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda da yeni bir anlayışla meslek içi eğitim almalarının şart olduğu vurgulanmıştır (TÜBA, 2004).

İnal (2005) “Yeni ilköğretim Müfredatındaki Sorunlar” başlıklı çalışmasında;

Yeni ilköğretim müfredatının felsefi gerekçelerinde, eğitim sistemimizin tüm sorunlarının "uyumlu öğrenmeyi engellediği", "ezberciliği özendirdiği", "öğrencinin kimlik ve becerilerini saptırdığı", "araştırmacı ve sorgulayıcı benliği neredeyse yok saydığı", "okullaşmayı mekanik süreçlere indirgediği" ve "öğretmen merkezli olduğu" iddia edilen Newtoncu paradigma ve Kartezyen mantığa yüklenmesi, çok büyük bir talihsizliktir. Yeni müfredatın temel vurgusu, demokrasiye değil, ekonomiye duyarlı bireyler yetiştirmektir (homo economicus). "Risk almak", "kariyer geliştirmek", "girişimci ve lider olmak" vd., ilköğretim çağındaki çocukların gelişim düzey, kişilik, zeka ve sosyal konumlarının çok ötesinde, yetişkinlere hitap eden amaçlardır, şeklinde ifade ederek programa olumsuz eleştirilerde bulunmuştur.

Bıkmaz (2006) “Yeni İlköğretim Programı ve Öğretmenler” adını taşıyan ve ülke genelinde uygulanan yeni ilköğretim programlarında öğretmenler tarafından yanlış anlaşılabilir bazı konuları belirlemek ve bunların neden yanlış anlaşılabilirliklerini gerekçeleriyle ortaya koymayı amaçladığı makalesinde programlara ilişkin olarak şu değerlendirmeyi yapmıştır:

Öğrencilerin düşünceleri ve kavramsallaştırmaları üzerinde önemle duran, etkinlik temeline dayanan, ortaya konan üründen çok öğrenme sürecinin vurgulandığı, kavramları ve temaları düşünme becerilerini geliştirmek için bir araç olarak kullanan ve dolayısıyla bireysel gelişim üzerinde odaklanan, ölçme ve değerlendirmenin öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında kullanıldığı, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha gerçekçi ve çok yönlü olduğu bir program anlayışının benimsenmesi önemli bir girişimdir.

Bıkmaz, aynı çalışmada, değişimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin, yeni programların uygulanması konusunda yeterince desteklenmediklerini ve bu konuda yalnız bırakıldıklarını ifade etmektedir (Bıkmaz, 2006, Gözütok vd., 2005’den aktarmıştır). Öneri olarak, “program, değişiminin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi için daha uzun soluklu, katılımcı ve ülkemizin gerçeklerine uygun bir öğretmen eğitimi-hizmet öncesi eğitimi de içine alacak şekilde- planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu süreçte mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarının da ciddi olarak ele alınması ve daha verimli hale getirilmesi gerekmektedir” görüşünü dile getirmiştir.

Türer (2007), “Milli Eğitim Sisteminde Giderek Güçlenen Yeniden Yapılanma Arayışı Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmada öğrenci merkezli olma iddiasında olan yeni programların eski programlara göre eğitimde çağdaşlaşma yönünde çok önemli yenilikler içerdiğini ancak geçmişin deneyimlerinden beslenmeden ortaya konduğu, zamansız ve birbiriyle tutarsız uygulamalar içerdiği noktasında eleştirmektedir.

Küçükahmet (2005), “2004 Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi” isimli makalesinde, hayat bilgisi programının bir yıl içinde tam 4 kez değiştirildiğini, bu değişiklikler esnasında bazı kazanımların birleştirildiğini, bazılarının ayrıldığını bazılarının da sınıflar arasında yer değiştirdiğini belirtmiştir. Bazı kazanımların yanlış temalarda yer aldığını, bazılarının karmaşık olduğunu, bazılarının da önyargılı olduğunu ifade etmiştir. Yöntem ve teknik kavramlarının, programların birçok yerinde birbirinin yerine kullanıldığını, ayrıca programın en zayıf halkalarından birinin ölçme ve değerlendirme kısmı olduğunu, programda ölçme değerlendirme uzmanlarının çalışmamış olduğunu da belirtmiştir.

Merter (2005), “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Programının Eğitim Sosyolojisi Bakış Açısından Olumlu Ve Olumsuz Eleştirisi” adını taşıyan makalesinde, yeni programların kent okulları ile köy okulları, gelir düzeyi yüksek semt okulları ile gelir düzeyi düşük semt okulları arasındaki fırsat eşitsizliğini arttırıcı nitelikte gözüktüğünü belirtmiştir. İlave olarak aktivite ilkesini esas alan bir program olduğundan “toplumsal fayda” ve “sosyalleşmeyi” sağlayacak hedef ve davranış etkinliklerine yeterince yer verilmediği konusunda eleştirmiştir. Programda “Türk Kültürü” ve “Türk Ulusu” kavramlarından özellikle kaçınıldığını, programların uzak hedefleri gerçekleştirecek bir program olmadığını ifade etmektedir. Programda, öğretmenlerin kullanmasını bilmediği eğitim sürecini ölçmeye yönelik ölçme araçlarının geliştirildiğini bu araçlarla nasıl ölçme ve değerlendirme yapılacağı konusunda yeterli bilgi bulunmadığını da sözlerine eklemiştir.

Merter aynı makalede, yeni hayat bilgisi dersinin öğretmen merkezli bir ders olmaktan çıkartılıp öğrenci merkezli bir ders haline getirildiğini vurgulamıştır. Ünite sisteminden tema sistemine geçilerek, dersler arasında ilişki kurulmasının bütüncül bir

yapı sağladığına işaret ederek, bu durumun konu parçalanmasının da önüne geçtiğini belirtmiştir. Programın eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, insanlar ile sağlıklı iletişim kurabilme, problem çözebilme gibi becerileri kazandırmayı amaç edinmiş olması olumlu bir durum olarak ele alınmıştır.

2. 2. Araştırmalar

Sabancı ve Şahin (2005), “Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi: Bilen Öğretmenden Bulduran Öğretmene Doğru” adlı çalışmalarında ilköğretim müfettişlerine göre, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde etkinlik odaklı hayat bilgisi öğretiminde sınıf yönetimi değişkenleri açısından olası sorunları ve gereksinimleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada veriler 39 açık uçlu maddeden oluşan anket yoluyla elde edilmiştir. Anket Hatay ve Antalya illerinde görev yapan 65 ilköğretim müfettişine uygulanmıştır. Araştırmacılar müfettiş görüşlerine göre, yapılandırmacı yaklaşımı temele alan yeni hayat bilgisi öğretim programının etkinlik odaklı ve materyal destekli içeriği ile olumlu sonuçlar yaratabileceği ancak, mevcut sınıf yönetimi değişkenleri açısından fiziki mekanlar, materyal tasarımı, korunması, yönetim, öğretmen, öğrenci, veli ve çevre niteliği vb. ile ilgili olarak yeni düzenlemelere gerek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Acat, Anılan, Girmen ve Anagün (2005), hayat bilgisi programının uygulanmasında öğretmen adaylarının kendi yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin cinsiyete göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, genel tarama modelini kullanmışlardır. Araştırmaya 238 öğrenci katılmış, ölçme aracı olarak da araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının hayat bilgisi programında yer alan 30 beceriden 6 tanesinde kendilerini yeterli buldukları, tam yeterliğe yakın gördükleri 6 beceri dışında geriye kalan 24 beceride kendilerini tam yeterli görmedikleri, söz konusu 30 beceriye sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre 8 beceride anlamlı farklılığın olduğu diğer becerilerde böyle bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Polat, Tanrıverdi ve Apak (2005), “Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleştirilebilirlik Düzeyleri” adını taşıyan

araştırmalarında yeni ilköğretim hayat bilgisi programında yer alan kazanımların gerçekleştirilebilirlik düzeylerini pilot okullardaki uygulama öğretmenlerinin görüşleri, eski programın uygulandığı okullardaki öğretmenlerin ve hayat bilgisi öğretimi dersinde programın tanıtıldığı Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin algılarına dayalı olarak tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda şunlar söylenilmektedir:

Kazanımlar “büyük oranda” gerçekleştirildi /gerçekleştirilebilir olarak değerlendirilmiştir. “hiç” gerçekleştirilmedi/ gerçekleştirilemez ve “çok az” gerçekleşti/ gerçekleştirilebilir olarak algılanan kazanım bulunmamıştır. Öte yandan “tamamen” gerçekleştirildi/ gerçekleştirilebilir olarak algılanan kazanım sayısının az oluşu ve “kısmen” gerçekleştirildi/ gerçekleştirilebilir olan kazanımların yeniden gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi programın başarısı anlamında katkı sağlayacaktır.

2004 Yeni Hayat Bilgisi Programının Öğretmen Görüşleri Esas Alınarak Değerlendirilmesi (Samsun İli Örneği) adlı çalışma, Özden (2005) tarafından yapılmıştır. Özden araştırmasında kazanımların düzensiz olarak sıralandığını, bu durumun öğretmenler açısından belirsizlik yarattığını, programa bir düzen verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin programda en zorlandıkları bölümün ölçme ve değerlendirme olduğunu vurgulayan Özden ölçme ve değerlendirmeye ilgili formların, koşullara uygun olması gerektiğini belirtmiştir.

Bayram (2005), “1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri” başlıklı çalışmasında 2004 programındaki kazanımların “çok” kategorisinde gerçekleştiğini, öğrenme öğretme sürecinin iyi işleyişinin “çok” düzeyinde sağlandığını belirtmiştir. Bayram, hayat bilgisi öğretim programlarının amaç, yapı, süreç ve iklim boyutunda yer alan niteliklerinin en az “uygulama” düzeyinde ve “tam” kategorisinde gerçekleşmesi için çalışmaların sürmesi gerektiğini, “orta” ve daha az kategorilerde yer alan unsurlar ile öğrenci merkezli yöntem ve çağdaş teknolojiler için uzman desteği ve hizmet içi eğitimden yararlanılabileceğini sözlerine eklemiştir.

2004-2005 Öğretim Yılında İlköğretim Birinci Kademe Yeni Programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiğini belirlemek amacıyla Bulut (2006) tarafından bir araştırma yapılmıştır.

Bulut, araştırmasını 2004–2005 öğretim yılında yeni programların uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki deneme okullarında yapmıştır. Araştırmanın sonucunda yeni hayat bilgisi dersi programında öngörölen kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, evreni, veri toplama aracı, aracın geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim okulu hayat bilgisi dersi programını, öğretmenlerin, görüşleri doğrultusunda analiz etmek ve bu sayede uygulamadaki sorunları tespit ederek onların giderilmesi ve programın daha iyiye doğru geliştirilmesi için veri toplamaya yönelik tarama modeli ile birlikte betimsel nitelikli bir çalışmadır.

Karasar'a göre, (1994, 79) "genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir". Bunlar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu yöntemeye dayanan araştırmalarda "durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? Nereye, hangi yöne gitmeliyiz? Oraya nasıl gideriz? gibi sorulara mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir. Bu yöntem grupla ilgili genişliğine (Cross-Sectional) bir çalışmadır. Bu tür araştırmalar çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır (Kaptan, 1998, 59).

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Kayseri ili sınırlarındaki tüm ilköğretim okullarıdır. Kayseri'deki ilköğretim okullarının sayısı 2005–2006 öğretim yılı verilerine göre 563'tür. Evrenin büyük olmasından dolayı örneklem almak gerekmektedir. Evreni temsil edecek örneklem seçiminde “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem oluşturulması sırasında Kayseri il milli eğitim müdürlüğünün istatistik birimi ile koordineli çalışılmış ve oradan edinilen bilgilere göre okullar, a- şehir, b- ilçe merkezi, c- belde ve köy olarak üç tabakaya ayrılmıştır. Bunlardan şehir merkezindeki okulların sayısı 207, ilçe merkezlerindeki okulların sayısı 67 ve köy ve beldelerdeki ilköğretim okullarının sayısı ise 289 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca her alt gruptaki 1.2.3. sınıf öğretmen sayıları tespit edilmiştir. Buna göre il merkezinde 1265, ilçe merkezlerinde 665, köy ve beldelerde 598 ve son olarak toplam 2528 1.2.3. sınıf öğretmeni olduğu saptanmıştır. Her gruptan oranlı olarak örneklem alınmıştır. Örnekleme alınan okulların birinci devre öğretmenlerine ölçme aracı uygulanmıştır. “n” sayısını tespit etmek amacıyla Cochran tarafından önerilen ve tabakalı örneklemede örneklem büyüklüğünün hesaplanması için yaygın olarak kullanılan aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ) / d^2}{1 + (1/N)t^2(PQ) / d^2} = \frac{(1.96)^2 (0.25) / (0.05)^2}{1 + (1/2528)(1.96)^2 (0.25) / (0.05)^2} \cong 334$$

N: Evren büyüklüğü

n: örneklem büyüklüğü

d: hoşgörü düzeyi (.05 ya da .01)

t: güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96 veya 2.58)

PQ: (.50) (.50)= .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi (Balcı, 1997, 113).

Formülden örneklem büyüklüğü 334 olarak belirlenmekle beraber uygulanan anketlerin geri dönüşündeki eksiklikler veya usulsüz doldurmadan kaynaklanan problemler dikkate alınarak (430) öğretmene anket uygulanmıştır. Uygulama 2006–2007 öğretim yılında bahar yarıyılında 26–02–2007/2–04–2007 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3. 3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak “Program Değerlendirme Anket Formu” (Ek:1)’nin geliştirilme sürecinde, öncelikle bu konuda daha önce yapılmış uygulamalar incelenmiş, uygulamadaki hayat bilgisi programının içeriği analiz edilmiş, ayrıca bir grup öğretmenle görüşülerek açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Bu ankette onlardan yeni hayat bilgisi programı hakkındaki genel düşüncelerinin ne olduğu, programı uygulamada karşılaştıkları sorunları, programın olumlu ve olumsuz yanlarını, neden olumlu ya da neden olumsuz bulduklarını, bu konulardaki önerilerini serbestçe yazmaları istenmiştir. Bu uygulamadan sonra, söz konusu ankette belirtilen görüşler incelenmiş anketin ön deneme formunun kapalı uçlu sorularının oluşturulmasında bunlardan da yararlanılmıştır. Tüm bu çabaların sonucunda veri toplama aracının ön formu oluşturulmuştur.

Veri toplama aracında cevaplama istenen bakış açısını davet etmesi, kaynak kişi için cevaplama kolaylığı sağlaması ile araştırmacı için değerlendirme (cevapları sayısallaştırma ve çözümlenme) kolaylığı vermesi (Karasar, 1994, 176) açısından yeterli sayıda kapalı uçlu soru kullanılmıştır.

Veri toplama aracı taslak haline getirildikten sonra, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim elemanlarının ve hayat bilgisi dersini okutan öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Maddeler oluşturulurken ilgili alan yazın incelenmiş ayrıca kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda anket formları değiştirilip geliştirilmiştir. Anket, örneklemin özelliklerini taşıyan 15 öğretmene uygulanarak anketin açık ve anlaşılabilirliği konusunda görüşleri alınmıştır. Bu uygulama sonucunda formun yetersizlikleri, uygulama yapılan grubun görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş, böylece anket formuna son şekli verilmiştir. Anket formlarının pilot çalışması 54 öğretmene uygulanarak yapılmış anketin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması bu araştırma kapsamında yapılmıştır. Buna göre:

İlköğretim okulu hayat bilgisi programını değerlendirme araştırması anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ikinci bölümde ise programın öğeleri olan kazanımlar, temalar, öğrenme öğretme süreci ve

değerlendirme boyutlarının olduğu dört alt boyut vardır. Bu boyutlarda beşli likert tipinde sorular vardır. Anketin güvenirlik katsayısı, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve kazanımlar alt boyutu için 0.8612 olarak, temalar alt boyutu için 0.9456, öğrenme öğretme süreci alt boyutu için 0.8757, ölçme-değerlendirme alt boyutu için 0.8529 bulunmuştur. Anketin tamamı için Alpha 0.9513 bulunmuştur. Pilot uygulama analizlerinden önce süreç boyutundan 8 madde, değerlendirme alt boyutu için de 6 madde olumsuz soru köküne sahip oldukları için tersten kodlanmıştır.

Güvenirlik katsayıları hesaplandıktan sonra, bu anketin (İlköğretim Okulu Hayat Bilgisi Programını Değerlendirme Araştırması Anket Formu) birinci kısmı olan kazanımlara ilişkin madde analizi için, madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 3.1’de sunulmuştur. Bir maddenin, anketin tümünün ölçtüğü özelliği ölçüp ölçmediğinin bir göstergesi olarak madde-toplam puan korelasyonuna bakılır. Bir maddenin testin tümü ile tutarlılığının göstergesi olabilecek en düşük korelasyon değerinin en az 0.20 olması gerektiği belirtilmektedir (Baykul, 2000). Kesim noktası 0.20 alındığında 19. maddenin 0.20’nin altında olduğu görülmüş ve bu madde formdan çıkarılmıştır.

Tablo 3. 1.

Kazanımlara İlişkin Madde Toplam Korelasyonu

Maddeler	Madde Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfası
K1	71.0741	160.6737	.6246	.8514
K2	70.9630	161.1307	.6568	.8513
K3	70.9630	155.0929	.7254	.8464
K4	70.9815	160.0563	.5953	.8515
K5	71.1296	159.8508	.6526	.8505
K6	71.2222	159.9874	.5261	.8529
K7	71.0741	161.8812	.6225	.8522
K8	71.1481	163.1097	.6050	.8532
K9	71.1296	162.0772	.6199	.8523
K10	71.2222	155.9874	.7474	.8466
K11	70.9444	158.7704	.6643	.8497
K12	70.8333	157.1981	.7664	.8472
K13	70.9259	161.3529	.6397	.8516
K14	71.0741	160.9378	.6119	.8517
K15	71.2037	157.1087	.7523	.8473
K16	71.2963	161.4200	.5635	.8527
K17	71.1667	158.4434	.7337	.8485
K18	71.1296	159.3225	.6778	.8498

Tablo 3. 1–devam

Maddeler	Madde Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfasi
K19	70.7407	145.4032	.1257	.9479
K20	71.2593	159.6674	.5483	.8522

Aynı süreç anketin 2. kısmı olan temalar için de gerçekleştirilmiştir. Temalar kısmında madde toplam korelasyonu 0.20'nin altında olan hiçbir madde bulunmamıştır.

Tablo 3. 2.**Temalara İlişkin Madde Toplam Korelasyonu**

Maddeler	Madde Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfasi
T1	61.4259	121.6454	.6945	.9425
T2	61.2778	126.4308	.6611	.9430
T3	61.4815	124.4808	.6707	.9428
T4	61.3704	124.6150	.7604	.9414
T5	61.3889	122.8459	.7885	.9406
T6	61.4630	123.4231	.7457	.9414
T7	61.3148	124.3330	.7259	.9418
T8	61.7593	122.9032	.5866	.9453
T9	61.4074	126.4347	.4930	.9467
T10	61.2778	125.5252	.7134	.9421
T11	61.3889	125.0723	.7295	.9419
T12	61.7407	120.9126	.7441	.9414
T13	61.6852	124.5971	.7220	.9419
T14	61.5000	122.0660	.6576	.9434
T15	61.3148	125.6915	.6916	.9425
T16	61.5741	126.4755	.6953	.9425
T17	61.4259	128.4001	.6153	.9438
T18	61.4630	125.0458	.7404	.9417

Temalar alt boyutunda maddelerin toplam korelasyonları oldukça yüksek bulunmuştur.

Anketin 3. kısmı olan öğrenme-öğretme sürecinde madde toplam korelasyonu 0.20'nin altında olan. maddeler 14., 23., 27., 28., 29., 30., 31., olarak tespit edilmiş bunlardan 27. madde anketten çıkarılmış diğerlerinin kapsam geçerliliğini düşüreceği düşünüldüğü için çıkarılması uygun bulunmamıştır.

Tablo 3. 3.
Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Madde Toplam Korelasyonu

Maddeler	Madde Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfası
ÖS1	109.7736	198.0631	.6161	.8687
ÖS2	110.0377	197.8832	.5987	.8688
ÖS3	109.8113	199.0406	.6012	.8692
ÖS4	109.8679	199.2322	.5042	.8703
ÖS5	109.9623	201.2678	.4484	.8715
ÖS6	109.9057	199.2409	.5903	.8694
ÖS7	110.1509	201.0537	.4152	.8719
ÖS8	109.8679	198.6168	.5474	.8696
ÖS9	109.8679	198.0399	.4862	.8703
ÖS10	109.8302	202.8360	.4919	.8715
ÖS11	110.0000	201.1154	.4688	.8712
ÖS12	109.8491	197.5922	.5622	.8691
ÖS13	110.4340	194.0196	.6218	.8673
ÖS15	110.8868	196.7177	.3531	.8741
ÖS16	111.0755	192.2250	.5957	.8673
ÖS17	110.1321	197.4630	.6003	.8686
ÖS18	110.1698	196.3360	.5996	.8683
ÖS19	110.2075	198.3215	.6095	.8688
ÖS22	109.7170	202.6684	.3382	.8733
ÖS23	109.5283	206.9848	.1944	.8758
ÖS24	110.2642	201.1597	.3765	.8726
ÖS26	109.8491	203.2845	.3045	.8740
ÖS27	110.9811	209.6343	.0394	.8803
ÖS30	111.0377	191.9985	.5649	.8680
ÖS33	109.8868	201.2562	.3528	.8731
ÖS34	110.3396	196.1132	.4925	.8700
ÖS35	110.0566	197.7852	.5079	.8699
ÖS14R	110.9245	204.6096	.1523	.8794
ÖS20R	110.8679	205.1168	.2458	.8751
ÖS21R	110.9057	203.0486	.2929	.8743
ÖS25R	111.3208	203.2990	.2915	.8743
ÖS28R	110.8868	206.7946	.1348	.8781
ÖS29R	110.7736	208.9093	.0656	.8795
ÖS31R	111.2264	203.5247	.1957	.8778
ÖS32R	110.8491	211.7845	-.0330	.8825

*Tersten kodlanan maddeler için bu gösterim kullanılmıştır.

Değerlendirme alt boyutunda ise madde toplam korelasyonu 0. 20'nin altında olan maddeler, 6. ve 8. maddelerdir. Fakat bu maddelerin anketten çıkarılması geçerliliği düşüreceğinden bu işlem yapılmamıştır.

Tablo 3. 4.
Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Madde Toplam Korelasyonu

Maddeler	Madde Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfası
D1	74.0943	138.0871	.4585	.8457
D2	74.1321	145.5399	.2731	.8513
D3	74.5660	142.0196	.2818	.8523
D9	73.9245	138.7634	.4400	.8463
D10	74.6415	138.1190	.4695	.8453
D11	73.9623	144.6524	.2954	.8508
D12	74.0943	139.0486	.5231	.8442
D13	74.2453	136.6502	.5093	.8438
D14	74.4340	143.0196	.2435	.8537
D15	75.0000	142.1923	.2851	.8520
D16	73.7736	136.3708	.6734	.8399
D17	73.7358	140.8135	.4373	.8467
D18	74.1132	137.6408	.5384	.8433
D19	74.1887	131.6560	.7041	.8364
D20	74.3019	132.5610	.7368	.8362
D21	74.3396	136.2671	.5703	.8419
D22	73.8302	134.9898	.7129	.8383
D23	74.1887	132.8868	.7028	.8371
D24	73.9434	134.2467	.6740	.8385
D4R*	75.6792	145.7990	.2287	.8526
D5R	75.3962	141.5900	.3719	.8486
D6R	75.1887	150.1945	.0059	.8601
D7R	74.8868	141.8716	.3178	.8506
D8R	74.4717	147.2925	.0892	.8595
D25R	75.0943	156.6640	-.2242	.8704

*Tersten kodlanan maddeler için bu gösterim kullanılmıştır.

Pilot uygulama sonrasında yapılan bu işlemlerden sonra anket uygulanmış, anketin bu uygulama sonrasında güvenilirlik katsayıları, kazanımlar, temalar, süreç ve değerlendirme boyutları için sırasıyla 0.94; 0.94, 0.90, 0.83 olarak hesaplanmış, anketin tamamı için güvenilirlik, 0.96 olarak hesaplanmıştır. Anketin en son formunda 99 ifade yer almaktadır. Bunlardan kazanımlar boyutunda 19 ifade vardır, anketin bu bölümünden alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'dir. Anketin temalar alt boyutunda 18 ifade vardır. Bu kısımdan alınabilecek en düşük puan 18, en

yüksek puan 90'dır. Öğrenme öğretme süreci alt boyutunda 38 madde vardır. Bu kısımdan alınabilecek en düşük puan 38 en yüksek puan ise 190 olarak belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme boyutunda 25 madde vardır. Bu kısımdan alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 100'dür. Öğrenme öğretme süreci alt boyutunda 7 (14, 28, 32, 34, 35, 37, 38) değerlendirme alt boyutunda da 6 (4, 5, 6, 7, 8, 25.)madde olumsuz soru köküne sahip olduğu için tersten kodlanmıştır.

3. 4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Uygulamaya hazır hale gelen anketin uygulanması için ilgili birimlerden gerekli izinler alınmıştır. (Ek: 2 ve Ek: 3) Anket formunun uygulanacağı okulların bazılarında araştırmacı tarafından gidilerek bazıları da telefonla bilgilendirilerek, okul yöneticileriyle görüşülmüş ve anketlerin sınıf öğretmenlerine dağıtılması ve toplanması işinin okul yöneticileri tarafından yapılması sağlanmıştır. Böylece hem anketlerin daha sağlıklı doldurulması hem de anketörlerin güvenirliliği kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Uygulamalar esnasında Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden iki öğrenci uygulama öncesi anket hakkında bilgilendirilmiş, anketlerin doldurulması ve toplanması hususunda eğitim verilmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak anketör olarak yer almışlardır.

İstatistiksel analizler yapılmadan önce, anketlerin öğretmenler tarafından tam olarak doldurulup doldurulmadığını belirlemek amacıyla anketler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda bazı anketlerin eksik ve rastgele doldurulduğu saptanmıştır. Böylece eksik ve rastgele doldurulan anketler elendikten sonra geçerli anket sayısının 401 olduğu tespit edilmiştir. Analizler bu sayıda anket üzerinde gerçekleştirilmiştir.

3. 5. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Verilerin analizi bilgisayarda SPSS 10,00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin SPSS programından yararlanılarak yapılan istatistiksel analizinde alt problemler doğrultusunda bir sistematik benimsenmiştir. Alt problemlere cevap verilmeden önce betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık) hesaplanmış ve dağılımın özellikleri ortaya konmuştur. Çarpıklık (skewness) dağılımın ne kadar simetrik olduğunun bir ölçüsüdür, bu istatistik normal

dağılımda sıfırdır, eksi değerler alması dağılımın sola artı değerler alması ise dağılımın sağa çarpık olduğunun göstergesidir. Basıklık, (kurtosis) dağılımın normal dağılıma göre ne kadar basık ya da sivrilmiş olduğunun göstergesidir. Genel bir kural olarak çarpıklık katsayısının standart hatası iki ile çarpılır ve çarpıklık katsayısının standart sapmasına bu değer eklenip çıkarılarak bir aralık elde edilir. Eğer çarpıklık katsayısı bu aralık içinde yer alıyorsa, çarpıklığın çok ciddi olarak aşılmadığı düşünülür. Aynı kural basıklık katsayısını kontrol etmek için de kullanılabilir. Bu kurala göre incelenen istatistikler sonucunda, toplam puanların dağılımının normal olmadığı görülmüş, nonparametrik istatistik tekniklerinin kullanılması gerekliliği ortaya çıkmış sadece alt problemlerden birinde ve bir boyutta (cinsiyete göre görüşlerin farklılaşp farklılaşmadığı, ölçme ve değerlendirme boyutunda) toplam puanların normal dağılım gösterdiği gözlenmiş ve burada parametrik test tekniği kullanılmıştır. Bütün karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Hayat bilgisi programının kazanımlar, temalar, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme bölümlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Her maddeye verilecek görüşlerin kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Dereceleme maddeleri “1. Hiç Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kısmen Katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket ederek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. (Puan Aralığı = (En Yüksek Değer- En Düşük Değer) /5 = 4/5= 0.80).Bu durumda aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı;

1-1,80: “Hiç Katılmıyorum”

1,81-2,60: “Katılmıyorum”

2,61-3,40: “Kısmen Katılıyorum”

3,41-4,20: “Katılıyorum”

4,21-5,00: “Tamamen Katılıyorum” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, programın kazanımlar, temalar ve öğrenme öğretme süreciyle ilgili boyutlarında, görüşlerin farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacıyla nonparametrik Mann-Whitney U testinden, değerlendirme boyutunda ise parametrik bağımsız gruplarda t-testinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre programın anılan boyutlarıyla ilgili görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla nonparametrik Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre programın boyutlarıyla ilgili görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla nonparametrik metodlardan Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim birimine göre programın boyutlarıyla ilgili görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla nonparametrik istatistik tekniklerinden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre programın boyutlarıyla ilgili görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla nonparametrik istatistik tekniklerinden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablolarda kullanılan İşaretlerin Açıklaması:

N: denek sayısı

\bar{X} = aritmetik ortalama

Ss=standart sapma

T: bulunan t değeri

Sd: serbestlik derecesi

p= anlamlılık düzeyi (önem seviyesi)

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problem ve alt problemlerin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgularla, bunlara ilişkin yorumlar verilmektedir. Bulgular ve yorumların verilmesinde önce kişisel bilgiler bölümünden elde edilen betimleyici istatistik sonuçları daha sonra alt problemler doğrultusunda sistematik bir yol izlenmiştir.

4. 1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Bu alt bölümde, öğretmenlerin cinsiyet, hizmet süresi, görev yaptıkları okul türü, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimi, kaçınıcı sınıfı okuttukları, öğrenim durumları ve hayat bilgisi dersiyile ilgili bir hizmet içi kursa katılıp katılmamaları gibi değişkenler açısından dağılımları verilmektedir.

4. 1. 1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile ilgili bilgiler Tablo 4. 1’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1.
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	192	47.9
Erkek	209	52.1
Toplam	401	100

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısı 192, (% 47.9) erkek öğretmenlerin sayısı ise 209 (% 52.1)’dur.

4. 1. 2. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem durumları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2.
Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	f	%
1 Yıdan Az	15	3.7
1-5 Yıl	46	11.5
6-10 Yıl	52	13
11-15 Yıl	42	10.5
15 Yıdan Fazla	246	61.3
Toplam	401	100

Tablo 4. 2’de görüldüğü gibi veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan kişisel sorulardaki öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz maddesine verilen cevapların “15 yıldan fazla”, “6–10 yıl”, “1–5 yıl” şeklinde yığılma gösterdiği tespit edilmiştir. En düşük kıdeme sahip olanlar grubun % 3.7 sini oluştururken, en yüksek kıdeme sahip olanlar grubun % 61,3’ ünü oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu 15 yıldan fazla öğretmenlik yapmış olanların oluşturduğu görülmektedir. Şehir merkezindeki okulların örneklemede diğerlerine göre daha fazla sayıda yer alması ve şehir merkezinde öğretmenlik yapabilmek için gereken koşullardan birinin yüksek puan – ki bu uzun süre puanı yüksek yerlerde çalışmakla kazanılır- olması, 15 yıldan fazla öğretmenlik yapanların araştırmada oranının fazla bulunmasına neden olmuş olabilir.

4. 1. 3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Durumları

Ankete görüş bildirerek katılan öğretmenlerden 348’i (% 86.8) devlet okullarında, 53’ü (% 13.2) ise özel okullarda görev yapmaktadır (Bakınız Tablo 4.3).

Özel okulların ve bu okullardaki şube sayılarının devlet okullarına göre daha az olması dağılımın bu şekilde olması sonucunu doğurmuştur.

Tablo 4. 3.
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	f	%
Devlet Okulu	348	86.8
Özel Okul	53	13.2
Toplam	401	100

4. 1. 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Durumları

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre dağılımını gösteren Tablo 4. 4 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 4.
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

Yerleşim Birimi	f	%
İl Merkezi	202	50.4
İlçe Merkezi	105	26.2
Belde veya Köyler	94	23.4
Toplam	401	100

Tablo 4. 4'e bakıldığında il merkezinde çalışan öğretmenlerin, ilçe ve köy-beldelerde çalışanlara göre daha ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu durumun sonucu olarak da araştırmaya katılan öğretmenlerden il merkezinde çalışanların sayısı 202 (% 50.4), ilçe merkezlerinde çalışanların sayısı 105 (% 26.2), köy ve beldelerde çalışan öğretmenlerin sayısı ise 94 (% 23.4) olarak tespit edilmiştir.

4. 1. 5. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Durumları

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımını gösteren Tablo 4. 5 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 5
Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
1. Sınıf	125	31.2
2. Sınıf	142	35.4
3. Sınıf	134	33.4
Toplam	401	100

Ankete katılan öğretmenlerin % 31.2'si 1. sınıf (125 kişi), % 35.4'ü 2 sınıf (142 kişi), % 33.4'ü (134 kişi) 3. sınıfı okutmaktadır. Dağılımın yüzde değerlerinin birbirine yakın olduğu gözlenmektedir.

4. 1. 6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Durumları

Ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre durumlarını gösteren tablo ve tabloya ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. 6.
Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Okullar	f	%
Eğitim Enstitüsü (2 Yıllık)	105	26.2
Eğitim Yüksek Okulu (2 Yıllık)	60	15
Lisans Tamamlama Programı (2+2)	76	19
Eğitim Fakültesi (4 Yıllık)	128	31.9
Diğer Fakülteler (4 Yıllık)	26	6.5
Yüksek Lisans	6	1.5
Toplam	401	100

Tablo 4. 6 incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunlarının örnekleme daha ağırlıklı olarak yer aldıkları görülmektedir (% 31.9). Onu eğitim enstitüsü mezunları (% 26.2), izlemekte, ardından lisans tamamlama programı mezunları (% 19), eğitim yüksekokulu mezunları (% 15), diğer fakültelerden mezun öğretmenler (% 6.5) ve yüksek lisans mezunları (% 1.5) gelmektedir.

Bu dağılıma göre grubun neredeyse dörtte birlik bir kısmının sadece 2 yıl eğitim aldığı, kalan kısmın bir bölümünün de eğitim fakültesi mezunu olmadığı söylenebilir.

4. 1. 7. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersiyle İlgili Hizmet İçi Kursa Katılıp Katılmama Durumları

Öğretmenlere hayat bilgisi dersiyle ilgili daha önce herhangi bir kursa katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Alınan cevaplar Tablo 4 7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7.
Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersiyle İlgili Hizmet İçi Kursa Katılıp Katılmadıklarına Göre Dağılımları

Kurs	f	%
Katılanlar	137	34.2
Katılmayanlar	264	65.8
Toplam	401	100

Tablo 4 7’ye göre cevaplar “katılmadım” seçeneğinde yığılma (% 65.8) göstermiştir.

4. 2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, 2004 hayat bilgisi dersi programının kazanımlar, temalar, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğu ve bu görüşlerin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşım

farklılaşmadığı uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş, tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

4. 2. 1. İlköğretim 1. 2. 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında, ankete katılan öğretmenlerin, hayat bilgisi dersi öğretim programının kazanımlar boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. İlköğretim 1.2.3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının, kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğretmenlere yöneltilen 19 ifadeye ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak Tablo 4.8’de sunulmuştur. Yorumlamalar sırasında, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerine ait yüzdeler toplanarak görüşü destekleyenler, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” seçeneklerine ait yüzdeler de görüşü desteklemeyenler olarak gruplanmıştır.

Tablo 4. 8.
Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1 Eleştirel düşünme becerisi kazandıracak niteliktedir.	85	21	193	48	112	27	8	2	3	0.7	3.87
2 Yaratıcı düşünme becerisi kazandıracak niteliktedir.	79	19.7	198	49.4	106	26.4	15	3.7	3	0.7	3.83
3 Araştırma becerisi kazandıracak niteliktedir.	83	20.7	198	49.4	97	24.2	21	5.2	2	0.5	3.84
4 İletişim becerisi kazandıracak niteliktedir.	82	20.4	206	51.4	98	24.4	13	3.2	2	0.5	3.88

Tablo 4 8- devam

Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
5 Problem çözme becerisi kazandıracak niteliktedir.	46	11.5	164	40.9	157	39.2	32	8	2	0.5	3.54
6 Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandıracak niteliktedir (internet arama motorlarını kullanarak ödev hazırlama gibi).	59	14.7	151	37.7	127	31.7	54	13.5	10	2.5	3.48
7 Girişimcilik duygusu kazandıracak niteliktedir.	66	16.5	196	48.9	119	29.7	18	4.5	2	0.5	3.76
8 Türkçeyi etkili kullanma becerisi kazandıracak niteliktedir.	54	13.5	196	48.9	129	32.2	16	4	6	1.5	3.68
9 Karar verme becerisi kazandıracak niteliktedir.	58	14.5	202	50.4	122	30.4	17	4.2	2	.5	3.74
10 Kaynakları etkili kullanma becerisi kazandıracak niteliktedir (zaman, para, gibi).	65	16.2	186	46.4	119	29.7	29	7.2	2	.5	3.70
11 Bilinçli tüketici olma becerisi kazandıracak niteliktedir.	102	25.4	183	45.6	95	23.7	19	4.7	2	.5	3.90
12 Çevre bilincini aşılacaktır.	107	26.7	196	48.9	84	20.9	14	3.5	-	-	3.98
13 Sağlık ve güvenlik kurallarına uyma, becerisi kazandıracak niteliktedir.	84	20.9	219	54.6	87	21.7	10	2.5	1	.2	3.93
14 Trafikte güvenliği sağlama becerisi kazandıracak niteliktedir.	76	19	183	45.6	126	31.4	15	3.7	1	.2	3.79
15 Etik davranma becerisi kazandıracak niteliktedir.	77	19.2	176	43.9	121	30.2	23	5.7	4	1	3.74

Tablo 4. 8-devam

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
16 Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandıracak niteliktedir.	62	15.5	178	44.4	139	34.7	17	4.2	5	1.2	3.68
17 Sorumluluk almada katkı sağlayacak niteliktedir.	75	18.7	185	46.1	126	31.4	15	3.7	-	-	3.79
18 Takım çalışmasını, paylaşmayı ve işbirliğini dolayısıyla toplumsallaşmayı öğretecek niteliktedir.	80	20	199	49.6	99	24.7	22	5.5	1	0.2	3.83
19 Ülkesini, milli değerlerini sevdirecek ve saygı duymasını sağlayacak niteliktedir.	81	20.2	180	44.9	102	25.4	32	8	6	1.5	3.74
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA (\bar{X})	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3.77

Tablo 4. 8'e göre, birinci maddede yer alan "hayat bilgisi programı öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandıracak niteliktedir", ifadesine öğretmenlerin % 0.7'si hiç katılmadıklarını, % 2'si katılmadıklarını % 27'si kısmen katıldıklarını, % 48'i katıldıklarını, % 21'i ise tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeyi "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirerek destekleyen öğretmenlerin toplamı, % 69 bulunmuştur. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamasının $\bar{X}=3.87$ "katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin derslerde tek bir bakış açısını anlatmak yerine öğrencilerin farklı bakış açılarının neler olabileceğini görmeleri ve üzerinde düşünecekleri tartışma etkinlikleri yapmaları önemlidir. Bu alıştırmaların sadece derslerin verimli geçmesine değil öğretmen ve öğrencilerin derslerden doyum almasına da katkı sağladığı bildirilmektedir (Kökdemir, 2000).

Eleştirel düşünme becerisi kazandırma günümüz eğitim programlarında yer almaktadır. Fakat eleştirel düşünmeyi yaşamlarında etkili biçimde kullanabilen

bireyler, eleştirel düşünme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine sahip bireylerdir. Bundan dolayı eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılması çağdaş eğitim programlarının hedefleri arasında olmalı ve düşünme becerileri öğrenme sürecinde temel konumda bulunmalıdır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 199).

Bu ifadeye verilen cevaplardan, hayat bilgisi programında yer alan kazanımların eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yardımcı olacak şekilde belirlendiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.8’de “Yaratıcı düşünme becerisi kazandıracak niteliktedir” ifadesine öğretmenlerin % 49.4’ü katıldıklarını ve % 19.7’si de tamamen katıldıklarını dile getirmişlerdir. İfadeyi destekleyen öğretmenlerin oranı toplam % 69.1’dir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3.83$ “katılıyorum” şeklindedir. Bu bulgulara dayalı olarak hayat bilgisi programının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisi kazandıracak nitelikte olduğu kabul edilebilir.

Tablo 4.8’e göre anketin bu boyutunda yer alan (3.madde) “hayat bilgisi programı araştırma becerisi kazandıracak niteliktedir” ifadesine öğretmenler % 24.2 kısmen katılıyorum, % 49.4 katılıyorum, % 20.7 tamamen katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu ifadeye olumlu görüş bildirenlerin oranı % 70.1’dir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3.84$ “katılıyorum” yönündedir.

Tablo 4. 8’de görüldüğü gibi “hayat bilgisi programı iletişim becerisi kazandıracak niteliktedir” ifadesini destekleyen öğretmenlerin oranı % 71.8’dir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3.88$ ’dir. Bu değer “katılıyorum” düzeyindedir. Öğrencilerin neyi, ne zaman, nerede, nasıl söylemenin uygun olacağını bilmeleri ve olayları açık ve anlaşılır bir dil ile ifade etmelerinin önemini ortadadır. Öğretmenler hayat bilgisi programının bu beceriyi kazandırma açısından yeterli olduğunu bildirmişlerdir.

Tablo 4. 8’e göre; “hayat bilgisi programı, problem çözme becerisi kazandıracak niteliktedir”, ifadesine öğretmenler % 40.9 katılıyorum, % 11.5

tamamen katılıyorum cevabı vermişlerdir. Maddeyi destekleyenlerin toplamı % 52.4'dür. Farklı düzeylerde katılmayan öğretmenlerin oranı ise % 8.5'dir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.54$ "katılıyorum" şeklindedir. Bu konuda yapılan bir araştırmada (Kaya, 1992), üniversite öğrencilerinin kendi algılarına göre problem çözme beceri düzeyleri ile benlik saygısı, benlik değerlerinin sürekliliği, depresif duygulanım, insanlara güven duyma, eleştiriye duyarlılık, psikosomatik belirti ve kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme düzeyleri arasında önemli ilişki bulunmuştur. Bu araştırma sonucuna göre problem çözme becerisinin, öğrencinin öğrenim hayatının ilk yıllarından itibaren kazandırılmaya çalışılması çok büyük önem taşımaktadır. Tablo 4.8'deki bulgulara göre öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası hayat bilgisi programının problem çözme becerisini kazandıracak bir yapıda olduğunu belirtmişlerdir. Ancak "kısmen katılıyorum" yönünde görüş bildirenlerin oranının çokluğu da dikkate değer bir bulgudur.

Acat ve diğerleri (2005), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının hayat bilgisi programında yer alan becerilere öğretmen adaylarının sahip olma düzeylerini incelemişler ve eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, Türkçe'yi etkili kullanma becerileri bakımında öğretmen adaylarının kendilerini "yeterli" bulduklarını ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, programda yer alan becerilerin, öğrencilere kazandırılması için bir gereklilik olan öğretmen nitelikleri hakkında bilgi sağlamaktadır. Halen görev yapmakta olan öğretmenlerin bu becerilerden birçoğu ile ilgili yeterlik algıları düşük bulunmuş, onların eğitim gereksinimi içinde oldukları bazı araştırmalarda vurgulanmıştır (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Özden, 2005; Yaşar, Gültekin, Türkan ve Yıldız, 2005). Bu halde dahi öğretmenlerin bu programla ilgili algılarının, görüş ve düşüncelerinin kazanımlar boyutunda oldukça pozitif olduğunu görmekteyiz. Aday öğretmenlerin anılan beceriler açısından kendilerini yeterli bulmaları mevcut programın ilerleyen zamanlarda daha iyi anlaşılıp uygulanması bakımından önemlidir.

Tablo 4.8 incelendiğinde "hayat bilgisi programı bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandıracak niteliktedir", ifadesine öğretmenler % 31.7 "kısmen katılıyorum", % 37.7 oranında "katılıyorum", % 14.7 oranında da "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Maddeyi farklı düzeylerde destekleyen

görüşlerin yüzdesi 52.4'tür. $\bar{X} = 3.48$ "katılıyorum" düzeyinde bulunmuştur. Bilgi teknolojileri, günümüzde ekonomiyi, insanı ve toplumları etkileyerek bilgi toplumlarının oluşmasına neden olmaktadır. Bilgi toplumunu oluşturan bireylerin en önemli özelliği bilgisayara bağlı bilgi teknolojilerini etkili biçimde kullanabilmeleri ve onlardan gereksinmelerini karşılamada etkili şekilde yararlanabilmeleridir (Kaya, 2000). Avrupa ülkelerinde bu konudaki bazı uygulamalara bakıldığında; Belçika'da ilköğretimde çocuklara kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin düzeyinin sürekli olarak artırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda eğitimi daha etkili kılmada bilgi teknolojilerinden yararlanmanın birincil önem taşıdığı kabul edilmektedir. Danimarka eğitiminde ilköğretim okullarında 1984 yılından beri, iletişim, bilgi ve veri kavramları arasındaki ilişkilerin açıklandığı bilgi teknolojileri dersi konulmuştur. İngiltere'de de bilgi teknolojileri okulların programlarında hem ders olarak yer almakta hem de dersleri destekleyen araç olarak yer almaktadır (Kaya, 2000). Ülkemizde de bu alanda yapılan bazı girişimler bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Dünya Bankası arasında gerçekleştirilen Temel Eğitim Programı İkraz Anlaşması'na göre 2802 ilköğretim okuluna "Bilgi ve İletişim Teknolojisi Sınıfları" kurulmuştur (MEB, 2000). 2000 yılından bu güne kadar da şüphesiz çeşitli girişimlerle, okullarda bilgisayar kullanımının yaygınlaşması sağlanmaya çalışılmaktadır. Şöyle ki: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün B.08.0.ETG.0.21.01.04.00-000.2/211 sayılı ve 08.01.2007 tarihli genelgesine göre de Milli Eğitim Bakanlığı okul ve kurumlara yabancı yerli kaynaklar ve çeşitli özel kuruluşların katkıları ile 29.264 bilişim teknolojisi sınıfı kurulduğu duyurulmuştur. Bulgulara bağlı olarak öğretmen görüşlerinin ortalamasının "katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaşması, bu gelişmeleri destekleyici niteliktedir. Ayrıca hayat bilgisi dersi programının, öğrencilerde bilgi teknolojilerini kullanma becerisi sağlayacak biçimde oluşturulduğunu da ifade etmektedir. Ancak "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" seçeneklerine bildirilen görüşlerin oranı (% 16), ile "kısmen katılıyorum" (% 31.7) görüşlerinin oranının (Bakınız: Tablo 4.8) yüksek oluşu, bu konuda bazı aksaklıkların olduğunun bir işaretçisidir.

"Hayat bilgisi programı öğrencilere girişimcilik duygusu kazandıracak niteliktedir" ifadesine öğretmenler % 29.7 "kısmen katılıyorum", % 48.9 "katılıyorum" ve % 16.5 "tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Görüşlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.76$ 'dır. Maddeyi destekleyen görüşlerin toplamı % 65.4'tür. Bu bulgulara dayalı olarak hayat bilgisi programının öğrencilere girişimcilik duygusu kazandıracak bir biçimde düzenlendiği söylenebilir.

Tablo 4.8'de yer alan "hayat bilgisi programı Türkçe'yi etkili kullanma becerisi kazandıracak niteliktedir" ifadesine öğretmenler, % 32.2 kısmen katılıyorum, % 48.9 katılıyorum ve % 13.5 tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Görüşlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.68$ 'dir. İfadeyi destekleyen görüşler toplamı % 62.4'dür. Dil eğitimi aynı zamanda eleştirel düşünme becerisi kazanmanın ilk aşamasıdır. Çünkü tutum ve davranışlarımızla kullandığımız dil arasındaki ilişki tek yönlü değildir (Levy,1997'den Aktaran: Kökdemir, 2000). Bu maddeye verilen cevaplar programın eleştirel düşünme becerisi kazandırma konusundaki görüşler ile paralellik göstermektedir. Bir başka deyişle öğretmen görüşlerine göre bu program, Türkçe'yi etkili kullanma becerisi kazandıracak nitelikte olduğundan eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasında da önemli rol oynamaktadır.

"Hayat bilgisi öğretim programı, karar verme becerisi kazandıracak niteliktedir" ifadesine öğretmenler % 0.5 "hiç katılmıyorum", % 4.2 "katılmıyorum", % 30.4 "kısmen katılıyorum", % 50.4 "katılıyorum", % 14.5 "tamamen katılıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum Tablo 4.8'de görülebilir. Maddeyi destekleyen görüşlerin toplamı % 64.9'dur. $\bar{X} = 3.74$ bulunmuştur. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. "Bireyin vereceği kararlara ilişkin olası sonuçları düşünmesi, değerleri betimlemesi, en uygun kararları alması, aldığı kararları uygulaması, verdiği kararların ve sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmesi" (MEB, 2004, 14) olarak tanımlanabilecek karar verme becerisinin kazanılması, içinde bulunduğumuz dünyaya daha kolay uyum sağlayabilmek ve daha nitelikli bireyler olabilmek için gereklidir. Bu önermeden elde edilen aritmetik ortalamaya dayalı olarak yapılacak bir yorumlamada bu ders programının öğrencilerde karar verme becerisini geliştirecek bir şekilde hazırlandığını söylemek mümkündür.

"Hayat bilgisi programı kaynakları etkili kullanma becerisi kazandıracak niteliktedir", ifadesine öğretmenlerin yaklaşık yarısına yakın bir kısmı (% 46.4)

“katılıyorum” yönünde görüş bildirirken, “hiç katılmıyorum” ve “katılmıyorum” yönünde görüş bildirenlerin toplam oranı ise % 7.7 olarak bulunmuştur. Bu ifadeyi destekleyen görüşlerin toplamı % 62.6’dır. Aritmetik ortalama $\bar{X} = 3.70$ olarak bulunmuştur. Bu değer “katılıyorum” düzeyindedir. Bulgulara göre, hayat bilgisi programı, kaynakları etkili kullanma becerisi kazandıracak nitelikte hazırlanmıştır.

“Hayat bilgisi programı bilinçli tüketici olma becerisi kazandıracak niteliktedir” ifadesini öğretmenler, toplam % 71 oranında desteklemişlerdir. İfadeyi desteklemeyen görüşlerin toplamı %5.2 bulunurken, % 23.7 oranında da“kısmen katılıyorum” yönünde görüş bildirilmiştir. (Bakınız: Tablo 13). Görüşlerin, aritmetik ortalama $\bar{X} = 3.90$ “katılıyorum” şeklinde bulunmuştur. Bireyin zamanı parayı ve materyalleri etkin bir biçimde kullanabilmesi, bilinçli bir tüketici olarak belli haklara sahip olduğunu bilmesi, önemli becerilerdendir. Ankette, belirtilen görüşlerden, hayat bilgisi programının anılan becerileri kazandıracak nitelikte hazırlandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.8’e göre “hayat bilgisi programı çevre bilincini aşılacaktır” maddesinde “hiç katılmıyorum” cevabı hiç verilmemiştir. % 3.2 “katılmıyorum”, % 20.9 “kısmen katılıyorum”, % 48.9 “katılıyorum”, % 26.7 “tamamen katılıyorum” cevabı verilmiştir. Maddeyi destekleyen görüşler toplamı % 75.6, $\bar{X} = 3.98$ “katılıyorum” şeklindedir. Hayat bilgisi dersinde çocuğun içinde bulunduğu çevreyi incelemesi, tanınması, çevreye uyumu için gerekli beceri ve davranışların kazandırılması önemlidir. Bu açıdan öğretmenlerin özellikle bu maddeye verdikleri cevapların “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmış olması, programın bu boyuttaki işlevini yerine getirebilecek düzeyde olduğunun bir göstergesi olması açısından önemlidir.

“Hayat bilgisi programı sağlık ve güvenlik kurallarına uyma becerisi kazandıracak niteliktedir” önermesine öğretmenler % 54.6 “katılıyorum” ve % 20.9 “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Önermeyi destekleyen görüşlerin toplamı % 75.5 $\bar{X} = 3.93$ “katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Görüşlere dayalı olarak hayat bilgisi programının anılan beceriyi kazandıracak şekilde desenlendiği söylenilebilir.

Tablo 4. 8’de görüldüğü gibi “Hayat bilgisi programı trafikte güvenliği sağlama becerisi kazandıracak niteliktedir” önermesine, öğretmenler % 31.4 “kısmen katılıyorum”, % 45.6 “katılıyorum”, % 19 “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirilmişlerdir. İfadeyi farklı düzeylerde destekleyen görüşlerin toplamı % 64.6’dır. $\bar{X} = 3.79$ olarak bulunmuştur. Bu değer “katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgular programın anılan beceriyi kazandırma açısından nitelikli olduğunun bir ifadesidir.

Tablo 4. 8’e göre “hayat bilgisi programı etik davranma becerisi kazandıracak niteliktedir” ifadesine öğretmenler % 30.2 oranında “kısmen katılıyorum”, % 43.9 oranında “katılıyorum”, % 19.2 oranında ise “tamamen katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Maddeyi destekleyen görüşlerin toplamı % 63.1’dir. Bu maddeye belirtilen görüşlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.74$ bulunması, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre, hayat bilgisi programı öğrencilere etik davranma becerisini kazandıracak niteliktedir.

“Hayat bilgisi programı öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandıracak niteliktedir” önermesini öğretmenler % 1.2 “hiç katılmıyorum”, % 4.2 “katılmıyorum”, % 34.7 “kısmen katılıyorum”, % 44.4 “katılıyorum” ve % 15.5 “tamamen katılıyorum” yönünde desteklemişlerdir (Bakınız: Tablo13). İfadeyi farklı düzeylerde destekleyen görüşlerin toplamı % 59.9 desteklemeyen görüşlerin toplamı ise % 5.42’dir. Bilginin yarılanma süresinin dört yıl olduğu, yaşam boyu öğrenmenin giderek önem kazandığı günümüz toplumunda “öğrenmeyi öğrenme” temel becerisinin öğrencilere kazandırılmasının bir zorunluluk olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak yapılan değerlendirmeye göre, hayat bilgisi programının daha ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere bu beceriyi kazandırmaya yönelik hazırlanmış olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 8’e göre “Hayat bilgisi programı sorumluluk almada katkı sağlayacak niteliktedir” ifadesine öğretmenler “hiç katılmıyorum” görüşü bildirmemişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin çoğunluğunun, programın yapısının öğrencilerin sorumluluk almalarına az ya da çok katkı sağlayacak şekilde hazırlanmış olduğu yönünde fikir

birliği içinde olduklarının göstergesidir. Öğretmenler % 31.4 “kısmen katılıyorum”, % 46.1 “katılıyorum” ve % 18.7 “tamamen katılıyorum” şeklinde görüşler bildirmişlerdir. Görüşü destekleyenlerin oranı % 64.8’dir.

“Hayat bilgisi programı takım çalışmasını, paylaşmayı ve işbirliğini dolayısıyla toplumsallaşmayı öğretecek niteliktedir” önermesine öğretmenler % 49.6 “katılıyorum”, % 20 “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Maddeyi destekleyen görüşlerin toplamı % 69.6’dır. Aritmetik ortalama $\bar{X} = 3.83$ olarak bulunmuştur. Bu değer “katılıyorum” düzeyindedir. Yapılan araştırmalardan birinde (ERG, 2005). “programda öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı bilgi, tutum ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır” ifadesi yer almaktadır. Anketin bu maddesine verilen cevaplar bu değerlendirme ile tutarlık göstermektedir. Bu konuda Kayseri ilinde Gönüllü Eğitimciler Derneği tarafından yapılan Yeni Öğretim Sistemi Değerlendirme Çalışması (KAYGED, 2005) ile de bulgular desteklenmiştir. Bu araştırmada farklı sosyo ekonomik düzeylere sahip (düşük- orta- yüksek) okullarda uygulanan ankete öğretmenler % 68–71 oranında yeni öğretim programının öğrencilere grupla çalışma alışkanlığı kazandırdığını bildirmişlerdir. Binbaşıoğlu (1991), toplumsal değerlerin bu ders aracılığı ile kazandırıldığını, bu dersin çocuğun toplumsallaşmasına olanak sağladığını belirtmiştir. Bulgular anılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

“Hayat bilgisi programı ülkesini milli değerlerini sevdirecek ve saygı duymasını sağlayacak niteliktedir” önermesine öğretmenler % 1.5 “hiç katılmıyorum”, % 8 “katılmıyorum”, % 25.4 “kısmen katılıyorum”, % 44.9 “katılıyorum”, % 20.2 “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Maddeyi destekleyen görüşlerin toplamı % 65.1’dir. Bu maddeye ait aritmetik ortalama $\bar{X} = 3.74$ şeklinde bulunmuştur. Bu değer, “katılıyorum” düzeyindedir. Merter (2005), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Programının Eğitim Sosyolojisi Bakış Açısından Olumlu ve Olumsuz Eleştirisi başlıklı çalışmasında “Bu program tek uluslu, tek kimlikli birey yerine, çok uluslu, çok kimlikli, hoşgörölü bir dünya vatandaşı yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu program öğrencilere Türk kimliğini ve milli duyguları kazandırmaktan uzaktır” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Anketin bu

maddesine görüş bildiren öğretmenlerden % 9.5'i adı geçen araştırma bulgularıyla paralellik gösteren görüşlere sahiptir.

Kazanımlar boyutundan elde edilen bulgulara ve toplam aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=3.77$, *katılıyorum*) dayalı olarak, ankete cevap veren öğretmenlerin çoğunluğunun, kazanım ifadelerine olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri, çocuğun toplumsallaşmasını sağlamaktır. Okullarda bu amaca hizmet eden ilk ve önemli derslerden biri hayat bilgisi dersi. Hayat bilgisi dersi programında yer alan kazanım ifadeleri ve beceriler şüphesiz olgunlaşma ve deneyim kazanma ile ilgili olduğu kadar zihinsel olgunluk ile de ilgilidir. Anketin bu boyutuna verilen cevapların çoğunluğunun “katılıyorum” yönünde olması, kazanımların hayat bilgisi dersinin niteliğine uygun ve öğrenci davranışına dönüştürülecek bir yapıda olduğunu göstermektedir. Hiç kuşku yok ki bu konuda öğretmenlere önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Bunlardan en önemlisi de bu becerilerin kazanılması için gerekli koşulları oluşturmak ve öğrencileri teşvik etmektir.

Öğretmenlerin her bir maddeye ilişkin görüşleriyle ilgili bazı dikkate değer dağılımlar şu şekildedir:

Hayat bilgisi programı çevre bilinci aşılama bakımından en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 3.98$) sahip madde olarak tespit edilmiştir. Programın sağlık ve güvenlik kurallarına uyma becerisi kazandıracak nitelikte olup olmadığı ile ilgili madde ikinci en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 3.93$) sahip, bilinçli tüketici olma becerisi kazandırma bakımından da üçüncü en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 3.90$) sahip maddedir. Kazanımlara ilişkin ifadelerden bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandıracak niteliktedir ifadesi en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 3.48$) sahip görüş olarak bulunmuştur.

4. 2. 2. İlköğretim 1.2.3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Temalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Birinci alt problemin bu boyutunda, anketlere görüş bildiren öğretmenlerin hayat bilgisi dersi öğretim programının temalarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. İlköğretim 1.2.3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının, temalarına ilişkin

öğretmen görüşleri nelerdir? Sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğretmenlere yöneltilen 18 ifadeye ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak Tablo 4. 9’da sunulmuştur.

Yorumlamalar sırasında “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerine ait yüzdeler toplanarak görüşü destekleyenler, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” seçeneklerine ait yüzdeler de görüşü desteklemeyenler olarak gruplanmıştır.

Tablo 4. 9.
Hayat Bilgisi Dersi Temalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1 Temaların 3 yıl boyunca aynı adlandırmayla devam etmesi olumludur(Okul Heyecanım-Benim Eşsiz Yuvam-Dün, Bugün, Yarın).	105	26.2	179	44.6	65	16.2	46	11.5	6	1.5	3.82
2 Temalar öğrencilerin çevreleriyle olan bağlarını artırmaktadır.	84	20.9	192	47.9	92	22.9	29	7.2	4	1	3.80
3 Temalar öğrencilerin ilgisini çeken, merak uyandıran, öğrencinin öğrenme isteğini artıran niteliktedir.	66	16.5	181	45.1	124	30.9	29	7.2	1	.2	3.70
4 Temalar olumlu kişisel niteliklerin ve becerilerin kazanılmasına olanak sağlayacak niteliktedir.	69	17.2	200	49.9	111	27.7	17	4.2	4	1	3.78
5 Temalar derslerin temelini teşkil eden bir yapıdadır.	68	17	207	51.6	96	23.9	26	6.5	4	1	3.77
6 Temaların diğer disiplinlerle aralarında bir ilişki vardır.	70	17.5	206	51.4	96	23.9	25	6.2	4	1	3.78

Tablo 4 9-devam

Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
7	82	20.4	183	45.6	111	27.7	18	4.5	7	1.7	3.78
8	50	12.5	146	36.4	129	32.2	64	16	12	3	3.39
9	76	19	173	43	101	25.2	37	9.2	14	3.5	3.64
10	67	16.7	207	51.6	105	26.2	20	5	2	.5	3.79
11	68	17	199	49.6	106	26.4	24	6	4	4	3.75
12	70	17.5	173	43.1	114	28.4	34	8.5	10	2.5	3.64
13	59	14.7	168	41.9	122	30.4	43	10.7	9	2.2	3.56
14	75	18.7	166	41.4	107	26.7	35	8.7	18	4.5	3.61
15	66	16.5	208	51.9	104	25.9	20	5	3	0.7	3.78

Tablo 4.9-devam

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
16 Temalar öğrencileri üst sınıflardaki fen ve sosyal bilimlerle ilgili derslere hazırlayıcı niteliktedir.	41	10.2	158	39.2	157	39.2	38	9.5	7	1.7	3.46
17 Temalarda seviyeye uygun güncel yenilikler tanıtılmaktadır.	65	16.2	195	48.6	105	26.2	31	7.7	5	1.2	3.70
18 Olgular ve olaylar çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.	60	15	204	50.9	108	26.9	26	6.5	3	.7	3.72
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA (\bar{X})	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3.69

Tablo 4.9 incelendiğinde “temaların üç yıl boyunca aynı adlandırmayla devam etmesi olumludur” maddesine öğretmenler % 44.6 ile katılıyorum, % 26.2 ile “tamamen katılıyorum” cevabını vererek olumlu görüş bildirmişlerdir. \bar{X} =3.82 olarak bulunmuştur. Bu değer “katılıyorum” düzeyindedir. Görüşü farklı düzeylerde destekleyenlerin oranı % 70.8’dir. Hayat bilgisi dersi için benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak dersin “okul heyecanı” “benim eşsiz yuvam” “dün bugün yarın” adlı temalara ayrılması öğretmenler tarafından uygun bulunmuştur. Temaların üç yıl boyunca aynı adlandırmayla devam etmesi, kazanımların pekiştirilmesini, önceki öğrenme temellerinin üzerine yenilerinin eklenmesini; çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeyine uygun içerik belirlenmesini ve uygulanmasını sağlamaktadır (MEB, 2005). Öğretmenlerin görüşleri, Milli Eğitim Bakanlığı Program Hazırlama Özel İhtisas Komisyonu’nun bu konudaki yaklaşımını destekleyici niteliktedir. Öğretmenlerin bu tutumu ABD’deki bazı örnek uygulama sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Şöyle ki, ABD’de yapılan araştırmalarda tematik yaklaşımın, öğrencilerin program içeriğini elde etme ve sembolleştirme, birbiriyle ilişkilendirme, yeni bir şeyler üretme ve uygulamayı kapsayan bağımsız düşünme ve öğrenme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bu yaklaşımın uygulandığı

okullarda çocuklar faal katılımcılar haline gelmiş ve problem çözme, sentez, analiz, değerlendirme, alışılmış düşünme formları halini almıştır (İşler, 2004). Tema merkezli öğretimin geleneksel öğretime oranla öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olduğu çeşitli araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bu araştırmalardan biri Yorks ve Follo (1993) tarafından yapılmıştır (Aktaran: Duran, 2003, 38). Bu araştırmaya, ilköğretim 3. sınıf öğrencisi olan 25 kişi katılmış, Türkçe, Matematik, Hayat bilgisi programları bütünleştirilerek oluşturulan tema sonunda, öğrencilere başarı testi verilmiş ve testin sonuçlarına göre tema merkezli öğretim geleneksel öğretime göre daha başarılı bulunmuştur. Bu sonuçları öğretmenlerin sınıf içi gözlemleri ve kişisel değerlendirmeleri, öğrencilerle yapılan kısa görüşmeler ve öğretmen anekdotları da desteklemiştir. Merter (2005) çalışmasında, programda, dersler arasındaki parçalanmış ilişki yerine, tema tabanlı bütüncül, yapısal bir ilişkinin sağlandığını vurgulamış bu sayede konu parçalanmasının önüne geçildiğine işaret etmiştir. Şüphesiz bu maddeden elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin tematik yaklaşımın benimsenmesi konusunda da uygulamadan edindikleri tecrübelerle dayanarak olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşmak mümkündür.

Tablo 4.9'a göre “temalar öğrencilerin çevreleriyle olan bağlarını artırmaktadır” ifadesine öğretmenler % 47.9 oranında katıldıklarını, % 20.9 oranında tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama $\bar{X}=3.80$ bulunmuştur. Bu değer “katılıyorum” düzeyindedir. Maddeyi destekleyen görüşler toplamı % 68.8'dir. Tematik yaklaşımda seçilen temaların gerek öğretmen gerekse öğrencilerin kendilerini çevreleyen dünyaya yeni ve farklı yollardan bakmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Farklı alanlara ilişkin eğitim konu ve faaliyetlerinin birbirleriyle anlamlı bir biçimde ilişkilendirilmesiyle ve çocukların etkin olarak aktivitelerin içinde yer almasıyla daha iyi bir öğrenmenin gerçekleşeceğini söylemek mümkündür (Baysal, 2006; Sönmez, 1999). Öğretmenlerin bu maddeye verdiği ifadelerle göre hayat bilgisi programının temalarının böylesi bir düzenleme çerçevesinde hazırlanmış olduğu söylenebilir.

“Temalar öğrencinin ilgisini çeken merak uyandıran, öğrencinin öğrenme isteğini arttıran niteliktedir” maddesine öğretmenler % 45.1 oranında “katılıyorum”, % 16.5 “tamamen katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Maddeyi farklı düzeylerde destekleyen görüşler toplamı % 61.6'dır. Maddeye ilişkin görüşlerin aritmetik

ortalaması $\bar{X} = 3.70$ “katılıyorum” şeklinde tespit edilmiştir (Bakınız Tablo 4.9). “Kısmen katılıyorum” görüşünü bildirenlerin oranı ise % 30.9’dur. İçerik düzenleme ilkelerine göre içerik, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Öğrenciler içeriğe ilgi duydukları zaman daha iyi öğrenirler (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997; Sönmez, 1994). Bulgulara göre, hayat bilgisi programındaki temaların, içerik düzenlenmesinde uyulması gereken bu ilke dikkate alınarak hazırlandığı söylenebilir.

Tablo 4.9’a göre “temalar olumlu kişisel niteliklerin ve becerilerin kazanılmasına olanak sağlayacak niteliktedir” ifadesine öğretmenler % 49.9 oranında “katılıyorum”, % 17.2 “tamamen katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Görüşü destekleyenlerin oranı % 67.1’dir. Görüşler toplamının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.78$ ’dir. Bu değer “katılıyorum” düzeyindedir. Maddede yer alan “olumlu kişisel nitelikler” ifadesi, özsaygı, özgüven, toplumsallık, sabır hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik gibi programda konu edilen nitelik ve değerlerdir. Maddede yer alan “beceri sözcüğü ile de eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, girişimcilik vs gibi programda ifadesini bulan kavramlar anlatılmak istenmiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin yarısından fazlasının olumlu düzeyde olması, öğretmenlerin, programın anılan beceri ve kişisel nitelikleri kazandırma hususunda yeterli olabileceğine inandıklarını göstermektedir.

Tablo 4.9’a göre, “temalar derslerin temelini teşkil eden bir yapıdadır”, “temaların diğer disiplinlerle aralarında bir ilişki vardır” “temalar aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde yakın çevreden uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır”, “programda güncel olaylara, belirli gün ve haftalara yeterince yer verilmektedir” ifadelerini farklı düzeylerde destekleyen görüşlerin toplamı, her bir ifade için sıra ile % 68.6, % 68.9, % 66, % 48.4 şeklindedir. Bu maddelerin tamamının aritmetik ortalaması “katılıyorum” düzeyindedir. Her ne kadar aritmetik ortalama “katılıyorum” yönünde bulunmuş olsa da özellikle belirli gün ve haftaların işlenmesi ile ilgili olarak olumlu görüş bildiren öğretmenlerin oranının azlığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin rehberliğinde, öğrencilerin bilgi edinmelerine, edinilen bilgilerin davranışa dönüştürülmesine önemli fırsatlar sunan belirli günler ve haftaların kutlama etkinlikleri süreklilik arz

eden, farklı bilgi, beceri ve davranışlar gerektiren eğitim etkinlikleridir. Bu bakımdan öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmaları ve çeşitlendirmeleri için önemli bir uygulama alanıdır (Göçer, 2004). Ancak ortaya çıkan bulgular bu yönde bazı aksaklıkları akla getirmektedir. Hayat bilgisi programında bu konuyla ilgili olarak, Küçükahmet (2005, 376), belirli gün ve haftaların hangilerinin olacağı hususunda bir birlik sağlanamadığını vurgulamıştır.

“Programda temalar için önerilen süre yeterlidir” ifadesine öğretmenler % 19 “tamamen katılıyorum”, % 43 ile “katılıyorum”, % 25 “kısmen katılıyorum”, % 9 “katılmıyorum” % 0.5 “hiç katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin % 68’i bu maddeyi destekleyen görüş bildirmişlerdir. Bu durum programda öğretmenlere, etkinliklerin uygulanması ile ilgili gereken esnekliğin tanınmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak % 25 oranında “kısmen katılıyorum” ve % 9.5 oranında farklı düzeylerde katılmayanların olması, programda önerilen süre ile ilgili bazı sıkıntıların olduğu anlamına gelebilir.

Tablo 4.9’a göre “temalar, çeşitli yöntem ve teknikleri bir arada kullanmaya elverişlidir” ifadesine öğretmenler % 51.6 oranında katılıyorum, % 16.7 oranında “tamamen katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Maddeyi destekleyen öğretmenlerin oranı % 68.3’tür. $\bar{X} = 3.79$ “katılıyorum” şeklindedir. Öğrencilerin bilimsel düşünme süreçlerini, iletişim becerileri, araştırma becerilerini geliştirebilmek için derslerin farklı öğrenme öğretme strateji yöntem ve tekniklerine dayalı olarak yürütülmesi gereklidir. Bu konuda öğretmenlerin farklı strateji ve yöntemleri uygulayabilme becerilerinin yanında programda yer alan temaların buna uygun olacak şekilde düzenlenmiş olması da önemlidir. Bu maddeye verilen cevaplardan programın temalar boyutunda böyle bir yapının olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun, gereksinim duydukları bilgiye programda yer alan temalar aracılığı ile ulaşabilmeleri, temaların birbiriyle ilişkisi olan, farklı konu, olay ve olguları içermesinin bir göstergesidir. Tablo 4.9’da bu durumu betimlemek amacıyla ifade edilen “temalar öğrencilerin bilgiye ulaşmaları amacına hizmet etmektedir” ifadesini öğretmenler % 66.6 oranında destekleyen görüş bildirmişlerdir. $\bar{X} = 3.75$ “katılıyorum” düzeyindedir.

Tablo 4.9'a göre "temalar, milli değerlerimize karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olacak şekilde düzenlenmiştir" ifadesine olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin oranı "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" seçenekleri birlikte düşünüldüğünde sadece % 11 düzeyindedir. Olumlu görüş bildirenler ise % 60.6'dır. % 28.4 ise "kısmen katılıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Görüşlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.64$ "katılıyorum" düzeyindedir.

Bu boyutta yer alan on üçüncü madde "temalar öğrencileri teknolojiyle uğraşma konusunda daha etkin hale getirmektedir" şeklindedir. Ankete katılan öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası bu önermeyi destekleyen yönde görüş bildirmişlerdir. Ancak "kısmen katılıyorum" seçeneğindeki oranların yüksek oluşu (% 30.4) da dikkatlerden kaçmamaktadır. Bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin, programın bu yönüyle ilgili olumlu düşündüklerini ancak özellikle teknolojik imkansızlıklar nedeniyle bu konunun istenen nitelikte gerçekleşmediği sonucuna ulaşabiliriz.

"Atatürkçülük ile ilgili konular öğrencilerin Atatürk'ü anlamaları ve Atatürk'e karşı olumlu duygular geliştirmeleri için yeterlidir", ifadesini öğretmenler, % 60.1 oranında desteklemişlerdir. Bu maddeye olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin oranı ise % 13.2'dir. % 26.7'lik bir oranda "kısmen katılıyorum" yönünde görüş bildirmiştir ($\bar{X} = 3.61$; "katılıyorum"). Bu maddeden elde edilen bulguların on ikinci maddeden (temalar milli değerlerimize karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olacak şekilde düzenlenmiştir) elde edilen bulgularla tutarlı olduğu söylenebilir.

Temaların demokratik tutum ve davranışları kazandırma açısından yeterliklerine ilişkin görüşlerde, öğretmenler % 51.9 ile "katılıyorum", % 16.5 "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu görüşü destekleyenlerin oranı % 68.4'tür. $\bar{X} = 3.78$ bulunmuştur. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Güven, Timur ve Işık (2004)'in "Hayat Bilgisi Dersi Amaçlarının Demokratik Davranışlar Kazandırma Açısından İncelenmesi" konulu araştırmalarının sonuçları bu bulguları desteklemektedir. Araştırmacılar, bulgularına dayalı olarak, 2004 hayat bilgisi dersi programında, demokratik davranış için gereken niteliklerin bu programda, diğer programlardan farklı olarak daha fazla vurgulandığını ifade etmişlerdir.

“Temalar öğrencileri üst sınıflardaki fen ve sosyal bilimlerle ilgili derslere hazırlayıcı niteliktedir” ifadesini öğretmenler % 49.4 oranında desteklemişlerdir. “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirenlerin oranı ise % 39.2’dir. $\bar{X} = 3.46$ “katılıyorum” yönündedir. Sabancı Üniversitesi tarafından yaptırılan bir araştırma sonuçları, hayat bilgisi programıyla ilgili olarak, çocuklarda gelişmesi amaçlanan temel yaşam becerilerinin, olumlu kişisel niteliklerin, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgilerin, temalarla bütünleştirilerek oluşturulduğunu belirtmektedir (ERG, 2005). Adı geçen araştırma sonuçları bulguları destekleyici niteliktedir. Ancak “kısmen katılıyorum” yönündeki görüşlerin fazlalığı ve % 11.2 oranında da önermeyi desteklemeyen görüşlerin ortaya çıkması, programın bu nitelik yönünden yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini akla getirmektedir.

Tablo 4.9’a göre, “temalarda seviyeye uygun güncel yenilikler tanıtılmaktadır” maddesine öğretmenler % 48.6 oranında “katılıyorum” % 16.2 “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler % 64.8 oranında bu maddeyi destekleyen görüşler bildirmişlerdir. Aritmetik ortalama $\bar{X} = 3.70$ “katılıyorum” şeklinde bulunmuştur. Eğitimin fonksiyonel ve anlamlı bir süreç olduğu dikkate alındığında, eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir kaynak durumunda bulunan içeriğin çağın gereklerine uygun hale getirilebilmesi için sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi gereklidir (Ocak, 2003). Yapılan analiz sonuçlarına göre aritmetik ortalama “katılıyorum” yönünde bulunmuş ise de olumlu görüş belirten öğretmenlerin oranı bu konuda olumlu düşünmemize fırsat tanıyacak biçimde değildir. Çünkü hayat bilgisi dersi niteliği gereği, doğa ve toplum bilimleri alanlarına ilişkin, çağın gerektirdiği en temel bilgi beceri, tutum, düşünce ve değerlerin seçilip örgütlenmesiyle “çocukları yaşama hazırlama ve yaşam bilincini oluşturma” işlevini üstlenmektedir (Öztürk ve Dilek 2002, 2).

“Olgular ve olaylar çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır” maddesinde ise öğretmenler % 50.9 oranında “katılıyorum”, % 15 “tamamen katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Maddeyi destekleyen görüşler toplamı % 65.9’dur. İlköğretim birinci devrede öğrenciler her ne kadar benmerkezci düşünceden uzaklaşıp, olay ve olguları başkalarının bakış açılarını da dikkate alarak anlama

çabası gösterebilir de bilişsel gelişimlerini tamamlamadıklarından somut işlemler dönemindeyler. Öğrenciye sunulacak olay ve olgular gerçek yaşamdan ve çocuğun yakın çevresinden alınmalıdır. Öğretmen görüşlerine göre 2004 hayat bilgisi programının temalarında işlenen olgular ve olaylar çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu sonuçlar Sönmez (1999)'in “ilköğretim çağındaki çocukların zihinsel gelişiminde tündengelim önemlidir. Kazandırılacak davranışlar parça parça değil, tam aksine bir bütün içinde verilmelidir. Bu durum çocuğun diğer akıl yürütme yollarını öğrenmesi bakımından da önemlidir” ve “içerik öğrencinin fiziksel, zihinsel ve sosyal düzeyi ile paralellik göstermelidir” görüşü ile tutarlılık göstermektedir.

4. 2. 3. İlköğretim 1. 2. 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

İlköğretim 1.2.3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının, öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla her bir madde için frekans ve yüzde ile aritmetik ortalamalar hesaplanarak tabloleştirilmiştir. Yorumlamalar sırasında “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerine ait yüzdeler toplanarak görüşü destekleyenler, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” seçeneklerine ait yüzdeler de görüşü desteklemeyenler olarak gruplanmıştır.

Tablo 4. 10.

Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1 Kazanımlarla etkinlikler örtüşmektedir.	76	19	220	54,9	92	22,9	12	3	1	.2	3,89

Tablo 4. 10-devam

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
2 Etkinlikler öğrencinin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimine uygun niteliktedir.	73	18.2	205	51.1	102	25.4	18	4.5	3	.7	3.81
3 Etkinlikler çocukta kişilik oluşturmaya ve geliştirmeye yöneliktir.	62	15.5	211	52.6	113	28.2	14	3.5	1	.2	3.79
4 Etkinlikler öğrencinin yaratıcılığını geliştirecek biçimdedir	64	16	179	44.6	137	34.2	19	4.7	2	.5	3.70
5 Ders öğrenci tepkilerine göre yönlendirilmektedir	59	14.7	166	41.4	142	35.4	30	7.5	4	.1	3.61
6 Öğrenme sürecinde öğrenciler farklı görüşlerle karşılaşma olanağı bulabilmektedirler	70	17.5	199	49.6	111	27.7	18	4.5	3	.7	3.78
7 Sanat ve estetik eğitimle ilgili etkinliklere yeterince yer verilmiştir	31	7.7	152	37.9	162	40.4	49	12.2	7	1.7	3.37
8 Öğrencilere bireysel çalışma zamanı tanınmaktadır.	62	15.5	186	46.4	130	32.4	18	4.5	5	1.2	3.70
9 Hayat Bilgisi derslerinde her öğrenci derslere aktif olarak katılmaktadır.	67	16.7	196	48.9	112	27.9	24	6	2	.5	3.75
10 Programda öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir.	69	17.2	207	51.6	103	25.7	20	5	2	.5	3.80
11 Programda kullanılması önerilen araç-gereçler konulara uygundur.	52	13	209	52.1	108	26.9	29	7.2	3	.7	3.69

Tablo 4. 10-devam

Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
12 Programda kullanılması önerilen araç-gereçler öğrencinin derse ilgisini çekebilecek niteliktedir.	60	15	181	45.1	128	31.9	27	6.7	5	1.2	3.65
13 Programda kullanılması önerilen araç-gereçler kolay elde edilebilir niteliktedir.	48	12	146	36.4	144	35.9	51	12.7	12	3	3.41
14 Teknolojik aletler olmadığı için (bilgisayar, ışıkdak, fotokopi makinesi vb) bazı etkinlikler uygulanamamaktadır.	27	6.7	63	15.7	117	29.2	122	30.4	72	18	2.62
15 Etkinlikleri gerçekleştirirken öğrenciler bilgi teknolojisi araçlarından (bilgisayar, video, tv, kamera, cd) etkin şekilde yararlanmaktadır.	48	12	133	33.2	131	32.7	64	16	25	6.2	3.28
16 Önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereç ve materyaller için okullara gerekli destekler sağlanmaktadır.	51	12.7	119	29.7	112	27.9	84	20.9	35	8.7	3.16
17 Öğrencilerin değer yargıları ve tutumları dikkate alınmaktadır.	49	12.2	197	49.1	129	32.2	23	5.7	3	.7	3.66
18 Öğrencilerin zekâ tiplerine göre öğrenme etkinlikleri düzenlenmektedir.	42	10.5	167	41.6	144	35.9	39	9.7	9	2.2	3.48
19 Öğrencilerin deney yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler, uygulanmaktadır.	37	9.2	169	42.1	151	37.7	38	9.5	6	1.5	3.48
20 Öğrencilerin gezi ve gözlem yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler, uygulanmaktadır.	36	9	1160	39.9	153	38.2	42	10.5	10	2.5	3.42

Tablo 4. 10-devam

Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
21 Etkinlikler sırasında beyin fırtınası tekniği uygulanmaktadır.	99	24.7	203	50.6	84	20.9	14	3.5	1	.2	3.96
22 Etkinlikler sırasında problem çözme yöntemi uygulanmaktadır.	86	21.4	199	49.6	96	23.9	20	5	-	-	3.87
23 Etkinlikler sırasında ikili ve grup çalışmaları yapılmaktadır.	70	17.5	205	51.1	106	26.4	17	4.2	3	.7	3.80
24 Etkinlikler sırasında drama yöntemi uygulanmaktadır.	99	24.7	206	51.4	84	20.9	12	3	-	-	3.97
25 Etkinlikler sırasında eğitsel oyunlardan faydalanılmaktadır.	96	23.9	209	52.1	85	21.2	9	2.2	2	.5	3.96
26 Etkinliklerin uygulanmasında soru-cevap tekniğinden yararlanılmaktadır.	113	28.2	211	52.6	59	14.7	14	3.5	4	1	4.03
27 Etkinliklerin uygulanmasında konuyu öğretmenin sözel olarak sunmasına dayanan düzenlatım yönteminden yararlanılmaktadır.	44	11	158	39.4	129	32.2	57	14.2	13	3.2	3.40
28 Yapılandırıcı yaklaşımın, öğretim sürecinde nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilerimiz yeterli değildir.	11	2.7	50	12.5	151	37.7	142	35.4	47	11.7	2.59
29 Programa göre öğretmenler ortam düzenleyici, rehber ve yardımcıdır.	105	26.2	206	51.4	73	18.2	15	3.7	2	.5	3.99

Tablo 4. 10-devam

Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
30 Program okul aile işbirliğine gereksinimi artırmaktadır.	133	33.2	189	47.1	60	15	15	3.7	4	1	4.07
31 Programla ilgili velilerin tepkileri olumludur.	50	12.5	154	38.4	132	32.9	52	13	13	3.2	3.43
32 Program ailelere ekonomik yük getirmektedir.	15	3,7	76	19	96	23,9	141	35,2	73	18,2	2.54
33 Programı uygularken velilerle daha fazla iletişim kurulmaktadır	84	20.9	199	49.6	87	21.7	26	6.5	5	1.2	3.82
34 Farklı ilgi, yetenek ve öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin olduğu sınıflarda, etkinlikler etkili biçimde uygulanamamaktadır.	6	1.5	45	11.2	122	30.4	152	37.9	76	19	2.38
35 Etkinlikler sırasında sınıfı idare etmekte zorlanılmaktadır.	17	4.2		30.2	121	30.2	93	23.2	49	12.2	2.91
36 Okullardaki mevcut teknoloji ve materyaller programın başarıyla uygulanabilmesi için yeterlidir.	38	9.5	106	26.4	132	32.9	84	20.9	41	10.2	3.03
37 Okullardaki fiziki mekân ve öğrenci mevcutları programın başarıyla uygulanmasına imkân vermemektedir.	14	3.5		20.4	106	26.4	118	29.4	81	20.2	2.57
38 Etkinlikler çok fazla zaman almakta bu yüzden uygulanamamaktadır.	13	3.2		17.2	155	38.7	96	23.9	68	17	2.65
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA (\bar{X})	-	-									3.47

Tablo 4.10'a göre öğretmenler birinci maddeye % 54.9 “katılıyorum, % 19 “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Maddeyi destekleyen görüşler toplamı % 73.9'dur. Görüşler toplamının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.89$ olarak bulunmuştur. Bu değer “katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenler programda yer alan kazanımlarla etkinliklerin örtüştüğünü belirtmişlerdir. Bu bulgular Özden (2005), Yapıcı ve Demirdelen (2007)'in bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Özden, Yapıcı ve Demirdelen yeni programlara ilişkin öğretmen görüşlerine başvurmuşlar ve öğretmen görüşlerinin kazanımlarla etkinlikleri uyumlu bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, Tablo 4.10'da ikinci madde olarak yer alan “etkinlikler öğrencinin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimine uygun niteliktedir” ifadesine, % 51.1 “katılıyorum”, % 18.2 “tamamen katılıyorum” ve % 25.4 “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Maddeyi destekleyen görüşlerin toplamı % 69.3'tür. $\bar{X} = 3.81$ “katılıyorum” yönünde bulunmuştur.

Öğretmenler “etkinlikler çocukta kişilik oluşturmaya yöneliktir” ifadesine % 0.7 ile “hiç katılmıyorum”, % 4.5 ile “katılmıyorum”, % 25.4 ile “kısmen katılıyorum”, % 52.6 ile “katılıyorum”, % 18.2 tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir. $\bar{X} = 3.79$ “katılıyorum” düzeyindedir. Bu önermede olumlu görüşlerin oranının çokluğu dikkate alındığında hayat bilgisi programının, çocukta kişilik oluşturmaya katkı sağlayacak nitelikte hazırlanmış olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10 incelendiğinde dördüncü maddede yer alan “etkinlikler öğrencinin yaratıcılığını geliştirecek niteliktedir” ifadesine öğretmenlerin % 44.6 ile “katılıyorum”, % 16 ile “tamamen katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. İfadeyi destekleyen görüşlerin toplamı, % 60.6'dır. $\bar{X} = 3.70$ “katılıyorum” şeklindedir.

Anketin beşinci maddesinde yer alan “ders öğrenci tepkilerine göre yönlendirilmektedir” ifadesine öğretmenler % 0.1 “hiç katılmıyorum ve % 7.5 “katılmıyorum” şeklinde karşıt görüş bildirmişlerdir. Önermeye karşı yönde görüş bildiren görüşlerinin toplamı % 7.6 olduğu düşünüldüğünde hayat bilgisi derslerinin

öğrenci tepkilerine göre yönlendirilen bir ders olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin, sorunların neler olduğunu ve onların nasıl çözüleceğini kendilerinin doğrudan bularak öğrenmeleri, öğrenci aktifliğinin temel ilkelerindedir. Bu durumda öğrenci bilgi eksikliğinin farkına vararak bu eksikliği ve merak ettiklerini nasıl gidereceği ve hangi kaynaklardan yararlanacağını öğretmen rehberliğinde kendi tespit eder. Öğrencilerin öğrenim hedeflerini ve gelecekteki ihtiyaçlarına uygun öğrenme kaynaklarını seçmeye yönlendirilmeleri kendilerine olan güvenini artırır ve bağımsız öğrenme becerisini kazandırarak daha fazla güdülenmelerini sağlar (Şişman, 1999). Bu görüşe paralel olarak yapılandırmacı eğitim anlayışında, öğrenme, anlamlı, özgün ve karmaşık ortamlarda gerçekleştiğinden, öğrencinin kendi kararlarını verebildiği kendi öğrenme planını yaptığı ve uyguladığı, gelişimini izlediği, çalışmalarını değerlendirdiği özgün öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır (Gagnon-Collay, 2001'den Aktaran: Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006, 52). Böylece daha kalıcı izli eğitim yaşantıları sağlanmış olmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre hayat bilgisi dersi programı, öğrenci tepkilerine göre yönlendirilen, bu anlamda da yapılandırmacı anlayışa uygun bir programdır.

Tablo 4.10'daki altıncı madde “öğrenme sürecinde öğrenciler farklı görüşlerle karşılaşma olanağı bulabilmektedirler” şeklindedir. Bu önermeyi farklı düzeylerde destekleyen görüşler toplamı % 67.1, karşı olan görüşler toplamı ise % 5.2'dir. “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirenler ise % 27.7'dir. İfadeye olumlu görüş bildiren öğretmenlerin oranının yarıdan fazla olması derslerde farklı düşüncelere yer verildiği anlamına gelmektedir.

“Sanat ve estetik eğitimle ilgili etkinliklere yeterince yer verilmiştir” ifadesini öğretmenler % 45.6 oranında desteklemekte, % 13.9 oranında da desteklememektedirler. “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirenler ise % 40.4'dür. Bu durum aslında sanat eğitiminin yeteri kadar önemli görülmediğinin bir işareti olabileceği açısından anlamlıdır. $\bar{X}=3.37$ “kısmen katılıyorum” şeklinde tespit edilmiştir. Eğitimde Reform Girişimi (ERG) çalışmaları çerçevesinde de hayat bilgisi programında, estetik gelişim ve sanat eğitimi, yaratıcı düşünme becerileri ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme kişisel nitelikleri çerçevesinde yer alan bazı kazanımların oldukça sınırlı olduğu açıkça ifade edilmiştir (ERG, 2005). Anketin yedinci maddesi için bildirilen görüşler bu tespiti doğrulamaktadır. Elbette bu durum

programda bir eksiklik olarak algılanmalı ve hem programda sanat ve estetik eğitim açısından anlam ifade edecek etkinliklere daha fazla yer verilmeli hem de öğretmenlerin bu bakımdan farkındalıkları artırılarak onlar, bu konuda daha beceri sahibi kişiler olarak yetiştirilmelidir. Yüce Atatürk'ün “sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir” sözünün bir gereği olarak sanat eğitimine yönelik etkinliklerin henüz ilköğretimin ilk yıllarında bulunan öğrencilerce uygulanmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

Tablo 4.10'a göre “öğrencilere bireysel çalışma zamanı tanınmaktadır” ifadesini öğretmenler % 61.9 oranında desteklemişler. Görüşlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.70$ 'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstergesidir. Bu bulgulara göre ankete cevap verenlerin çoğunluğu, öğrencilere, bireysel zaman tanınmakta olduğunu belirtmişlerdir. Hayat bilgisi programı ile birlikte uygulamaya konulan bir başka yenilik, öğrenci çalışma kitaplarıdır. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra ya da etkinlikler sırasında, öğrenciler, özellikle bu çalışma kitaplarında etkinliklerle ilgili faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Bununla birlikte öğrenciler önceden etkinliklerle ilgili sorumluluk alarak derse hazır gelmektedirler. Bu ve benzeri durumların, öğretmenler tarafından öğrencilere bireysel çalışma fırsatı verdiği şeklinde algılanmış olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 4.10'a göre “hayat bilgisi derslerinde her öğrenci derslere aktif olarak katılmaktadır” ifadesini öğretmenler % 65.6 oranında destekleyen görüş bildirmişlerdir. $\bar{X} = 3.75$ “katılıyorum” şeklindedir. Hayat bilgisi dersinde sınıf etkinliklerinde öğretmenlerin, öğrencilere, yakın çevrelerinden başlayarak görmüş ya da duymuş oldukları olay ve olgular üzerinde düşünmelerini sağlayacak eğitim ortamları, hazırlaması, çocukların, duygu, düşünce, fikir ve eleştirilerini ortaya koyma imkânı vereceğinden önemlidir. Anketteki bu maddeye iletilen görüşlerden anlaşıldığına göre öğretmenler, öğrencilere büyük çoğunlukla bu imkânı sağlamaktadırlar. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencilerin, geleneksel anlayışın aksine pasif değil aktif oldukları vurgusu yapılmaktadır. Elde edilen bulgular, hayat bilgisi derslerinde yapılandırmacı anlayış doğrultusunda bir öğrenme ortamı olduğunu ortaya koymaktadır. Özden (2005, 443), araştırmasında,

öğretmenlerin etkinlikler sayesinde derste hiç aktif olmayan öğrencilerin dahi yaratıcılıklarını kullanarak derslere katılmaya başladıklarını, dersten zevk aldıklarını, dersin onlara oyun gibi geldiğini belirtmektedir. Bununla beraber literatürde yeni programların öğrencinin aktifliği ilkesine dayalı olduğunu ortaya koyan görüşlerin yer aldığı da gözlenmektedir (Bakınız: Akar ve Yıldırım 2004; Aykaç ve Başar 2005; Ercan ve Altun 2005). Sonuçlar sözü edilen araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

“Programda öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir” ifadesini öğretmenler % 68.8 oranında desteklemiştir. $\bar{X} = 3.80$ 'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” yönünde olduğunu göstermektedir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin çoğunluğunun “katılıyorum” düzeyinde olması sözü edilen etkinliklere programda yer verildiğini göstermektedir. Arslan ve Yanpar (2006), işbirliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkarabilmek amacıyla yaptıkları araştırmada ön test son test kontrol gruplu deney deseni kullanarak iki sınıfta işbirliğine dayalı öğrenmenin etkililiğini denemiştir. Araştırma sonucunda, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarısını arttırmada etkili olduğu ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Hayat bilgisi programında işbirliğine dayalı etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasına, derse aktif katılmalarının sağlanmasına ve bu sayede öğrenme düzeylerinin yükselmesine neden olacağından önemli görülmektedir. Öğretmen görüşleri bu durumu destekler nitelikte bulunmuştur.

Tablo 4.10'a göre araç gereçlerin konulara uygunluğu ve araç gereçlerin öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte olduğu ile ilgili olarak öğretmenler sırayla % 65.1 ve % 60.1 oranında destekleyen görüş bildirmişlerdir. Araçların kolay elde edilebilir nitelikte olduğu görüşüne ise öğretmenler % 35.9 oranında “kısmen katılıyorum” cevabı vermişlerdir. Bu görüşe karşıt görüş bildiren öğretmenlerin oranı ise % 15.7'dir. Bu maddenin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 3.41$) “kısmen katılıyorum” düzeyi sınırında olduğu göze çarpmaktadır. Araç ve gereç kullanımı eğitim kalitesinin artırılmasında etkili olan faktörlerdendir. Kullanılan araç gereçlerin, çağın teknolojisine uygun olması ve tüm öğrencilerin bu araçlardan

yeterince yararlanması gerekir. Ayrıca (Uğurel-Şemin, 1979) öğrenmede öğrencilerin, öğretmene, konuya, öğrenme materyaline karşı duydukları ilgi ve sevginin payının önemini vurgulayan araştırmaların varlığına dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin yaşam standartlarının ve alım güçlerinin düşük olması, bir yandan onların mesleki güdülenmişliklerini düşürürken diğer yandan da çeşitli yayın, teknoloji ve etkinlikleri izlemelerini güçleştirmektedir. Öte yandan ücretsiz olarak kendilerini geliştirme fırsatı sağlanan birçok öğretmenin bu tür organizasyonlara büyük bir istek ve özveri ile katıldıklarını görülmüştür (Öztürk, 2002'den Aktaran: Venç, 2005). Ülkemizde Sosyal Bilgiler öğretimini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri de hiç şüphesiz okullarda yeterli çeşit ve miktarda öğretim araç gereci bulunmayışı, bulunanların ise yeterince kullanılmayıdır (Kılıç, 1994; Yanpar, 1997; Yeşil, 1996). Araç gerecin az kullanılması, öğretim ortamını daha az etkileşimli hale getirmekte dolayısıyla derse yönelik güdülenme, öğrenme ve hatırlama düzeyleri azalmaktadır. Araç gereç kullanımı konusunda bir diğer sıkıntı da araç gereç kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olunmamasıdır. Ankette yer alan bu maddeye ilişkin bulgular doğrultusunda programda önerilen araçların daha kolay elde edilebilmesi için gerekli tedbirlerin alınması gerektiği söylenebilir.

“Teknolojik aletler olmadığı için (bilgisayar, ışıldak, fotokopi makinesi vb) bazı etkinlikler uygulanamamaktadır” maddesine öğretmenler %18 hiç katılmıyorum, % 30.4 katılmıyorum, % 29.2 kısmen katılıyorum, % 15.7 katılıyorum, % 6.7 ile tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu ifadede daha çok karşıt görüş bildiren öğretmenlerin oranının çokluğu göze çarpmaktadır (% 48.4). Bu durum anket uygulanan öğretmenlerden yarıya yakın bir kısmının etkinlikler için gerekli teknolojik aletlere ulaşmada sıkıntı yaşamadıkları anlamına gelmektedir. Buna bağlı olarak ortalama $\bar{X} = 2.62$ olarak bulunmuştur. Bu değer “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu maddeden elde edilen bulgulardan yola çıkarak, okullara gerekli teknolojik aletler sağlanmadığı sürece etkinliklerin uygulanmasında bir takım aksaklıkların ortaya çıkabileceği sonucuna ulaşılabilir.

“Etkinlikleri gerçekleştirirken öğrenciler bilgi teknolojisi araçlarından etkin şekilde yararlanmaktadır” maddesine öğretmenler % 32.7 “kısmen katılıyorum” ve % 33.2 ile “katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama $\bar{X} = 3.28$ “kısmen

katılıyorum” şeklinde bulunmuştur. Hayat bilgisi dersini alan öğrencilerin ilköğretimin ilk üç sınıfında olduğu düşünüldüğünde sonuçların bu yönde olması şaşırtıcı değildir. Bu dönemde özellikle ilk yıl öğrenciler okuma yazma öğrenme ve temel matematik becerileri kazanmakla daha çok meşguldürler. Bilgisayar, video, kamera gibi teknolojik araçların öğrencilerce etkin bir biçimde kullanılması beklenmez. Ancak ilerleyen yıllarda özellikle üçüncü yılda öğrencilerin verilen etkinlikleri yaparken bu tür araçları kullanması uygun olur. Sonuçlar bu doğrultudadır.

“Önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereç ve materyaller için okullara gereken destek sağlanmaktadır” maddesine öğretmenler % 29.7 ile “katılıyorum”, % 12.7 tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. İfadeyi destekleyen görüşler toplamı % 42.4’dür. Görüşlerin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3.16$ “kısmen katılıyorum” olarak bulunmuştur (Bakınız: Tablo 4.10). Bu verilerden hareketle, okullarda öğretim etkinliklerinde kullanılacak araç gereç ve materyallerin yeterince bulunmadığı söylenebilir

Tablo 4.10’da yer alan “öğrencilerin değer yargıları ve tutumları dikkate alınmaktadır” ifadesini öğretmenler % 61.3 oranında desteklemişlerdir. Karşıt görüş bildirenlerin oranı ise % 6.4’tür. Öğretmenlerin % 32.2’si ise “kısmen katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. Bu durumda hayat bilgisi dersinde, öğretmenler, öğrencilerin değer yargılarını ve tutumlarını dikkate alarak eğitim etkinliklerine yön vermektedirler sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgu aynı zamanda yapılandırmacı eğitim anlayışının gereklerinden birinin, bu derste yerine getirildiğinin göstergesidir.

Tablo 4.10’a göre “öğrencilerin zekâ tiplerine göre öğrenme etkinlikleri düzenlenmektedir” önermesini öğretmenler % 52.1 oranında desteklemişlerdir. $\bar{X} = 3.48$ “katılıyorum” yönünde bulunmuştur. Uzun yıllar tüm dünyada kabul edilen, yalnızca dil ve matematik yeteneklerini ölçen zeka testleri, Harvard Üniversitesi Profesörlerinden Hovard Gardner’in “Çoklu Zeka Kavramı” ile ciddi bir sarsıntı geçirmiştir. Gardner, zekanın iki yetenek ile sınırlı olmadığını, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, resimde, içsel değerlendirmeler yaparak, kendini iyi tanıyarak başarılı olanların da zeki olduğunu belirtmiştir (Harputlugil, 2004, 68). Bunun

yanında hayat bilgisi programı hazırlanırken, öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alması gerektiği, öğrenme-öğretme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve zekâ alanlarına sahip olabileceklerinin akılda tutulması gerektiği vurgusu yapılmıştır (MEB, 2005). Elde edilen bulgular, programın bu yöndeki vurgusunu olumlu yönde destekler nitelikte bulunmuştur.

Tablo 4.10'a göre "öğrencilerin deney yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler uygulanmaktadır" ifadesini % 51.3 oranında destekleyen öğretmenler ($\bar{X} = 3.48$, "katılıyorum"), "öğrencilerin gezi gözlem yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler uygulanmaktadır" ifadesini % 48.9 ($\bar{X} = 3.42$, "katılıyorum") oranında desteklemişlerdir. Bu bulgulara göre ankete görüş bildiren öğretmenlerin yarısı öğrencilerin deney, gezi ve gözlem yapacakları etkinlikler planlamaktadırlar. Gezi ve gözlem, öğrenme etkinliklerini sınıf atmosferinden kurtarmakta, daha fazla sayıda duyu organı öğrenmeye katıldığından öğrenme yaşantıları daha kalıcı olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bu yöntemlere hayat bilgisi derslerinde daha fazla yer vermesi gerekmektedir. Arıbaş ve Yılmaz (2004) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin gezi gözlem yöntemini kullanma oranlarını % 73 olarak bulmuşlardır.

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin etkinlikler sırasında beyin fırtınası tekniğini (% 75.3; $\bar{X} = 3.96$) problem çözme yöntemini (% 71; $\bar{X} = 3.87$), ikili ve grup çalışmalarını, % 75.8; $\bar{X} = 51.1$), drama yöntemini (% 76.1; $\bar{X} = 3.97$), eğitsel oyunları (% 76; $\bar{X} = 3.96$), soru- cevap tekniğini (% 80.8; $\bar{X} = 4.03$) kullandıklarını anlıyoruz. Adı geçen yöntem ve teknikler arasında en yüksek ortalamaya sahip olan soru cevap tekniğidir. Anılan tüm yöntem ve tekniklerin uygulanmasıyla ilgili olan ifadelere katılma oranlarının oldukça yüksek olması dikkat çekici bir durumdur. Karakaş (1998)'in çalışması hayat bilgisi derslerinde problem çözme yönteminin öğrenci başarısına etkisini araştırmaya yöneliktir. Araştırmacı, araştırma sonucunda problem çözme yönteminin öğrencilerin bu dersteki başarısını olumlu yönde etkileyen bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okvuran (2005), hayat bilgisi öğretim programını, drama kavram ve terimleri açısından incelemiş ve drama yönteminin programda daha çok temaların genel özetinin yapılması esnasında uygulandığı sonucuna ulaşmakla beraber birçok etkinlikte drama yönteminin

önerildiğini belirtmiştir. Bu durum araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Şimşek ve Yaşar (2006) “Örnekolaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi” başlıklı araştırmalarında hayat bilgisi öğretiminde problem çözme yollarının öğretiminde kullanılacak yöntemlerden birinin örnekolaya dayalı öğretim olduğunu vurgulamış ve ilköğretim okulu 3. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı deneysel desenli araştırmasında örnekolaya dayalı etkinliklerin öğrencilerin başarısını arttırdığını bulmuştur. Hayat bilgisi programında da problem çözme yönteminin uygulanıyor olmasının öğrencilerin başarısını arttırmak açısından olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10’a bakıldığında “yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kullanıldığına ilişkin bilgilerimiz yeterli değildir” ifadesinde öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde % 15.2 destekleyen, % 47.1 desteklemeyen ve % 37.7 “kısmen katılıyorum”, şeklinde görüş bildirenlerin olduğu görülmektedir. Görüşlerin “kısmen katılıyorum” yönünde yoğunlaşması, yapılandırmacılık esasına dayalı olan bu programın çok kısa bir sürede hazırlanıp işe koşulmasının ve bu süreçte uygulayıcı durumdaki öğretmenlere yönelik kurs, seminer vs. etkinliklerin yeterince yer verilmemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Eskişehir’de yapılan Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1–5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi’nde (Kurul, 2005) bu durum vurgulanmış ve bir eğitim programının başarıyla uygulanmasında, programın uygulayıcısı durumda olan öğretmenler ve program uygulamalarını denetleme ve yönlendirmeden sorumlu olan denetçilerin ve yöneticilerin programın öğelerinin ve programın uygulama ilkelerinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmalarının son derece önemli olduğuna işaret edilmiştir. Ancak, aşağıdaki paragrafın, bu maddeye bildirilen görüşlerin farklılaşmasını açıklayabilecek nitelikte başka bir bakış açısı olduğu düşünülmektedir:

Hızlı değişim sonucu ne yapacağını bilemeyen birçok öğretmen, zaten bu yeniliklerden korktuğu için, eğitim programlarında (hizmet içi kurs, seminer, vs.) verilenleri öğrense de anlatılanların doğruluğunu ve gerekliliğini kabul etse de çoğunlukla sınıfına döndüğünde öğrendiği varsayılanları uygulamak yerine, eskiden beri yaptıklarına dönmektedir. Bu durum değişimi uygulamak isteyen ve istemeyen eğitimciler açısından değişebilmektedir. Değişime karşı direnç, içinde bulunulan merkezîyetçi yapı, öğretmen gelirleri, öğrencinin isteksizliği, kaynak yetersizliği vs. temel olmasına rağmen çözülemeyen sorunlar aynı zamanda çözümlenebilir birçok

sorunun çözümlenmemesi için de arkasına sığınılan nedenler olmaktadır. Her şeyin eskisi gibi sürmesi gerektiğine inanan, bunu böyle söylemese de öğrendiklerini yaşama geçirmeyen bir grup eğitici her okulda görülecektir. Diğer grup ise bu tür yenilikleri hayata geçirmekten hoşlanan ve yeni öğrendiklerini tutum değişikliği gösterecek şekilde iş ve normal yaşamına yansıtmaya çalışan eğitimcileri oluşturmaktadır (Hergüner, 1998, 290).

Tablo 4.10'a göre 29. madde "programa göre öğretmen ortam düzenleyici ve yardımcıdır" şeklindedir. Bu görüşü destekleyen görüşler toplamı % 77.6'dır. Yapılandırmacılığa dayalı uygulamalarda öğretmenler, yıllardır sınıflarda sürdürdükleri disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, danışman gibi görünmeli, öğrencilerin farklılıklarını kabul ederek onlardan tek doğru cevap beklememeli, katı ölçütlere bağlı kalmamalı, açık, özgür ve bireysel sorumluluğu ön plana çıkaran bir ortam oluşturmalıdır (Airasian ve Walsh, 1997; Slavin, 1994). Bu maddeden alınan görüşlerin ortalamasının $\bar{X}=3.99$ "katılıyorum" düzeyinde olması, hayat bilgisi programının öğrenme öğretme süreçlerinde öğretmene atfedilen rolün geleneksel yaklaşımdan farklı olduğunu ve bu durumu da öğretmenlerin kabullenmiş gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımda öğretmenden beklenen en etkili şekilde öğretim ortamı tasarlayabilmek için gerekli işlemleri yapmaktır. Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2005) tarafından hazırlatılan raporda da programda öğretmenden beklenen özelliklerin esnek, değişime açık rehber olma yönünde olduğu bildirilmiştir.

Aile katılımı okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur. Bu nedenle ailenin üst düzeyde katılımının sağlanması önemlidir (MEB, 2005). Tablo 4.10'daki 30. madde "Program okul aile işbirliğine gereksinimi artırmaktadır" ifadesidir. Bu ifadeyi öğretmenler % 80.3 oranında desteklemişlerdir. $\bar{X} = 4.07$ "katılıyorum" düzeyinde bulunmuştur. "Programla ilgili velilerin tepkileri olumludur" ifadesini ise öğretmenler % 50.9 oranında desteklemişler, % 32.9 "kısmen katılıyorum", % 16.2 oranında da karşı görüş bildirmişlerdir. Bulgular incelendiğinde ifadeyi destekleyen öğretmenler örneklem grubunun yarısı kadardır. Ancak diğer yarısı da ifadeye katılmamışlar ya da kısmen katılmışlardır. İfadeye katılmayan ya da kısmen katılan öğretmenlerin bu görüşlerinin çeşitli faktörlerden etkilendiği düşünülmektedir. Bunlardan bazıları

özellikle proje ödevlerinin yapılabilmesi için gereken kırtasiye desteği ve veli işbirliğinin gerekliliği olabilir. Bununla beraber teknoloji destekli ödev ve çalışmalar için internet imkânı olmayan velilerin bu yöndeki sıkıntısı olabilir. Ayrıca öğretmenler, program ailelere ekonomik yük getirmektedir ifadesine % 53.4 ile “katılmıyorum”, şeklinde görüş bildirmişlerdir, ifadeyi destekleyen görüşlerin toplamı ise % 22.7’dir. % 23.9 oranında da ‘kısmen katılıyorum” görüşü bildirilmiştir ($\bar{X} = 2.84$). Ayrıca bu sürecin verimi açısından aile katılımının, okul-öğretmen-aile ilişkisinin önemi ve nasıl uygulanacağı üzerinde durulmuştur. “Programı uygularken velilerle daha fazla iletişim kurulmaktadır” ifadesini farklı düzeylerde destekleyen öğretmenlerin oranı % 70.5’dir. $\bar{X} = 3.82$ “katılıyorum” yönündedir. Ankette velilere yönelik ifadelerden elde edilen bulguların birbirlerini destekler nitelikte olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum öğretmenlerin nitelikli bir eğitim için aile ile işbirliğinin önemine inanmış olduklarının göstergesi olabilir. Bu durumun bir başka nedeninin de programda yer alan veli ziyaretlerinin yapılması ve veli öneri kartları kullanılması yönünde sunulan tavsiyeler olabilir. Kayseri’de Gönüllü Eğitimciler Derneği tarafından yapılan araştırma sonuçları bu bulguları desteklemektedir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin % 63’ü “etkinliklerin yapılmasında aile de okul ortamına katılmaktadır” görüşünü bildirmişlerdir.

“Farklı ilgi, yetenek ve öğrenme düzeylerinde öğrencilerin bulunduğu sınıflarda etkinlikler etkili bir biçimde uygulanamamaktadır”, maddesindeki ifadeye katılmayan öğretmenlerin oranı % 56.9, ifadeyi destekleyen öğretmenlerin oranı ise % 12.7’dir. % 30.4 oranında öğretmen de “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir ($\bar{X} = 2.38$, “katılmıyorum”). Bu bulgu öğrencilerin farklı zekâ tiplerine göre öğrenme etkinlikleri düzenlenmektedir maddesine verilen cevaplarla paralellik göstermektedir. Bu durum hayat bilgisi dersi kılavuz kitabında öğretmenlere önerilen etkinliklerin farklı zekâ tiplerindeki öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte hazırlanmış olması ve öğretmenlerin bu önerilen etkinlikleri uygulamaya gayret göstermesinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

“Etkinlikler sırasında sınıfı idare etmekte zorlanılmaktadır” maddesini öğretmenler % 34.4 oranında desteklemişler, % 35.4 oranında karşıt görüş bildirmişler, % 30.2 oranında da kısmen katıldıklarını bildirmişlerdir. $\bar{X} = 2.91$

“kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu durum eğitim sistemimizde sınıfların kalabalık olmasının yanında etkinliklerin öğrencinin aktif katılımına dayalı olarak planlanması da etkili olabilir. Öğretimin niteliğini olumsuz etkileyen faktörlerden biri sınıfların kalabalık oluşudur (Yanpar, 1997). Özellikle il merkezlerindeki okullarda sınıfların kalabalık olduğu söylenilebilir. Bu durum öğretmenlerin çağdaş yöntem ve teknikleri uygulamaları önünde önemli bir engeldir.

“Okullardaki mevcut teknoloji ve materyaller programın başarıyla uygulanması için yeterlidir” görüşünü destekleyenlerin oranı % 35.9; “katılmıyorum” yönünde görüş bildirenlerin toplamı % 31.1; “kısmen katılıyorum” düşüncesinde olanların oranı ise % 32.9’dur. $\bar{X} = 3.03$ “kısmen katılıyorum” şeklinde ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin bu görüşleri birbirlerine göre oldukça farklılaşmaktadır. Örneklemin il, ilçe ve köy-belde okullarında çalışan öğretmenlerden seçilmiş olması ortaya çıkan bu tablonun bir nedeni olabilir. Zira il merkezlerinde daha çok teknolojik imkâna sahip olan öğretmenler özellikle köy ve beldeelerde bundan mahrum kalmaktadırlar. Araştırmanın sekizinci alt problemi bu durumu sorgulamaktadır. Sekizinci alt problemde ortaya çıkan sonuçlar bu yorumu doğrular niteliktedir (Bakınız: Tablo 35).

“Okullardaki fiziki mekân ve öğrenci mevcutları programın başarıyla uygulanmasına imkân vermemektedir” ifadesini öğretmenler % 23.9 oranında desteklemişlerdir. “Kısmen katılıyorum” düşüncesinde olanların oranı % 26.4, karşıt olan görüşlerin oranı ise % 49.6’dır. Bu sonuçlar, araştırma örnekleminde yer alan köy-belde ve ilçe merkezlerindeki okullarda öğrenci mevcutlarının kalabalık olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Eğitim ortamlarının programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirilmeye uygun olmaması şüphesiz başarıyı ve eğitimin kalitesini düşürecektir. Öğrenci mevcutlarıyla program ilişkisini sorgulayan bir başka ifade bu boyutta 35. önermedir. Bu maddeye bildirilen görüşler ile 37. maddeye bildirilen görüşlerin aritmetik ortalamaları aynı düzeydedir. “kısmen katılıyorum”. Her iki önermeye belirtilen görüşler paraleldir. Özellikle illerin kalabalık nüfuslu okullarında çalışan öğretmenlerin bu maddeyi desteklemiş olabilecekleri düşünülmektedir. Çünkü bu okullarda nüfus yoğunluğundan dolayı hem ikili eğitim yapılmakta hem de mevcutlar sınıfın büyüklüğü ile uygun olmayabilmektedir. Okullarda ikili eğitim yapılmasının, her sınıfın kendine ait alanlarının kısıtlı olmasına ve bazı etkinliklerin

uygulanmasına olanak sağlamadığı bilinmektedir. Sınıf mevcudu ile sınıfın büyüklüğü birbirini dengeler nitelikte olmadığı zaman da sınıflarda neredeyse yürümek için bile zor alan bulunmaktadır. Böyle bir ortamda elbette öğrencilerin sağlıklı bir tarzda hareket etmeleri beklenmez. Bu durum programdaki birçok etkinliğin başarıyla uygulanmasını engeller. Fakat özellikle ilçe ve belde okullarında sınıf mevcutlarının az olması buna karşın özellikle A tipi okullarda sınıfların büyüklüğünün etkinliklerin rahatlıkla uygulanmasına olanak sağlar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.10'a göre "etkinlikler çok fazla zaman almakta ve bu yüzden uygulanamamaktadır" ifadesini destekleyen öğretmenler % 20.4 oranındadır. % 38.7 oranında "kısmen katılıyorum" görüşü bildirilmiştir. % 40.9 oranında öğretmen de görüşü desteklememişlerdir. $\bar{X}=2.65$ bulunmuştur. Bu değer "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Etkinliklerin çok zaman aldığı bu yüzden uygulanamadığını düşünen öğretmenlerin bu görüşlerinin çeşitli nedenleri olabilir. Bazı etkinlikler önceden hazırlık ve plan gerektirmektedir. Bu hazırlık ve planlarla beraber düşünüldüğünde ders saatleri yetersiz olarak algılanmış olabilir. Öğretmenlerin etkinliklere dayalı öğretime çeşitli yönlerden hazır olmamaları, onların belirli bir uyum süresine ihtiyaç duyuyor olmaları da başka bir faktör olarak düşünülebilir. Ayrıca programda yer alan etkinliklerin bir öneri niteliğinde olduğu ve öğretmenlerin kendi sınıflarının yapısına uygun olarak farklı çalışmalar planlamaları gerektiği belirtilmektedir. Bazı öğretmenlerin önerilen etkinlikleri aynen uygulamaya çalışmak istemeleri, koşullar uygun olmadığına olumsuzluklara yol açabilmektedir. Bu madde için ortalama görüşlerin "kısmen katılıyorum" yönünde ortaya çıkmasında bunun gibi durumların etkili olduğu düşünülebilir. Tüm bunlara ilave olarak Dünder, Kayhan ve Yel (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler "yeni programda zaman yeterli ancak sınıf mevcudu daha az olursa daha iyi olacak" şeklinde değerlendirme yapmışlardır.

4. 2. 4. İlköğretim 1.2.3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu başlık altında, anketlere görüş bildiren öğretmenlerin, hayat bilgisi dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. İlköğretim 1.2.3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının, ölçme ve

değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? Sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğretmenlere yöneltilen 25 ifadeye ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak Tablo 4. 11’da sunulmuştur.

Tablo 4. 11.
Hayat Bilgisi Dersi Ölçme Değerlendirme Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1 Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili yeterli örnekler bulunmaktadır.	58	14.5	136	33.9	134	33.4	60	15	13	3.2	3.41
2 Ölçme değerlendirme, kazanımları yoklamaya yöneliktir.	47	11.7	163	40.6	147	36.7	40	10	4	1	3.52
3 Konu sonlarında ve ünite başlangıcında sınav yapılmaktadır.	32	8	125	32.2	135	33.7	87	21.7	22	5.5	3.14
4 Hazırlanan ölçekleri (dereceli puanlama anahtarı, proje değerlendirme ölçeği, gözlem formları vb.) uygulamak çok zaman almaktadır.	3	.7	32	8	87	21.7	127	31.7	152	37.9	2.02
5 Hazırlanan ölçekleri (dereceli puanlama anahtarı, proje değerlendirme ölçeği, gözlem formları vb.) uygulamak maddi açıdan sıkıntı oluşturmaktadır.	4	1	55	13.7	123	30.7	122	30.4	97	24.2	2.36

Tablo 4. 11-devam

Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
6 Bireysel değerlendirme ölçeğinde öğrenciler kendilerini üstün görmeye çalışarak olduğu durumdan farklı şeyleri yansıtabilirler.	5	1.2	56	14	129	32.2	154	38.4	57	14.2	2.49
7 Ölçme değerlendirmeyle ilgili formlardan elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı ve notlandırmanın nasıl yapılacağı yeterince açık değildir.	6	1.5	63	15.7	142	35.4	129	32.2	61	15.2	2.56
8 Öğrenci performansını değerlendirmek çok zaman alan gereksiz bir iştir.	28	7	130	32.4	115	28.7	80	20	48	12	3.02
9 Ölçme ve değerlendirmede öğretmen, öğrenci ve veli etkilidir.	58	14.5	162	40.4	123	30.7	48	12	10	2.5	3.52
10 Ölçme ve değerlendirmede laboratuvar, atölye ve diğer çalışmalar için yapılandırılmış gözlem formu kullanılmaktadır.	27	6.7	121	30.2	152	37.9	85	21.2	16	4	3.14
11 Ölçme ve değerlendirmede proje değerlendirme kullanılmaktadır.	47	11.7	205	51.1	113	28.2	29	7.2	7	1.7	3.63

Tablo 4.11-devam

Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
12 Ölçme ve değerlendirmede sözlü sunum kullanılmaktadır.	50	12.5	192	47.9	122	30.4	30	7.5	7	1.7	3.61
13 Ölçme ve değerlendirme amacıyla drama kullanılmaktadır.	53	13.2	167	41.6	132	32.9	40	10	9	2.2	3.53
14 Ölçme ve değerlendirme amacıyla yazılı sınavlar kullanılmaktadır.	33	8.2	118	29.4	124	30.9	99	24.7	27	6.7	3.07
15 Ölçme ve değerlendirmede yapılandırılmış grid (Her sorunun cevabı için uygun kutucukların seçildiği, puanlamanın -1, 0, +1 arasında değiştiği yöntem) kullanılmaktadır.	20	5	102	25.4	133	33.2	117	29.2	29	7.2	2.91
16 Ölçme ve değerlendirmede performans ödevleri kullanılmaktadır.	71	17.7	213	53.1	91	22.7	23	5.7	3	.7	3.81
17 Ölçme ve değerlendirmede portfolyo (ürün dosyası) kullanılmaktadır.	76	19	207	51.6	91	22.7	22	5.5	5	1.2	3.81
18 Ölçme ve değerlendirmede grup ve ekran değerlendirmesi kullanılmaktadır.	55	13.7	198	49.4	107	26.7	35	8.7	6	1.5	3.65

Tablo 4. 11-devam

Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
19 Ölçme ve değerlendirmede öğrenci öz değerlendirmesi kullanılmaktadır.	55	13.7	194	48.4	111	27.7	34	8.5	7	1.7	3.63
20 Ölçme ve değerlendirmede kavram haritaları kullanılmaktadır.	45	11.2	176	43.9	125	31.2	50	12.5	5	1.2	3.51
21 Ölçme ve değerlendirmede tutum ölçeği kullanılmaktadır.	37	9.2	161	40.1	138	34.4	56	14	9	2.2	3.40
22 Ölçme ve değerlendirmede gözlem formu kullanılmaktadır.	60	15	201	50.1	100	24.9	38	9.5	2	.5	3.69
23 Ölçme ve değerlendirmede kontrol listesi kullanılmaktadır.	44	11	170	42.4	138	34.4	39	9.7	10	2.5	3.49
24 Öğrencilere hem süreçte hem de sonuçta not verilmektedir.	56	14	185	46.1	108	26.9	44	11	8	2	3.59
25 Ölçme ve değerlendirme sistemi çok karmaşıktır.	16	4		13.2	132	32.9	121	30.2	79	19.7	2.51
GENEL ARİTMETİK ORTALAMA (\bar{X})	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,24

Tablo 4. 11'e göre, anketin bu boyutundaki birinci maddeyi destekleyen görüşlerin oranı % 48.4'tür. % 33.4'lük bir oran da "kısmen katılıyorum" yönünde görüş bildirmiştir. Bildirilen görüşlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.41$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Bu doğrultuda hayat bilgisi dersi programında, ölçme değerlendirme etkinliklerine ilişkin öğretmenlerin yeterli örneklere ve açıklamalara ulaşabildikleri söylenebilir. Kılavuz kitaplarda ölçme ve değerlendirmeye ilgili form eklerinin ve bunların nasıl kullanılacağına açıkladığı bölümler bulunması da öğretmenlerin bu yönde olumlu görüş bildirmelerinde etkili olmuş olabilir. EARGED (2005) tarafından pilot uygulamaların değerlendirmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda da öğretmenler % 51.4 oranında yeni yaklaşımlarla ilgili olarak hayat bilgisi öğretim programında yeterli açıklamalar yer aldığını bildirmişlerdir.

Tablo 4. 11'in ikinci maddesi "ölçme değerlendirme, kazanımları yoklamaya yöneliktir" ifadesidir. Bu ifadeyi öğretmenler % 52.3 oranında desteklemişlerdir. $\bar{X} = 3.52$ 'dir. Bu değer "katılıyorum" düzeyindedir. Programda yer alan kazanımların öğrencide ne derece oluştuğunu ölçmek, öğretmene, uygulanan eğitimin niteliğini belirlemek açısından geri bildirim sağlar. Bu nedenle gereklidir. Bu gereklilik dolayısıyla programın ölçme ve değerlendirme kısmı, özellikle kazanımların yoklanmasına yönelik olmalıdır. Öğretmen görüşlerine göre, hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme etkinliklerinin kazanımları yoklamaya yönelik olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 11'deki bulgular incelendiğinde, "konu sonlarında ve ünite başlangıcında sınav yapılmaktadır" ifadesini destekleyen görüşlerin oranı % 40.2'dir. % 33.7 oranında ise "kısmen katılıyorum" görüşü bildirilmiştir. $\bar{X} = 3.14$ "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Konu sonlarında yapılan sınavların amacı öğrencilerin hedefleri gerçekleştirme düzeylerini saptamak, ünite başlangıcında yapılan sınavların amacı ise öğrencilerin hazırbulunuşluklarını tespit etmektir. Her iki uygulama da nitelikli bir eğitim için gereklidir. Bulgulara dayalı olarak hem eğitimin başlangıç noktasını belirlemek hem de öğrenme eksikliklerini gidermek amacıyla, konu sonlarında ve ünite başlangıçlarında sınav yapmakta olan öğretmenlerin sayısı yeterli düzeyde değildir.

Tablo 4.11'deki bulgular “hazırlanan ölçekleri uygulamak çok zaman almaktadır” ifadesi yönünden incelendiğinde şunları söylemek olanaklıdır. İfadeyi destekleyen görüşlerin toplamı % 8.7'dir. Desteklemeyen yani ölçekleri uygulamanın çok zaman almadığını bildirenlerin oranı ise % 69.6'dır. $\bar{X}=2.02$ “katılmıyorum” düzeyindedir. Özellikle sınıfların kalabalık olduğu durumlarda öğretmenlerin her bir öğrenci için değerlendirme yapmasının zaman alacağı muhakkaktır. Ancak öğretmenlerin, birbirini izleyen ölçme ve değerlendirme işlemlerinin sıklığını azaltmış olabilecekleri düşünüldüğünde bu sonucun ortaya çıkması doğal görünmektedir.

Elde edilen bulgular “hazırlanan ölçekleri uygulamak maddi açıdan sıkıntı oluşturmaktadır” ifadesi yönünden incelendiğinde öğretmenler % 30.7 “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Ölçeklerin her bir öğrenci için çoğaltılıp uygulanması gerektiğinden ayrıca da ölçme ve değerlendirme için önerilen ölçek sayısının fazla olmasından dolayı maliyetin fazla olabileceği bazı araştırmalar tarafından ortaya konmuştur. Araştırma örnekleminde yer alan okulların il, ilçe, köy ve belde okulları olarak tabakalandığı düşünüldüğünde bazı okulların maddi sıkıntılarının olabileceği bir gerçektir. Özellikle bu okullarda görev yapan öğretmenlerin bu tür maddi sıkıntılarının olması doğal karşılanabilir. Bu durumun, sonuçları kısmen de olsa etkilediği söylenebilir. Bunun yanında ifadeye katılmayan öğretmenlerin görüşlerinin nedenleri arasında dördüncü maddeye yapılan yorum sayılabilir ki orada öğretmenlerin birbirini izleyen ölçme ve değerlendirme işlemlerinin sıklığını azaltmış olabilecekleri düşüncesinden bahsedilmektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde “bireysel değerlendirme ölçeğinde öğrenciler kendilerini üstün görmeye çalışarak olduğu durumdan farklı şeyleri yansıtabilirler” ifadesine öğretmenler % 14.2 hiç katılmıyorum, % 38.4 katılmıyorum, % 32.2 kısmen katılıyorum, % 14 katılıyorum ve % 1.2 tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler bireysel değerlendirme ölçeklerinde kendilerini olduğu durumdan farklı yansıtmamaktadırlar.

Tablo 4.11 incelendiğinde “ölçme değerlendirmeye ilgili formlardan elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı ve notlandırmanın nasıl yapılacağı yeterince açık değildir” maddesine öğretmenler % 15.2 hiç katılmıyorum, % 32.2 katılmıyorum, %

35.4 kısmen katılıyorum, % 15.7 katılıyorum ve % 1.5 tamamen katılıyorum şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. $\bar{X} = 2.56$ 'dır. Bu değer “ kısmen katılıyorum” düzeyindedir. EPÖ Profesörler Kurulu Sonuç Bildirgesinde (2005) de bu konu yer almış ve kurul üyeleri, sınama durumları açık ve anlaşılır değildir. İşe koşulması önerilen ölçme araçlarının neyi, nasıl ölçeceği anlaşılır şekilde düzenlenmemiştir, şeklinde eleştirilerini dile getirmişlerdir. Ancak yapılan çeşitli eleştirilerin dikkate alındığı, programda sürekli olarak, düzenlemeler, ekleme ve çıkarmalar yapıldığı anlaşılmıştır. Öğretim programının ölçme ve değerlendirme ile ilgili bölümleri incelendiğinde öğretmenlere önerilen her bir ölçme aracının nasıl ve ne amaçla kullanılacağına açıklandığı görülmüştür. Bu ifadeye katılmayan öğretmenlerin, programı dikkatli bir biçimde inceleyen ve tartışan öğretmenler olduğu söylenebilir. Ancak ortalamanın kısmen katılıyorum düzeyinde ortaya çıkmış olması bu konunun öğretmenler arasında yeterince açıklığa kavuşmamış olduğuyla da ilişkilendirilebilir. Ayrıca bir eğitim programının en önemli öğelerinden biri de değerlendirmedir. Bu sürecin etkinlikle kullanılması öğretmenin bu konuda yeterli bilgi ve becerilerle donanmış olmasını gerektirir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin bu konudaki deneyimlerinin yok denecek kadar az olduğunu göstermiştir (Yanpar, 1997). Öğretmenlerin deneyimlerinin az olması bu önermedeki düşüncelerini etkilemiş olabilir. Bununla beraber alan uzmanları özellikle programların tümünde belirli araçların (portfolyo (ürün dosyası) gibi) oluşturulmasına, değerlendirilmesine ve öğrencilerde çeşitli özelliklerin gelişmesine katkısının nasıl belirleneceğine ve öğrencilere nasıl geribildirim verileceğine dair yeterli bilgi yer almadığını dile getirmektedirler (Kutlu, 2005).

Tablo 4.11 incelendiğinde “öğrenci performansını değerlendirmek çok zaman alan gereksiz bir iştir”, ifadesini öğretmenlerin % 32'si desteklememiş, % 39.4'ü desteklemiş, % 28.7'si de ifadeye kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. $\bar{X} = 3.02$ “kısmen katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Ortaya çıkan değerleri dikkate alarak öğretmenlerin performans değerlendirme işinin zaman aldığını düşündüğünü söyleyebiliriz. Ancak programın ölçme ve değerlendirmeyle ilgili açıklamalar kısmında, ölçme ve değerlendirme işlemlerinin ne sıklıkta yapılması gerektiği, birbirini izleyen iki ölçme ve değerlendirme işlemi arasında ne kadar süre olması gerektiği konusunda öğretmenlere esneklik tanınmıştır. Bu esneklik özellikle

kalabalık sınıflarda öğretmenlerin öğrencileri süreçte değerlendirmelerine olanak sağlamak açısından önemlidir.

“Ölçme ve değerlendirmede öğretmen, öğrenci, veli etkilidir” maddesini öğretmenler % 54.9 oranında desteklemişler, % 14.5 oranında karşıt görüş bildirmişlerdir. $\bar{X}=3.52$ 'dir. Bu değer “katılıyorum” düzeyindedir. Programda öğrencilerin gözlem formlarının doldurulması ve gelişimlerinin takip edilmesi konularında öğretmenlerin yanında velilerin de katılımı beklenmektedir. Velilerden özellikle öğrencilerin okulda öğrendiklerini hayata geçirmelerine olanak tanımaları istenmektedir. Öğrenciyle ilgili çeşitli durumlarda veli öneri kartları kullanılması tavsiye edilmektedir. Bu gibi durumlarla velilerin okul ortamına katılmasını zorunlu kılmaktadır. Görüşler uygulamaları destekleyici nitelikte bulunmuştur.

“Ölçme ve değerlendirmede laboratuvar, atölye ve diğer çalışmalar için yapılandırılmış gözlem formu kullanılmaktadır” ifadesine öğretmenlerin verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde % 36.9 “katılıyorum” % 25.2 “katılmıyorum” ve % 37.9 kısmen katılıyorum görüşleri göze çarpmaktadır. $\bar{X}=3.14$ “kısmen katılıyorum” şeklindedir.

Ölçme ve değerlendirmede proje değerlendirme kullanılmaktadır ifadesini öğretmenler, % 62.8 oranında desteklemişlerdir. $\bar{X}=3.63$ “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenler uzun yıllar, öğrencilerinin kitaplarda yer alan ve sınıfta anlatılan bilgi ve becerileri ne derece kazandıklarını belirlemeye yönelik başarı testleri ile ilgilenmişlerdir. Bu yolla öğrencilerin ancak hatırlama ve ezberleme gerektiren alt zihinsel becerileri ölçülebilmiş ve ölçme sonuçları öğrencilerin sınıflarını geçip geçemeyeceklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ancak değişen dünyaya paralel olarak gelişen yeni eğitim anlayışında bilgi ve becerilerin yanında yeteneklerin tespit edilerek, gelişiminin ölçülmesi de amaçlanmaktadır (Kutlu, 2002). Proje değerlendirmede en önemli nokta sadece etkinlikler sonucu ortaya çıkan ürünün değerlendirmesi değil aynı zamanda ürünle birlikte bu ürünün ortaya konulması sürecidir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası, programın öngördüğü süreç değerlendirme uygulamasını benimsemekte, desteklemekte ve kullanmaktadır. Ancak % 28.2 oranında öğretmenin bu ifadeye

kısmen katıldığı, % 8.9'unun da ifadeyi hiç desteklemediği düşünüldüğünde, oldukça önemli görülen bu yöntemin öğretmenler tarafından “tam” olarak kullanılmadığı düşünülebilir.

Tablo 4.11'e göre, 12. ve 14. maddeler ölçme ve değerlendirmede yazılı sınavlar ve sözlü sunumlar ile ilgilidir. Gerek yazılı sınavlar gerekse sözlü sunumlar geleneksel ölçme değerlendirme araçları olarak sayılabilir. Programda öğretmenlere süreçte yapılan değerlendirme etkinliklerinin yanında geleneksel ölçme araçlarını da kullanarak belli aralıklarla öğrenci başarısını değerlendirebilecekleri bildirilmektedir. Tablo 4.11'de bu maddelerle ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin “% 60.4 oranında sözlü sunumlara, % 37.6 oranında da yazılı sınavlara yer verdikleri anlaşılmaktadır. Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden sayılabilecek olan bu yöntemlerin kullanılmasıyla ilgili oranların bu denli yüksek çıkmış olması, öğretmenlerin, yeni yaklaşımın öngördüğü ölçme ve değerlendirme uygulamalarını, tam anlamıyla benimseme ve uygulama açısından yeterli olmadığını akla getirmektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde “ölçme değerlendirme amacıyla drama kullanılmaktadır” ifadesini öğretmenler % 54.8 oranında destekleyen görüş bildirmişlerdir. $\bar{X} = 3.53$ “katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Bu bulgu pilot uygulama sonuçlarını desteklemektedir. Zira pilot uygulamaların değerlendirilmesinde öğretmenlerin % 74.4'ü ölçme ve değerlendirme sürecinde “çoğu zaman” drama yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir (EARGED, 2005).

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi denekler “ölçme ve değerlendirmede yapılandırılmış grid kullanılmaktadır” maddesine toplam olarak % 30.4 oranında destekleyen görüş bildirmişlerdir. Özden (2005)'in araştırmasına göre de öğretmenler “yapılandırılmış grid”i değerlendirmenin çok zor olduğunu, bildirmişlerdir. Bu sonuç bulgularla doğru orantılıdır.

Tablo 4.11'e göre “ölçme ve değerlendirmede performans ödevleri kullanılmaktadır” ifadesini öğretmenler % 70.8, “ölçme ve değerlendirmede portfolyo (ürün dosyası) kullanılmaktadır” ifadesini ise % 70.6 oranında

desteklemişlerdir. Her iki ifade için aritmetik ortalama $\bar{X} = 3.81$ 'dir. Bu değer “katılıyorum” düzeyindedir. Performans dayanaklı durum belirleme ve portfolyoya dayalı durum belirleme, yeni yaklaşımlara dayalı yöntemlerdir. Öğrencinin yetenek düzeyindeki davranışını değerlendirmede kullanılan en etkili yol, performans dayanaklı durum belirlemedir. Portfolyo ise hem yapılan işi sergileme hem de gelecekte yapılacak çalışmalar için öğrencilere yapıcı geri bildirimler ve eleştiriler alma fırsatı sağlar (Kutlu, 2005). Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin çoğunluğunun hayat bilgisi dersinde performans ödevleri verdiklerini, öğrencilerin de ürün dosyası kullandığını ifade etmek mümkündür.

Ölçme ve değerlendirmede grup ve akran değerlendirmesini, öğrenci öz değerlendirmesini kullanan öğretmenlerin oranı ise sırasıyla % 63.1 ve % 62.1 olarak gerçekleşmiştir. Ortalamalar her iki değerlendirme türü için de “katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Öğrencilerin bir ya da birkaç etkinliğin sonunda kendilerinin hangi becerilere sahip olduğunu kendi algılarına göre değerlendirdikleri öz değerlendirme formlarının öğrenciler hakkında yapılacak değerlendirmelerde ve alınacak kararlarda önemli ipuçları sağlayacağı ileri sürülmektedir (MEB, 2005). Gerek grup ve akran değerlendirme gerekse öz değerlendirme formları öğrencilerin kendi ilgi, tutum, yetenek vb. özelliklerini fark etmelerini sağlayacak ve kendileriyle ilgili algılarını güçlendirecek değerlendirme yollarıdır (Kutlu, 2005). Ayrıca bu değerlendirme formlarının amacının puan vermekten ziyade öğrencilerin eksikliklerini belirlemek ve bunları gidermek için önlemler almak olarak açıklanmaktadır (MEB, 2005). Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yarıdan fazlasının bu değerlendirme türünü kullandığını ortaya koymaktadır. Bu yöntemleri kullanmadığını ifade eden öğretmenlerin değişmeye kapalı bir anlayışta oldukları ya da sınıflarının kalabalık olmasından olumsuz etkilendikleri söylenebilir.

Tablo 4.11'de yer alan 20, 22 ve 23. ifadelerle ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin yarıdan fazlasının kavram haritaları, gözlem formları ve kontrol listesi gibi araçları kullandıklarını ortaya koymaktadır. Ancak bu maddelere ilişkin “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildiren öğretmenlerin oranının az olduğu söylenemez (%31.2, % 24.9, ve % 34.4). Kaldı ki bir kısım öğretmen de bu maddelerde yer alan uygulamalara ilişkin

olumsuz yönde görüş bildirmiştir (%13.7, % 16.2, ve % 11.5). Bu konudaki ilgili literatür incelendiğinde, adı geçen değerlendirme araçlarından gözlem formlarının, öğrencilerin sahip olduğu bilgi, beceri, değer ve tutumları gözlemlemek, öğrencinin yapılan çalışmalara katılma düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılan yöntem olduğu anlaşılmaktadır. Gözlem formları, öğrencilerin he yönüyle değerlendirilebilmeleri açısından önemli ölçme değerlendirme araçlarındandır. Hayat bilgisi dersi öğretim programının, ölçme ve değerlendirme sürecinde, öğretmenlerce uygulanması salık verilen bir başka ölçek türü de tutum ölçekleridir. Zihinsel ve duygusal süreçler, öğrenmenin yadsınmaz parçalarıdır ve bunlar arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Duygular ve beklentiler ne öğrenildiğini etkiler. Birçok beyin araştırması bulguları da öğrenmede duyguların çok önemli olduğuna işaret etmektedir. Bir konuya ilişkin duygular öğrenme sürecinde değişebilir. Duygular tutum sayesinde açığa çıkar. Öğrenciler bir konuyla ilgili öğrendikleri bilgileri unutsalar bile o konuya karşı olan tutum ve eğilimlerini unutmazlar (Caine & G. Caine, 1991; Lackney, 2000, Stodolsky, Salk & Glaessnes, 1991'den Aktaran: Nazlıççek ve Erkin, 2006). Bu nedenle öğrencilerin bir derse ya da etkinliğe ilişkin tutumlarını belirlemek önemlidir. Ankette yer alan “ölçme değerlendirmede tutum ölçeği kullanılmaktadır” ifadesini öğretmenler % 49.3 oranında desteklemişlerdir. $\bar{X}=3.40$ olarak bulunmuştur. Bu değer “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu verilerden hareketle öğretmenlerin tutum ölçme konusunda istenilen düzeyde uygulama yapmadıkları söylenebilir.

Öğrencilere hem süreçte hem de sonuçta not verdiklerini belirten öğretmenlerin oranı % 60.1'dir. $\bar{X}=3.59$ “katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Anketin bu boyutunda yer alan süreç değerlendirmeye ilgili önermelere öğretmenlerin belirttiği görüşler ile bu maddeye ilişkin bulgular örtüşmektedir. Zira öğretmenlerin çoğu süreç değerlendirme yöntemlerini uyguladıklarını bildirmişlerdir. Bunun yanında, geleneksel yöntemlerin de kullanılabileceği programda belirtilmektedir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2005) tarafından hazırlatılan raporda, yeni programda, sadece ürünün değil, sürecin değerlendirilmesinin vurgulandığı belirtilmiştir.

Hayat bilgisi dersi öğretim programını değerlendirme anketinin ölçme ve değerlendirme boyutunda yer alan “ölçme ve değerlendirme sistemi çok karmaşıktır”

ifadesini öğretmenlerden destekleyenlerin oranı % 17.4'tür. Aritmetik ortalama $\bar{X} = 2.51$ 'dir. Bu değer "katılmıyorum" düzeyindedir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sistemini karmaşık bulmadıkları söylenebilir. Özden'in (2005) araştırmasında öğretmenler ölçme ve değerlendirme sistemini karmaşık bulduklarını belirtmişlerdir. Anılan araştırmanın pilot uygulama esnasında yapıldığı göz önüne alındığında öğretmenlerin yeni olan bir durum karşısında şaşkınlık ve bocalama yaşadıkları fakat sisteme alıştıkça, nelerin yapılması gerektiği konusunda daha yeterli bilgiye sahip oldukça görüşlerinin farklılaştığını söylemek olanaklıdır.

4. 2. 5. 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın beşinci alt probleminin (a) maddesi "öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, programın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" biçiminde ifade edilmişti. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla, yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4. 12

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann- Whitney -U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	192	199.93	38386.00	19858	.859
Erkek	209	201.99	42215.00		

Tablo 4.12'ye göre anketin kazanımlar bölümündeki ifadelerle verilen cevaplar bakımından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. (U=19858; p>0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre kazanımlar boyutuna ilişkin ifadelerle katılma oranları daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dolayısıyla bu bulguya dayanarak, erkek ve bayan öğretmenlerin hayat bilgisi dersi kazanımlarına yönelik, benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

4. 2. 5. 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Programın Temalarına İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın beşinci alt probleminin (b) maddesi “öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, programın temalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Alt probleme cevap bulmak amacıyla, toplam puanlar üzerinden hesaplanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4. 13

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Programın Temalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann- Whitney -U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	192	196.95	37815	19287	.503
Erkek	209	204.72	42786		

Tablo 4.13’e göre, anketin temalar bölümündeki ifadeler verilen cevaplar bakımından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. (U= 19287; $p>0,05$). Her ne kadar görüşler arasındaki fark anlamlı değilse de sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre temalar boyutuna ilişkin ifadeler katılma oranları daha yüksek bulunmuştur. Bulgularla bağımsız değişkenin ilişkisi ele alındığında cinsiyet değişkeni ile bulgular arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

4. 2. 5. 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Programın Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Hayat bilgisi dersinin öğrenme öğretme sürecine ilişkin olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına Mann Whitney U test ile bakılmıştır.

Tablo 4. 14
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine
Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann- Whitney -U Testi
Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	192	201.19	38628.5	20027.5	.975
Erkek	209	200.83	41972.5		

Tablo 4.14' e göre 0.05 düzeyinde manidar bir farkın olmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri birbirlerini destekler niteliktedir (U=20027.5; $p>0.05$). Konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlığını taşımaktadır. Araştırmacı, çalışmada, ölçme aracını pilot uygulamanın yapıldığı illerdeki 982 öğretmene sunarak görüşlerine başvurmuştur. Araştırmacı yaptığı analizler sonucunda yeni programın uygulanmasına ilişkin ifadelerde, cinsiyetler arasında anlamlı fark bulamamıştır (Gömleksiz, 2005). Gömleksiz'in araştırması, bu araştırmanın bulgularını destekleyici niteliktedir.

4. 2. 5. 4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Programın Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Beşinci alt problemin (d) maddesine cevap bulmak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4 15'de verilmiştir.

Tablo 4. 15
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme
Sürecine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin t- testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	192	80.54	11.17	399	1.09	.276
Erkek	209	81.69	9.88			

Tablo 4 15'e göre, erkek öğretmenlerin değerlendirme boyutuyla ilgili görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=81.69$, kadın öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=80.54$ olarak bulunmuştur. Elde edilen verilerin çözümlenmesi öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden yapıldığında şunlar söylenebilir: Öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ile ilgili görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. $t_{(399)}=1.09$, $p>0.05$, bulunmuştur.

4. 2. 6. 1. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın altıncı alt probleminin (a) maddesi “öğretmenlerin kıdemlerine göre programın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ortaya konmuştu. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla, elde edilen ortalamaların kıdemlere göre dağılımını gösteren Kruskal Wallis Testi testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4. 16

Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1 Yıldan Az	15	230.50				
1-5 Yıl	46	207.00				
6-10 Yıl	52	175.28	4	4.76	.313	Yok
11-15 Yıl	42	186.61				
15 Yıldan Fazla	246	206.00				

Analiz sonuçları, ankete katılan öğretmenlerin kazanımlar boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının kıdemlerine göre anlamlı farklılaşmadığını göstermektedir [$\chi^2(4)=4.76$, $p>0.05$]. Bu durum, kıdem değişkeninin öğretmenlerin, anketi kazanımlar boyutuna verdikleri cevapların farklılaşmasında önemli bir faktör olmadığı göstermektedir.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında bu boyuttaki maddelerden en yüksek puanları bir yıldan az kıdemde olan öğretmenlerin aldığı, onları 1–5 yıl arası kıdemde olanların izlediği daha sonra ise 15 yıldan fazla kıdemde olan öğretmenlerin geldiği görülmektedir (Tablo 4.16).

4. 2. 6. 2. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Programın Temalarına İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Elde edilen bulgular öğretmenlerin kıdem durumlarına göre incelendiğinde kıdemleri değişen öğretmenlerin anketin temalar alt boyutundaki görüşlerden aldıkları ortalamaların Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir

Tablo 4. 17

Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Programın Temalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1 Yıldan Az	15	211.40				
1-5 Yıl	46	214.03				
6-10 Yıl	52	184.67	4	2.20	.698	Yok
11-15 Yıl	42	190.05				
15 Yıldan Fazla	246	203.25				

Analiz sonuçları ankete katılan öğretmenlerin temalar boyutundan aldıkları ortalamaların kıdemlerine göre anlamlı farklılaşmadığını göstermektedir [$\chi^2(4) = 2.20; p > 0.05$]. Bu durum kıdem değişkeninin, hayat bilgisi dersi programının temalarına yönelik görüşlerin, anlamlı bir biçimde farklılaşmasında önemli bir faktör olmadığı anlamını taşımaktadır.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında bu boyuttaki maddelerden en yüksek puanlara 1–5 yıl arası kıdemde olanların sahip olduğu onları bir yıldan az kıdemde olanların izlediği görülmektedir (Tablo. 4.17).

4. 2. 6. 3. Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Altıncı alt problemin (c) maddesini cevaplamak amacıyla, elde edilen ortalamaların kıdemlere göre dağılımı Kruskall Wallis testi kullanılarak hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4. 18

Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Programın Öğrenme Öğretme Sürecine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1 Yıldan Az	15	170.43				
1-5 Yıl	46	200.33				
6-10 Yıl	52	177.80	4	5.122	.275	Yok
11-15 Yıl	42	188.43				
15 Yıldan Fazla	246	210.04				

Bulgularla kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı sınanmak istendiğinde, iki değişken kümesi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Analiz sonuçları, ankete katılan öğretmenlerin, öğrenme öğretme süreci boyutundan aldıkları puanların kıdemlerine göre anlamlı farklılaşmadığını göstermektedir [$\chi^2(4) = 5,122; p > 0.05$].

Her ne kadar istatistiksel yönden gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamış ise de kıdemlere göre bir sıralama yapıldığında, en yüksek puanı alanların 15 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenler olduğu saptanmıştır. Kıdem grupları arasında en düşük puanı alan grup, bir yıldan az görev yapmış olan öğretmenlerdir. Bu durumun nedenleri arasında hem öğretmenlik mesleğindeki yenilik hem de yetişmeye duyulan ihtiyaç sayılabilir.

Meslekte deneyimleri, artan öğretmenlerin yeni bir anlayışla hazırlanan programı etkili şekilde uygulama konusundaki düşüncelerinin daha olumlu olduğu düşünülebilir. Bu açıdan, kıdem değişkeninin, öğretmenlerin yeni programları

etkinlikle uygulama konusundaki görüşlerini belirlemede dikkate alınması gereken bir etken olduğu söylenebilir.

4. 2. 6. 4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın altıncı alt probleminin (d) maddesine göre, öğretmenlerin kıdemlerine göre programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Toplam puanların, kıdemlere göre dağılımını gösteren Kruskal Wallis Testi testi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4. 19

Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra ort.	sd	X²	p	Anlamlı Fark
1 Yıldan Az	15	226.13				
1-5 Yıl	46	206.63				
6-10 Yıl	52	182.79	4	2.789	.594	Yok
11-15 Yıl	42	188.62				
15 Yıldan Fazla	246	204.38				

Farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin hayat bilgisi dersi programının ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, alınan puanların kıdemlerine göre anlamlı farklılaşmadığı görülebilir. [$\chi^2(4) = 2.789; p > 0.05$].

4. 2. 7. 1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

“Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre; programın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır”? alt problemine cevap bulmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 20
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programın Kazanımlarına
Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney-U Testi
Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet	348	199.28	69351.00	8625.00	.447
Özel	53	212.26	11250.00		

Yapılan istatistiksel analizlerin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi anketin kazanımlar bölümündeki ifadeler verilen cevaplar bakımından devlet okulu öğretmenleri ile özel okul öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=8625.0$; $p>0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine göre kazanımlar boyutuna ilişkin ifadeler katılma durumları daha yüksektir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşleri birbirini desteklemektedir.

4. 2. 7. 2. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programın Temalarına İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın yedinci alt probleminin (b) maddesinde devlet okulu ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin, programın temalarına ilişkin görüşlerinin, anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Hayat bilgisi dersi öğretim programını değerlendirme anketine katılan öğretmenlerden, devlet ve özel okullarda çalışanların aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programın Temalarına
Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney-U Testi
Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet	348	201.56	70144.50	9025.5	.802
Özel	53	197.29	10456.50		

Tablo 4 21'e göre, anketin temalar bölümündeki ifadelerine verilen cevaplar bakımından devlet okulu öğretmenleri ile özel okul öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (U= 9025.5; p>0.05). Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin programın temalarına ilişkin görüşleri birbirine benzer niteliktedir.

4. 2. 7. 3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın yedinci alt probleminin (.c) maddesine cevap bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi testi sonuçları, elde edilen puanların okul türüne göre dağılımını göstermektedir. Bu durum Tablo 4. 22'de görülebilir.

Tablo 4. 22
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programın Öğrenme
Öğretme Sürecine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann
Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet	348	195.71	68107.00	7381.0	.019
Özel	53	235.74	12494.00		

İstatistiksel analiz sonuçlarına göre, anketin öğrenme öğretme süreci bölümündeki ifadelerine verilen cevapların, toplam puanlar üzerinden hesaplanan ortalamaları bakımından, devlet okulu öğretmenleri ile özel okul öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (U= 7381.0; p>0.05). Sıra ortalamaları dikkate

alındığında öğrenme öğretme sürecine dönük ifadelerde, özel okul öğretmenlerinin sıra ortalamalarının ($X= 235.74$) devlet okulunda çalışan öğretmenlere ($X= 195.71$) oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, hayat bilgisi programının daha etkili biçimde uygulanması için gerekli koşulları sağlamada özel okulların devlet okullarına nazaran iyi durumda olduklarını göstergesi olabilir. Özel okullardaki öğrenci sayılarının az olması, teknik ve teknolojik malzeme bakımından devlet okullarından daha avantajlı durumda olmaları, öğretmenlerin performans kaygısı taşıyarak kendilerini devamlı yenilemeleri, velilerin daha ilgili, destekleyici ve katılımcı olmaları gibi faktörlerin bu durumun ortaya çıkmasında önemli olduğu düşüncesi akla uygun gelmektedir.

4. 2. 7. 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programın Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın yedinci alt problemi “öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, programın ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla elde edilen puanların okul türüne göre dağılımını gösteren Mann Whitney-U Testi testi sonuçları Tablo 4. 23’de verilmiştir.

Tablo 4. 23

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Programın Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet	348	198.95	69235.50	8509.5	.364
Özel	53	214.44	11365.50		

Tablo 4.23’de görüldüğü gibi, anketin ölçme ve değerlendirme süreci bölümündeki ifadelerle verilen cevapların, toplam puanlar üzerinden hesaplanan ortalamalarına göre, devlet okulu öğretmenleri ile özel okul öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U= 8509.5$; $p>0.05$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin görüşlerinin anketin bu bölümünde okul türü değişkeninden önemli

ölçüde etkilenmemiş olduğu söylenebilir. Diğer taraftan sıra ortalamaları incelendiğinde yedinci alt problemin c maddesiyle ilgili yapılan yorumların bu madde için de geçerli olacağı düşünülmektedir. Söz konusu yorumlarda da belirtildiği gibi, özel okulların sürekli performans kaygısı içinde olmaları, eğitim öğretim faaliyetlerini ölçme ve değerlendirme aşamasında da devlet okullarından daha gayretli oldukları ile açıklanabilir.

4. 2. 8. 1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

“Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre programın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır”? alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarından Tablo 4.24’deki sayısal bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 4. 24

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Kazanımlara İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	X²	p	Anlamlı Fark
İl merkezi(1)	202	207.18				
İlçeler (2)	105	215.57	2	8.35	.015	2-3, 1-3
Köy Beldeler (3)	94	171.45				

Analiz sonuçları, ankete katılan öğretmenlerin kazanımlar boyutundan aldıkları puanların çalıştıkları yerleşim birimine göre anlamlı farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(2) = 8,35; p < 0.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, bu boyuttaki maddelerden en yüksek ortalama puanları ilçe merkezlerinde çalışan öğretmenlerin aldığı görülebilir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi kullanılarak, ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucu, hayat bilgisi dersi programını değerlendirme anketinin kazanımlar

bölümündeki ifadelere verilen cevaplar bakımından, il merkezinde görev yapan öğretmenlerle belde veya köylerde görev yapan öğretmen görüşleri arasında, anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($U= 7843.5$; $p<0.05$ 'dir). Örneklem grubundaki öğretmenlerin görüşleri, anketin anılan boyutta, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeninden önemli ölçüde etkilenmiştir. Bu nedenle görüşler farklılaşmıştır. Ayrıca, ilçeler ile köy-belde okullarında görev yapan öğretmen grupları arasında da ($U=3808$; $p<0.05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Tablo 4.24'deki veriler incelendiğinde, hayat bilgisi programının, öğrenci kazanımları konusunda en olumlu düşünen grubun ilçede görev yapan öğretmenler ($X= 215.57$) olduğu, bunu sırasıyla il merkezi ve köy-belde öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalar, köy-belde öğretmenlerinin, bu konuda diğer yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerden çok farklı düşündüğünü, bir anlamda onlardan daha olumsuz görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle, Hayat bilgisi öğretim programında yer alan kazanımların kırsal kesimdeki eğitim kurumlarında yeterince kazandırılmadığı söylenebilir. Şüphesiz bu durumun ortaya çıkmasında çeşitli faktörler rol oynamaktadır. Kazanımların öğrenci hazırbulunuşluklarından farklı düzeyde olması bu faktörlerden biri olarak sayılabilir. Zira köy ve beldelerde yaşayan öğrenciler, çevre değişkeninin etkisiyle, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan diğer yerlerde yaşayan çocuklardan daha geri düzeyde olabilir.

4. 2. 8. 2. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Programın Temalarına İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Farklı yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin hayat bilgisi dersi programını değerlendirme anketinin temalar boyutuna verdikleri cevaplara ilişkin ortalamaların Kruskall Wallis Testi sonuçları Tablo 4.25'de görülmektedir.

Tablo 4. 25

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Temalarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İl merkezi (1)	202	199.66				
İlçeler (2)	105	221.73	2	6.27	.043	2-3.
Köy ve Beldeler (3)	94	180.72				

İstatistiksel analiz sonuçları, ankete katılan öğretmenlerin temalar boyutundaki ortalamalarının çalıştıkları yerleşim birimine göre anlamlı farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(2) = 6.27; p < 0.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında bu boyuttaki maddelerden en yüksek puanları il merkezlerinde çalışan öğretmenlerin aldığı görülebilir.

Yapılan ikili karşılaştırma sonuçlarına göre, ilçelerde çalışan öğretmen görüşleri ile köy ve beldelerde çalışanların görüşleri arasında fark bulunmuştur (U= 3918; p<0.05). Bu bulguya dayalı olarak, hayat bilgisi programının temalarını, il ve ilçelerde çalışan öğretmenler köy-beldelerde çalışan öğretmenlere göre daha uygun bulmaktadırlar yorumu yapılabilir.

4. 2. 8. 3. Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Farklı yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin hayat bilgisi dersi programını değerlendirme anketinin öğrenme öğretme süreci boyutuna verdikleri cevaplara ilişkin ortalamalarını da gösteren Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4.26'da görülmektedir.

Tablo 4. 26

**Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre
Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin
Kruskall Wallis Testi Sonuçları**

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İl merkezi (1)	202	203.37				
İlçeler (2)	105	223.21	10.21	.006		1-3; 2-3
Köy ve Beldeler (3)	94	171.09				

İstatistiksel analiz sonuçları, ankete katılan öğretmenlerin, öğrenme öğretme süreci boyutundaki toplam puan ortalamalarının, çalıştıkları yerleşim birimine göre farklılaştığını göstermektedir. [$\chi^2(2) = 10.206$; $p < 0.05$]. Farklılığı tespit etmek için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda birinci ve üçüncü gruplar ($U = 7979$; $p < 0.05$) ile ikinci ve üçüncü grupların ($U = 3638.5$; $p < 0.05$) görüşleri arasında farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri anketin anılan boyutunda, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeninden önemli ölçüde etkilenmiştir.

Görüşlerin, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşmasının değişik sebepleri olduğu düşünülebilir. Bu sebeplerden biri, ihtiyaç duyulan teknolojik araç gereçlerin bulunmayışı, fiziki mekân ve şartların uygun olmayışı gibi içinde bulunulan öğretim ortamıyla ilgili koşulların köylerde ve kasabalarda çalışan ($X = 171.09$) öğretmenler tarafından dikkate alınması, buna karşılık il merkezlerindeki öğretmenlerin ($X = 203.37$) bu durumu dikkate almamalarının bir sonucu olarak düşünülebilir. İkinci faktör ise köy ve beldelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal ve çevresel yoksunluk nedeniyle farkındalık düzeylerinin il merkezinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olabileceğidir. Üçüncü faktör olarak köy ve beldelerde yaşayan velilerin, yeni uygulamalar konusunda il merkezlerinde oturan veliler kadar bilgi sahibi olmadıklarından, öğrencilerine gereken maddi ve manevi desteği verememiş olabilecekleridir. Ayrıca öğretmenlerin kendileri bu programın uygulanması ile ilgili olarak gerçekten istek duymamış olabilirler. Bir başka etken de öğretmenlerin bu programın iyi olduğuna inanmakla birlikte fiziksel koşulların

yetersizliği yüzünden uygulanamayacağına olan inançlarıyla ilgili olabilir. Hiç kuşkusuz her iki grubun algılarını değişik yönlerde etkileyebilecek başka etkenler de olabilir. Ancak belirtilen etkenlerin gruplar arasındaki görüş ayrılıklarının büyük bir bölümünü açıklamada yeterli güce sahip olduğu öne sürülebilir.

4. 2. 8. 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Programın Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Farklı yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin hayat bilgisi dersi programını değerlendirme anketinin ölçme değerlendirme boyutuna verdikleri cevaplara ilişkin aldıkları puanların Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4. 27'de görülmektedir.

Tablo 4. 27

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İl merkezi(1)	202	212.84	2	9.66	.008	2-3, 1-3
İlçeler (2)	105	207.05				
Köy ve Beldeler (3)	94	168.80				

Analiz sonuçları, ankete katılan öğretmenlerin değerlendirme boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, çalıştıkları yerleşim birimine göre anlamlı farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(2) = 9.661; p < 0.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında bu boyuttaki maddelerden en yüksek puanların il merkezi, ilçeler, köy ve beldeler olarak sıralandığını görmek mümkündür.

Hangi gruplar arasında fark olduğunu bulmak için Mann Whitney U testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırma sonuçlarına göre; il ve köy-belde okulları (U= 7402; p<0.05) ile ilçe ve köy-belde okulları arasında

anlamli farkliliklar gorulmüstür (U= 4000; p<0.05). Bulguların bu yönde ortaya çıkmış olması, hayat bilgisi dersinin ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin illerde ve ilçelerde köy-beldelere oranla daha etkili uygulandığı anlamına gelebilir. Her ne kadar, ölçme değerlendirmeyle ilgili formların uygulama sıklığı konusunda öğretmenlere esneklik sağlanmış ise de özellikle köy ve beldelerdeki imkansızlıklar nedeniyle etkinliklerin diğer yerleşim bölgelerine oranla daha az uygulandığı söylenebilir.

4. 2. 9. 1. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre; programın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır? Alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda Tablo 4. 28'deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 4. 28

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Eğitim Enstitüsü(2 Yıllık) (1).	105	210.34				
Eğitim Yüksekokulu (2 Yıllık) (2).	60	206.28				
Lisans Tamamlama Programı (3).	76	207.76	5	5.720	0.334	Yok.
Eğitim Fakültesi (4 Yıllık) (4)	128	191.84				
Diğer Fakülteler (5)	26	164.27				
Yüksek Lisans/Doktora (6)	6	253.67				

Tablo 4.28'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, ankete katılan öğretmenlerin kazanımlar boyutundan aldıkları toplam puanların ortalamaları, eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır [$\chi^2(5) = 5.720$; $p > 0.05$]. Başka bir ifade ile eğitim durumları farklılaşan öğretmenlerin, programın kazanımlarına ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır. Görüşlerde anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip grubun lisansüstü eğitim görenler olduğu ($X = 253.67$), en düşük ortalamaya sahip grubun ise diğer fakültelerden ($X = 164.27$) mezun olmuş olan öğretmenlerin olduğu açıkça görülmektedir. Ancak yukarıda da bahsedildiği gibi ortalamalardan kaynaklanan bu farklılıklar anlamlı olmadığından grupların görüşleri benzer niteliklere sahiptir denilebilir.

4. 2. 9. 2. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Programın Temalarına İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin hayat bilgisi dersi programını değerlendirme anketinin temalar boyutuna verdikleri cevaplara ilişkin aldıkları puanların Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4. 29'da görülmektedir.

Tablo 4. 29

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Programın Temalarına İlişkin Görüşleri Arasında Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Eğitim Enstitüsü(2 Yıllık) (1).	105	206.85				
Eğitim Yüksekokulu (2 Yıllık) (2).	60	205.63				
Lisans Tamamlama Programı (3)	76	197.81	5	1.618	.899	Yok
Eğitim Fakültesi (4 Yıllık) (4)	128	197.50				
Diğer Fakülteler (5) Yüksek Lisans/Doktora (6)	26	184.92				
	6	237.0				

Analiz sonuçları, ankete katılan öğretmenlerin temalar boyutundan aldıkları puanların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılaşmadığını göstermektedir [$\chi^2(5) = 1.618$; $p > 0.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında bu boyuttaki maddelerden en yüksek puanları lisanüstü eğitim yapmış olan öğretmenlerin aldığı görülebilir.

4. 2. 9. 3. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre; programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda Tablo 4.30'daki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 4. 30
Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Eğitim Enstitüsü(2 Yıllık) (1)	105	221.70.				
Eğitim Yüksekokulu (2 Yıllık) (2)	60	208.14				
Lisans Tamamlama Programı (3)	76	201.57	5	13.184	0.002*	1-5; 2-5; 3-5; 4-5.
Eğitim Fakültesi (4 Yıllık) (4)	128	190.57				
Diğer Fakülteler (5)	26	139.02				
Yüksek Lisans/Doktora (6)	6	251.25				

* $p < 0.05$

Tablo 4. 30'un incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, ankete katılan öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci boyutundan aldıkları toplam puanlara ait ortalamalar, eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır [$\chi^2(5) = 13.184$; $p < 0.05$].

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamanın lisans üstü eğitim yapmakta olanlara ait olduğu ($X= 251.25$), onu eğitim enstitüsü mezunlarının ($X= 221.70$) izlediği, en düşük ortalamaya ise diğer fakültelerden mezun ($X= 139.02$) olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılarak yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, diğer fakülte mezunlarının görüşlerinin, eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu, lisans tamamlama programı ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı anlaşılmıştır. Şüphesiz bu farklılıkların nedenleri çok çeşitli olabilir. Bunlar arasında onların alanda gerekli eğitimi almadan ve beklenen niteliklere sahip olmadan atanmış olmaları sayılabilir. Eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde olduğu gibi sınıf öğretmenliği bölümünde de mezun olmak için genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon derslerinin alınmış olması gerekir. Adı geçen öğretmen grubunda (diğer fakültelerden mezun) böyle bir eğitimin söz konusu olmaması, onlara daha kısa hizmet içi kurslarla, bu eğitimlerin verilmeye çalışılması istenen etkiyi yaratamamıştır. Özellikle ülkede öğretmen eksikliğinin yoğunlaştığı dönemlerde, (örneğin; zorunlu eğitimin 8 yıla çıkması) MEB tarafından öğretmen atamalarında izlenen politikaların bu sonuçta payı olduğu düşünülebilir.

Saracaloğlu (2000) tarafında yapılan “Fen ve Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri” konulu araştırmada, araştırmacı, sertifika programına devam eden adayların iyi bir öğretmende bulunması gereken niteliklere yeterince sahip olmadıklarını belirtmiştir. Burada diğer fakülteler kapsamında fen edebiyat fakültesi mezunlarının çoğunlukla olduğu düşünüldüğünde Saracaloğlu'nun araştırması bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğretim programlarının uygulayıcısı durumundaki öğretmenlerin programın temel yapısını oluşturan teori ve teknikleri bilmesi bunları uygulama yeterliliğine sahip olması kadar önemlidir. Bu sonuçlar diğer fakülte mezunu öğretmenlerin bu teorik ve uygulamalı eğitimlerden yeterince faydalanamadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

4. 2. 9. 4. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin hayat bilgisi dersi programını değerlendirme anketinin temalar boyutuna verdikleri cevaplara ilişkin aldıkları puanların Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4.31’de görülmektedir.

Tablo 4. 31
Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Programın Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Arasında Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Eğitim Enstitüsü(2 Yıllık) (1)	105	227.28				
Eğitim Yüksek Okulu (2 Yıllık) (2)	60	192.85				
Lisans Tamamlama Programı (3)	76	193.43	5	10.453	0.063	Yok.
Eğitim Fakültesi (4 Yıllık) (4)	128	195.94				
Diğer Fakülteler (5) Yüksek Lisans/Doktora (6)	26	155.71				
	6	222.75				

Analiz sonuçları, ankete katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirme boyutundan aldıkları puanların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılaşmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, eğitim durumları farklılaşan öğretmenlerin, hayat bilgisi dersi ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşleri birbirine benzer niteliktedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında bu boyuttaki maddelerden en yüksek ortalama puanları lisanüstü eğitim yapmış olan öğretmenlerin aldığı görülebilir.

5. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucundan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen, uygulayıcılar ve araştırmacılar için önemli görülen öneriler üzerinde durulmaktadır.

Araştırmada yer alan sorulara alınan cevaplardan şu sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1. Sonuçlar

1- İlköğretim 1.2.3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının, kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili sonuçlar:

- 1.2004 hayat bilgisi öğretim programı, öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, Türkçe'yi etkin kullanma, karar verme, kaynakları etkili kullanma, bilinçli tüketici olma, sağlık ve güvenlik kurallarına uyma, trafikte güvenliği sağlama, etik davranma, öğrenmeyi öğrenme, becerilerini kazandıracak nitelik taşımaktadır.
- 2.Programda yer alan kazanımlar öğrencilere problem çözme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi açısından istenen nitelikte değildir.
- 3.Hayat bilgisi öğretim programı öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırma yönünden istenilen nitelikte değildir.
- 4.Hayat bilgisi programı öğrencilere girişimcilik duygusu kazandıracak niteliktedir.
- 5.Hayat bilgisi programı öğrencilere çevre bilinci aşılacak niteliktedir.
- 6.Hayat bilgisi programı, öğrencilerin sorumluluk almalarında katkı sağlayacak niteliktedir.
- 7.Hayat bilgisi dersi kazanımları öğrencilerin takım çalışması, paylaşmayı ve işbirliğini öğrenmelerine olanak sağlayacak niteliktedir.

8.Hayat bilgisi dersi kazanımların öğrencilerin ülkesini, milli değerlerini sevmesini ve saygı duymasını sağlayacak niteliktedir.

2- İlköğretim 1.2.3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının, temalarına ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili sonuçlar:

- 1.Hayat bilgisi temalarının üç yıl boyunca aynı adlandırmayla devam etmesi olumludur.
- 2.Temalar öğrencilerin çevreyle olan bağlarını arttıran ve öğrencinin ilgisini çeken, merak uyandıran, öğrencinin öğrenme isteğini güdüleyen niteliktedir.
- 3.Temalar olumlu kişisel niteliklerin kazanılmasına olanak sağlayacak niteliktedir.
- 4.Temalar derslerin temelini teşkil eden bir yapıda olup aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Ayrıca öğrencileri üst sınıflardaki sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerine hazırlayıcı niteliktedir.
- 5.Programda güncel olaylara belirli gün ve haftalara yeterince yer verilmemiştir.
- 6.Programda temalar için önerilen süre yeterlidir.
- 7.Temalar çeşitli yöntem ve teknikleri bir arada uygulamaya elverişlidir.
- 8.Temalar öğrencilerin bilgiye ulaşmaları amacına hizmet etmekte, milli değerlerimize karşı olumlu tutum geliştirecek niteliktedir.
- 9.Hayat bilgisi dersi öğretim programı öğrencileri üst sınıflardaki fen ve sosyal bilimlerle ilgili derslere hazırlayıcı olma niteliği bakımından tam yeterli değildir.
- 10.Temalar öğrencileri teknolojiyle uğraşma konusunda etkin hale getirecek niteliktedir.
- 11.Temalarda Atatürkçülük ile ilgili konular öğrencilerin Atatürk'ü anlamaları ve Atatürk'e karşı olumlu duygular geliştirmeleri için yeterlidir.
- 12.Temalar öğrencilere demokratik tutum ve davranışlar kazandırmada yeterli güce sahiptir.

3- İlköğretim 1.2.3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının, öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili sonuçlar:

1. Kazanımlarla etkinlikler örtüşmektedir.

2. Etkinlikler öğrencinin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimine uygun nitelikte olup öğrencide kişilik oluşturmaya ve geliştirmeye yöneliktir. Ayrıca öğrencinin yaratıcılığını geliştirecek biçimdedir.
3. Sanat ve estetik eğitimle ilgili etkinliklere yeterince yer verilmemiştir.
4. Öğrencilere bireysel çalışma zamanı tanınmaktadır.
5. Programda öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yeterince yer verilmiştir. Hayat bilgisi derslerinde her öğrenci derslere aktif olarak katılmaktadır.
6. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler konulara uygun olup öğrencinin derse ilgisini çekebilecek niteliktedir.
7. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler kolay elde edilebilir nitelikte değildir.
8. Teknolojik aletlerin olmaması bazı etkinliklerin uygulanmasını güçleştirmektedir.
9. Etkinlikleri gerçekleştirirken öğrenciler bilgi teknolojisi araçlarından (bilgisayar, video, tv, kamera, cd) etkin şekilde yararlanmaktadır.
10. Önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereç ve materyaller için okullara gerekli destekler yeterli ölçüde sağlanamamaktadır.
11. Öğrencilerin deney, gezi-gözlem, yapacakları etkinlikler uygulanmaktadır.
12. Beyin fırtınası, soru-cevap, problem çözme, ikili ve grup çalışmaları, drama, eğitsel oyunlar ve soru cevap gibi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.
13. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim sürecinde nasıl kullanılacağına ilişkin öğretmenlerin bilgileri yeterli düzeyde değildir.
14. Programa göre öğretmenler ortam düzenleyici, rehber ve yardımcı rolünü benimsemişlerdir.
15. Program okul aile işbirliğine gereksinimi arttırmakta ayrıca programla ilgili veli tepkileri olumlu bulunmaktadır. Bununla beraber program uygulanırken velilerle daha fazla iletişim kurulmaktadır.
16. Etkinlikler sırasında öğretmenler sınıfı idare etmekte zorlanmaktadırlar.
17. Okullardaki mevcut teknoloji ve materyaller programın tam anlamıyla ve başarıyla uygulanabilmesi için yeterli değildir.
18. Özellikle kalabalık nüfuslu okullardaki fiziki mekân ve öğrenci mevcutları programın başarıyla uygulanmasına imkân vermemektedir.
19. Etkinlikler çok zaman aldığından tam olarak uygulanamamaktadır.

4- İlköğretim 1.2.3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının, ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili sonuçlar:

1. Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili yeterli örnekler sunulmuştur.
2. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri kazanımları yoklamaya yönelik hazırlanmıştır.
3. Ölçme değerlendirmeyle ilgili formlardan elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı ve notlandırmanın nasıl yapılacağı yeterince açık değildir.
4. Öğretmenler ölçme ve değerlendirmede gözlem formu, proje değerlendirme, sözlü sunum, drama, yazılı sınavlar, performans ödevleri, portfolyo, grup ve akran değerlendirmesi, öğrenci öz değerlendirmesi, kavram haritaları, tutum ölçekleri, kontrol listesini kullanmaktadırlar.
5. Öğrencilere hem süreçte hem de sonuçta not verilmektedir.
6. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sistemini karmaşık bulmuşlardır.

5- Cinsiyet değişkenine göre görüşlerin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar:

Öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından kazanımlar, temalar, öğrenme öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

6- Kıdem değişkenine göre, görüşlerin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar:

Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre, programın kazanımlar, temalar, öğrenme öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

7- Okul türü değişkenine göre görüşlerin farklılaşmasına ilişkin sonuçlar:

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre; programın kazanımlarına, temalarına, ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamış, ancak adı geçen değişken açısından öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

8- Yerleşim birimi değişkenine göre, görüşlerin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar:

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre, programın kazanımlar, temalar, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

9- Eğitim durumu değişkenine göre görüşlerin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar:

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre; programın kazanımları, temaları ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bununla beraber öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

5. 2. Öneriler

5. 2. 1. Uygulamacılar İçin Öneriler

- 1- Programda yer alan kazanımlar öğrencilere problem çözme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- 2- Hayat bilgisi dersi öğretim programı öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırma yönünden gözden geçirilerek düzenlenmelidir.
- 3- 2004 hayat bilgisi dersi öğretim programı güncel olaylara belirli gün ve haftalara yeterince yer verecek şekilde yeniden gözden geçirilip düzenlenmelidir.
- 4- Hayat bilgisi dersi öğretim programı öğrencileri üst sınıflardaki fen ve sosyal bilimlerle ilgili derslere hazırlayıcı olma niteliği bakımından yeniden gözden geçirilmelidir.
- 5- Programdaki konular sanat ve estetik eğitim açısından yeniden gözden geçirilerek düzenlemeli, sanat ve estetik eğitim programda ağırlıklı olarak yerini almalıdır.
- 6- Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi kurslar vasıtası ile sanat ve estetik değerlere ilişkin farkındalıkları arttırılmalı, onlar bu konuda daha yetkin hale getirilmelidirler. Bu çerçevede eğitim fakültelerinde müzik resim, heykel, vb. dersler alanda yetkin kişiler tarafından ve daha uzun süreli eğitimlerle sağlanmalıdır. Özel becerisi ve yeteneği olan öğretmen adayları hem hizmet

öncesi eğitimleri esnasında hem de hizmet içi eğitimleri sırasında teşvik edilerek desteklenmelidir.

- 7- Programda önerilen araç-gereç materyallerin daha kolay elde edilebilmesi için gerekli tedbirlerin alınması sağlanmalıdır.
- 8- Programda kullanılması önerilen teknolojik aletlerin okulların tamamına ulaştırılması için gerekli önlemler alınmalı ve hızlı bir biçimde girişimlerde bulunulmalıdır.
- 9- Sistemde mevcut sınıf öğretmenleri teknoloji kullanımı konusunda yeterli hale getirilmeli, aday öğretmenlerin bu konuda daha nitelikli olmaları için dersleri uygulamalı ve etkin hale getirilmelidir.
- 10- Yapılandırmacı yaklaşım temeline dayalı olarak hazırlanmış olan programın en iyi şekilde uygulanması için öğretmenlerin bu yaklaşımın öğretilerini kavramış olmaları gerekmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin akademisyenler tarafından verilecek düzenli ve sürekli hizmet içi çalışmalar aracılığı ile bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmaların yapılandırmacı anlayışa uygun olarak öğrenci merkezli desenlenmesi öğretmenlerin, konuyu daha iyi kavramaları açısından önemlidir.
- 11- Kalabalık sınıflar sorunu en kısa sürede çözülmeli, öğrenci mevcutları en çok 30 öğrenci olacak şekilde düzenlenmelidir. Bu amaçla gerek merkezi yönetim gerekse yerel yönetimler gerekli girişimlerde bulunmalıdır.
- 12- Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitim konuları arasında ölçme ve değerlendirmeye geniş yer verilmelidir. Bu konuda ayrıntılı ve açıklayıcı hazırlanmış film, CD vb araçların klavuz kitaplarla verilmesi, öğretmenlere destek olacaktır.
- 13- Program farklı yerleşim birimlerinin ekonomik ve sosyal özelliklerini dikkate alacak şekilde alternatif uygulamalarla desteklenmelidir.
- 14- Programın etkililiği okul türü değişkeninden etkilendiğinden devlet okullarının niteliği her anlamda (donanım, öğretmen kalitesi, fiziki mekan, gelişime açık anlayışın benimsenmiş olması vs.) arttırılmalıdır.

5. 2. 2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Hazırlanan programlardaki eksikliklerin belirlenmesi programların etkin şekilde uygulanmasına engel teşkil edebilecek noktaların belirlenerek, bunların giderilmesi

için çözümler ortaya koyacak araştırmalar yapılması program geliştirmenin devamlılığı ilkesine esastır. Bu ilkeye dayalı olarak araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- 1- Hayat bilgisi programının değerlendirilmesine yönelik araştırmalar belli aralıklarla yapılmalıdır. Öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin davranış ve tutumları incelenmelidir.
- 2- Bu araştırmaya benzer araştırmalar farklı örneklemler için yapılmalı ve örneklemler arasında karşılaştırmalar yapılmalıdır.
- 3- Programın uygulayıcısı durumunda olan öğretmenlerin, yeterlikleri ve davranışları konusunda araştırmalar yapılmalıdır.
- 4- 1.2.3. sınıflar eğitim programlarının değerlendirmeleri yapılarak ders programları arasında tutarlılık olup olmadığı kontrol edilmeli ve karşılaşılan sorunlar tartışılmalıdır.
- 5- Okulların mevcut fiziksel olanaklarıyla ve teknoloji ve materyal desteğiyle ilgili sorunlar araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acat, B. , Anılan, H. , Girmen, P. ve Anagün, Ş. (2005). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Becerilere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri (Eskişehir İli Örneği), *Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.394-405.
- Airasian, P. W. & Walsh, M. E. (1997). Constructivist Caution. *Phi Delta Kappan*, 78, 444-449.
- Akar H. ve Yıldırım, A. (2004). Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Ali%20Yildirim.doc> adresinden 02-05-2007’de alınmıştır.
- Akdağ, M. (2004). Program Değerlendirme. M. Gürol (Editör), *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*, 160–174. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul Kültür Yayınları, İstanbul.
- Alkan, C. ve M. Kurt. (1998). *Özel Öğretim Yöntemleri (Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi)*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Anonim (1937). Kültür Bakanlığı Dergisi, Ankara.
- Arıbaş, S. ve Yılmaz, M. (2004). Hayat Bilgisi Dersinin İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:161, Kış. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/aribas-yilmaz.htm>’sayfasından 01-02-2007’de alınmıştır.
- Arslan A.ve Yanpar T. (2006). Oluşturmacı Yaklaşım Dayalı İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Etkileri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6/24, 22-32.
- Aykaç, N.ve Başar, E. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi, *Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 343-362.
- Barth, L. J. ve A. Demirtaş. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*, YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- Batuhan, H. (1993). *Bilim ve Şarlatanlık*. İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*, Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Baysal N. (1995). *İlkokullarda Hayat Bilgisi Dersinin Etkinliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Baysal, N. (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırma Bir Yaklaşım*, Cemil Öztürk (Editör), Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Bayram, H. (2005). 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri, *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 446-457.
- Belet, D. (1999). *İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Yeni İlköğretim Programları Ve Öğretmenler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:39 No:1. 2006. 97-116.
- Bilgen, N. (1994). *Çağdaş ve Demokratik Eğitim*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Bilgin, M. (2006) Bedensel ve Devinsel Gelişim, B. Yeşilyaprak (Editör), *Eğitim Psikolojisi, Gelişim- Öğrenme- Öğretim*, (2. Baskı). (55-78). Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1981). *Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara, Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C.(1982). *Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Ankara, Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1991). Hayat Bilgisi Dersinin Amaçları, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 163. 16-24.
- Bloom, B. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çev: Durmuş Ali Özçelik) Ankara, MEB Basımevi.
- Boudourides, M. A. (2003). Constructivism, Education, Science and Technology, *Canadian Journal of Learning and Technology*, Vol. 29, No. 3, Fall/ 2003, 5-20.
- Building an Understanding of Constructivism (2007), 01-05-2007'de <http://www.sedl.org/scimath/compass/v01n03/2.html>' den alındı.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Büyükkaragöz, S.ve Çivi, C. (1997). *Genel Öğretim Yöntemleri*, Konya, Öz Eğitim Yayınları.

- Can, G. (2006). *Kişilik Gelişimi, Eğitim Psikolojisi*, B. Yeşilyaprak (Editör)
Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişimi)*, Ankara. A.Ü. Basımevi.
- Çınar, O. , Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 11. 47-64.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*, Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı Öğrenme Sınıfta Demokrasi*, Ankara, Eğitim Sen Yayınları.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya Öğretiminde Yöntemler: Orta Öğretimde Coğrafya Eğitiminin Esasları*, İstanbul, Aktif Yayınevi.
- Duffy, T. M. & Cunningham D. J. (1996). *Constructivism: Implications For The Design and Delivery of Instruction*, Handbook of Research for Educational Communications and Technology, Second Edition Ed. By David H. Jonassen.
- Duran, E. (2003). *Tema Merkezli Öğretimin Öğrenci Erişimine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dündar, Ş. (2002). “İlköğretim Okullarında Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Tarihsel Gelişimi” *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, Cilt:2, Sayı:1. 11-18.
- Dündar, H., Kayhan, C. ve Yel, S. (2006). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4-5 Programının Değerlendirilmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara. 436-442.
- EARGED (2005). *Pilot Uygulama Sonuçları*, Ankara, MEB Yayınları.
- Eğitim-Sen (2003). *Hizmet Öncesi ve Hizmetiçi Öğretmen Yetiştirme, Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu Eğitim Sen Yayınları*
[Http://www.Egitimsen.Org.Tr/Belgeler/Ogretmenyetistirme](http://www.Egitimsen.Org.Tr/Belgeler/Ogretmenyetistirme) sitesinden 3-5-2007’de alınmıştır.

- Ercan, F. ve Altun, S. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı Pilot Uygulama Yansımaları, *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 311-320.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara, Arkadaş Yayınları.
- ERG (Eğitimde Reform Girişimi).(2005). Yeni İlköğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
<http://www.erg.sabanciuniv.edu/haberler.htm> sitesinden 03, 05, 2007’de alındı.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi- 1-5, Cilt-5*.
- Ergün, M.(1996). *Eğitim Felsefesi*, Ankara, Ocak Yayınları.
- Erkan, S.(1996). Cumhuriyetten Günümüze İlkokul Programları ve Hayat Bilgisi Programı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 220, 19-24.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Yelken Tepe Yayınları.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* Ankara, Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1986) *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara.
- Göçer, A. (2004). Türkçe Öğretiminde Bir Uygulama Sahası Olarak Belirli Gün ve Haftaların Kutlama Etkinlikleri, *Milli Eğitim Dergisi*.162.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/gocer.htm> sitesinden 05-06-2007’de alındı.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt, 5 Sayı:2 Kasım. 339–384.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları, *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara, sayı:160.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm>’den 04-05-2007’de alındı.
- Gözütok, D., Akgün, E. ve Karacaoğlu, C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi, *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 17-41.
- Gündoğdu, H. (2005). Bilişsel Gelişim, Ercanlı, K., Uzman, E. (Editör), *Gelişim ve Öğrenme*, İstanbul, Lisans Yayınları.

- Güngördü, K. ve Güngördü, N. (1966). *Yeni İlkokul Programı Uygulama Klavuzu, ve Program Geliştirme Tarihçesi*, Bursa.
- Gürkan, T.ve Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*, Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Güven, B., Timur, B. ve Işık, H. (2004). Hayat Bilgisi Dersi Amaçlarının Demokratik Davranışlar Kazandırma Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale.
- Güven, S. (2005). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan 2004 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programının Uygulanmasında Sınıf Öğretmeninin Rolü, *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Cilt, 2. 251-254.
- Harputlugil, M. (2004). Bir Çoklu Zeka Kuramı Uygulaması, *İlköğretim-Online*, 3(2), 67-72, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Hein, G. E. (1991). Constructivist Learning Theory, *International Committee of Museum Educators Conference*, Jerusalem Israel, 15-22 October. www.exploratorium.edu.tr’den 06-03-2007’de alındı.
- Hesapçıoğlu, M. (1988). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (Eğitim Programları ve Öğretim) İstanbul, Met-Er Yayınları.
- Hergüner, G. (1998). 21. yy’da Eğitimcilerin Eğitimi ve Okul Düzeni, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yaz , 287-294.
- İnal, K. (2005). Yeni İlköğretim Müfredatındaki Sorunlar, <http://www.egitimciyiz.com/v1/modules/sections/index.php?op=printpage&artid=42> sitesinden 31-05-2007’de alınmıştır.
- İşler, A. Ş. (2004). Sanat Eğitiminde Disiplinler Arası- Tematik Yaklaşım, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:163. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/isler.htm>’den 02.01.2007’de alındı.
- Jones, G. & Brader, L. (2002). The Impact of Constructivism on Education: Language Discourse and Meaning., *American Communication Journal*, Volume 5, Issue 3, Spring .
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara, Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karagülle, M. (1988). *İlkokullarda Okunan Hayat Bilgisi Dersi Programının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Karakaş, M. (1998). “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara.
- Kaya, N.(1992). “Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişkiler” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2000). Avrupa Ülkelerinde Yeni Bilgi Teknolojilerinin İlköğretimde Kullanılması <http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1265/unite09.pdf> sitesinden 01-05-2007’de alınmıştır.
- KAYGED (2006). Yeni Öğretim Sistemi Değerlendirme Anketi, Kayseri Gönüllü Eğitimciler Derneği, Basılmamış Dokümanı.
- Kazu, İ. Y. (2004). İçeriğin Belirlenmesi, M. Gürol, (Ed.), *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*, I.Basım, 71-82, Ankara, Nobel Yayınevi.
- Keeves, J. (2002). Learning In Schools: A Modelling Approach. **Kasvatus** 33 (4), 338-349
- Kılıç, Durmuş. (1994). “İlkokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretmenlerin Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”, *Çağdaş Eğitim*, Mayıs. 221. 18-24.
- Kocaçınar, M.(1966). *Genel Öğretim Metodu*, İstanbul, Arkın Kitabevi.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışlıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 174-180.
- Kodaman, B.(1991). *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kökdemir, D. (2000). Denizyıldızlarını Kurtarmaya Çalışanların Öyküsü, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme, *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi* 19-22 Eylül Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kökdemir, D. (2002). Eleştirel Düşünme: Kapsamı ve Eğitimi, http://www.elyadal.org/docs/kokdemir_ed.pdf sitesinden 01-05-2007’de alınmıştır.
- Kurul (2005). Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5 Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi.

- Kutlu, Ö. (2002). Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını İçerme Düzeyi, *Uluslararası Katılımlı 2000’li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu* 29-31 Mayıs İstanbul, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Kutlu, Ö. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının “Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme” Boyutu Açısından İncelemesi, *Eğitimde Yansımalar, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 64-72.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara, Nobel Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2005). 2004 “Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi, *Eğitimde Yansımalar, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 373-382.
- Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi, B. Yeşilyaprak (Editör): *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara, Pegem-A Yayıncılık.
- Küçüktepe, C. (1998). “*EARGED Tarafından Geliştirilen 1998 Hayat Bilgisi Programının Program Geliştirme İlkelerine Uygunluk Derecesi*” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Lorsbach, A. & Tobin, K., (1997). *Constructivism as a Referent for Science Teaching*, National Association for Research in Science Teaching (NARST), San Francisco.
- MEB (1948). *İlkokul Programı, İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri*.
- MEB (1968). *İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programları*.
- MEB (1998). *Tebliğler Dergisi*, Sayı: 2484.
- MEB (2000). Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, <http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2000/b5e.htm> sitesinden 01-05-2007’de alınmıştır.
- MEB (2004). *İlköğretim Hayat Bilgisi Taslak Programı*, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2005). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu (1.2.3. Sınıflar)* Ankara.
- Merter, F. (2005). “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi” Programının Eğitim

Sosyolojisi Açısından Olumlu ve Olumsuz Yönlerinin Eleştirisi, *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 430-440.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (2006) 01-05-2007’de

<http://earged.meb.gov.tr/htmlsayfalar/birimlerimiz/egitimigelis/megp.htm>’den alındı.

Nazlıççek, N. ve Erkin, E. (2007). İlköğretim Matematik Öğretmenleri İçin

Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği.

http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK.5/b_kitabi/PDF/Matematikadresinden 07-05-2007’de alındı.

Ocak, G. (2003). *İlköğretim Okulları Hayat Bilgisi Ders İçeriğinin Öğretmen*

Görüşlerine Göre Bazı Değişkenler Açısından Yeterlilik Düzeyi (Standart Belirleme- Erzurum İli Örneği), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Okvuran, A. (2005). Yeni İlköğretim Programlarında Dramanın Yeri, Hayat Bilgisi

ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Programları Örneği, *Eğitimde Yansımalar, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 421-430.

Özcan, A. O. (1992). *Çocuk Nasıl Öğrenir?* Ankara, Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Özdemir, M. (1998). *Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri*, Ankara, Pegema Yayıncılık.

Özden, Y. (2005). 2004 Yeni Hayat Bilgisi Programının Öğretmen Görüşleri Esas

Alınarak Değerlendirilmesi, (Samsun İli Örneği), *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 440-446.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*.

Ankara, Pegema Yayınevi.

Polat, S., Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2005). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim

Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleştirilebilirlik Düzeyleri, *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 406-421.

- Sabancı, A., Şahin, A. (2005). Öğretmenin Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkenleri Açısından Değerlendirilmesi: Bilen Öğretmenlerden Bulduran Öğretmene Doğru, *Eğitimde Yansımalar:VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Sabancı Kültür Sitesi Kayseri. 382-394.
- Saracaloğlu, A. S. (2000). *Fen ve Edebiyat Fakülteleri Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*” İzmir, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:100.
- Seferoğlu, S.ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:30, 2006.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational Psychology: Theory And Practise* Fourth Edition Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Southwest Educational Development Laboratory. (2007). Building Knowledge to Support Learning, <http://www.sedl.org/scimath/compass>'den 01-05-2007'de alındı.
- Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Klavuzu*, İstanbul, MEB Yayınları.
- Sözer, E.(1998). Sosyal Bilgiler Programının Amaçları İlkeleri ve Temel Özellikler, G. Can, (Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No:581.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Şeker, H. (1998) *Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Ders Başarıları ile Köy Okulu Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Aile, Öğretim, Sosyal Çevre ve Davranışsal Faktörler*, Erzurum, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şimşek, S. ve Yaşar, Ş. (2006). “Örnekolaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6/24. 171-179.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*, Ankara. Pegema Yayıncılık.
- Taşdemirci, E. (2001). Türklerde Eğitim, *Türk Düşünce Tarihi*, Hazırlayan:

- Hüseyin Gazi Topdemir, Ankara, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Thanasoulas, D. (2002). Constructivist Learning, *Karen's Linguistics Issues*, November. <http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html>' sitesinden 01-05-2007'de alınmıştır.
- TÜBA (2004). Türkiye Bilimler Akademisinin Program İle İlgili Genel Görüş ve Önerileri, http://www.tuba.gov.tr/files_tr/haberler/mufredat.doc sitesinden, 31-05-2007'de alınmıştır.
- Türkyılmaz, Ş.(1969). *Özel Öğretim Metotları*, Ankara.
- Türer, A. (2007). Milli Eğitim Sisteminde Giderek Güçlenen Yeniden Yapılanma Arayışı Üzerine Bir Değerlendirme, <http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/yenidenyapilanma.html>' sitesinden 31-05-2007'de alınmıştır.
- Türer, C. (1992). Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Öğretim Şekli, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8. 259-262.
- Uçan, A. (1989). “ Çağdaş Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Genel Bakış” *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Özetleri: 15-17 Haziran 1989, İ.Ü. Eğitim Fakültesi, Malatya.*
- Uğurel-Şemin, R. (1979). *Ruh Sağlığı*, Nazım Terzioğlu Matematik Araştırma Enstitüsü Baskı Atölyesi
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Venç, E. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimine Dair Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl:5 Sayı:59. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi59/venc.htm>'den 05-03-2007'de alındı.
- Yanpar, Ş. T. (1997). İlköğretimde Sosyal Bilgiler Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Çağdaş Eğitim Dergisi, Nisan.* 231.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). Çocukta Sosyal Gelişim, *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Haziran, Cilt:5, Sayı:2.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212, 2007. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m15.pdf> sitesinden 11-05-2007'de alınmıştır.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci, *Anadolu*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt, 8. Sayı, 1-2. 68-75.

Yaşar, Ş. Gültekin, M. ,Türkan, B. ,Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi, (Eskişehir İli Örneği) *Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri. 51-64.

Yeşil, R. (1996). “*Sosyal Bilgiler Ders Programının Niteliği*” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

EKLER

**Ek:1 İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Programını Değerlendirme Araştırması
Anket Formu**

**Ek:2 Anketlerin Uygulanmasına İlişkin Kayseri Valiliği ve İl Milli Eğitim
Müdürlüğü'nün Olur Yazısı**

**EK:1 İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERS PROGRAMINI DEĞERLENDİRME
ARAŞTIRMASI
ANKET FORMU**

Sayın Öğretmen,

Bu çalışma, 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulan yeni "Hayat Bilgisi Öğretim Programı"nın uygulanmasında karşılaşılan sorunları, programın olumlu ve olumsuz yanlarını, işlemeyen yönlerini vs. belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Siz değerli öğretmenlerimizin bu konularda belirteceği görüşler, söz konusu programın geliştirilmesi çalışmalarında önemli katkılar sağlayacaktır. Elinizdeki ankete vereceğiniz cevaplar, sadece, yapmakta olduğum "İlköğretim Okulu Hayat Bilgisi Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmasında kullanılacaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerin yer aldığı 7 ifade ikinci bölümde ise programın öğeleri olan kazanımlar, temalar, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinizi içeren ifadeler yer almaktadır. Anketin herhangi bir yerine ad-soyad yazmanıza gerek yoktur. Araştırma bulgularının geçerliliği, ankete vereceğiniz cevapların samimi ve doğru olmasına bağlıdır. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. İlgili ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Semra DEMİR

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
semrademir@hotmail.com

Tel: 05057051468-05336300878-0352-4374937/37067

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgiler bulunmaktadır. Her soru ile ilgili durumunuza uygun seçeneği, önündeki paranteze (X) koyarak belirtiniz.

1- Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2- Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz:

1 Yıldan Az 1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl
 15 Yıldan fazla

3- Görev yaptığınız okulun türü:

Devlet Okulu Özel Okul

4- Görev yaptığınız okulun bulunduğu yerleşim birimi:

Şehir merkezi (Kocasinan, Melikgazi)
 İlçe merkezi (Talas, İncesu, Hacılar, Akkışla, Bünyan, Develi, Felahiye, Özvatan, Pınarbaşı, Sarıoğlan, Sarız, Tomarza, Yahyalı, Yeşilhisar)
 Belde veya Köy.

5- Kaçınıcı sınıfı okuttuğunuz:

1. sınıf 2. sınıf 3. sınıf

6- En son bitirdiğiniz yüksek öğretim kurumu:

Eğitim Enstitüsü (2 Yıllık)
 Eğitim Yüksek Okulu (2 Yıllık)
 Lisans Tamamlama Programı
 Eğitim Fakültesi (4 Yıllık)
 Diğer fakülteler.
 Yüksek Lisans
 Doktora

7- Hayat bilgisi dersi ile ilgili daha önce herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmadığınızı belirtiniz.

Katıldım Katılmadım

2. BÖLÜM HAYAT BİLGİSİ PROGRAMININ ÖGELERİNE YÖNELİK BİLGİLER

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra, bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı gösteren sütuna (X) koyunuz.

Madde No	KAZANIMLAR	(5) Tamamen Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(2) Katılmıyorum	(1) Hiç Katılmıyorum
1	Eleştirel düşünme becerisi kazandıracak niteliktedir.					
2	Yaratıcı düşünme becerisi kazandıracak niteliktedir.					
3	Araştırma becerisi kazandıracak niteliktedir.					
4	İletişim becerisi kazandıracak niteliktedir.					
5	Problem çözme becerisi kazandıracak niteliktedir.					
6	Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandıracak niteliktedir (internet arama motorlarını kullanarak ödev hazırlama gibi).					
7	Girişimcilik duygusu kazandıracak niteliktedir.					
8	Türkçeyi etkili kullanma becerisi kazandıracak niteliktedir.					
9	Karar verme becerisi kazandıracak niteliktedir.					
10	Kaynakları etkili kullanma becerisi kazandıracak niteliktedir (zaman, para ve materyal gibi).					
11	Bilinçli tüketici olma becerisi kazandıracak niteliktedir.					
12	Çevre bilincini aşlamaktadır.					
13	Sağlık ve güvenlik kurallarına uyma, becerisi kazandıracak niteliktedir.					
14	Trafikte güvenliği sağlama becerisi kazandıracak niteliktedir.					
15	Etik davranma becerisi kazandıracak niteliktedir.					
16	Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandıracak niteliktedir.					
17	Sorumluluk almada katkı sağlayacak niteliktedir.					
18	Takım çalışmasını, paylaşmayı ve işbirliğini dolayısıyla toplumsallaşmayı öğretecek niteliktedir.					
19	Ülkesini, milli değerlerini sevdirecek ve saygı duymasını sağlayacak niteliktedir.					
TEMALAR						
1	Temaların 3 yıl boyunca aynı adlandırmayla devam etmesi olumludur(Okul Heyecanım-Benim Eşsiz Yuvam-Dün, Bugün, Yarın).					
2	Temalar öğrencilerin çevreleriyle olan bağlarını artırmaktadır.					
3	Temalar öğrencilerin ilgisini çeken, merak uyandıran, öğrencinin öğrenme isteğini artıran niteliktedir.					
4	Temalar olumlu kişisel niteliklerin ve becerilerin kazanılmasına olanak sağlayacak niteliktedir.					
5	Temalar derslerin temelini teşkil eden bir yapıdadır.					
6	Temaların diğer disiplinlerle aralarında bir ilişki vardır.					
7	Temalar aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde yakın çevreden uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır.					
8	Programda güncel olaylara, belirli gün ve haftalara yeterince yer verilmektedir.					
9	Programda temalar için önerilen süre yeterlidir.					
10	Temalar çeşitli yöntem ve teknikleri bir arada kullanmaya elverişlidir.					
11	Temalar öğrencilerin bilgiye ulaşmaları amacına hizmet etmektedir.					
12	Temalar milli değerlerimize karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olacak şekilde düzenlenmiştir.					
13	Temalar öğrencileri teknolojiyle uğraşma konusunda daha etkin hale getirmektedir.					
14	Atatürkçülük ile ilgili konular öğrencilerin Atatürk'ü anlamaları ve Atatürk'e karşı olumlu duygular geliştirmeleri için yeterlidir.					

15	Temalar demokratik tutum ve davranışları kazandırma hususunda yeterlidir.					
16	Temalar öğrencileri üst sınıflardaki fen ve sosyal bilimlerle ilgili derslere hazırlayıcı niteliktedir.					
17	Temalarda seviyeye uygun güncel yenilikler tanıtılmaktadır.					
18	Olgular ve olaylar çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.					
	ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ					
1	Kazanımlarla etkinlikler örtüşmektedir.					
2	Etkinlikler öğrencinin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimine uygun niteliktedir.					
3	Etkinlikler çocukta kişilik oluşturmaya ve geliştirmeye yöneliktir.					
4	Etkinlikler öğrencinin yaratıcılığını geliştirecek biçimdedir					
5	Ders öğrenci tepkilerine göre yönlendirilmektedir.					
6	Öğrenme sürecinde öğrenciler farklı görüşlerle karşılaşma olanağı bulabilmektedirler					
7	Sanat ve estetik eğitimle ilgili etkinliklere yeterince yer verilmiştir					
8	Öğrencilere bireysel çalışma zamanı tanınmaktadır.					
9	Hayat Bilgisi derslerinde her öğrenci derslere aktif olarak katılmaktadır.					
10	Programda öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir.					
11	Programda kullanılması önerilen araç-gereçler konulara uygundur.					
12	Programda kullanılması önerilen araç-gereçler öğrencinin derse ilgisini çekebilecek niteliktedir.					
13	Programda kullanılması önerilen araç-gereçler kolay elde edilebilir niteliktedir.					
14	Teknolojik aletler olmadığı için (bilgisayar, ışıldak, fotokopi makinesi vb) bazı etkinlikler uygulanamamaktadır.					
15	Etkinlikleri gerçekleştirirken öğrenciler bilgi teknolojisi araçlarından (bilgisayar, video, tv, kamera, cd) etkin şekilde yararlanmaktadır.					
16	Önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereç ve materyaller için okullara gerekli destekler sağlanmaktadır.					
17	Öğrencilerin değer yargıları ve tutumları dikkate alınmaktadır.					
18	Öğrencilerin zekâ tiplerine göre öğrenme etkinlikleri düzenlenmektedir.					
19	Öğrencilerin deney yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler, uygulanmaktadır.					
20	Öğrencilerin gezi ve gözlem yaparak öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler, uygulanmaktadır.					
21	Etkinlikler sırasında beyin fırtınası tekniği uygulanmaktadır.					
22	Etkinlikler sırasında problem çözme yöntemi uygulanmaktadır.					
23	Etkinlikler sırasında ikili ve grup çalışmaları yapılmaktadır.					
24	Etkinlikler sırasında drama yöntemi uygulanmaktadır.					
25	Etkinlikler sırasında eğitsel oyunlardan faydalanılmaktadır.					
26	Etkinliklerin uygulanmasında soru-cevap tekniğinden yararlanılmaktadır.					
27	Etkinliklerin uygulanmasında konuyu öğretmenin sözel olarak sunmasına dayanan düzenlatım yönteminden yararlanılmaktadır.					
28	Yapılandırmacı yaklaşımın, öğretim sürecinde nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilerimiz yeterli değildir.					
29	Programa göre öğretmenler ortam düzenleyici, rehber ve yardımcıdır.					
30	Program okul aile işbirliğine gereksinimi artırmaktadır.					
31	Programla ilgili velilerin tepkileri olumludur.					
32	Program ailelere ekonomik yük getirmektedir.					
33	Programı uygularken velilerle daha fazla iletişim kurulmaktadır					
34	Farklı ilgi, yetenek ve öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin olduğu sınıflarda, etkinlikler etkili biçimde uygulanamamaktadır.					
35	Etkinlikler sırasında sınıfı idare etmekte zorlanılmaktadır.					
36	Okullardaki mevcut teknoloji ve materyaller programın başarıyla uygulanabilmesi için yeterlidir.					
37	Okullardaki fiziki mekân ve öğrenci mevcutları programın başarıyla uygulanmasına imkân vermemektedir.					

38	Etkinlikler çok fazla zaman almakta bu yüzden uygulanamamaktadır.					
	ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME					
1	Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili yeterli örnekler bulunmaktadır.					
2	Ölçme değerlendirme kazanımları yoklamaya yöneliktir.					
3	Konu sonlarında ve ünite başlangıcında sınav yapılmaktadır.					
4	Hazırlanan ölçekleri (dereceli puanlama anahtarı, proje değerlendirme ölçeği, gözlem formları vb.) uygulamak çok zaman almaktadır.					
5	Hazırlanan ölçekleri (dereceli puanlama anahtarı, proje değerlendirme ölçeği, gözlem formları vb.) uygulamak maddi açıdan sıkıntı oluşturmaktadır.					
6	Bireysel değerlendirme ölçeğinde öğrenciler kendilerini üstün görmeye çalışarak olduğu durumdan farklı şeyleri yansıtabilirlir.					
7	Ölçme değerlendirmeyle ilgili formlardan elde edilen bilgilerin nasıl kullanılacağı ve notlandırmanın nasıl yapılacağı yeterince açık değildir.					
8	Öğrenci performansını değerlendirmek çok zaman alan gereksiz bir iştir					
9	Ölçme ve değerlendirmede öğretmen, öğrenci ve veli etkilidir.					
10	Ölçme ve değerlendirmede laboratuvar, atölye ve diğer çalışmalar için yapılandırılmış gözlem formu kullanılmaktadır.					
11	Ölçme ve değerlendirmede proje değerlendirme kullanılmaktadır.					
12	Ölçme ve değerlendirmede sözlü sunum kullanılmaktadır.					
13	Ölçme ve değerlendirme amacıyla drama kullanılmaktadır.					
14	Ölçme ve değerlendirme amacıyla yazılı sınavlar kullanılmaktadır.					
15	Ölçme ve değerlendirmede yapılandırılmış grid (Her sorunun cevabı için uygun kutucukların seçildiği, puanlamanın -1, 0, +1 arasında değiştiği yöntem) kullanılmaktadır.					
16	Ölçme ve değerlendirmede performans ödevleri kullanılmaktadır.					
17	Ölçme ve değerlendirmede portfolyo (ürün dosyası) kullanılmaktadır.					
18	Ölçme ve değerlendirmede grup ve akran değerlendirmesi kullanılmaktadır.					
19	Ölçme ve değerlendirmede öğrenci öz değerlendirmesi kullanılmaktadır.					
20	Ölçme ve değerlendirmede kavram haritaları kullanılmaktadır.					
21	Ölçme ve değerlendirmede tutum ölçeği kullanılmaktadır.					
22	Ölçme ve değerlendirmede gözlem formu kullanılmaktadır.					
23	Ölçme ve değerlendirmede kontrol listesi kullanılmaktadır.					
24	Öğrencilere hem süreçte hem de sonuçta not verilmektedir.					
25	Ölçme ve değerlendirme sistemi çok karmaşıktır.					