

T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERE YARATICI
DÜŞÜNME BECERİSİNİ KAZANDIRMAK İÇİN ÖNERİLEN ETKİNLİKLERİN
ÖĞRETMENLER TARAFINDAN KULLANILMA SIKLIKLARI**

(Malatya İli Örneği)

Hülya YASAVUR

Danışman

Prof. Dr. Nevzat BATTAL

Yüksek Lisans Tezi

Malatya

2013

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

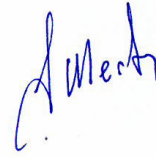
Hülya YASAVUR tarafından hazırlanan İLKÖĞRETİM 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERE YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİNİ KAZANDIRMAK İÇİN ÖNERİLEN ETKİNLİKLERİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN KULLANILMA SIKLIKLARI (Malatya İli Örneği) başlıklı bu çalışma, 21/01/2013 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Prof. Dr. Nevzat BATTAL




Üye: Prof. Dr. Feridun MERTER



Üye: Yrd. Doç. Oğuz GÜRBÜZTÜRK



O N A Y



21.01.2013
Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Nevzat BATTAL' ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım

“İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları (Malatya İli Örneği)” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Hülya YASAVUR

ÖNSÖZ

Yirmi birinci yüzyılda, yaşamın her alanında gerçekleşen değişimler ve gelişimler, eğitim sistemlerinin de değişimini zorunlu kılmıştır. Artık eğitim sadece mevcut bilgiyi dayatmak değildir. Eğitim, bireylere mevcut bilgiyi kullanarak yaşamlarını daha etkili bir şekilde sürdürme imkânı sağlamaktır. Başka bir deyişle eğitim, bireyin hayal gücünü büyülemektir. 2005 yılında yenilenen ilköğretim programında da özellikle Hayat Bilgisi dersinde, eski programa yer almayan ancak, bireyin eğitiminde ve yaşamında ihtiyaç duyduğu yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme gibi temel becerilere yer verilmiştir. Bu becerilerle donatılmış bireyler sadece kendileri için değil toplum için de oldukça değerlidir. Toplumsal gelişme ve ilerleme de ancak; sorgulayan, araştıran, kısa zamanda doğru karar verebilen ve yeni fikirler üretebilen bireylerle mümkündür. Çünkü bu bireyler yaşamda en iyi seçenekleri seçebilmenin yanı sıra, yeni seçenekler üretebilirler.

Bu araştırmada, Hayat Bilgisi dersi öğretim programında İlköğretim 3. sınıf öğrencilerine yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin istenilen sıklıkta uygulanıp uygulanmadığı, uygulanırken ne gibi sorunlarla karşılaşıldığı, uygulanamıyorsa neler yapılması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Tez çalışmam süresince beni yönlendiren, iletilerime dönüt veren, göstermiş olduğu anlayış ve rehberlikle tez sürecinin sorunsuz geçmesine büyük katkıda bulunan değerli danışman hocam Prof. Dr. Nevzat BATTAL'a teşekkür ederim.

Araştırma süresince yardımını esirgemeyen Malatya Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Yahya YAZGAN'a ve Program Geliştirme bölümünde görevli Çiğdem AYDIN'a teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan Malatya ilindeki 3. sınıf öğretmenlerine ve araştırmanın yapıldığı okulların yöneticilerine teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteklerini esirgemeyen ve bana anlayış gösteren, biricik anneme, sevgili babama, canım kardeşim Şeyma'ya ve görev yaptığım okuldaki meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Malatya, Ocak, 2013

Hülya YASAVUR

İLKÖĞRETİM 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERE

YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİNİ KAZANDIRMAK İÇİN

ÖNERİLEN ETKİNLİKLERİN ÖĞRETMENLER

TARAFINDAN KULLANILMA SIKLIKLARI

(Malatya İli Örneği)

Hülya YASAVUR

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi,

Ocak 2013, Sayfa: xiv+280

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nevzat BATTAL

ÖZET

İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programı incelendiğinde, toplumun en küçük yapı taşı olan bireyin, temel bilgi ve becerilerle donatılmış çevresine olumlu, başarılı ve etkin uyum sağlayabilen mutlu bireyler şeklinde yetiştirilmesine önem verildiği görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve tekniklerle bireyin, nasıl farklı düşünebileceği ile düşüncelerini nasıl görünür kılabileceğini keşfedebilmesine imkân sağlanması hedeflenmektedir. Bu çalışma, Hayat Bilgisi dersinde, 2005 ilköğretim programını uygulayan sınıf öğretmenlerinin, yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için programda önerilen etkinliklerin ne sıklıkta gerçekleştirdiklerinin ve bu süreçte karşılaştıkları sorunların betimlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma; tarama modelinde, anket ve görüşme tekniklerini içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu nedenle nicel ve nitel modellerin ardışık olarak yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde Merkez ilçede, yer alan 108 ilköğretim okulunda, üçüncü sınıflarda görev yapan 280 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Anket sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi kullanılarak belirlenen 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılarak toplanmıştır.

Görüşme soruları, ankette elde edilen verileri daha detaylı bir şekilde açıklamak amacıyla hazırlanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) istatistik teknikleri; nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi kullanılmıştır.

Sonuç olarak; üçüncü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için 2005 programında önerilen yöntemlerden en sık “gösterip yaptırma” yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yine programda önerilen tekniklerden öğretmenlerin en sık kullandıkları “soru- cevap” tekniği; önerilen etkinliklerden en sık kullanılan “konuyu farklı kaynaklardan araştırabilme etkinliği ile benim de fikrim var etkinliğinin” olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin önerilen materyallerden en sık “ders ve çalışma kitaplarını” kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde ise en sık “kısa cevaplı sorular”ın kullanıldığı görülmüştür. En sık karşılaşılan sorunun ise, “velilerin ilgisizliği” olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Hayat Bilgisi, Düşünme, Yaratıcı Düşünme

**THE FREQUENCY OF USAGE OF SUGGESTED ACTIVITIES FOR TEACHING
CREATIVE THINKING SKILLS
IN LIFE SCIENCE COURSE
FOR THIRD GRADES
(The Example of Malatya)**

Hülya YASAVUR

Inönü University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis,

January 2013, Page: xiv+280

Thesis Advisor: Prof. Dr. Nevzat BATTAL

ABSTRACT

When the Life Science Course curriculum is analysed, it is seen that a great importance has been given to educating the smallest building block of society, the individual who is equipped with basic knowledge and skills and the individuals who can adopt to the environment in a positive, successful and effective way. With the methods and techniques used in attaining the skills of creative thinking, it's been targeted that how the individual may think in a different way and how to provide opportunities for making his/her thoughts visible. This study aims to describe how often the 3rd class teachers who have been applying the 2005 primary education curriculum ,have performed the activities suggested in the curriculum so as to improve creative thinking and what problems they've encountered in this process.

The study is designed to include questionnaire and interview techniques with survey method. From this reason, mixed method is used which includes quantitative and qualitative models consecutively.

The sample of the study is composed of 280 third class primary school teachers who are working in 108 primary school of the central borough of Malatya in 2011-2012 academic year. With the data of the questionnaire results, 10 people are interviewed. Typical case sampling was used for data collection.

Data are handled with the questionnaire developed by the researcher. Teachers are determined according the data attained with the questionnaire. Descriptive statistic techniques are used in analyzing quantitative data (frequency, percentage, arithmetical mean, standard deviation), content analysis is used in analyzing qualitative data.

As a result, it was found out that third class primary school teachers are mostly using “Demonstration” method among the suggested techniques in 2005 curriculum for developing creative thinking in Life Sciences Course. Moreover, it is found out that “Question-Answer Drill” technique is mostly used and “The Activity of Searching the Subject from Different Sources” and “I’ve got an Idea” are frequently used among the suggested techniques in the curriculum. On the other hand, it is found out that teachers are mostly using “Coursebooks and Workbooks” among the suggested materials. It is seen that “short answer questions” are mostly used in evaluating creative thinking abilities. Also, the most encountered problem is “Parental Neglect”.

Key Words: Primary Education, Life Sciences Course, Thinking, Creative Thinking.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Onay Sayfası	ii
Onur Sözü	iii
Önsöz	iv
Özet	v
Asbtract	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi	xiv
Ekler	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	5
1.5. Araştırmanın Alt Problem Cümleleri.....	5
1.6. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.7. Araştırma Konusunun Sınırlılıkları	8
1.8. Tanımlar.....	9
1.9. Kısaltmalar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. 1. İLKÖĞRETİM VE HAYAT BİLGİSİ DERSİ	10
2. 1. 1. İlköğretim	10
2. 1. 2. Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı.....	12

	Sayfa
2. 1. 3. Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Öğretiminin Amacı	13
2. 1. 4. Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersinin Gelişimi	14
2. 1. 5. Hayat Bilgisi Dersinin Hayatın Bilgisi Olabilmesi İçin Öneriler	16
2. 2. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI.....	18
2. 2. 1. Programın Vizyonu.....	20
2. 2. 2. Programın İlkeleri	21
2. 2. 3. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımları	21
2. 3. HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ YAPISI	23
2. 3. 1. Öğrenme Alanları	24
2. 3. 2. Temalar.....	25
2. 3. 3. Kazanımlar	27
2. 3. 4. Kişisel Nitelikler	28
2. 3. 5. Kavramlar	33
2. 3. 6. Atatürkçülük Konuları	35
2. 3. 7. Ara Disiplinler	35
2. 3. 8. Ders İçi İlişkilendirmeler	37
2. 3. 9. Diğer Derslerle İlişkilendirmeler	37
2. 3. 10. Etkinlikler	38
2.3. 11. Değerlendirme	39
2. 4. HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN TEMEL BECERİLER.....	40
2. 4. 1. Yaratıcılık	45
2. 4. 2. Eğitim Kuramlarına Göre Yaratıcılık	49
2. 4. 2. 1. Psiko-Analitik Yaklaşımına Göre Yaratıcılık	49
2. 4. 2. 2. Hümanist Yaklaşımına Göre Yaratıcılık	49
2. 4. 2. 3. Davranışçılara Göre Yaratıcılık	50
2. 4. 2. 4. Bilişsel Gelişim Kuramlarına Göre Yaratıcılık	50
2. 4. 2. 5. Gestaltçılara Göre Yaratıcılık	50
2. 4. 3. Iowa Eğitim Bölümüne Göre Yaratıcı Düşüncenin Özellikleri	50

	Sayfa
2. 4. 3. 1. Sentezleme	50
2. 4. 3. 2. Eklemeleme	51
2. 4. 3. 3. İmgeleme	51
2. 4. 4. Yaratıcılık Türleri	51
2. 4. 5. Yaratıcı Düşünme Süreçleri ve Yaratıcılığın Aşamaları	51
2. 4. 5. 1. Hazırlık Aşaması	52
2. 4. 5. 2. Kuluçka Aşaması	52
2. 4. 5. 3. Aydınlanma Aşaması	52
2. 4. 5. 4. Gerçekleşme- Doğrulanma Aşaması	52
2. 4. 6. Yaratıcılık Düzeyleri	54
2. 4. 7. Yaratıcılık Zeka İlişkisi	54
2. 4. 7. 1. Yüksek Yaratıcılık Yüksek Zeka	55
2. 4. 7. 2. Yüksek Yaratıcılık Düşük Zeka	55
2. 4. 7. 3. Düşük Yaratıcılık Yüksek Zeka	55
2. 4. 7. 4. Düşük Yaratıcılık Düşük Zeka	56
2. 4. 8. Yaratıcı Bireyin Özellikleri	56
2. 4. 9. Yaratıcı Düşünmenin Engelleri	57
2. 4. 10. Yaratıcı Okul Programları	60
2. 4. 11. Evde Okulda ve Sınıf Ortamında Yaratıcılık Engelleri	61
2. 4. 12. Okulda Yaratıcılığı Geliştirmek İçin Yapılacaklar	62
2. 4. 13. Yaratıcı ve Yaratıcılığı Geliştiren Öğretmen Davranışları	69
2. 4. 14. Yaratıcı Öğrenci Davranışları	72
2. 4. 15. Öğrencilerde Yaratıcılığı Geliştirmek İçin Öneriler	72
2. 4. 16. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yaratıcı Düşünme	75
2. 4. 16. 1. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Yöntemler	75
2. 4. 16. 1. 1. Anlatım (Düz Anlatım)	76
2. 4. 16. 1. 2. Tartışma Yöntemi	77
2. 4. 16. 1. 3. Örnek Olay Yöntemi	77
2. 4. 16. 1. 4. Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi	79

	Sayfa
2. 4. 16. 1. 5. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi	80
2. 4. 16. 1. 6. Gösterip-Yaptırma Yöntemi	81
2. 4. 16. 2. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Teknikler	83
2. 4. 16. 2. 1. Soru- Cevap	83
2. 4. 16. 2. 2. Beyin Fırtınası	84
2. 4. 16. 2. 3. Yaratıcı Drama	85
2. 4. 16. 2. 4. Altı Şapka Düşünme Tekniği	86
2. 4. 16. 2. 4. 1. Beyaz Şapka	87
2. 4. 16. 2. 4. 2. Kırmızı Şapka	87
2. 4. 16. 2. 4. 3. Siyah Şapka	88
2. 4. 16. 2. 4. 4. Sarı Şapka	88
2. 4. 16. 2. 4. 5. Yeşil Şapka	88
2. 4. 16. 2. 4. 6. Mavi Şapka	89
2. 4. 16. 2. 5. Yaratıcı Problem Çözme	89
2. 4. 16. 2. 6. Yaratıcı Öykü Yazma	90
2. 4. 16. 2. 7. Rol Oynama	90
2. 4. 16. 2. 8. Görsel Okuma	91
2. 4. 16. 2. 9. Grup Çalışması	91
2. 4. 16. 3. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Materyaller	91
2. 4. 16. 3. 1. Ders ve Çalışma Kitapları	92
2. 4. 16. 3. 2. Resimler ve Fotoğraflar	94
2. 4. 16. 3. 3. Bilgisayar ve İnternet	95
2. 4. 16. 3. 4. Projeksiyon	95
2. 4. 16. 3. 5. Gazete Dergi ve Afişler	96
2. 4. 16. 3. 6. Kaynak Kitaplar	97
2. 4. 16. 4. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Araçları	97
2. 4. 16. 4. 1. Öz Değerlendirme	99

	Sayfa
2. 4. 16. 4. 2. Gözlemler	99
2. 4. 16. 4. 3. Kısa Cevaplı Sorular	100
2. 4. 16. 4. 4. Uzun Cevaplı Sorular	101
2. 4. 16. 4. 5. Proje	102
2. 4. 16. 4. 6. Performans Değerlendirme	102
2. 4. 16. 4. 7. Öğrenci Ürün Dosyası	103
2. 4. 16. 4. 8. Derecelendirme Ölçekleri	103
2. 5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	104

BÖLÜM III

YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli.....	114
3. 2. Evren ve Örneklem.....	115
3. 3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	121
3. 3. 1. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Anket Soruları	121
3. 3. 2. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Görüşme Soruları	121
3. 4. Verilerin Toplanması.....	122
3. 5. Verilerin Analizi.....	122
3. 6. Tabloda Kullanılan Sembollerin Anlamı	123

BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUMLAR

	Sayfa
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular	124
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	127
4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	127
4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	142
4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	164
4.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	195
4.2.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	197
4.2.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	217

BÖLÜM V
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	238
5.2. Öneriler	243
5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler	243
5.2.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler	245
KAYNAKÇA	246

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Yaratıcı Düşünme Süreci Aşamaları ve Bu Aşamalara Özgü Davranışlar ...	53
2. Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki Farklar	55
2. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kazanımları	95
4. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	116
5. Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Okullar ve Anket Uygulanan Öğretmen Sayısı	117
6. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Dağılımı	124
7. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Dağılımı	125
8. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Dağılımı	125
9. Örnekleme Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımları	126
10. Yeni Programla İlgili Hizmet-içi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Öğretmenlerin Dağılımı	126
11. Yöntemlerin Kullanılma Sıklığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	127
12. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Anlatım Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	129
13. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Tartışma Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	131
14. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Örnek Olay İncelemesi Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	133
15. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Problem Çözme Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	135
16. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	137
17. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gösterip Yaptırma Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	139
18. Tekniklerin Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	143
19. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Soru Cevap Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	145

20. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Beyin Fırtınası Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	147
21. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Yaratıcı Drama Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	149
22. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Altı Şapka Düşünme Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	151
23. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Yaratıcı Problem Çözme Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	153
24. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Öykü Yazma Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	155
25. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Canlandırma Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	157
26. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Görsel Okuma Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	159
27. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Grup Çalışması Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	161
28. Etkinliklerin Uygulanma Sıklıklarına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı	165
29. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Şiir, Mektup ve Öykü Yazma Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	167
30. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Reklam, Slogan ve Duyuru Yazma Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	169
31. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Resim ve Karikatür Çizme Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	171
32. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Yeni ve Farklı Nesnelere Üretme Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	173
33. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Albümler Hazırlama Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	175
34. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Rol Oynama Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	177

35. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Hayalimdeki Meslek Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	179
36. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Temiz Çevre İçin Proje Üretelim Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	181
37. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Hayalimdeki Evim Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	183
38. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Benim de Fikrim Var Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	185
39. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Atatürk Konulu Akrostiş Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	187
40. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Bir Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırmaya Yönlendirme Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	189
41. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Çalışma Kâğıtları Etkinliğinin” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	191
42. Materyallerin Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	195
43. Değerlendirme Araçlarının Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	198
44. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Öz Değerlendirme Formu” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	200
45. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gözlem Formu” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	202
46. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Kısa Cevaplı Soruları” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	204
47. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Uzun Cevaplı Soruları” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	206
48. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Proje” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	208
49. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Performans Görevi” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	210

Tablo	Sayfa
50. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Ürün Dosyası” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	212
51. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Derecelendirme Ölçeği” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	214
52. Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	218
53. “Okulun Fiziki Açısından Uygun Olmaması” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	220
54. “Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	222
55. “Öğretmen Yeterliliklerinin Düşük Olması” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	224
56. “Sınıfların Kalabalık Olması” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	226
57. “Velilerin İlgisiz Olması” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	228
58. “Programdaki Kazanımların Fazla Olması” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	230
59. “Zaman Yetersizliği” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	232
60. “Konuların Öğrenci Seviyesine, İlgi ve İhtiyacına Hitap Etmemesi” Sorunuyla Karşılaşma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	234

Şekil	Sayfa
1. Hayat Bilgisi Dersi Programının Çatısı	25
2. Yaratıcılığın Karakteristiği	47
3. Yaratıcılık Güneşi	74
4. Edgar Dale’nin Yaşantı Konisi	93

EKLER

	Sayfa
A. Anket İzin Formu	259
B. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Anket Formu	260
C. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Görüşme Formu	264
D. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Programın Önerdiği Etkinlikler	267

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan problem, konu hakkında genel bilgiler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın temelindeki problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve konu ile ilgili temel kavramların tanımları verilmiştir.

1.1. Problem

Dünyamızın, özellikle son 50 yılda, büyük bir ivme kazanan teknolojik gelişmelere sahne olduğu bilinmektedir. Bu gelişmeler ile ters orantılı olarak küçülen ya da diğer bir deyişle küreselleşen dünyamızda, kendimize, gerek bireysel gerekse toplumsal olarak bir yer bulmak durumundayız. Yenidünyaya ve içinde bulunduğumuz üçüncü bin yıla yabancılaşmamak için, eğitim sistemimizi, felsefe kuram ve yeni öğrenme paradigmaları ile birlikte anlamlı bir çerçevede ele alarak, esnek planlama modelleri ile doğru yönlendirmeliyiz (Çağlar ve Reis, 2007: 13).

Teknolojinin geliştiği bu çağda, belli tabular içinde eğitimin sürdürülmek istenmesi, çocuklara ve gençlere vakit kaybettirmekten başka bir şey sağlamaz. Hâlbuki demokratik bir ülkenin eğitimi, toplumun genel görüşlerine aykırı bir düşüncede olan bireylerin görüşlerini de dikkate alabilmelidir. Belki de uyumlu insan yetiştirirken, eğitimcilerin gözden uzak tutmaması gereken husus, aykırılıkların da olabileceğidir (Akçay, 2006: 23). Yaratıcılığın başlangıç noktası da çoğu kez bu aykırılıklardır. Eğitim sistemleri ise bu aykırılıkları törpülemekten çok destekleyecek nitelikte düzenlenmelidir.

Ülkelerin, günümüz dünyasında, eğitimin dinamik yapısından kaynaklanan hızlı değişim süreçlerini etkin bir şekilde takip edip adaptasyon öğelerini organize edebilmeleri için; kriterleri, işleyişi ve temel bileşenleri bilimsel formatlarında tanımlanmış eğitim sistemlerine gereksinimleri vardır. İnsan kalitesinin önemli bir olgu haline geldiği küreselleşme sürecinde, yaşadığımız ülkenin, bugünkü eğitim sistemiyle, dünyadaki değişim hızını yakalayabilecek öğrenciler yetiştirebilmesi zordur (Çağlar ve Reis, 2007: 13).

Türk ailesinin ortalama çocuk yetiştirme tarzı; anne-baba vericiliği ve korumacılığı ile karakterize olmaktadır. Bu tarzın çocuk karakterindeki yansıması; alıcı, girişimsiz, gruba bağımlı, üretmeden tüketici, emeğin değerini bilmeyen, bencil olmayan bir kişiliktir. Bu kişiliği bizzat aileler yanlış çocuk eğitimiyle yaratmaktadırlar. Tabii ki ebeveynler söylem olarak çocuklarının üretici, dürüst, insancıl olmasını istemektedirler. Ancak ailede, çocuklara bu kişilik yapılarının birtakım gündelik göstergeleri yeterli olarak yaşatılmamaktadır (Duruhan, 2005: 168). Bu durumda denilebilir ki, okulun öncelikli görevi çocukların içinde yaşadıkları çağa ve çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştırıcı ve kendi kişilik yapılarını kazanmasına yardımcı olacak zengin yaşantılar sunmaktır.

Oysa mevcut durumdaki klasik okullar, bunu yapmak yerine çocukların temel hakkı olan oyunu ellerinden alır, onların taze omuzlarına yaşlı kafalar kondurur. (Akçay, 2006: 161).

Çocuklarda, anaokullarında görülen öğrenme coşkusunun daha ilköğretimin başında kaybolmasının nedeni de eğlenerek öğrenmenin son bulması, ezberciliğin başlamasıdır. Öğrencilerin yaratıcılıkları ve araştırmacılık yetenekleri harcanarak onların öğrenme isteği en aza indirgenmektedir. Oysa bilgiyi kullanma çağı ilan edilen 21. yüzyılda, eğitimden istenen verimi alabilmek için, ezberci sistem acilen kaldırılmalıdır (Akçay, 2006: 45). Bunun yerine bilgiyi kullanarak yaşama etkin uyum sağlayabilen, yenilikçi ve üretken bir tutumla çevresindeki problemlere duyarlı olan ve onları çözmek için çabalayan bir nesil yetiştirilmelidir.

Türkiye'nin bilgi çağını yakalayabilmesi için, bir yandan sanayi toplumu evresinde sahip olunması gereken alt yapıyı tamamlaması, diğer yandan da girilen yeni çağın gereklerini yerine getirmesi beklenmektedir. Birinci aşamayla ilgili olarak yapılması gereken ilk şey, okullaşmada çağdaş standartlara ulaşılması ve eğitim kalitesinin yükseltilmesidir. İkinci aşamayla ilgili olarak yapılması gereken ise, öğrenmeyi öğrenmiş ve buna paralel olarak bilgi teknolojilerini kullanma becerilerine sahip olmuş, sorun çözme ve mantıklı kararlar alabilme becerisi edinmiş bireyler yetiştirmektir (Öztürk, 2001: 278).

Türkiye 21. yüzyılda varlığını sürdürebilmek için Milli Eğitimini ciddi bir biçimde yeniden yapılandırarak geleceğin bilgi toplumunun bireylerini yetiştirmeye yönelik adımlar atmalıdır (Akçay, 2006: 73). Aksi takdirde yaratıcılıktan uzak üretemeyen sadece tüketime dayalı bir yaşam süren bireyler yetiştirmekten öteye gidemez.

Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2004 yılında taslak olarak hazırladığı yeni öğretim programlarıyla, dünyadaki değişim ve gelişimlere uyum sağlayabilecek ve Türk toplumunun beklentilerine cevap verebilecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemiş, bir yıl süren pilot uygulamanın ardından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelindeki ilköğretim okullarında “yapılandırmacı öğrenme modeline dayalı” öğreneni merkeze alan programları uygulanmaya koymuştur.

Yapılandırmacı eğitime dayalı öğrenmenin en önemli özelliği ise, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. (Brooks ve Brooks, 1993, Akt: Şaşan, 2002: 9). Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı yeni programda da;

Öğrencilerin öğrenme ortamına kendilerine özgü ön bilgi ve inançlarla geldikleri, öğrenmenin, toplumsal etkileşimle desteklendiği, anlamlı öğrenmenin, gerçek öğrenme etkinlikleri/görevleri sonucu gerçekleştiği, öğrenmenin, öğrenme ortamına olduğu kadar öğrencilerin ön bilgi, tutum ve amaçlarına da bağlı olduğu, öğrenmenin pasif bir süreç değil öğrencinin öğrenme sürecine katılımını gerektiren aktif, sürekli ve gelişimsel bir işlem olduğu ve insanların amaçları olan, kendi öğrenmelerini kontrol edebilen varlıklar olduğu (MEB, 2008: 300). vurgulanmıştır.

Ayrıca bu programda özellikle Hayat Bilgisi dersiyle, bireyin yaşama uyum sağlayabilmesinde elzem olan birçok temel becerinin kazandırılması da vurgulanmıştır. Vurgulanan bu elzem becerilerden biri de “Yaratıcı Düşünme Becerisi”dir. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, artık yaratıcı düşünme becerisinin yalnızca bireyi değil, bütün bir toplumu etkileyen bir beceri olduğu bilinmektedir.

Değişen ve gelişen koşulların etkisiyle 21. yüzyıl bireylerinin ve toplumlarının, mevcut bilgi ve birikimi kullanarak yeni, özgün ve yararlı buluşlar yapması gerekliliği ile karşılaştığı problemleri kolayca çözmesine imkân sağladığı gerçeği de artık herkesçe kabul görmektedir. Tüm bunlar da aslında bizlere yaratıcı düşünmenin yaşamı ne denli derinden değiştirdiğini kanıtlamaktadır. İşte bu yüzden okullarda yetiştirilen tüm bireylere etkin bir biçimde yaratıcı düşünme eğitimi verilmeli ve hatta bu eğitim toplumda bir kültüre dönüştürülmelidir. Böylece toplum özgür düşünebilen, sorun çözebilen, üretebilen yani çağımızın gerektirdiği bireylerini yetiştirmiş olacaktır.

Yapılan bu çalışmayla; Hayat Bilgisi Dersinde, yaratıcı düşünme becerisinin nasıl kazandırıldığı, hangi yöntem, teknik, etkinlik materyal ve değerlendirme araçlarının ne sıklıkla kullanıldığı ve bu konuda ne gibi sorunlarla karşılaşıldığına ilişkin soruların araştırılması ile Hayat Bilgisi öğretim programının incelenebileceği ve Hayat Bilgisi Öğretim Programının geliştirilmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programıyla, öğrencilere kazandırılması hedeflenen, yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde; öğretmenlerin hangi yöntem ve teknikler ışığında, hangi etkinlikleri uyguladıkları; bu uygulamalar boyunca hangi ders ve değerlendirme araçlarını ne sıklıkla kullandıkları ve tüm bunları gerçekleştirirken hangi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bütün dünyada eğitim anlayışı sürekli değişip gelişmektedir. Türkiye'deki ilköğretim programları da dünyadaki bu gelişimlere uygun olarak değiştirilerek, 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot okullarda, 2005-2006 eğitim öğretim yılında ise bütün okullarda uygulanmaya başlanmıştır.

İlköğretim birinci kademedede, çocuğun ailesi dışında bulunduğu en büyük sosyal ortam olan okulda çevresine ve çevresindeki insanlara karşı tutum ve davranış geliştirebilmesinde öncelikli görevin Hayat Bilgisi dersine düştüğü söylenebilir. Çünkü Hayat Bilgisi dersi içeriği itibariyle çocuğun hayata bakış açısını geliştirme ve değiştirme özelliğine sahiptir. Üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması açısından önemlidir. İlköğretimde Yaratıcı düşünme becerisinin geliştiği en önemli dönem ilk üç sınıftır. Ancak bu dönemlerde yaratıcılığı desteklenen ve geliştirilen çocukların yaratıcı tutum sergileyerek yaşama uyum sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Bu açıdan da uygulanan programlar kritik öneme sahiptir.

Hayat Bilgisi Ders Program uygulanırken çeşitli sorunlar çıkabilir. Bu sorunları tespit edip ortadan kaldırılabilmesi için programı uygulayıcıların görüşlerine başvurmak gerekmektedir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenen eksiklikler giderilerek program geliştirilebilir.

Bu araştırmada da elde edilecek sonuçlara göre nc sınıf Hayat Bilgisi Ders Programındaki yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasında kullanılan etkinliklerin değiştirilmesi veya geliştirilmesinin önerileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

Öğretmenler, ilköğretim nc sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen etkinlikleri hangi sıklıkla uygulamaktadır? Etkinlikler boyunca öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri

1. a. Öğretmenler, ilköğretim nc sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen **yöntemleri** hangi sıklıkla uygulamaktadır?
- b. İlköğretim nc sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için öğretmenlerin, kullandıkları **yöntemlere** ilişkin görüşlerinin;
 - Cinsiyetlerine,
 - Mesleki kademelerine,
 - Mezun oldukları okul türüne,
 - Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
 - Sınıf mevcutlarınagre dağılımını nasıldır?
- c. İlköğretim nc sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için en sık ve en seyrek kullanılan **yöntemlerin** kullanılma nedenlerine ilişkin ğretmen görüşleri nelerdir?
2. a. Öğretmenler, ilköğretim nc sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen **teknikleri** hangi sıklıkla kullanmaktadır?

b. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için öğretmenlerin, kullandıkları **tekniklere** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

c. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için en sık ve en seyrek kullanılan **tekniklerin** kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

3. a. Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen **etkinlikleri** hangi sıklıkla uygulamaktadır?

b. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için öğretmenlerin, kullandıkları **etkinliklere** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

c. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için en sık ve en seyrek uygulanan **etkinliklerin** uygulanma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

4. a. Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen **materyalleri** hangi sıklıkla kullanmaktadır?

b. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için en sık ve en seyrek kullanılan **materyallerin** kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

5. a. Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini değerlendirmek için önerilen **değerlendirme araçlarını** hangi sıklıkla kullanmaktadır?

b. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini değerlendirmede öğretmenlerin, kullandıkları **değerlendirme araçlarına** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına göre dağılımı nasıldır?

c. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini değerlendirmek için en sık ve en seyrek kullanılan **değerlendirme araçlarının** kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

6. a. Öğretmenler, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere Yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için gerçekleştirilen öğretim yaşantıları boyunca hangi **sorunlarla** karşılaşmaktadır?

b. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için gerçekleştirilen öğretim yaşantıları boyunca öğretmenlerin, karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

- c. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için gerçekleştirdikleri öğretim yaşantıları boyunca en sık ve en seyrek karşılaşılan **sorunların** öğretim yaşantılarını nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

- Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket ve görüşme formunun araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgiyi yansıttığı,
- Öğretmenlerin uygulanan anket ve görüşme formu aracılığıyla belirttikleri görüşlerinin gerçek ve samimi olduğu,
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının yaratıcı düşünmeden aynı şeyi anladıkları varsayılmıştır.

1.7. Araştırma Konusunun Sınırlılıkları

Bu araştırmada;

- 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili Merkez ilçeye bağlı ilköğretim okullarında görev yapan üçüncü sınıf öğretmenleri,
- İlköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programında üçüncü sınıflar için önerilen yaratıcı düşünme becerisi etkinlikleriyle,
- Kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- İlköğretim programı ile kazandırılması öngörülen temel becerilerden yaratıcı düşünme becerisi ile sınırlandırılmış olup eleştirel düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, karar verme, bilimin temel kavramlarını tanıma, temalarla ilgili temel kavramları tanıma becerileri bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

- Değişkenler arasında bir farklılaşma aranmamış, mevcut durum incelenmiştir.

1.8. Tanımlar

Yeni İlköğretim Programları: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 117 ve 118 sayılı kararı ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen İlköğretim Matematik (1-5. Sınıf), İlköğretim Türkçe (1-5. Sınıf), İlköğretim Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıf), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıf) ders öğretim programlarıdır (MEB, 2008).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan İlköğretim 1, 2, 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi programıdır.

Kazanımlar: “Öğrencide doğrudan veya dolaylı olarak gözlenebilen davranış, bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren ifadelerdir.” (Güleryüz, 2008: 22).

Beceri: “Bilgi gerektiren, performans içeren ve öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi, yaşama aktarılması hedeflenen davranış kalıplarıdır.” (MEB, 2008: 302).

Yaratıcı Düşünme: “Özgün, akıcı, mantıklı alabildiğine esnek ve alışılmamış biçimde düşünme becerisidir.” (Sönmez, 2009: 364).

1.9. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İ.Ö.O. : İlköğretim Okulu

HBDÖP: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İLKÖĞRETİM VE HAYAT BİLGİSİ DERSİ

2. 1. 1. İlköğretim

Türkiye’ de ilköğretim eğitimi, tüm vatandaşlar için zorunludur ve 6-14 yaş arasındaki tüm bireyleri kapsamaktadır.

İlköğretimde 1, 2, 3. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersi doğal, toplumsal, sanatsal, çağdaş, düşünce ve değerlerin bileşkesinden oluşmaktadır. Bu nedenden dolayı, Hayat Bilgisinin kapsamı bu özellikleri kapsamalıdır. Bu alanların her birinin Hayat Bilgisi dersinin içinde hangi oranda yer alacağı, öğrencilerin içinde yaşadığı ortama, onun hazırbulunuşluk düzeyine, kazandırılacak hedef davranışlara, eğitim biliminin özelliklerine bağlı olabilir (Sönmez, 2010: 2)

Milli Eğitim Temel Kanunu’ndaki ilköğretim amaç ve görevleri, milli eğitimin genel hedeflerine uygun olarak;

- *Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek,*
- *Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden geliştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak,*
- *İlköğretim son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, orta öğretimde devam edebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapmaktır (MEB, 2008: 2).*

Onuncu Milli Eğitim Şurasında temel eğitim programının hedefleri üzerinde çalışılmış ve temel eğitimini tamamlamış bir birey için şu hedeflere ulaşılması amaçlanmıştır:

Temel eğitimini bitiren yurttaş;

- *Şerefli bir tarihe sahip büyük bir milletin evladı olmanın gururunu duyar.*
- *Atatürk devrimlerine bağlıdır. Kurtuluş Savaşının ve Atatürk devrimlerinin anlamını ve değerini kavramıştır. Devrimlerin yerleşmesine ve yayılmasına istekle katkıda bulunur.*
- *Türk milli tarihinden kendisine ulaşan insanı, milli ve ahlaki değerleri kavrar ve bunları davranışlarında gösterir.*
- *Toplumun devamlı olarak değiştiğini kavrar; bu değişmeyi gelişme haline getirme sorumluluğuna erişmiştir.*
- *Demokrasi anlayışını okul içinde ve dışında yaşayarak özümsemiştir.*
- *Yurttaşlık görev ve sorumluluklarının neler olduğunu bilir ve bunları günlük yaşamında uygular.*
- *Bilim ve teknolojinin toplumsal ilerleme ve uygarlık alanındaki rolünü kavrar.*
- *Bilimsel düşünme yeteneği gelişmiştir.*
- *Dünya ülkeleri arasındaki münasebetlerin barış ve refah sağlayacak yönde yürütülmesine inanır. Atatürk'ün koyduğu yurttaki sulh, cihanda sulh ilkesine bağlıdır.*
- *Beden ve ruh sağlığını koruyucu tedbirleri bilir ve bunları kullanma alışkanlığına sahiptir.*
- *Yetenek ve istidatlarının seviye ve yönünü deneyerek değerlendirir.*
- *Davranışlarını, istek ve ideallerini kendi yeteneklerine göre değerlendirir.*
- *Türkçeyi etkili bir biçimde kullanır.*
- *Sağlıklı düşünme, doğru yargıda bulunma ve karar verme yeteneği kazanır.*
- *Sanat ve estetik alanında kültür ve anlayış kazanır.*
- *Ahlaki değer ve davranışlar geliştirir.*
- *Ekonomik problemlerin özelliklerini bilir ve bunların diğer yaşama alanlarıyla bağlantılarını kavrar.*
- *Bir çalışma alanına yönelerek topluma hizmet eder.*
- *İş hayatına kolayca uyum yapabilecek bilgi ve becerileri kazanmıştır.*
- *İyi bir tüketici olmanın ülke ekonomisindeki önemini kavrar.*
- *Yurdun, doğal ve insanlar tarafından yapılan her türlü zenginlik kaynaklarını korur., değerlendirir ve geliştirir.*
- *Başkaları ile birlikte uyumlu çalışma ve çalışmayı alışkanlık haline getirir.*

- *İnsanlar arasındaki görüş ve duyuş farklılıklarını hoşgörü ile karşılar. Toplumun bütünlüğünü bozmayan farklı duyuş ve görüşlerin toplumun yaratıcı gücünü zenginleştirdiğine inanır.*
- *İyi bir aile hayatının dayandığı ilkeleri kavramış, payına düşen görev ve sorumlulukları öğrenmiş ve benimsemiştir.*
- *Çağdaş uygarlık düzeyini aşma idealini gerçekleştirmeye çalışır (Özçelik, 2010: 79-80).*

2. 1. 2. Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı

Hayat bilgisi dersi, toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları dünyayı tanımaları için tasarlanan bu ders, 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 ilköğretim programlarında yer almıştır. 2005 yılı programında da aynı adla yer almaktadır (MEB, 2008: 299).

Birçok yazar ve çeşitli eğitimciler Hayat Bilgisi dersini farklı açılardan inceleyerek tanımlamışlardır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Hayat Bilgisi, çocuğun içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevreyi incelemesini sağlayarak, çevresi ve sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler ile çevreye uyumda iyi alışkanlıklar ve gerekli beceriler öğretmek amacıyla düzenlenen bir ders olarak tanımlanmıştır (Binbaşoğlu, 2003: 36).

Karabağ (2009: 4), Hayat Bilgisi dersini, çocuğun ruhu dikkate alınarak çeşitli disiplinlerin birleşiminden oluşturulmuş, çocuğu yaşamsal bilgilerle yaşama hazırlayan, yaparak yaşayarak öğretim yoluyla iyi bir insan olmalarını sağlayan ve bir üst eğitim basamağına hazır hale getiren bir öğretim programı olarak tanımlamıştır.

Gülyüz (2008: 5), Hayat Bilgisi dersini, çocuğun içinde yaşadığı doğayı, doğanın düzenini deneyime dayalı olarak keşfetmesi, içinde yaşadığı doğayı toplumun kültürel değerlerine uyum sağlayarak, kendi kişiliğini oluşturma ve yapılandırma süreci olduğunu belirtmiştir.

Bektaş (2009: 15), ise Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin içinden geldikleri toplum hayatının ve doğal çevrenin onlarla ilgili olan tüm yönlerinin gerçek ortamlarındaki doğallığı içerisinde ele alındığı ve onların gelişim düzeylerine uygun bir biçimde düzenlendiği, ilgilerine, meraklarına ve ihtiyaçlarına hitap eden bir ders olduğunu ifade etmiştir.

Tüm bu tanımlar göz önüne alındığında Hayat Bilgisi dersi, çocuğun okul yaşantısının ilk yıllarında formal olarak karşılaştığı, temel yaşam becerilerini kazanmak için gerekli olan tüm bilgi ve becerileri yaparak yaşayarak edindiği ve çocuğun çocuk olma özelliğinin dikkate alınarak hazırlandığı bir derstir.

2. 1. 3. Hayat Bilgisi Dersinin Önemi ve Öğretiminin Amacı

Hayat Bilgisi dersi çocuğun, çevresine, “başarılı”, “etkin” ya da “olumlu” bir biçimde “uyum” yapmasını sağlayan ilk derstir. Hayat Bilgisi dersinde, çocuğa bilgidan çok “iyi yaşayış”, “iyi tutum” ve “iyi davranışlar” kazandırılmasına önem verilir. Çocuğun, çevresi hakkında daha önce edindiği yanlış ve eksik bilgiler düzeltilir (Binbaşoğlu, 2003: 36).

Hayat Bilgisi dersi, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarını geliştiren bir derstir. Doğayı görme, okuma, anlama, algılama, yorumlama ve değiştirme, bilişsel boyutu; doğayı keşfederken, tutma, atma, atlama, yürüme, yeme, içme gibi eylemler devinişsel boyutu; öğrenmekten hoşlanma, doğayı sevmeye, keşfetme merakı gibi içsel enerjinin koşulması da Hayat Bilgisi dersinin duyuşsal boyutunu oluşturur (Güleryüz, 2008: 11). Tüm bu boyutların gelişmesinin gerekliliği de Hayat Bilgisi dersinin önemini bir kez daha göstermektedir. Ayrıca Hayat Bilgisi dersi, ilköğretim 4. ve 5. sınıf programlarında yer alan Fen ve Teknoloji dersiyle Sosyal Bilgiler dersinin kavramlarının temelini atıldığı ilk derstir.

Çocuğun bireysel olarak kimliğinin oluşmaya başladığı ilköğretimde; çocuk günlük hayatında bulunan problemleri iyi belirleyip çözüm getirebilme, öğrendiği bilgiyi günlük yaşamına aktarabilme, analitik düşünebilme, ülkesine ve dünyaya uyum sağlayabilme, bilinçli bir tüketici ve özellikle aynı zamanda üretici olabilme ve bilimsel düşünme becerilerini oluşturabilmesinde Hayat Bilgisi dersinin yadsınamayacak bir önemi vardır (Güneş ve Demir, 2007: 171).

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 (Demir, 2007: 28).

Hayat Bilgisi dersinde önemli bir boyut da öğrencinin mutluluğudur. Özellikle okula başladığı yılların ilk dersleri arasında yer alan Hayat Bilgisi dersinde öğrencinin mutlu olması gelecek öğrenim hayatı için büyük önem taşımaktadır. Eğer öğrenci okul yaşantılarını severse bu öğrencinin bütün öğrenim hayatını olumlu yönde etkileyecektir (Bektaş, 2009: 9).

2. 1. 4. Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersinin Gelişimi

Hayat Bilgisi dersi ilköğretimin ilk dönemine 1926 tarihinde girmiştir. Tabiat Tetkiki, Hıfzıssıhha (Sağlık Koruma Bilgisi), Coğrafya, Tarih Başlangıcı, Muhasabahat-ı Ahlakiye (Ahlak Söyleşileri), Malumat-ı Vataniye (Yurt Bilgisi) dersleri Hayat Bilgisi adıyla tek ders haline getirilerek 1926 programında ilk kez yer almıştır (Binbaşoğlu, 2003: 40).

1926 ilköğretim programı ile öğretimde “toplu tedris” ilkesi getirilmiş özellikle Hayat Bilgisi dersi etrafında uygulanmıştır (Akyüz, 2006: 346). 1926 programında “ilk mektebin başlıca amacı genç nesli muhitine faal halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir” ilkesi temele alınmış; Hayat Bilgisi dersine haftada 4 saat olmak üzere I, II ve III. sınıflarda yer verilmiştir” (Sönmez, 2005: 8). “Hayat Bilgisi dersinin amaçları, 1926 programında, yöntemleri de belirleyecek şekilde, dokuz madde halinde tespit edilmiştir. Amaçların anlatımında kullanılan sözcükler de “...incelemek, açıklamak, etkilerini ve değişikliklerini göstermek; temizliğe ve düzene alıştırmak, ahlaki telkinler yapmak.....” gibi işlevsel bir nitelik taşımaktadır” (Binbaşoğlu, 2003: 46).

1930, 1932 ve 1936 programlarında, 1926 programındaki amaca; “bedence ve ruhça en iyi alışkanlıklara sahip olmak, Türk toplumuna ve Cumhuriyet idaresine intibak etmek, faydalı olmak, milli, medeni ve insani fikir ve hislere sahip bir hale getirmek” gibi ilkeler de eklenmiştir. Dersler bu programlarında tabiat ve toplumsal yaşayışla ilgili iki başlık altında toplanmış I. sınıfta 5, II. sınıfta 6, III. sınıfta 7 saat olarak yer almıştır (Sönmez, 2005: 8).

1936 programında 1926 programındaki bazı amaçlara açıkça yer verilmemiş ve buna, bazı amaçlar da eklenmiştir. Amaç anlatan tümceler, daha soyut bir hale getirilmiştir. Böylece 1926 programında 9 madde olan amaçlar, 5 maddeye indirilmiştir, öğretim yöntemine ilişkin maddeler azaltılmış ve sadece “gözlem” üzerinde durulmuştur. Amaçlar arasına “estetik eğitim” ile “yurt ve ulus” sevgisi girmiştir (Binbaşoğlu, 2003: 46).

1948 programında, Hayat Bilgisi dersinin niteliği daha iyi vurgulanmış, bu vurgulama “Hayat Bilgisi dersi, bir gözlem, yaşama, iş ve deney dersidir.” şeklinde ifade edilmiştir. 1948 programında amaçlar, 1936’daki soyutluluğunu korumuş daha değişik bir şekilde yeniden ele alınmıştır. Hayat bilgisi derslerinin amaçları içerisinde ikinci devrede okutulan Fen ve Sosyal Bilgiler derslerinin (Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin) temel kavramlarını kazandırmak yer almıştır (Binbaşıoğlu, 2003: 47).

1965 tarihli “İlkokul Program Taslağı”, 1968 programının hazırlanması sırasında deneme niteliğinde çıkarılmış, bazı okullarda uygulanmıştır. Bu program taslağında Hayat Bilgisi dersi Sosyal Bilgiler dersi ile birlikte Toplum ve Ülke İncelemeleri adı altında yer almış ancak bu uygulamadan bir verim alınamamıştır (Binbaşıoğlu, 2003: 47).

1968 yılından sonra yeni bir Hayat Bilgisi programının geliştirilmesi uzun yıllar almıştır. Okulların, çağın gerekleri doğrultusunda öğrencilerin eğitim gereksinimlerine yanıt verebilecek nitelikleri taşıması, eğitimin niteliğini geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için Milli Eğitim Bakanlığı’na 1990 yılında “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” başlatılmıştır. Bu proje kapsamında oluşturulan “Müfredat Laboratuvar Okulları” nda uygulanmak üzere geliştirilen yeni programlardan birisi de Hayat Bilgisi Programı’dır. 1993-1994 yıllarında pilot bölge olarak seçilen 13 ildeki 208 okulda 1 yıl süre ile deneme sürecinde uygulanan bu program, 1997-1998 yılında ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarında da yaygınlaştırılmıştır. Bu programın diğer programlardan en büyük farkı ise; alanda deneme sürecinden geçirilerek yaygınlaştırılmış olmasıdır (Belet, 1999: 14).

1998 Hayat Bilgisi programında 26 genel hedef ve her sınıf için özel hedefler verilmiştir. Her üniteye o ünite ile ilgili hedefler ve hedeflerle ilgili davranışlar belirtilmiştir (ERG, 2005: 23). 1998 Hayat Bilgisi dersi programı; 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, eğitimle bireylere kazandırılmak istenen özellikler, çeşitli ülkelerde 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 tarafından belirlenen beceriler açısından gözden geçirilmiştir (MEB, 2008: 299).

Durum saptaması yapıldıktan sonra Hayat Bilgisi Dersi Programı öğrenci merkezli olmalı, öğrenci öğrenme öğretme sürecine aktif olarak katılmalı, bilgiyi kendisi yapılandırmalı, programda yer alan temel bilgi ve beceriler çocuğun yaşamındaki gereksinimleriyle örtüşmeli, çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirmeye yönelik olmalı, Hayat Bilgisi dersleri çocuklar için eğlenceli ve zevkle katıldıkları bir ders olmalı, olaylar ve olgular yaşamın bütünlüğü içinde ele alınmalıdır ilkeleri benimsenerek Hayat Bilgisi Dersi Program taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak program ile ilgili olarak 26–28 Nisan 2004 tarihlerinde Başkent Öğretmen Evinde düzenlenen toplantıda Türkiye'nin değişik illerinden gelen öğretmen, müfettiş ve akademisyenlerin görüş, eleştiri ve önerileri alınmış, sivil toplum kuruluşlarının katıldığı “Geleceği Yaratmak” konulu başka bir toplantıda ortaya atılan görüşler değerlendirilmiştir. Geliştirilmekte olan diğer derslerin programlarıyla Hayat Bilgisi Dersi Programı'nın bütünleştirilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Atatürkçülük ve ara disiplinlerle program arasındaki bağlantılar kurulmuş, programın bütünlüğü gözden geçirilmiştir. 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 denenmiş, 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, 2008: 299).

2. 1. 5. Hayat Bilgisi Dersinin Hayatın Bilgisi Olabilmesi İçin Öneriler

Yaparak Yaşayarak Öğrenme: Bu dönem çocukları somut düşündükleri için, çocukların bilgi, beceri, tutum ve değerleri mümkün olduğunca yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanınmalıdır. Aksi takdirde Hayat Bilgisi dersi hayatı yansıtmamış, öğrenciler sadece bilgi edinmiş, ancak bunları deneme ve uygulama fırsatı bulamamış olacaklardır (Karabağ, 2009: 15).

Tüm dünyada çocukların somut işlemler döneminde okula başlamaları tesadüf değildir. Bu dönemde, bazı işlemler zihinsel olarak yapabilecek durumdadırlar. Bu dönemde en üst düzey gruplama yapabilirler. Çocuklar bu dönemde nesnelere belli özelliklerine göre gruplayabilirler (Senemoğlu, 2003: 54-55). Tüm bunlar göz önüne alındığında ancak; çocuğun gerçek nesne ya da modellerle karşılaşarak, deneyim kazanması onları hayata etkin olarak hazırlayabilecektir.

Öz Saygı Kendine Güven: Çocukların kendilerini “biricik” ve “eşsiz” hissetmeleri, kendilerine güvenmeleri, sağlıklı büyümeleri açısından çok önemlidir. Böyle yetişen çocuklar önce kendileriyle, sonra çevreleriyle barışık olurlar. Sürekli eleştiri alan çocuklarda ise “başarısızlık kaygısı” yerleşir ve eleştiriye maruz kalan çocuklar “başarısızlıktan kaçınmak” için okuldaki temel öğrenim görevlerini dahi yerine getiremez hale gelirler. Bu bilgilerin ışığında denilebilir ki, çocukların hata yaptıklarında kendilerini başarısız ve yenilgiye uğramış hissetmeleri önlenmelidir (Karabağ, 2009: 16).

Bu çağdaki çocukların duygusal özellikleri gereği; övülme ve grup içinde ilgi görmenin sevindirmesine karşılık, açık eleştiri, aşağılanma ve başarısızlıkla karşılaşma onları üzer. Öğretmen öğrencileri etkileyebilecek güçte olan önemli insanlardan biridir. Bu bakımdan bu gücü bilerek kullanabilirse, çocukların gelişimine çok olumlu katkılarda bulunabilir (Belet, 1999: 24).

Dikkat Süresi: Çocukların dikkati bu dönemde çok kısa sürelidir. Çocukların ilgi duydukları konular anlatılsa bile uzun süre dikkatlerini aynı konuda yoğunlaştıramazlar. Bu yüzden bu dersin işlenmesi sırasında aktif öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalıdır (Karabağ, 2009: 16).

Çocuğa Görelilik: Okula yeni başlayan çocuklar, çoğunlukla kendi hayal dünyalarında yaşarlar. İlgileri de bu dünyanın gereklerine uygundur. Çocuğun gelişmesi, bu ilgilerin tanınmasına ve gereği gibi doyurulmasına bağlıdır. Öğretimde, çocuğun bu özelliğine yer verilmekle birlikte; çocuk, deney, gözlem, inceleme vb. yöntemlerle, yavaş yavaş bu hayal dünyasından gerçekler dünyasına çekilir (Binbaşoğlu, 2003: 64).

Çocuğa görelilik ilkesinin gereğini yerine getirebilmesi için, öğretmenin öncelikle çocuk psikolojisini bilmesi gerekir (Nas, 2003: 299).

Bireysel Farklar: Sınıf “sınıf” olarak değil, ayrı ayrı bireyler olarak düşünülmelidir. Çocukların her birinin ayrı bir dünya olduğu, her bir bireyin “biricik” ve “eşsiz” olduğu kabul edilerek, derslerin işlenişinde çoklu zekâ, öğrenme stilleri, yapılandırmacılık ilkeleri dikkate alınmalıdır (Karabağ, 2009: 16).

Güncellik: Buna “gerçeklik” ilkesi de denir. Böyle bir ilke, çevredeki günlük nesne ve olaylarla, gerçek yaşantılarla öğretim yapmayı gerekli kılar. Bir olayı daha olurken incelemek, yani gözlem yapmak bunun için gereklidir (Binbaşoğlu, 2003: 70).

Yaratıcılık/hayal Kurma: Çocukların hayal dünyası bu dönemde çok geniştir. Hayat Bilgisi dersi çocukların zaten var olan imgelem becerilerini köreltmemeli, aksine bunu destekleyici, geliştirici şekilde işlenmelidir. Bu amaçla oyunlar, masallar, öyküler, şiirler kullanılabileceği gibi, resim, müzik ve drama etkinlikleri de yapılabilir (Karabağ, 2009: 17).

2. 2. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılındaki öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarında, Bakanlığın ve üniversitelerin mevcut araştırma bulgularını ve bilgi birikimini temel alarak çalışmalara başlamıştır. Buna bağlı olarak ilköğretim programında değişikliğin gerekleri şu şekilde sıralanmıştır:

- *Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerindeki öğretme-öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,*
- *Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,*
- *Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,*
- *Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı*
- *Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,*
- *Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmemesinin tercih edilmesi,*
- *Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,*
- *Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,*
- *Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,*
- *Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan- sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,*
- *Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,*
- *Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerinin kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,*
- *Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirilmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi (MEB, 2008: 27).*

Program geliştirme çalışmalarındaki süreklilik anlayışına bağlı olarak, yirmi birinci yüzyıldaki gelişmeler doğrultusunda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yenilenme gereksinimi doğmuştur. Bu nedenle ilköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı tekrar ele alınmış ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren “2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı” uygulanmaya başlanmıştır.

Hayat Bilgisi Dersi Programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca oluşturulan Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir. Bu program, ilköğretim okulu 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin;

- Hayat Bilgisi dersindeki kazanımlarını,
- Bu kazanımların hangi temalar çerçevesinde ve hangi öğrenme-öğretme durumlarında erişebileceklerini,
- Öğrenme-öğretme sürecinin ve sonuçlarının nasıl değerlendireceğini içermektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üç bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hakkında genel bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde giriş, programın vizyonu, temel yaklaşımı ve yapısı, öğretme-öğrenme süreci, ölçme değerlendirme alt başlıkları bulunmaktadır.

İkinci bölümde; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının ilk bölümünde açıklanan özelliklere uygun olarak geliştirilen ve 1, 2 ve 3. sınıflarda ortak olan “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam”, “Dün Bugün, Yarın” temaları ve bu temalara ait kazanımlar yer almaktadır. Bu bölümde öğrenme-öğretme sürecinde yararlanılabilecek etkinlik örneklerine de yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yapılan temel değişiklikler, 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programıyla karşılaştırmalı olarak açıklanmaktadır (MEB, 2008: 299).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hazırlanırken öncelikle mevcut durum gözden geçirilmiş ardından aşağıda belirtilen ilkeler benimsenmiştir:

- *Hayat Bilgisi 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 uyaranları yorumlamalı, anlamlandırmalı ve bilgiyi bizzat kendisi yapılandırmalıdır.
- Program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen temel bilgi ve beceriler, gerçek yaşamda çocuğun gereksinimleriyle örtüşmelidir. Hızla değişen ve eskiyen, genellikle de çocuğun yaşamında herhangi bir karşılığı olmayan bilgilere programda yer verilmesi gerekmez.
- Program, bireyin yaşam kalitesini arttıracak temel becerileri kazanmasına yardımcı olmalıdır. Olabildiğince çok miktarda bilgi depolamak yerine, çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirmeye yönelik olmalıdır.
- Hayat Bilgisi dersi 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, 2008: 299).

2. 2. 1. Programın Vizyonu

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, 2008: 300).

2. 2. 2. Programın İlkeleri

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda aşağıdaki, ilkeler benimsenmiş ve program çatısı bu ilkeler doğrultusunda oluşturulmuştur. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda:

- *Çocuğun merkeze alındığı,*
- *Çocuğun öğrenme sürecinde aktif olduğu,*
- *Ezbercilikten uzak,*
- *Eğlenceli/keyifli,*
- *Hayatın içinde ve kullanılabilir bilgi ve becerilere öncelik veren,*
- *Bütüncül/tematik,*
- *Bireyi her yönüyle geliştiren bir program anlayışı benimsenmiştir (Karabağ, 2006: 52).*

2. 2. 3. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımları

Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli değildir (Şaşan, 2002: 13).

Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9).

Yenilenen ilköğretim programları incelendiğinde programlarda davranışçı yaklaşımdan çok, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının dikkate alındığı görülmektedir.

Yapılandırmacılık, katı öğretim programlarının yerine; öğrencilerin gereksinimlerine yönelik ve öğrencilerin bilgilerine uyarlanmış öğretim programlarını destekler. Yapılandırmacı öğrenme ortamı, geleneksel öğretim anlayışına dayanan bir sınıf ortamından oldukça farklıdır.

Geleneksel öğretim uygulanan sınıflarda ders içeriği önceden belirlenmiş ve dersler kitaplarına dayalı olarak öğretmenler tarafından yürütülürken; yapılandırmacı yaklaşımda içerik, genel hatlarıyla belirgin ancak sınırları kesin değildir ve öğretim öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilgi olduğu fikrine dayanmamaktadır. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımında öğrenciler kendi kavramlarını oluşturur ve problemlerde kendi çözüm yollarını geliştirirler (Kaya ve Tüfekçi, 2008: 81).

Jonassen (1991), yapılandırmacı öğrenme, öğrencilerin geleneksel yöntemlerden uzak, çağdaş yöntemlerle eğitim alınmasını hedefler. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin, evreni birçok açıdan yorumlayarak kendi dünya görüşlerinin oluşmasını sağlar (Akt: Karabağ, 2006: 53).

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999, Akt: Şaşan, 2002: 8).

Yapılandırmacılıkta öğrenenler yeni bir öğrenme sürecinde, önceki bilgi ve yaşantıları üzerine öğrenecekleri yeni durumu uygulayarak her iki bilgiyi zihinlerinde birleştirerek yeni bir anlama düzeyi oluştururlar. Yapılandırmacılık kuramında öğrenme etkin, sosyal, yaratıcı ve işbirliğine yönelik bir süreçtir. Öğrenmenin aktif bir yapıda olması bireyi tartışan, araştıran; sosyal bir yapıda olması bireyi daha çok düşünmeye iten ve yeni fikirler üretebilen kişiler olarak hazırlar (Yanpar, 2006: 94).

Yapılandırmacılığın beş ilkesi;

- *Öğrenciler öğrenmeyi transfer etmeye(yeni durumlarda uygulamaya) ve uygun olduğunda kendi görüşlerini bağımsız bir şekilde değiştirmeye ihtiyaç duyarlar.*
- *Öğrenme, anahtar kavramları merkeze almalı ve öğretmen öğrencilerin temel kavramları anlayıp anlamadıklarını sürekli değerlendirmelidir.*
- *Öğrencilerin görüşlerine değer verilmelidir.*
- *Öğretmenler, katı bir plana göre değil, sınıfın bilişsel gelişimine uyan öğretimsel uygulamalara yer vermelidir.*
- *Dönüt, yargılayıcı olmamalıdır ve değerlendirme süreç içinde yapılmalıdır (Meek, 2002, Akt: Doğanay ve Tok, 2007: 218) şeklinde belirtilmiştir.*

Yapılandırmayı benimseyen kişi, bilgi, beceri ve yaşantılarındaki eksik ve yanlışları belirleyip, eksikleri ve yanlışları giderip soruna yeniden bakar ve bu işi, sorunu çözene dek sürdürür. Yapılandırmayı benimsemeyenler ise, ya otoriteye başvurur, doğru yanıtı bekler, onun dediklerini yapar; ya da çaresizliğe düşer, hiçbir iş yapamaz (Sönmez, 2009: 358).

Yapılandırmacı öğrenmede temele alınanlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- *Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme.*
- *Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.*
- *Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.*
- *Bireylerin etkileşimi önemlidir.*
- *Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirir.*
- *Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999, Akt: Şaşan, 2002: 7).*

Holloway (1999), yapılandırmacılıkta üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Yapılandırmacılar “Ne öğretilmeli?” yerine, “Birey nasıl öğrenir?” sorusu ile ilgilenmektedir. Davranışçı eğitim programlarında hedefler ürüne dayalı, yapılandırmacı yaklaşımda ise sürece dayalı olarak belirlenmektedir. Ürüne dayalı yaklaşım davranışlardaki gözlenebilir değişikliklere, sürece dayalı yaklaşım üst düzey öğrenme, üst düzey düşünme ve bilginin kalıcılığına odaklanmaktadır (Erdamar ve Demirel, 2008: 631).

2. 3. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ YAPISI

1, 2 ve 3. sınıfta öğrenciler somut işlemler dönemindedir. Bu dönemin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda eğitim ve öğretim çalışmalarında toplu öğretim yaklaşımının benimsenmesi yerinde olacaktır (Karabağ ve İnal, 2009: 42).

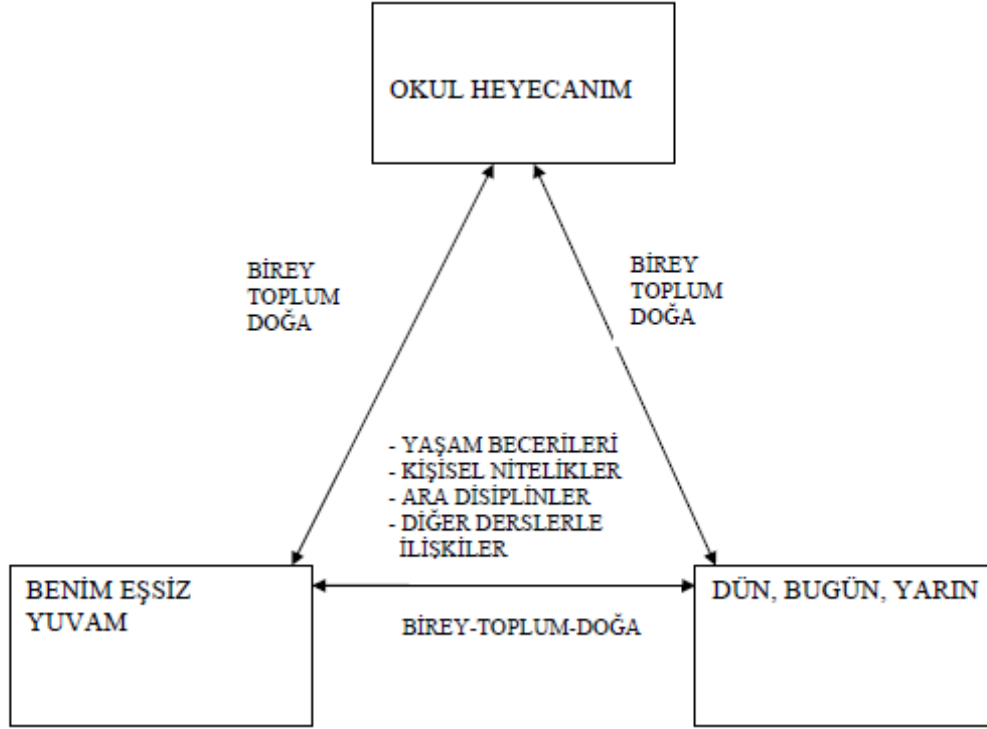
Toplu öğretim; birer bütün olan hayat konularının, bütünlüklerini bozmadan, öğrencilerin duyu organlarıyla doğal ya da fiziksel ve toplumsal çevrelerini inceleyerek, gözlem, yaşama, iş ve deney yöntemleriyle, bilgi, beceri ve daha çok alışkanlık kazanmalarını sağlayan bir öğretim sistemi olarak tanımlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2003: 2).

1936 ve 1948 programlarında konular halinde düzenlenen Hayat Bilgisi dersleri, 1968 ve 1998 programlarında toplulaştırma ilkesinden hareketle üniteler halinde düzenlenmiştir. 2005 programında ise üniteler yerine -yine toplu öğretim yaklaşımına uygun olarak- temalar oluşturulmuştur (Baysal, 2006: 6).

2. 3. 1. Öğrenme Alanları

Öğrenme Alanı; Öğrenme alanı, birbiriyle ilişkili beceri, tema ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008: 596).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında birey, toplum ve doğa olmak üzere üç öğrenme alanı bulunmaktadır. Öğrenme alanları belirlenirken insanın öncelikle bir birey olduğu, fiziksel ve sosyal bir çevrede yaşadığı gerçeğinden hareket edilmiştir. Değişim kavramı da bu üç öğrenme alanını kuşatan “genel bir boyut” olarak ele alınmıştır. Gerçek yaşamda hem birey, toplum, doğa ilişkisi, hem de öğrenme alanlarının değişim kavramı ile olan ilişkisi birbirinden ayrılmayacak kadar iç içe geçmiştir. Bunları birbirinden yapay olarak ayırmak gerçek yaşamla çelişecektir. “Hayatın Bilgisi” olan Hayat Bilgisi dersi de hayatın kendisini yansıtmalıdır. Bu noktadan hareketle insan biyolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak kabul edilmiş, her temada “birey, toplum, doğa” ve “değişim” boyutları birlikte ele alınmıştır (Karabağ, 2006: 57). Aşağıda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yapısı/çatısı görülmektedir.



Şekil 1. HBDÖP'nın Yapısı/çatısı (HBDÖP, 2009)

2. 3. 2. Temalar

Tema, birbiri ile ilişkili ünite, konu ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Hayat Bilgisi Dersi için özellikle benimsenen, toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, “birey, toplum ve doğa” alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda yer alan temaların adları; “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın”dır (Nalçacı, 2009: 30).

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

- Öğrencinin ilgisini çekmesi,
- Öğrencilerde merak ve araştırma isteği yaratması,
- Öğrencilerin yeni çalışmalarını denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat vermesi,
- Öğrencilerin doğal öğrenme yolunu izlemelerine fırsat vermesi,
- Kişisel niteliklerin kazanılmasına imkân sağlaması,
- Derslerin temelini teşkil eden bir yapı taşıması,
- Çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olması,
- Birçok alana uygulanabilmesi,

- *Diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, eğitim yoluyla ulaşılabilecek kadar sınırlı olması,*
- *Öğrenmede derinliği ve genişliği teşvik etmesi (MEB, 2008: 311).*

İlköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında Hayat Bilgisi Dersinde aynı adlandırmayla devam eden temalar sarmal bir yapıya sahiptir. Bu temalar, kazanımların pekiştirilmesine, önceki öğrenme temellerinin üzerlerine yenilerinin eklenmesine ve çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun içerik belirlenmesine ve bunun uygulanmasına hizmet edecektir (MEB, 2008: 311).

Okul Heyecanım teması; öğrencilerin aile ortamından farklı olan okul ortamına uyumunu sağlamayı ve okul sevgisini oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu temada, okulu da yaşamın bir parçası olarak gören bir anlayışla, okul ve çevresine yönelik bir içerik çerçevesinde çocuğa çeşitli beceri ve kişisel nitelikler kazandırılmaya çalışılmıştır.

Benim Eşsiz Yuvam temasında; öğrencilerinin kendilerinin olduğu kadar ailelerinin, yuvalarının, yaşadıkları yerleşim biriminin ve ülkelerinin de eşsiz olduğuna özelden genele doğru vurgu yapılmakta ve içlerinde yaşadıkları ortama uyum sağlayabilecek onlarla rehberlik edecek bilgi, beceri ve kişisel niteliklere yer verilmektedir.

Diğer temalarda da yer verilmekle beraber, özellikle Dün, Bugün, Yarın temasında Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerine alt yapı hazırlayacak bilgi, beceri ve kişisel nitelikler vurgulanmıştır. Bu temada kazanımlar incelendiğinde temaların adına uygun bir biçimde “değişim” kavramının önemli bir boyut olarak ele alındığı gözlemlenmektedir.

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

- *Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için motivasyon kaynağı olup, öğrencilerin çalışmalarına olan ilgi ve kendilerine olan güvenlerinin diğer derslere de yansımaya yardımcı olmaktadır.*
- *Öğrencilerin, başkalarının görüş açısını daha iyi anlamalarını ve onlara saygı duymalarını sağlamaktadır.*
- *Öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını ve farkındalıklarını arttırmaktadır.*

- Öğrencilerin etkinliklere katılarak değişik bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamaktadır.
- Öğrencilerde ekip ruhu geliştirmektedir.
- Öğrencilerin tutumlarında ve çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamaktadır.
- Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının iyileşmesine yardımcı olmaktadır (MEB, 2008: 311).

Tematik yaklaşımın uygulanabilmesi için öğretmenlerin ve eğitimle ilgili herkesin çocukların dünyasını bir bütün olarak görmeleri, öğrencilerin de kendi dünyalarını birçok soruya yol açıp birçok sorunu ortaya çıkardığını kabul etmeleri gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler, temalar hakkında bilgi edinirken, aynı zamanda yaşam becerileri ve kişisel nitelikleri de kazanma fırsatı bulacaklardır (MEB, 2008: 311).

2. 3. 3. Kazanımlar

Kazanım, öğrencide doğrudan ve dolaylı olarak gözlenebilen “davranış, bilgi, beceri tutum” ve “değerleri” içeren ifadelerdir. Bu ifadeler bundan önceki programlarda “amaç” ya da “hedef” olarak ifade edilir. Kazanım ifadesinin açılımından anlaşılacağı gibi, kazanımlar, öğrencinin bilişsel, devinişsel ve duyuşsal özelliklerini geliştirmeye dönük hedef ya da amaçlardır. Kazanımların bir kısmı doğrudan gözlenebilen davranışlar olabileceği gibi, bir kısmı da doğrudan gözlenemezler. Kişinin tutum ve davranışlarından anlaşılırlar. Kazanımların bilgi ögesi, bilişsel alanla; beceriler, devinişsel alanla; tutum ve değerler de duyuşsal alanla ilgili özellikler olarak ifade edilebilir (Güleryüz, 2008: 22).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda, yer alan kazanımların temel özellikleri aşağıda verilmiştir:

- *Konu bütünlüğünden çok, beceriler esas alınmıştır.*
- *Öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla kazanımların elde edilmesine dikkat edilmiştir.*
- *Çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır.*
- *Hayat Bilgisi dersi ile diğer derslerin kazanımları ve ara disiplinlere ait kazanımlar ilişkilendirilmiştir.*

- *Kazanımların türüne ve niteliğine göre uygun ölçme araçlarının kullanılmasına izin veren bir yaklaşım benimsenmiştir (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı [HBDÖP], 2009: 12).*

Kazanımlar oluşturulurken aynı zamanda 1, 2 ve 3. sınıf Türkçe ve Matematik dersleri kazanımları ile 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersleri kazanımları da göz önünde bulundurulmuş, yatay ve dikey tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece hem diğer derslerle ilgili yerlerde ilişkilendirme yapılmış, hem de üst sınıflar için gerekli alt yapı oluşturulmuştur (Karabağ, 2006: 60).

2. 3. 4. Kişisel Nitelikler

Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri, çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumlarını işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumları tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir. Eğitim kurumları bu işlevi yerine getirerek hem bireylerin mutlu ve üretken olmasını hem de toplumun sürekliliğini sağlar (Erden, Tarihsiz, Akt: Nalçacı, 2009: 34).

Bireyin sahip olduğu kişisel nitelikler, edindiği bilgiler ve kazandığı becerilerle birlikte eylemlerinin kaynağını oluşturur. Bir birey ne denli becerilerle ve bilgilerle donanırsa donansın, kişisel nitelikleri zenginleştirilmedikçe toplumda sağlıklı, başarılı ve mutlu bir birey olması söz konusu değildir.

2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrencilere kazandırılmak istenen 15 kişisel nitelik verilmiştir. Bu nitelikler (MEB, 2008: 309–310) ;

Öz saygı

- Kendini ve duygularını fark etme,
- Kişisel bakımını yapma,
- Kendi farklılığını fark etme,
- Geçmişini öğrenme,
- Kendisiyle barışık olma,
- Etik değerleri bilme ve hayatında bunlara önem verme,
- Görev ve sorumluluklarını bilme ve yardımlaşma,
- Kuralların gerekliliğini bilme,

- Hata yapabileceğini kabul etme,
- Kişisel eşyalarını özenli kullanma,
- Büyüdükçe değiştiğini fark etme,
- Kendisinin ve arkadaşlarının değerli olduğunu kabul etme.

Öz güven

- Güçlü ve zayıf yönlerini tanıma,
- Ailesini tanıma ve onlarla işbirliği yapma,
- Kurallara neden gerek duyulduğunu bilme,
- Hatalardan ders çıkarma,
- Gerektiğinde büyüklerinden yardım alma,
- Ailede alınan kararlara katılma,
- Etik davranışların güven artırıcı olduğunu bilme,
- Etkili “hayır” deme,
- Zaman içinde, duygu ve düşüncelerinde meydana gelen değişikliklerle ilgili çıkarımda bulunma,
- Kendisini ve ailesini ilgilendiren kararlarda görüşünü bildirme,
- Haksızlığa uğradığında, bunu sorgulama,
- Doğadaki karşılıklı bağımlılığı kavrama.

Toplumsallık

- Beslenmek için gerekli araç ve gereçleri kullanma,
- Görgü kurallarını uygulama,
- Arkadaş edinme ve onlara duygularını söyleme,
- Kurallara uymanın sonuçlarını kavrama,
- Başkalarının eşyalarını izin alarak kullanma,
- Arkadaşlarıyla oyun oynamak ve eğlenmek için gerekeni yapma,
- Grup bilinci oluşturma ve grubunun çıkarlarını koruma,
- Arkadaşlarına cesaret verme.

Sabır

- Oyun oynarken uygun davranışlarda bulunma,
- Eğlenmek için uygun zamanı bekleme,
- Etkili dinleme,

- İsteklerini erteleme,
- Amaç belirleme,
- Hata yapmanın doğal olduğunu kabul etme,
- Duygularını kontrol etme.

Hoşgörü

- Arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştirme,
- Arkadaşlarıyla oynarken uygun davranışlarda bulunma,
- Bireysel ve grup çalışmalarında olumlu değerleri gözetme,
- Konuşanı dinleme,
- Hataları doğal karşılama,
- Farklılıkları kabul etme,
- Herkesin değerli olduğunu kabul etme,
- Sorunlara farklı çözümler önerme,
- Duygularını uygun bir dille ifade etme,
- Görevlerini yerine getirmekten mutluluk duyma.

Sevgi

- Kendini sevme,
- Ailesini ve akrabalarını sevme,
- Arkadaşlarını ve başkalarını sevme,
- Arkadaşlarıyla ilişkilerinde sevgi duygusunu temel alarak onlarla iyi ilişkiler geliştirme,
- Okulda karşılaştığı kişilere ve durumlara sevgiyle yaklaşma,
- Başkalarıyla farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme,
- Millî ve dinî bayramlarda sevgi duygusunu açığa vurma,
- Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını sevme,
- Ülkesini sevme,
- İnsanları sevme,
- Doğayı sevme.

Saygı

- Kendine saygı duyma, arkadaşlarına saygı duyma,
- Okulu ve sınıfı ile ilgili kurallara uyma,
- Öğretmenine karşı saygılı olma,
- Çevresindeki insanlara karşı saygılı olma,
- Ailesine saygılı olma,
- Kişisel eşyalarına ve başkalarının eşyalarına saygı gösterme,
- Doğaya saygı duyma,
- Dünyadaki insanlara saygı duyma,
- Türk Bayrağı'na, İstiklâl Marşı'na, Atatürk'e ve Türk büyüklerine saygı duyma.

Barış

- Sorunları fark etme,
- Çözüm yollarını fark etme,
- Karşılaştığı sorunlarda sorun çözme becerilerini kullanma,
- Millî ve dinî bayramları kutlama,
- Toplumsal paylaşımlarla yaşama,
- Dayanışma içerisinde olma,
- Benzerlik ve farklılıkların doğal olduğunu bilme.

Yardımseverlik

- Kulüp ve diğer grup çalışmalarında arkadaşlarına yardım etme,
- Aile bireylerine yardımda bulunma,
- Okulla ilgili sorunları çözerken arkadaşlarına ve başkalarına yardım etme,
- Doğal afetlere uğrayanlara yardım etme,
- Kaza ve acil durumlarda başkalarına yardım etme.

Doğruluk

- Etik davranışların farkında olma,
- Trafikteki doğru ve yanlış davranışları ayırt etme,
- İlişkilerinde olumlu değerleri gözetme,
- Yanlı davranışların farkında olma,

- Yanlılık içermeyen davranışlar sergileme,
- Ön yargısız davranma.

Dürüstlük

- Arkadaşlarının sergilediği davranışların etik olup olmadığını fark etme,
- Ailesinde ve akrabaları arasında sergilenen etik değerleri fark etme,
- Kendisinin ve arkadaşlarının etik olmayan davranışlarını fark etme,
- Arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumlu değerleri gözetme,
- Başkalarına ön yargısız davranma, başkalarının duyarlılıklarına saygı gösterme,
- Kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini çekinmeden ve olduğu gibi ifade etme.

Adalet

- Kurallara katılma,
- Kurallara uyma,
- Etik değerleri ve davranışları fark etme,
- Görev paylaşımına katılma ve üzerine düşen görevi yapma,
- Türk milletinin sahip olduğu hak ve hürriyetleri araştırma,
- Başkalarının duyarlılıklarına saygı gösterme,
- Kendi ihtiyaçlarını, isteklerini ve görüşlerini ifade etme,
- Kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğunu kabul etme,
- Görev dağılımının adil olup olmadığını sorgulama.

Yeniliğe açıklık

- Bilgi edinebilmek için uygun sorular sorma,
- Resimli kaynaklardan yararlanma,
- Geçmişten günümüze olan yenilikleri ve değişiklikleri araştırma,
- Geleceği hayal etme ve tasarlama,
- Yeni fikirler üretme,
- İş birliği yapma,
- Problem çözme,
- Karar alınırken görüş bildirme ve karar sürecine katılma,
- Amaç belirleme,

- Yenilikleri deneme cesareti gösterme,
- Yenilikleri denemekten zevk alma,
- Teknolojik bir ürün tasarlama.

Vatanseverlik

- Türk Bayrağı'na ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterme,
- Şeref Köşesi'ni tanıma,
- Millî bayramlara coşkuyla katılma,
- Millî bayramları kutlamak için alternatifler üretme,
- Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını yuva olarak görme,
- Türkiye'mizin bir bütün olduğunun farkında olma,
- Atatürk'ün ulusal bir lider olduğunu kabul etme ve saygı gösterme,
- Millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurma,
- Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenleri belirleme,
- Yaşadığı yerleşim birimindeki değişiklikleri belirleme, müzelerden yararlanma.
- Kültürel değerleri koruma ve geliştirme
- Türk Bayrağı'nı ve İstiklâl Marşı'nı bir değer olarak kabul etme,
- Millî bayramları kutlama,
- Dinî bayramları kutlama,
- Yaşadığı yerleşim birimini bir yuva olarak kabul etme,
- Ülkesini bir yuva olarak kabul etme,
- Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için çaba gösterme,
- Müzeleri ve tarihi mekânları koruma ve geliştirme.

2. 3. 5. Kavramlar

Kavramlar bilgilerin yapı taşlarıdır. Kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler olmadan bir bilimsel bilginin varlığından söz edilemez. Kavram öğrenme yaşamın erken safhalarında başlamakta, karşılaşılan ve edinilecek olan bilgilerin sınıflandırılmasını sağlamaktadır. Sözü edilen bu durum ise, en karmaşık yapılara sahip olan bilgi parçalarını en basite indirerek, öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Çaycı, 2009, 306).

Programda Hayat Bilgisi dersinin temel amacının, öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak olduğu, bunun yanı sıra ileride alacakları Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerine temel oluşturabilmeleri için bazı kavramların tanıtılacağı belirtilmiştir. Kavramların doğrudan tanımlanmadan kavramla ilgili kazanımlara ait öğrenme- öğretme etkinlikleri sırasında ya da sonrasında öğrenciler tarafından bulunmasının sağlanacağı belirtilmiş, bu amaçla her tema için 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde ayrı kavramlar verilmiştir. Okul Heyecanım temasında, 1. sınıfta 44, 2. sınıfta 17, 3. sınıfta 22 kavram verilmiştir. Benim Eşsiz Yuvam temasında, 1. sınıfta 17, 2. sınıfta 25, 3. sınıfta 23 kavram verilmiştir. Dün, Bugün, Yarın temasında 1. sınıfta 16, 2. sınıfta 13, 3. sınıfta 18 kavram verilmiştir. Sınıf düzeyinde verilen toplam kavram sayısı 1. sınıfta 77, 2. sınıfta 55, 3. sınıfta 63'tür (MEB, 2008, 320-321).

İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında sınıflar bazında verilen kavramlar şunlardır (MEB, 2008, 321);

1. sınıf için temalarda verilen kavramlar;

Okul Heyecanım (Fiziksel özellik, plan, arkadaş, oyun, ders araç ve gereci, kişisel bakım, okul, sınıf, kural, Türk Bayrağı, İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, öğretmen, benzer, farklı, beslenme, temizlik, görgü kuralları, eğlenme, özel gün, kutlama, eşya, millî bayram, aş, kulüp, grup çalışması, görev, iş birliği, sorun, çözüm, meslek, acil durum, iletişim aracı, doğal afet, trafik, ses, görme/görülme, yaya, kaynak, bilinçli tüketim, duyu organı, çevre, sorumluluk.)

Benim Eşsiz Yuvam (Canlı, yuva, adres, donma, erime, buharlaşma, kaynama, aile, birey, yardımlaşma, dayanışma, akraba, hata, para, bütçe, alet, makine.)

Dün, Bugün, Yarın (Geçmiş, şimdi, gelecek, oyuncak, öz geçmiş, anı, kılık kıyafet, değişiklik, mevsim, takvim, hava durumu, yeryüzü, gökyüzü, renk, dünya, gün.)

2. sınıf için temalarda verilen kavramlar;

Okul Heyecanım (Ders programı, yardım, şekil, saygı, duygu, ulaşım araçları, vücut, sağlık, iletişim, nezaket, görsel materyal, bilinçli tüketici, dinî bayram, paylaşım, kaynak kitap, proje, cesaret.)

Benim Eşsiz Yuvam (Eşsizlik, Güneş, doğu, batı, yer, organ, sağlıklı yaşam, büyüme, gelişme, spor, iş, ortam, güven, öneri, reddetme, hak, hürriyet, liderlik, tasarruf, güvenlik, amaç, gezi, tatil, vatan, ülke.)

Dün, Bugün, Yarın (Değişim, karşılaştırma, aile büyüğü, hayat, katı-sıvı-gaz, neden-sonuç, hava, su, toprak, gök cismi, bina, doğal çevre, yapay çevre.)

3. sınıf için temalarda verilen kavramlar;

Okul Heyecanım (Sevgi, barış, doğruluk, ihtiyaç, istek, görüş, yanlış davranış, kroki, tarih, iyimserlik, tutumluluk, kaza, toplumsal paylaşım, hak, öğrenme tekniği, yönerge, bilgi teknolojisi, işaret, levha, duyarlılık, dürüstlük, yeterlilik.)

Benim Eşsiz Yuvam (Barınma, bitki, hayvan, sanat, yön, kuzey, güney, beden imgesi, hizmet, sözsüz iletişim, ön yargı, adalet, madde, reklâm, imkân, mizah, grup, toplum, deprem, yangın, harita, küre, gezegen.)

Dün, Bugün, Yarın (Cumhuriyet, teknolojik ürün, bilgisayar, iletişim teknolojisi, yerleşim birimi, müze, kültürel değer, karşılıklı bağımlılık, karşılıklı etkileşim, cansız varlık, zaman, doğa, su döngüsü, grafik, meteoroloji, tahmin, ay, süreklilik.)

2. 3. 6. Atatürkçülük Konuları

Hayat Bilgisi Öğretim Programında Atatürkçülük konuları, hayatın doğal akışına paralel bir biçimde verilmeye çalışılmıştır. Olgusal bilgilerin didaktik bir biçimde aktarılması yerine, Atatürk'ün kişilik özellikleri, üstün nitelikleri ve Türk milletinin lideri olması gibi özellikleri tanıtılmış, öğrencilerde merak duygusu harekete geçirilerek Atatürk hakkında araştırma yapmalarına fırsat vermiştir (Karabağ, 2006: 63).

2. 3. 7. Ara Disiplinler

İnsan yaşamında son derece önemli olan ve birden fazla bilim dalını ilgilendiren bilgi ve becerilerle ilgili kazanımlar, ara disiplinler olarak nitelendirilmiştir. Ara disiplinlere ilişkin kazanımlar, diğer derslerde de olduğu gibi Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile de bütünleştirilmiştir (Karabağ, 2006: 63). Söz konusu ara disiplinler şunlardır:

- 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 (MEB, 2008: 303).

Karabağ ve İnal (2009: 74-79), ara disiplinlerle öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları şöyle açıklamışlardır:

Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında afetten korunma ve güvenli yaşam ara disiplini ile öğrencilere, insanların hayatlarını sürdürebilmek için nelere ihtiyaç duydukları fark ettirilerek ülkemizin deprem kuşağında yer alması nedeniyle özellikle deprem eğitimi verilmektedir.

Girişimcilik; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında girişimcilik ara disipliniyle öğrencilere toplumdaki ekonomik faaliyetlerin bir üyesi olarak günlük yaşamında bu faaliyetleri gerçekleştirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte meslekler hakkında bilgi verilerek çocukların her mesleğin önemli ve değerli olduğunu fark etmeleri hedeflenmiştir.

İnsan Hakları ve Vatandaşlık; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilişkilendirilen insan hakları ve vatandaşlık ara disipliniyle öğrencilere hak ve özgürlüklerin paylaşılması gereği fark ettirilerek günlük hayatlarında demokratik yaşamın gerektirdiği sorumlulukları alabilme ve kuralara uyabilme bilgi ve becerileri edindirilmesi amaçlanmıştır.

Kariyer Bilinci Geliştirme; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının kazanımlarıyla ilişkilendirilen kariyer bilinci geliştirme ara disiplini kazanımlarıyla öğrencilerin insanların tek ve kendine özgü olduğu fark etmelerini sağlayarak kendileri hakkında olumlu bir tutum sergileyebilmeleri, sorumluluk alabilmeleri, günlük yaşamları ile ilgili planlamalar yapabilmeleri ve iyi çalışma alışkanlıkları edinebilmeleri amaçlanmıştır.

Özel Eğitim; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilişkilendirilen özel eğitim ara disipliniyle öğrencilerin, kişilerin yetenek, beceri ve güçlerinin değişik olabileceğinin farkına vararak farklılıklara karşı anlayış ve hoşgörü gösterebilmeleri, kızgınlık ve öfke vb. duygularını kontrol ederek başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilmeleri, gerektiğinde başkalarına yardım ederek işbirliğine yönelik tutum geliştirebilmeleri amaçlanmıştır.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilişkilendirilen rehberlik ve psikolojik danışma eğitimi ara disipliniyle öğrencilere, insanlar arasında bedensel, zihinsel ve duygusal benzerliklerin ya da farklılıkların olduğu fark ettirilerek kendilerini geliştirebilmeleri, günlük yaşam becerilerinin yanı sıra sosyal yaşam becerilerini kazanabilmeleri amaçlanmıştır.

Sağlık Kültürü; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilişkilendirilen sağlık kültürü ara disipliniyle öğrencilerin bedensel farkındalıkları sağlanarak sağlıklı yaşam için beden bakımının yapılmasının, dengeli ve düzenli beslenmesinin, aşı olmasının ve düzenli hareket edip spor yapmasının bireyin öz sorumluluğu olduğu bilinci kazandırılmak istenmektedir.

Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim; Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilişkilendirilen spor kültürü ve olimpik eğitim ara disipliniyle öğrencilerden, insanların geçmişten günümüze oynadığı oyunlar ve yaptığı sporları araştırmaları istenerek bedensel özelliklerine uygun spor türlerini bilmelerini ve bu sporları yapmaları amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin çevreyi korumaları ile ilgili beceri ve alışkanlıkların da geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Yenilenen ilköğretim programları içeriğine ilk kez dâhil olan ara disiplinler ve ilgili kazanımları, Hayat Bilgisi Öğretim Program’da açık bir şekilde ilişki kurularak belirtilmiş ve programda yer alan etkinlik örneklerinde bu ara disiplin kazanımlarının da edinilmesi amaçlanmıştır (Karabağ, 2006: 63).

2. 3. 8. Ders İçi İlişkilendirmeler

Hayat Bilgisi Öğretim Programı yaşam becerileri temel alınarak hazırlandığı için, ders içi ilişkilendirmeler de beceriler temel alınarak yapılmıştır. Her bir beceri, ilgili bulunduğu tema içinde ve diğer temalarla sınıf düzeyinde ilişkilendirilmiştir.

Ders içi ilişkilendirmelerin amacı, öğretmenin yol haritası çizmesine yardımcı olmak ve becerilerin sarmal bir yapıda öğretildiğini göstermek suretiyle, ileriye ve geriye atıflar yapmasına fırsat tanımaktır. Böylece öğretmenlerin bir becerinin tüm aşamalarını bir kazanıma dayalı olarak ve bir etkinlik çerçevesinde kazandırmaya çalışmasının önüne geçmiştir (Karabağ, 2006: 64).

2. 3. 9. Diğer Derslerle İlişkilendirmeler

Hayat Bilgisi Öğretim Programında yer alan kazanımlar, ilköğretimin ilk üç yılında Hayat Bilgisi dersi ile birlikte okutulan Türkçe ve Matematik dersi kazanımları ile de ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme programda diğer derslerle ilişkilendirme olarak ifade edilmiştir. Diğer derslerle ilişkilendirmede amaç, öğretimin Hayat Bilgisi dersine ait kazanım aracılığıyla Türkçe ya da Matematik dersinin ilgili kazanımlarını da işleyebilmesine olanak tanımaktadır (Karabağ ve İnal, 2009: 90).

2. 3. 10. Etkinlikler

Etkinlikler, öğrencileri belli bir öğrenme yaşantılarına sokularak belirlenen kazanımlara ulaşılmalarını sağlar (Güleryüz, 2008: 25). Etkinlik, kazanımları gerçekleştirmek amacıyla belli teknik ve yöntemlere göre düzenlenen davranışlar bütünüdür (MEB, 2008: 302).

Program öğretmenlerin öğrencilere bilgileri hazır olarak sunmak yerine, onların çeşitli etkinlikler yapmalarını sağlayarak bilgiyi öğrencilerin yapılandırmasına olanak sağlayacak bir yapıya sahiptir. Öğrenciler bu etkinlikler sonucu bilgiyi kendileri yapılandırır (MEB, 2008: 375).

Yapılandırmacılığa dayalı bir program anlayışı çerçevesinden bakıldığında, Hayat Bilgisi dersi öğretim etkinlikleri, aktif öğrenmeyi destekleyen, gerçek yaşamla ilişkili etkinliklerdir. Bu yaklaşımı temel alan etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme süreci;

- *Merak uyandırma ve planlama,*
- *Araştırma ve keşfetme,*
- *Çözümleme ve derinleştirme,*
- *Paylaşma ve yaşantıya uygulama basamaklarını içerecek şekilde düzenlenmiştir (Karabağ, 2006: 65).*

İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programına göre öğretim etkinliğinin uygulanması sırasında göz önünde bulundurulması gereken ilkeler şunlardır;

- *Aktif öğrenme bir süreçtir.*
- *Kişisel olarak veya grup içerisinde ortaya çıkabilir.*
- *Çocuklarda değişik seviyelerde gerçekleşir.*
- *Öğrenme sürecinde öğrencileri merkeze alır ve onların aktif olmalarını sağlar.*
- *Yol göstermek ve çalışmayı yönetmek için öğretmene ihtiyaç duyar.*
- *Güvene ve desteğe dayalı bir sınıf atmosferi gerektirir (MEB, 2008: 321).*

2. 3. 11. Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Ölçme ve değerlendirme işleminin, ölçme ve değerlendirme olarak iki boyutu vardır. Eğitim programlarının başarısı, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme değerlendirme yoluyla tespit edilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme, eğitim öğretimi sürekli izleyerek aksaklıkları zamanında tespit ve düzenleme şansı verir (Gülyüz, 2008: 25).

İyi bir değerlendirme sistemi;

- *Öğrencilerin neyi bildiğini, anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.*
- *Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.*
- *Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.*
- *Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.*
- *Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceğini ve nasıl daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.*
- *Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.*
- *Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.*
- *Öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.*
- *Öğrencilerin anlamada güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.*
- *Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğretme-öğrenme süreçlerini tasarlamasına yardım eder (MEB, 2008: 34).*

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 öğretme 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. Değerlendirme teknikleri öğrencinin tüm becerilerinin değerlendirilmesini sağlamalıdır (MEB, 2008: 323).

Program, öğrencilerin entelektüel olarak gelişmelerinin yanı sıra beceri ve kişilik gelişimine odaklanmıştır. Kazanımların değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, tamamlamalı (boşluk doldurma), eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu soruların yanı sıra; süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem, performans göre, görüşmeler, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları, projeler, posterler vb. araç ve yöntemlerin de kullanılmasına olanak tanınmıştır (Karabağ, 2006: 66).

2. 4. İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN TEMEL BECERİLER

Öğrenciler becerilerini, karşılaştıkları nesnelere, olaylar ve materyaller hakkındaki bilgileri işlemekte kullanırlar. Bu beceriler geliştirilmedikçe çocukların anlayarak temalarla ilgili sonuçlara ulaşmaları beklenemez. Bu nedenle ilköğretimde Hayat Bilgisi eğitiminin temel görevlerinden biri öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır. Beceri kazanma bazen kendiliğinden bazen de aktif bir süreç sonucu gelişmektedir. Öğretmene düşen görev ise öğrencilerin bu becerileri kazanmaları için gerekli koşulları sağlamak ve onları güdülemektir (Yiğit, 2007: 46).

2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında verilen öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler 14 tanedir. Bu beceriler (MEB, 2008: 303-306);

1. Eleştirel düşünme

- Bildiklerini ve bilmediklerini ayırt etme,
- Bildiklerinin doğruluğunu belirleme,
- Olguların nedenlerini sorgulama,
- Olaylar ve olgular arasında ilişki kurma,
- Sunulan bilginin doğruluğunu ve bütünlüğünü belirleme,
- Sunulan bilgideki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlama,
- Gerçekler ve kanaatler (olgular ve fikirler) arasındaki farkı fark etme,
- Bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütleri teşhis etme,
- Fikirler ve görüşler arkasındaki mantığı ifade etme,
- Yargıya varma ve mantıklı sonuçlara ulaşma.

2. Yaratıcı düşünme

- Özgünlük ve yeni fikirler oluşturma,
- İmgeleme,
- Sıra dışı bağlantılar kurma,
- Sezgi, duygu ve tutkulara açık olma,
- Risk alma,
- Cesaret gösterme ve meydan okuma.

3. Araştırma

- Soru sorma,
- Gözlem yapma,
- Tahmin etme,
- Veri toplama,
- Verileri kaydetme,
- Verileri düzenleme,
- Verileri açıklama,
- Araştırma sonuçlarını sunma.

4. İletişim

- Dinleme, duygularını ve düşüncelerini yazılı, sözlü veya beden diliyle ifade etme,
- Geri bildirim alma-verme,
- İletişim araçlarını kullanma,
- Davranışsal incelikler sergileme,
- Tartışma,
- Bağlantı kurma,
- Açık fikirli olma,
- İkna etme,
- Ortak bir amaç çevresinde toplanma.

5. Problem çözme

- Problemi fark etme,
- Problemin kime ait olduğunu belirleme,
- Problemi aydınlatmak için uygun sorular oluşturma,
- Problemi tanımlama ve açıklama,
- Probleme özgü bilgi kaynaklarını tanıma,
- Probleme yönelik çözüm seçenekleri belirleme,
- Her çözüm yolunun muhtemel sonuçlarını düşünme,
- En uygun yolu seçme,
- Problemin çözümünde, yardıma gereksinim olup olmadığını belirleme,
- Uygun çözüm yolunu uygulama.

6. Bilgi teknolojilerini kullanma

- Yönergeyi kullanarak bilgisayarı işletme,
- Farklı kaynaklardan toplanmış bilgiyi kaydetme, biçimlendirme, tekrar kullanma,
- Biçimlendirdiği bilgiyi sunma,
- Metin, grafik, renk, ses efektleri kullanarak çoklu ortamda rapor hazırlama,
- Telefonu ve televizyonu kullanarak bilgiye ulaşma,
- Günlük hayatta ulaşabildiği teknolojik ürünleri amacına uygun olarak kullanma,
- Bilgiyi bulma,
- Bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama,

- Kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma,
- Toplumdaki bilgi kaynaklarını kullanma,
- Toplumdaki bireylerle görüşmeler yapma,
- Yerel gazeteleri kullanma,
- Bilgiye ulaşabilmek için gerekli her türlü kaynağı, araç ve gereci kullanma.

7. Girişimcilik

- Grubun henüz fark edilmeyen ortak ihtiyaçlarına duyarlı olma,
- Risk alma,
- Yeni fikirlere, bilgi ve becerilere açık olma,
- Kendini olası eleştirilere ve başarısızlıklara açık tutma,
- Kaybetmeyi göze alarak yenilikleri deneme cesareti gösterme ve bundan zevk alma.

8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma

- Türkçeyi doğru kullanma,
- Anlaşılabilir bir biçimde konuşma ve yazma,
- Doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme,
- Okunaklı bir şekilde yazma,
- Etkili bir şekilde dinleme,
- Türkçeyi, duruma uygun olarak kullanma.

9. Karar verme

- Hangi konuda karar vereceğini belirleme, karar alternatifleri üretme,
- Verilebilecek kararların sonuçlarını düşünme,
- Değerleri betimleme,
- En uygun kararı verme,
- Kararı uygulama,
- Verdiği kararın ve sonuçlarının sorumluluğunu üstlenme.

10. Kaynakları etkili kullanma

- Zaman, Para ve Materyal Kullanma
- Bilinçli Tüketici Olma

- Çevre Bilinci Geliştirme ve Çevredeki Kaynakları Etkili Kullanma
- Planlama ve Üretim

11. Güvenlik ve korunmayı sağlama

- Sağlık Güvenlik Kurallarına/Prosedürlerine Uyma
- Doğal Afetlerden Korunma
- Trafikte Güvenliğini Sağlama
- Hayır Diyebilme
- Sağlığını Koruma

12. Öz yönetim

- Etik Davranma
- Eğlenme
- Öğrenmeyi Öğrenme
- Amaç Belirleme
- Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimini İzleme
- Duygu Yönetimi
- Kariyer Planlama
- Sorumluluk
- Zamanı ve Mekânı Doğru Algılama
- Katılım, Paylaşım, İş Birliği ve Takım Çalışması Yapma
- Liderlik
- Farklılıklara Saygı Duyma

13. Bilimin temel kavramlarını tanıma

- Değişim
- Etkileşim
- Neden-Sonuç İlişkisi
- Değişkenlik / Benzerlik
- Karşılıklı Bağımlılık

- Süreklilik
- Korunum

14. Temalarla ilgili temel kavramları tanıma

- “Okul Heyecanım” temasında yer alan kavramları doğru ve yerinde kullanma,
- “Benim Eşsiz Yuvam” temasında yer alan kavramları doğru ve yerinde kullanma,
- “Dün, Bugün, Yarın” temasında yer alan kavramları doğru ve yerinde kullanma,
- Kavramlarla ilgili hikâye yazma,
- Kavram haritası oluşturma,
- Resim ve canlandırmalar yapma,
- Kavramlarla ilgili sunulan bilgiyi yorumlama.

2. 4. 1. Yaratıcılık

Alan yazın incelendiğinde yaratıcılık ile ilgili genel geçer bir tanımın olmadığına birçok yazar ve eğitimcinin yaratıcılığı araştırma bulgularına göre farklı farklı tanımladıkları görülmüştür.

Doğan (2005: 169)’a göre yaratıcılık; ortaya çıkarmak, meydana getirmek, oluşturmak veya yeni özgün düşünceler ya da ürünler üretebilme yeteneğidir.

Sönmez (2009: 364) yaratıcı düşünmeyi; özgün, akıcı, mantıklı alabildiğine esnek ve alışılmamış biçimde düşünme olarak tanımlanmıştır.

İzören (1999: 43) ise; burnumuzun dibinde olan ve sırf burnumuzun dibinde olduğu için göremediğimiz şeyleri, bilgiyle oluşturulmuş farklı bir bakış açısıyla görüp hareket eder hale gelmektir, der.

Senemoğlu (2003: 544)’na göre; henüz doğru cevabı bulunmayan problemlere yeni çözümler, yeni fikirler, yeni buluşlar üretme yeteneğidir.

San (1985: 24)’a göre yaratıcılık; tüm duygusal zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olan, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yetidir.

Yaratıcılık, hem bir süreç hem de bu sürecin sonucunda ortaya özgün bir ürün koyma olarak ele alınabilir Süreç boyutunda, yaratıcı insanlar zor işlerde sürekli olarak ayrıntılar ve değişiklikler yaparak yeni fikir ve çözüm yollarını kullanırlar. Yaratıcılığın ürün kısmı ise, özgün olmasıdır. Özgün ürün yeni tutarlı, sorun çözücü ve benzersiz özelliklerden en az birine sahip olmalıdır (Bilen, 2010: 183).

Yaratıcı düşünce, çeşitli imkânları ve ihtimalleri bir oyun olarak ele alıp, dikkatli bir şekilde, hiçbir baskı altında kalmadan ve o andaki faydaya önem vermeden, yeni fikirlere yol açan bir düşüncedir. Bu düşünce sonucu ortaya konan ürünün özelliği, daima bir ilk olmalıdır. Kısaca bu düşünce, kendine benzer düşüncelerin en niteliklisidir (Özcan, 2000: 80).

Vernon ise; insanın sosyal, manevi, estetik, bilimsel veya teknolojik değeri kabul eden fikirleri, görüşleri, buluşları veya artistik objeleri üretme kapasitesidir (Akt: Arık, 1990: 14).

Bartlett'e göre; ana yoldan ayrılma, kalıpların dışına çıkma deneyime açık olma ve bir şeyin, diğer bir şeye rehberlik etmesine onu yönlendirmesine izin verme (Akt: Öncü, 1992: 256) olarak tanımlanmıştır.

May'a göre; bilinci yoğunlaşmış insanın kendi dünyası ile karşılaşmasıdır. (Akt: Gömleksiz, 2009: 3).

Gow'a göre; yaratıcılık, ayrıntıları ve farklılıkları aramak için, gözlemleri yoğunlaştırmaktır. Yaratıcılık derin, kuvvetli yoğun gözlemlerin ve özgür düşüncelerin biricik toplamıdır. (Akt: Üstündağ, 2002: 3).

Jones ise yaratıcılık bireylere farklı ve üretici düşünce zincirlerini kullanarak, alışılmış düşünce zincirlerinden kopma gücü veren, sonuçları bireye ve muhtemelen başkalarına da tatminler sağlayan, fikirlerdeki esneklik orijinallik ve duyarlılığın toplamı (Akt: Arık, 1990: 13) şeklinde tanımlamıştır.

Torrance'ye göre; sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, kestirmede bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sıralama, daha sonra da sonucu ortaya koymadır (Akt: Öncü, 1992: 255).

Bentley yaratıcılığı, yeni olanın üretilmesi eski olanın geliştirilmesi şeklinde tanımlamaktadır (Akt: Gömleksiz, 2009: 3).

Erlendsson'a göre; yaratıcı düşünme özgürdür, hareketlidir, üretken bir süreçtir. Çok yönlü bakmak, çok yönlü çözüm yolları bulmak gerekir. Yaratıcı düşünmenin 4 boyutu ise;

- Akıcılık: Üretilen uygun düşünce sayısı veya problem için birçok alternatif geliştirme becerisi,
- Esneklik: Farklı kategorilere giren düşünce üretme yeteneği veya problem çözümünde yaklaşımları değiştirme,
- Özgünlük: Eşsiz, rastlanmayan, akıllı düşünceler yaratma yeteneği ya da yeni özel çözümler getirme becerisi,
- Zenginleştirme: Düşünceyi tamamlayarak geliştirme, ayrıntılara girebilme, yanıtlar ekleme yeteneği şeklinde tanımlanabilir (Akt: Yenilmez, 2007: 96-97).

Alder (2004) yaratıcılık karakteristiklerini geliştirerek aşağıdaki gibi şemalaştırmıştır:



Şekil 2. Yaratıcılığın Karakteristikleri (Alder, 2004: 70)

Yaratıcı Düşünmenin Karakteristikleri

- Akıcılık; kişi serbestçe ve zorlanmadan düşünebilir.
- Esneklik; kişi eski düşünme tarzlarını kolayca terk edebilir ve yenilerini benimseyebilir.
- Orijinallik; kişi istatistik açısından normal olmayan fikirler bulur.

- Problemi görebilme ve probleme karşı duyarlılık; kişi yaygın ürünlerdeki yâda sosyal kurumlardaki güçlükleri yâda kusurları ifade edebilir ve tanımlanan bir durumdaki arzulan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına karar verebilir.
- Yeniden tanımlama; tanıdık nesnelere eski yorumlarını bırakır ve bunların yeni tarzlarını kullanır.
- Ayrıntıyı görme; genel bir kalıp verildiğinde ayrıntıları doldurabilir.
- Belirsizliği tolere edebilme; katı kategoriler kullanılmadan sonuçlarda bir ölçüde belirsizliği kabul edebilme.
- Yakınsak düşünmeye ilgi,
- İraksak düşünmeye ilgi,
- Yüksek derecede öz disiplin,
- Yüksek mükemmellik standardı,
- Risk alma isteği (Alder, 2004: 70-73).

Sungur (1997), yaratıcılığın gereklerini bireysel, örgütsel ve toplumsal gerekler olmak üzere üçe ayırmaktadır. Bu gerekler;

a. Bireysel gerekler

Bireysel gerekleri oluşturacak özellikler yaratıcı kişilik özellikleridir. Bu özellikler sorunlara duyarlı, akıcı ve özgün düşüncelere sahip, düşüncelerinde esnek olan, girişimci ve hırslı olarak sıralanabilir. Bir toplumun kaderi o toplumdaki insanların yaratıcılığına bağlıdır. Etkili ve yaratıcı kararlar verebilen insanlar demokratik toplumun yaşamasında kilit faktörleri oluştururlar.

b. Örgütsel gerekler

Çoğu örgütler kendi sıradan iş görenlerinin fikir üretme yeteneklerine yeterince değer vermezler. Aksi durumda da bireylere fikir üretmeleri ve yaratıcı olmaları için olanak verilemez. Bir örgüt genel olarak yaratıcı iklime sahip olmak zorundadır. Yaratıcı iklimin genel amacı, örgütün sorunları üzerinde yaratıcı düşünceler geliştirmeyi özendirme ve teşvik etmektir. Hiçbir düşüncenin örgütün düşüncesi olmadan engellenip bir yana atılmasına izin vermemektedir.

Yaratıcı örgüt ikliminin ölçütleri ise: savaşım için engeller koyan, düşünceleri destekleyen, düşüncelerce zengin, dinamik, tartışmaya açık, oyun yönelimli, çatışma, güven, özgürlük nitelikleri ile tanımlanabilir.

c. Toplumsal gerekler

Yaratıcılığı arttıran bir toplum, içsel ve dışsal deneyimi özendirir bir toplumdur. Bireyi pasif, tekdüze çözümlere alıştıran yönelimler yaratıcılık için zararlıdır. 'Yapma-yasak-yapmazsın' larla dolu bir toplum yaratıcılık için gerekli ortamı yok eder. Yaratıcılığı güçlendirmek isteyen toplum, yurttaşlarına dört farklı özgürlük verir. 1. Araştırma, 2. Kendini ifade, 3. Çalışma, 4. Kendi kendisi olma özgürlüğü (Sungur, 1997: 278-296).

2. 4. 2. Eğitim Kuramlarına Göre Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramına eğitim kuramlarının bakışları farklıdır. Bu farklılık Vural (2008), Demirel (2005), Üstündağ (2002), Arık (1990)' a göre şöyle özetlenebilir;

2. 4. 2. 1. Psiko-Analitik Yaklaşımına Göre Yaratıcılık

İnsanların iç çatışmalarını onaylanabilecek kültürel davranışlara dönüştürmesi olarak görmektedir. Bu yaklaşıma göre yaratıcılık insanın olumsuz özelliklerinden biridir. Bu yaklaşımda, insanın içsel çatışmaları toplumun kabul edebileceği ürünlere dönüştürülecek mekanizmaların işe karıştığından söz etmek mümkün görülmektedir.

Psiko-analitik yaklaşımı benimseyenlerden Slochower (1974), yaratıcı sürecin ilk aşamasını esinlenme ve bilinç dışı olarak yorumlamaktadır. Yaratıcı süreç bir düş, düşlem ya da derin düşünceye dalma, herhangi bir yerde ve zamanda ortaya çıkabilmektedir. İkinci aşama, simgecilik ve bilinç öncesidir. Sanat ve kültürde yaratıcı süreç için simgeye dönüştürme vazgeçilmez bir koşuldur. İnsanı tanımlayan dil simgelerden oluşmaktadır (Vural, 2008: 32).

2. 4. 2. 2. Hümanist Yaklaşımına Göre Yaratıcılık

İnsanın olumlu yanları ile ilgilidir. Bu kurama göre insanlar yaratıcılık gücüyle doğarlar. Bu güçler her insanda zaman ve çabayla geliştirilebilir. Bireyin kabul edilmesi ve onaylanması, yaratıcılığı olumlu olarak etkilerken, bireyin kabul edilmemesi yaratıcılığın gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Hümanistler, yaratıcı yetenekleri, öz gerçekleştirimin gelişimi ile anlatmaya çalışmaktadır. Bireyin seçimleri daha belirginlik ve kesinlik kazanmaktadır. Böylece birey, yapabildiklerinin farkına varmakta, yaşamını övmekte ve daha fazla mutluluğu hissetmektedir (Vural, 2008: 35).

2. 4. 2. 3. Davranışçılara Göre Yaratıcılık

Nitelikli deneyimlere bağlı olarak öğrenilen davranışlardır. Yaşamda karşılaşılan problemleri çözmek amacıyla özgün yollar bulmayı ifade eder.

2. 4. 2. 4. Bilişsel Gelişim Kuramcılarına Göre Yaratıcılık

Bilişsel gelişim kuramcılarına göre yaratıcılık ile Piaget'in zihinsel gelişim basamakları arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu yaklaşımı savunanlar yaratıcılığı, eş anlamlı ve zıt anlamlı düşünmek, bilgileri düzenleme de akıcılık, problem çözmeye esneklik ve sonuçta meydana getirilen üründeki özgünlük olarak tanımlanmaktadır.

2. 4. 2. 5. Gestalt Kuramına Göre Yaratıcılık

Kavramı yerine üretken düşünce veya sorun çözme kavramları kullanılmaktadır. Gestalt kuramına göre üretken düşünce biçimini sürekli kullananlar, genelde olayların esasını araştıran ve yapısal gerçeklere yönelen üstün yetenekli olarak tanımlanan kişilerdir (Doğan, 2005: 171).

2. 4. 3. Iowa Eğitim Bölümüne Göre Yaratıcı Düşünme Özellikleri

Iowa Eğitim Bölümü yaratıcı düşünceyi; sentezleme, ekleme ve imgeleme boyutlarından oluşan bir düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır.

2. 4. 3. 1. Sentezleme

- Analojik düşünme (benzetimlerle düşünebilme becerisi)
- Özetleme (belirli problemleri çözmek amacıyla araştırma sonuçlarından yeni sonuçlar çıkarabilme)
- Hipotez kurma (probleme ilgili çözüm seçenekleri üretebilme)
- Planlama (çözümüne geçmeden önce her aşamayı düşünerek çözüm aşamalarını oluşturma)

2. 4. 3. 2. Ekleme

- Büyük düşünme (daha özgün daha kapsamlı düşünebilme)
- Düşünce değiştirme (yeni düşünceler edinme ve yeni fikirlere açık olma)
- Yaygınlaştırma (süreç boyunca daha etkili sonuçlar alabilmek için disipline bağlı olarak düşünsel alanı genişletmek)
- Kategorileri değiştirme (farklı bakış açıları ile problem çözümünde yaratıcılığı kullanabilme)
- Somutlama (düşünsel olanı materyallerle görselleştirme)

2. 4. 3. 3. İmgeleme

- Akıcılık (problemi çözerken ilişkiler arasında kolayca bağlantı kurabilme)
- Kestirme (problemle ilgili geleceğe dönük tahminde bulunabilme)
- Kuramsal düşünme (problem çözümünü düşünken zorunlulukları da göz önünde bulundurma)
- Hayal etme (esnek düşünmeyi sağlama)
- Sezgilemek (sadece mantıksal değil, içten gelen sezgisel kararlar alabilmek) (Demirel, 2005: 169-170).

2. 4. 4. Yaratıcılık Türleri

George ve Gow yaratıcılığı B ve A türü olarak 2'ye ayırır.

B türü yaratıcılık zihinsel alışkanlıkları, A türü yaratıcılık ise beynin tüm etkinliğini gerektirir. A türü yaratıcılık kuralları yıkararak alışkanlıkların zihindeki özgün hareketlerini gösterir. Yaratıcı an denilen ise, alışkanlıkların ya da seçimlerin özgürlüğünü ifade eder. Bu ise rahat bir anda tam uykuya dalarken olduğu gibi sakin bir ortamda ve doğaçlama olarak da ortaya çıkar (Üstündağ, 2002: 5).

2. 4. 5. Yaratıcı Düşünme Süreçleri Ve Yaratıcılığın Aşamaları

Harris (1959) yaratıcılık sürecini altıya ayırır:

- *Gereksinmeyi gerçekleştirme*
- *Bilgi toplama*
- *Etrafıca bir konu üzerinde düşünme*
- *Çözümler hayal etme*

- *Çözümlerin gerçekliğini saptama*
- *Düşünceleri işleve geçirme* (Yavuzer, 1989: 11).

Yaratıcı düşünmenin aşamaları Graham Wallas'ın 1926'da geliştirdiği bir modeldir. Wallas'ın bu modeli aşağıda açıklanan dört aşamadan oluşmaktadır.

2. 4. 5. 1. Hazırlık aşaması (Preparation)

Hazırlık döneminde, sorun, gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanır, tanımlanır. Çözüm ya da gereklilikler için bilgi ve malzeme toplanır ve bunlar çözümün geçerliliği, işlerliği bakımından ölçütlere vurulur.

2. 4. 5. 2. Kuluçka aşaması (Incubation)

Kuluçka aşamasında, sorundan çıkarak geriye gidilir, sorun zihin irdelemesine, incelemesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalar sürebileceği gibi, haftalar ya da yıllar sürebilir.

2. 4. 5. 3. Aydınlanma aşaması (Illumination)

Aydınlanma aşamasında fikirler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğarlar. Bu fikirler sonuç ya da ürünün parçaları olabileceği gibi sonucun kendi de olabilirler. Bağlamın tümü, her iki durumda da birden ve tam olarak görülür. Bu aşama çoğunlukla anlıktır, müthiş bir içgörüler zenginliği içinde gelişir, birkaç dakika ya da birkaç saat sürebilir. Fikirler, sözel olmaksızın formüle edilmiş ve sıklıkla bir "hah!" ünlemiyle belirlenmiştir.

2. 4. 5. 4. Gerçekleşme-Doğrulama aşaması (Verification)

Bu aşama, aydınlanma aşamasında ortaya çıkan sonucun ya da ürünün gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağını, hazırlık aşamasında saptanmış ölçülere uyup uymayacağını anlaşılması ve gösterilmesi için yapılan bir dizi etkinliği içerir. Aniden ortaya çıkan yeni fikir problem durumuna uygulanır. Problemi çözmediği görülürse süreç tekrar başlatılır ya da ufak tefek değişikliklere uğratarak çözüme ulaşılır (Öztürk, 2010: 20-21).

Yaratıcı düşünme süreci aşamaları ve bu aşamalara özgü davranışlar Tablo 1'de verilmiştir (Doğan, 2005: 172).

Tablo 1. Yaratıcı Düşünme Süreci Aşamaları ve Bu Aşamalara Özgü Davranışlar

Dönemler	Yapılacak İşlemler
Hazırlık Dönemi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soruna ilişkin okuma 2. Sorunu saptama 3. Sorunla ilgili toplantılara katılma 4. Sorunla ilgili kişilerle görüşme 5. Medyada konu ile ilgili haberleri takip etme 6. Sorunla ilgili bilgi kaynaklarının kaydedilmesi 7. Bilgiyi alma ve özümseme 8. Kararlar verme
Kuluçka Dönemi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sorulardan uzaklaşmak 2. Sorunla ilgisiz işlerle uğraşma 3. Sosyal aktivitelere katılma 4. Satranç dama gibi oyunlar oynama 5. Düzenli uyuma 6. Dinlenme 7. Rahatlama ve gevşemeye çalışma
Aydınlanma Dönemi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hayal kurma 2. Rahat bir ortamda çalışma 3. Aralarda dinlenme 4. Gerektiğinde sorundan uzaklaşma 5. Sorunla ilgili bilgileri kaydetme 6. Düşünceler üretme
Değerlendirme Dönemi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enerji ve motivasyonu arttırma 2. Çalışmaları planlama 3. Bilgileri paylaşma, sorunları tartışma 4. Sezgisel düşünme 5. Önerilere dikkat etme 6. Uygulama 7. Eksikleri giderme 8. Çözümü değerlendirme

2. 4. 6. Yaratıcılık Düzeyleri

Gow'a göre ise, yaratıcılığın düzeyleri şunlardır:

Birinci düzey; bu düzeyde birey, karışık düşünceler arasından inandıklarına karar verir.

İkinci düzey; bu düzeyde, araştırmalar, yaratıcı teknikler gibi zihinsel hazırlıklar yapılır ve bu düşüncelerden sonuçlar çıkarılır.

Üçüncü düzey; bilinçsizce ve birdenbire gelişen düşünce ve teknikleri içerir.

Dördüncü düzey; aydınlanma denilen bu aşama, en güç deneyimleri anlar duruma gelmeyi anlatır (Akt: Üstündağ, 2002: 11).

Ayrıca Herrman'ın Wallas modeli ile Gow'un yaratıcılık düzey modeli benzerlik göstermektedir. Birinci düzey hazırlık, ikinci düzey kuluçka, üçüncü düzey aydınlanma ve dördüncü düzey de değerlendirme aşamaları ile paralellik göstermektedir (Doğan, 2005: 174).

2. 4. 7. Yaratıcılık Zekâ İlişkisi

Yaratıcılık için belli bir zekâ aşaması zorunludur; ancak bir alanda yüksek yaratıcı bir birey, yüksek bir düz zekâ aşamasına dayanmayabilmektedir. Çok yüksek zekâ aşaması da aynı yükseklikte bir yaratıcılığı içermeyebilmektedir. Hem yüksek ölçüde zeki, hem de yüksek ölçüde yaratıcı bireyler saptanmakta ama bu genelleştirilememektedir (San, 2003: 22).

Yaratıcılık ve zekâ arasında ise belirgin bir anlamlılık olmasına rağmen her iki kavram arasında keskin bir ilişkinin varlığına ilişkin net ölçütler yoktur. Ancak yaratıcılıkta etkili olan belirleyici unsurlar vardır. Bunlar: Kalıtım, çevre, sosyal, ekonomik, kültürel düzey, doğum sonrası oluşan sorunlar ve zekâdır (Artut, 2004: 162).

Zekâ testlerinin oluşumuna bakınca yaratıcılık yeteneklerini kapsayabileceklerinden kuşkulabilir. Ölçülen zekâ ile yaratıcılık arasında bağlantıları araştıran Getzel ve Kackson (1959), yüksek IQ'lular ve yüksek yaratıcılar şeklinde sınıflandırdıkları iki grup öğrenci arasında yoğun karşılaştırmalar yapmışlardır. Getzels ve Jackson, Stanford –Binet, çocuklar için Weshler (WISC), Henman-Nelson zekâ testleriyle; kelime çağrışımı, nesnelere kullanışları, gizli şekiller, masallar ve uydurma problemler gibi beş yaratıcılık ölçeği kullanarak 2 deneysel grup seçmiştir. Bunlardan yüksek zekâlılar, zekâ testlerinde en yüksek puanları almalarına rağmen, yaratıcılık puanları 'yüksek yaratıcılar' grubundan daha düşük çıkmıştır.

Aynı şekilde ‘yüksek yaratıcı’ grubun yaratıcılık testi puanları yüksek olmasına rağmen IQ puanları diğer gruba göre daha düşük çıkmıştır. Fakat yapılan araştırmalar, eğitim açısından yüksek yaratıcı grubun, IQ su düşük olmasına rağmen yüksek zekâlı çocuklar kadar başarılı olduklarını göstermiştir (Yavuzer, 1989: 16-17).

Yaratıcılık ve zekâ arasındaki farkları Cropley (2001)’de örneklerle açıklanmıştır.

Tablo 2. Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki Farklar (Akt: Candar, 2009: 32)

Psikolojik ilgi alanı	Zekâ	Yaratıcılık
Fonksiyon(işlev)	Tam bilgi edinme ve önceden bildiklerini tamamlama	Yeni yollar geliştirmek ve bildiklerini değiştirmek
Kabiliyetler	Problem çözümünü hatırlamak	Problem bulmak için hayal kurmak
Beceriler	Yakınsak düşünme ve ezber	İraksak düşünme ve eleştirel düşünme
Düşünme süreçleri	Bildiklerini hatırlama, benzerlerini fark etme ve alışılmış tekniklere yeniden başvurma	Tamamen farklı dallanmış alan bağlantılarını keşfetme
Düşüncede istenilen özellikler	Mantık, doğruluk ve hız	Yenilik, şaşkınlık, kararsızlık(değişkenlik)

Wallach ve Kogan’ın (1965) araştırma sonuçlarından yararlanan Gallagher zekâ ve yaratıcılık ölçümlerine dayanan bir sınıflandırma yaparak öğrencileri dört gruba ayırmıştır.

2. 4. 7. 1. Yüksek Yaratıcılık-Yüksek Zekâ

Bu çocuklar kontrol ve hürriyet sınırlarını kendileri tayin ederler. Hem erişkinler gibi, hem de çocukça davranırlar.

2. 4. 7. 2. Yüksek Yaratıcılık-Düşük Zekâ

Bu çocuklar kendi kendileriyle ve okul çevreleriyle, öfkeli bir çatışma içindedirler. Değersizlik ve yetersizlik duygularıyla kendilerini yerler. Bununla beraber gerginliklerin olmadığı durumlarda kognitif bakımından gelişir, parlarlar.

2. 4. 7. 3. Düşük Yaratıcılık-Yüksek Zekâ

Bu çocuklar adeta okul başarısına müpteladır. Akademik başarısızlık onlar için bir felakettir. Öyle ki bu felaket ihtimaline karşı devamlı olarak yüksek puan için çaba sarf ederler.

2. 4. 7. 4. Düşük Yaratıcılık-Düşük Zekâ

Bu çocuklar temel olarak konuların kompleksliği karşısında şaşkın bir vaziyette, çeşitli savunma manevraları yaparlar. Mesela sosyal faaliyetlere çok ağırlık verirler veya pasiflik gibi bir çeşit geriye dönüşte (çocukluğa, daha düşük gelişim seviyelerine çekilme gibi) bulunurlar veya psikosomatik semptomlar geliştirirler (Arık, 1990: 84).

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık, değişen dünyaya ayak uydurmada önemli bir beceri olmuştur. Runco'ya göre (1996) Yaratıcılık; her bireyde farklı seviyede bulunan bir özelliktir, fakat bireyin ailesi, eğitim öğretim ortamı, içinde bulunduğu sosyokültürel çevresi gibi çeşitli nedenlerle köreltilmiş olabilir (Akt: Karataş, 2010: 226).

2. 4. 8. Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Doğru düşünebilen ve düşündüğünü üretebilen, problemlere yaratıcı çözümler getirebilen toplumun sağlam bir eğitime dayandırılması gerektiği açıkça görülmektedir. Bu durumun farkına varan ülkeler eğitim sistemlerinde reformlar yapma yoluna gitmiştir. Türk eğitim sistemi de uluslararası yapılan sınavlarda gösterilen başarısızlığın da etkisiyle bu değişim rüzgârının içine 2004 yılında dâhil olmuştur (MEB, 2004).

Yaratıcılık tanımlarından da ortaya çıktığı gibi, yaratıcı bir kişilikte, en başta merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme ve imgelemci olma, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve birleşimci (sentezci) yargılara varabilen kişilik yatmaktadır (San, 2003: 17).

Fisher (2005) ise, yaratıcı kişiliğin bazı karakterlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- *Esnektirler.*
- *Fikirleri bağlayabilirler.*
- *Doğru kabul edilen fikirlere aykırı davranabilirler.*
- *Estetik tatlar gösterebilir.*
- *Meraklı ve araştırmacılarıdır.*
- *Benzerlik ve farklılıkları görebilirler.*
- *Kabul edilen yolları sorgularlar* (Akt: Karataş, 2010: 226).

Ayrıca; Yavuzer (1989), Üstündağ (2002) ve Sungur'a (2001) göre yaratıcı bireyin özellikleri;

- *Hem dopdolu bir enerjiye sahip hem de sessiz ve rahattır.*
- *Hem alçak gönüllü hem de gururludur.*
- *Hem zeki hem de acemi ve deneyimsizdir.*
- *Eğlence ve disiplini de bir arada bulundurur.*
- *Bir yandan katı ve kesin, diğer yandan biricik ve özgün bir kişinin eğilimlerini gösterir.*
- *Duyarlılığı ve açık görüşlülüğü ona acı verse bile bu yönünü açığa vurur.*
- *Başarılı insanlardır.*
- *Kendi kendine yeterlidir, önderdir.*
- *Daha az biçimsel ve geleneklere daha az bağlıdır.*
- *Yüksek üretim gücüne sahiptir.*
- *Duygu ve heyecana açık canlı ve coşkuludur.*
- *Duygusal tutarsızlıklarını etkili bir şekilde kullanır.*
- *Hayal kurma ve gerçekler arasındadır. şeklinde özetlenebilir.*

Iraksak düşünme: Starko'ya göre; eski düşüncelerden vazgeçmeyi, yeni bağlantılar kurmayı, bilginin sınırlarını genişletmeyi ve olağanüstü düşünceleri başlatmayı içerir.

Iraksak düşünce tek başına yaratıcılık değildir. Yaratıcılık, problem bulma, fikirler üretme ve üretilen bu fikirleri değerlendirmeyi gerektirir. Iraksak düşünceyi içeren her aktivitede fikirlerin değerlendirilmesine gerek yoktur ama üretilen düşüncelerin nitelikli olmadığını anlamaları için yeteri kadar yapılması da önemlidir (Akt: Candar, 2009: 30).

2. 4. 9. Yaratıcı Düşünmenin Engelleri

Coon'a göre (1983) yaratıcılığı engelleyen faktörler şunlardır:

a. Algısal engeller

Problemin farkına varamama, problem alanını fazla daraltma, gözlem becerisinin yetersizliği, ilişkileri görememe, değerlendirmede kullanılabilecek ölçütleri seçememe ve sebep sonuç ilişkisini algılayamama gibi öğelerdir.

b. Duygusal engeller

Utangaçlık, tez canlılık, yanlış yapma korkusu, sabırsızlık, belirsizliklere karşı hoşgörü yetersizliği ve aşırı özeleştirici bu gruba girer.

c. Kültürel engeller

Toplumsal değerler bir kültürden diğerine değişmektedir. Bazıları yaratıcılığı desteklediği gibi bazıları da engellemektedir. Hayal etmenin boşa harcanan zaman olarak kabul edilmesi, çok oyunun sadece çocuklar için olduğunun düşünülmesi,

d. Öğrenilen engeller

Eşyaların kullanımı (fonksiyonel kalıplaşma), anlamların verilmesi, ihtimallerin beklenilmesi ve kutsallaşmış tabularla ilgili gelenek engellerini kapsamaktadır.

e. Algılama engelleri

Adetler, problemlerin önemli olan öğelerini tanımada başarısızlığa yol açabilir.

f. Yüklü program engelleri

Bir öğretim programının belirli bir zamanda tamamlanması zorunluluğu veya konuların üst üste yığılması da yaratıcılığı önleyebilmektedir (Demirel, 2005: 177-178).

Torrence, (1962) yaratıcı düşünmeyi engelleyen faktörleri;

- *Fantezi ortaya çıkarmayı engelleyici girişimler.*
- *Hünerliliği-ustalığı ve merakı sınırlandırma.*
- *Korkma ve çekinme ile sonuçlanan faktörler, özellikle akran gruplarının baskısı.*
- *Hataların önlenmesi üzerinde aşırı vurgular.*
- *Sözel yetenek üzerine özellikle mekanik becerilerde yetişkinlerin aşırı üzerinde durması.*
- *Fikirleri ortaya çıkarmak için kaynak eksikliği (Sünbül, 2005: 162) olarak sıralamıştır.*

Yıldırım (2003: 49) ise yaratıcılığımızı engelleyen faktörleri aşağıdaki gibi örneklendirmiştir:

- *Olayları çok dar bir sınıra hapsederek farklı bakış açısı ve boyutları görememek veya bunun tam tersine konuyu çok geniş sınırlar içinde değerlendirerek dikkati toplayamamak.*

- *Sadece mantıksal düşünceye dayanan eğitim sistemi,*
- *Çabuk yargılama ve sonuca gitme eğilimi, belirsizlik veya düzensizliğe tahammül edememek,*
- *Aşırı baskı veya bunun tam tersine disipline olamama, baskı ve öz disiplini birbirine karıştırma,*
- *Aşırı ciddiyet. Hayal gücü, mizah, oyun ya da hobileri küçümsemek,*
- *'Bilimsellik' adına sezgi ya da öngörüü küçümsemek,*
- *Özgüven eksikliği, farklılığı göze alamama, sosyal uyum kaygıları ve korku,*
- *Tek taraflı uzmanlaşma, iş veya yaşam biçimi,*
- *Olayları ve kavramları zihinde canlandıramamak, dilin yanlış kullanımı veya sadece dile dayanarak temel duyuları ihmal etme,*
- *Farklılığa tahammül edemeyen bir aile, iş veya sosyal ortam,*
- *Dikkati dağıtan ve iç karartan fiziksel ortamlar.*

Yaratıcılığın önündeki diğer engeller:

- *Sürekli onaylama ve bunu iletişim esnasında alışkanlık haline getirme.*
- *Aşırı karmaşa ve telaş.*
- *Duyguları desteklemeyen aşırı kuralcı ortamlar.*
- *Netice almak için hızlı çalışma gerektiren ortamlar.*
- *Stres.*
- *Rutin Davranışlar veya İşler: Rutin işler ya da belli bir kalıpta yapılan işler bizleri de kalıplara sokar ve yaratıcılığın aforoz konusunu teşkil eder, yani "Bürokratik bir akıl" yaratır.*
- *Ego: Belli bir inanç kalıbı ile birlikte gelen güçlü bir ego işleri daha da kötüleştirerek bizi o inançların saldırgan bir savunucusu olmaya götürür ki bu da hem bize, hem yaratıcılığımıza büyük zarar verir.*
- *Korku: Kişinin kendini ifade etmekten veya başkalarının yargılarından korkması kişinin yaratıcılığını sınırlayabilir.*
- *Birbiriyle çelişen amaç ve hedeflere sahip olmak,*
- *Eleştirilerden korkma*
- *Kendine güven duymama*
- *Yaratıcı olmadığımızın olan inancımız (Sünbül, 2005: 163) dir.*

2. 4. 10. Yaratıcı Okul Programları

Rawlinson'a göre; eğitimin amaçlarına uygun olarak yaratıcı bireyler nasıl yetiştirilebilir? İstisnasız her insanda yaratıcılık yeteneği vardır. Ancak okul yaşamı boyunca çocuklar bağımlı kılındığı, eğitime yönelik rutin davranışlar ve daha sonraki aşamalarda üniversite eğitimi, teknik eğitim, mesleki eğitim ve pratik alanlarda yürütülen etkinliklerle, yaratıcılık yeteneği, başka yeteneklerin geliştirilmesi uğruna, belirgin bir biçimde baskı altına alınmaktadır. Birçok durumda, sorunların çözümünde yaratıcı yaklaşım uygulamaları fiilen engellenmektedir (Akt: Kaptan ve Kuşakçı 2002: 1).

Okulların en önemli görevi, öğrencilere bu kompleks dünyada problemi yaratıcı bir şekilde çözebilme becerisini öğretmektir. Eleştirel düşünme ve önemli sorunlara odaklaşabilme becerisi en öncelik verilmesi gereken konulardandır (Rowe, 2007: 156).

Yaratıcı okul programları; yaratıcı ve üretken düşünce, uygulama ve diğer tüm alanlarda ortaklık, kavram öğrenme ve genelleme yapma, karmaşık düşünme ve geleneksel öğrenme, deneyimleri bir arada bulundurma, eleştirel değerlendirme, sorun olan meseleleri çözme, denenceler geliştirme, araştırma problemleri üretebilme, bağımsız öğrenme becerileri geliştirme (Sungur, 2001: 51) gibi birçok üst düzey düşünme becerisi göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.

Yaratıcı Okulun Eğitsel İlkeleri;

- *İnsanlığa kendine saygı*
- *Bireyin gelişmesine sınırsız destek verme*
- *Kişiler arası bağlılık*
- *Öznelliğe değer verme*
- *Zamanı etkili kullanma*
- *Dostluk, kendini sevme*
- *İşbirliği*
- *Geleceğe güvenme, aileyi koruma*
- *Demokrasiyi koruma ve özerkliğe değer verme*
- *Nezakete değer verme (Sungur, 2001: 59) şeklinde özetlenebilir.*

Yaratıcı düşüncenin gelişim doğasına uygun bir eğitim anlayışı ile öğrenme ortamlarının tasarlanması bu düşüncenin gelişimine katkı sağlayabileceği açıktır. Böyle bir ortam; öğrencileri merkeze alan, problem çözme becerilerini geliştiren, ırsak düşünme yetenekleri üzerine vurgu yapan, psikolojik açıdan güvenli, öğrenenleri sınırlandırmayan bir karakter arz etmesi açısından önemlidir (Tezci, 2003: 259).

Yaratıcı Okulda Kazanılacak Kişilik Özellikleri;

- *Otantik olma (kendi kendisi olabilme)*
- *Kendisi için anlamlı sorunları belirleme*
- *Yaşantılara açık olma*
- *Akıcılık*
- *Algıya açık olma*
- *Özgünlük*
- *Belirsizliğe dayanıklı olma (Beklenmedik olaylarla başa çıkabilme)*
- *Sezgi, tutku ve duygulara açık olma*
- *Mizah duygusuna sahip olma*
- *Cesaret (Meydan okuma)*
- *Bağımsızlık ve özgürlük*
- *Zenginleştirilen çok yönlü öğretim yöntemleri*
- *Savaşım gücü*
- *Esneklik*
- *Olumsuz koşullara dayanıklılık*
- *Olumlu benlik algısı ve risk alma (Sungur, 2001: 60).*

2. 4. 11. Evde Okulda Ve Sınıf Ortamında Yaratıcılık Engelleri

Blomm ve Sosniak (1981) özellikle yaratıcılığın temellerinin atıldığı yıllar okulöncesi eğitim ve ilköğretim yıllarıdır. O halde gerek ana-baba ve çocukla ilgilenen diğer yetişkinlerin, gerekse öğretmenlerin, çocuğun bu ilk yıllarını iyi değerlendirmeleri ve yaratıcı nesillerin temellerini oluşturmaları gerekir (Akt: Yenilmez, 2007: 97).

Özden' e göre de çocuklardaki yaratıcılığın gelişmesini engelleyen faktörler şöyledir:

- Yaptıkları şeyleri doğru yapmaları konusunda çocuklara ısrarcı olmak; bir çocuğa bir şeyi yapmanın tek yolunun olduğunun öğretilmesi yeni yolların aranması isteğini yok eder.

- Çocukları hayal kurmayı bırakmayı ve gerçekçi olmaya zorlamak; çocuğun hayal kurmasını “aptalca” olarak nitelemek çocuğun keşfetme arzularının kırılmasına ve zamanla yok olmasına sebep olur.
- Çocukları başkaları ile karşılaştırmak; böyle durumlar çocuğun uyumuna yönelik fark edilmez bir baskı oluşturur; oysa yaratıcılığın esası uyum sağlama baskısından uzak kalabilmektir.
- Çocukların merakının kırılması; yaratıcılığın en açık göstergesi meraktır. Ancak yetişkinler çok fazla meşgul olduklarından çocuklarının sordukları soruları aptalca bulduklarından genelde soruların birçoğuna umursamaz bir tavır takınırlar. Bu tavırları çocukta merakın yavaş yavaş kaybolmasına neden olur (Öztürk, 2007: 30).

Kısacası; çocukları sürekli gözetim altında tutmak, çocukların tamamlanmamış aktiviteleri ile ilgili değerlendirmeler yapma, aşırı övgü ve ödül ve çocukları yarıştırmak, çocuklara katı ve kesin seçimler sunma, çocuklardaki yaratıcılığı etkileyen diğer faktörlerdendir (Üstündağ, 2002: 20).

Sınıf ortamında yaratıcılığa engel olan faktörler ise;

- *Çocuğun ilgi ve istek duymadığı konu ve gereçlerde çalışmaya zorlanması.*
- *Araç-gereç veya çalışma ortamının yetersizliği*
- *Yeterli bilgilendirme yapılmadan çalışmaya geçilmesi*
- *Kalabalık sınıflar*
- *Zaman sınırlılığı veya azlığı*
- *Çevresindeki kültür kaynaklarından yararlanamama (Üstündağ, 2002: 23-24) dir.*

2. 4. 12. Okulda Yaratıcılığı Geliştirmek İçin Yapılacaklar

Yaratıcı düşünceyi okul ortamında geliştirebilmek için; öncelikle öğrencilerin kendilerini özgür hissedebilecekleri bir öğretme-öğrenme ortamı bulunmalıdır (Demirel, 2010: 242).

Okul ortamında yaratıcılığı geliştirici temel etkenler aşağıda belirtilmiştir.

- *Yaratıcılığa uygun koşullar hazırlanmalıdır (atölye, derslik, ilgili görsel araç gereçler)*
- *Çevresel faktörlerin zenginleştirilmesi, ilgili materyallerin hazırlanmasına olanak sağlanmalıdır.*
- *Etkinlik sürecinde başlangıç ve sonuç önemlidir. Hedef davranışlar önceden belirlenmelidir.*

- Araç gereçlerin anlam ve amaca uygun olarak seçilip, ilgili konuları çocukların düzeylerinde tutarak onların kendi yaşantısı ve çevreleriyle ilintili olmasına özen gösterilmelidir.
- Tekdüze, basmakalıp etkinliklerden kaçınılmalı, onları özgün çalışmalarından ötürü destekleyerek, ödül ve ceza yaptırımlarında çağdaş eğitim anlayışının gerekleri uygulanmalıdır.
- Bazı sanat yapıtlarının tanıtılıp incelenmesine, tarihi yerlerin, müze ve sergilerin görülmesine olanak tanınmalıdır.
- Değerlendirme ve eleştirilerde dikkatli olunmalı, yapıcı faktörler etkili olmalıdır.
- Drama, hikâye ve masallar, yaratıcı projeler için konuya başlangıç noktalarını oluşturabilmelidir.
- Yaratıcı etkinlikler, yazma problem çözme örnekleri sınıfın uygun köşelerinde sergilenabilmelidir (Artut, 2004: 180-181).

Yaratıcı düşünmeyi okul ortamında geliştirebilmek için öğretme ve öğrenme ortamları öğrencinin yaratıcı davranışlarını geliştirecek biçimde düzenlenmelidir (Demirel, 2010: 242).

Ayrıca; Smith'e (1966) göre Yaratıcı öğretim:

- Yeni farklı ve özgündür.
- Iraksak ve yakınsak düşünceyi birlikte vurgular.
- Güdüleme ve gerilimin birlikte yaşadığı bir süreçtir.
- Açık uçlu sorulara yer verilir.
- Öğretmen kenara çekilir, öğrenci sorunla yüzleşir.
- Sonuçlarının tahmin edilmesi güçtür.
- Bilinç öncesi koşullar vurgular.
- Öğrenciler kendi fikir ve duygularına güvenir.
- Farklı olma, tek olma, bireysellik ve özgün olma ödüllendirir.
- Öğretim süreci, ürünü kadar değerlidir.
- Özel koşullar gerekli olabilir.
- Amaç; başarılı ve özgün bireyler olmaktır.
- Bilgi ve beceriler sorunun çözümü için kullanılır.
- Bağımsız öğrenme ve araştırma özendirilir.
- Yapıcı eleştiri ve kendisini değerlendirme becerisi geliştirilir.
- Fikirler ve nesnelere oynanır, yer değiştirilir.
- Demokratik ortamlar vazgeçilmezdir.
- Tüm araştırma yöntemleri denenir (Sungur, 2001: 199-200) olmalıdır.

Ayrıca; Torrance (1965) 'de yaratıcı ifade için gerekli sınıf atmosferinin şu özellikleri taşıması gerektiğini belirtmektedir.

- Olağandışı sorulara karşı saygılı olma,
- Hayal ürünü yaratıcı fikirlere karşı saygılı olma,
- Öğrencilere fikirlerinin değerli olduğunu açıkça hissettirme,

- *Öğrencilere değerlendirme korkusu olmaksızın alıştıırma yapmaları için olanak sağlama,*
- *Değerlendirme yaparken neden sonuç ilişkisi kurma (Senemoğlu, 2003: 546) dir.*

Okul yıllarında yaratıcı düşünceyi geliştirmek için Torrance (1962) yirmi ilke önermektedir. Bu ilkeler:

a. Yaratıcı Düşünceyi Değerlendirme

Çocuklar yaşadıkları toplumun değerlerini benimserler. Bu nedenle yaratıcılığın gelişmesinde değerlendirilmesinin de önemi büyüktür. Çocuğun çevresindeki bireylerin çocuğun yaratıcılığına gösterdiği ilgi çocuğun yaratıcılığını etkileyecektir. Bu açıdan öğretmenlerin yaratıcılığa karşı olumlu tutumlarının gelişmesi gerekmektedir.

b. Çocukların Çevreden Gelen Uyarıcılara Duyarlılığın Arttırılması

Üstün yaratıcılar ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar çevreden gelen uyarılara açık ve duyarlı olmayı vurgulamaktadır. Litwin ve Russell (1956) yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki eşit sayıdaki öğrenci gruplarına, hayal gücüne dayanan yazımları geliştirici üç yöntem uygulayarak yürüttükleri araştırmaları sonucunda yazım ödevlerinde çeşitli duyu organlarından algılamayı deneyen grubun diğer gruplardan daha büyük başarı gösterdiğini tespit etmişlerdir.

c. Nesne ve Düşünceleri Becerili Biçimde Kullanmaya Özendirme

Torrance, yaratıcı düşünce üzerinde ilkokullarda yapılan araştırmalarda elleme, uğraşma dereceleri ile verilen yanıtların niteliği ve niceliği arasında geçerli bir ilişki bulmuştur. Yaratıcı düşünce ile ilgili testler uygulanırken 68 öğrenci birinci sınıftan, 62 öğrenci ikinci sınıftan ve 82 öğrenci üçüncü sınıftan seçilmiş ve öğrencilerin nesnelere (hasta bakıcı alet çantası, bir itfaiye arabası, bir oyuncak köpek vb.) uğraşmaları ve oyunları daha neşeli bir hale sokmaları görevi verilmiştir, yapılanlar kaydedilmiştir. Torrance göre yaratıcı ilgiyi ve merakı geliştirmek için çocukların çevrelerindeki nesnelere oynama ve çeşitli düşüncelerle karşılaşmaları sağlanmalıdır.

d. Sistemli Olarak Her Düşünceyi Geçerlik Sınavasından Geçirme

Okuldaki eğitimin amaçlarından biri de öğrencilere, gerçeği sınama yani yaşadıkları gerçek dünya hakkında gerçeğe uygun sınamalar yapma imkânı tanımaktır. Öğrencilere herhangi bir eylemin ya da çözümün gerçekler karşısında işe yarayıp yaramayacağını kestirebilmeleri için sınamalar yapma fırsatları sunulmalıdır.

Sınıf öğretmeni pratik bir sorunun çeşitli çözümlerini gösterdiği kadar öğrencilerinin değişik olasılıkları da denemelerini desteklemeli ve sonra, en iyi çözüme, çocuk kendi karar verebilmelidir.

e. Yeni Görüşlere Hoşgörü Sağlama

Gerçek sınamasına alışmış çocuklarda genellikle hoşgörü temelini atıldığı da görülmektedir. Öğretmen ya liderin önemli bir görevi, azınlıktan gelen herhangi bir düşünce ya da çözümü ele alarak, tartışmaya yol açmaktır. Yeni düşüncelere olduğu kadar bireyin yaratıcı kişiliğine de aynı hoşgörü gösterilmelidir. Gerçek yaratıcılık kişiliği olan birey alışagelmış kavramları bırakarak yaşam içinde zengin ve yeni olanaklar bulabilir. Toplumun normlarına herkesin uyması yersiz ve verimsizdir. Örneğin, öğretmenler, öğrencilerin türeticilere ve bilginlere ait yanlış kanılarını gerçek sınamasından geçirmelerine yardımcı olurlarsa hoşgörüye katkıda bulunmuş olurlar.

f. Basma Kalıp Örüntü Zorlamalarından Kaçınma

Bilimsel yöntem kadar yaratıcı yöntemin de var olduğu söylenebilir. Bir çiçeği anlatmanın, bir ev projesi çizmenin, bir paragraf yazmanın çeşitli yolları olacaktır; biraz rehberlik, istenildiği gibi çalışma özgürlüğü, biraz hoşgörü pek çok yaratıcı işi kolaylaştıracaktır.

g. Sınıfta Yaratıcı Hava Egemenliğini Sürdürme

Buck'ın "ev, ağaç, insan (HTP)" testi uygulanırken bu tür gevşetilmiş denetim görülür; hoşgörü, güven duygusu, korku yoksunluğu, esnek bir çalışma beraberliği böyle bir hava yaratabilir. Boğaziçi üniversitesinde bir psikoloji dersinde, bir anket için öğrencilerin soruları kendileri hazırlayıp sınıfta tartışmaları yöneltmeleri çok olumlu hava yaratırken onların istek ve coşkularını da arttırmıştır. Ayrıca sınıfı oluşturan gruptan bazı yaratıcı düşünceler de ortaya atılmıştır.

h. Yaratıcı Düşüncenin Değerli Olduğunu Çocuğa Öğretmen

Küçük yaşlarda çocuk düşüncelerinin değerine ve algılarına inanması öğrenmesi önemlidir. Bu yaklaşımın bir yöntemi çocuğa düşündüğünü yazdırmaya alışmaktır.

Böylece çocuk hayal gücünün değerini öğrenirken aşırı hayal kurması da önlenir ve öz düşüncelerinin somutlaştığını görürken bu yolda çabalarını sürdürmesi de desteklenir.

Daha ileri yaştaki öğrenciler akıllarına gelen her düşünceyi bir deftere geçirirlerse olumlu olanlar unutulmaz ve ilerde bunlar eleştirilebilir, değiştirilebilirler. Anlatılabilir ya da önemli başka bir buluşa yol açabilir. Hayal gücüne dayanan tiyatro oyunları, roller, tuhaf, acayip öykü anlatımları, değişik resim çizimleri ve buna benzer şeyler çocuk düşüncesinin normal evreleri olarak görülmelidir.

1. Yaşıtların Kişiyi Baskı Ve Zorlamalarından Sakınma Becerilerini Öğrenme

Üst kademedeki yaratıcı kişinin değerli olduğunu ona sezdirmek çok önemlidir. Bazen bu çocuklar başlarını çeşitli şekillerde derde sokarlar. Örneğin, bazı gruplarda yaratıcı üyeler oldukça sevimsiz, grubu önemsemeyen, amaç gütmeyen, grupla özdeşleşmeyen ve lidere yüz vermeyen kişilerdir.

i. Yaratıcı Süreç Konusunda Bilgi Verme

Eğitim psikolojisi, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcı yeteneklerinin az ya da yokluğu korkusunu giderirken yaratıcı sürecin hangi koşullar altında oluştuğunu ve geliştiğini vurgulamalıdır. Her ne alanda olursa olsun, yaratıcı sürecin aşamaları ve koşulları bugün artık bilinmelidir. Önce bir gereksinme, bir eksiklik duyulabilmelidir. Rastgele çeşitli incelemeler yapılmalı ve sorunu açık ve seçik biçimde ortaya sermelidir. Sonra da okuyarak, çeşitli çözümleri gözden geçirerek ve bu çözümlerin yararlarını, olumsuz yönlerini eleştirerek bir hazırlık devresi geçirilmelidir. Tüm bu faaliyetlerden sonra yeni bir düşünce oluşurken yeni bir kavram birden ortaya çıkabilecektir. En son olarak da en iyi çözümün seçimini deneysel bir araştırma ile geçerliliği sınayarak buluşu eksiksiz bir biçime, yetkinliğe eriştirmek gerekecektir.

j. Şaheserlerin Yarattığı Saygı Ve Korku (Huşu) Duygusunu Giderme

En üst düzeydeki yaratıcıların yapıtlarının değerlerini verdirebilmek için eğitimciler bu yapıtların yetkinliklerini vurgulamak isterken çoğu zaman korku yaratabilmektedir. Bu korku, “huşu” ne dersiniz deyin, yaratıcı yeteneğin gelişmesine engel olmaktadır. Eğer öğretmenler, sanatçı ya da yazarın kullandığı yöntemlerin ayrıntılarına inebilirlerse bu duygu dağılır. Örneğin; çok tanınan bir ressamın çiziminin ana temayı görüşünü nasıl geliştirdiği ve işlediği gösterilebilir. Çocuğa, bu tür yapıtların adım adım oluşturulduğu öğretilirse o da böyle bir işin erişilmezliğine inanmayıp kendinin de az rastlanan bir iş çıkarabileceğine inancı artar. Fizik olaylarını açıklayan kuramların çoğu bu tür aşamalarla oluşmuştur. Bu doğrultuda Wilson’ın (1958) çocuklara öğretmenlerin sunabilecekleri aşağıda belirtilen bazı önerileri vardır:

- Tüm çocuklar değişik alanlarda yaratıcı yeteneklere sahiptirler.
- Başkası önce yapmış olsa bile esinlendiği şey onun için yaratıcı olabilir.
- Bir sorunun çözümünde zorluk çekiliyorsa belki yeni yöntemler denemekte yarar vardır.
- Bir sorunun çözümü o konunun süreli incelenmesinden ortaya çıkmayıp birdenbire kavrama ile bambaşka bir işle meşgulken, ansızın ortaya çıkabilir.
- Öncelikle, ne kadar olağandışı olursa olsun akla gelen düşüncüyü söylemekten çekinmemelidir.

k. Kendi İsteğiyle Başlanılan Öğrenimi Destekleyip Değerlendirme

Çocuklarda yaratıcı düşüncelerin ilk belirtileri başka uğraşlar sırasında ansızın belirir. Üstün yaratıcı çocuğun en belirgin olağanüstü özelliği kendi kendine bir işe başlayabilmesidir. Derinliğine bakış, anlama ve araştırma merakı hemen hemen her çocukta bulunmaktadır. Aile ve öğretmen görevi bu doğal yeteneği canlı tutmaktır. Engellemelerden kaçınmalı, çocuğu desteklemelidir

l. Tedirgin Edici Durum Yaratma

Torrance göre bu durumun diğer adı “diken üzerinde oturma”dır. Yaratıcı düşünceye sahip çocuklar eksik olana ya da sıkıntı veren duruma karşı duyarlıdır. Tedirgin edici bir durumla karşılaştıklarında diğerlerinin aksine ilgilenir, durumu incele, sonunda tartılabilir bir olasılığı oluşturur ve bu olasılığın ampirik yöntemlerle geçerliliğini araştırır. Okulun ilk yıllarından itibaren öğretmenler öğrencileri tedirgin edecek durumlarla onları karşılaştırabilir ve yaratıcılığı teşvik etmeyi başarabilir.

m. Yaratıcı Düşünme İçin Gereksinimler Oluşturma

Tarihsel süreçte yaşamı tehlikeye sokacak durumlar ve aşırı koşullar birçok buluşun ortaya çıkmasına neden olmuştur. İnsanı yaratıcı sürece, keşfetmeye, icat etmeye sürükleyen güç aslında gereksinmedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencileri yaratıcı düşünmeye sürüklemek için olanaklar ve durumlar bulmaları ve derslerinde yer vermeleri gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin seçecekleri sorunların, durumların güçlüğünü öğrencilerinin düzeyine göre dikkatle belirlemesi gerekmektedir.

n. Faal Ve Sakin Dönem Sağlama

Yeni düşüncelerin oluşabilmesi için aktif ve sakin süreçlere uygulamalarda yer verilmelidir. Öğrenciler kimi zaman grupla çalışmalı, kimi zamanlarda ise tek başlarına uğraşmalarına olanak sağlanmalıdır. Kimi zaman resim çizme, yazma gibi dinlenme etkinliklerine de yer verilmelidir. Yaratıcılığın ortaya çıkabilmesi için gevşeme dönemlerinin önemli olduğu bilinmektedir.

o. Düşünceleri Deneme Çalışmalarına Sokabilmek İçin Olanaklar Yaratma

Herhangi bir düşünceyi somut bir ürüne dönüştürme heyecan yaratır. Bu denemeler için öğretmenlerin ve ailelerin çevredeki olanaklardan (kitaplık, müzeler, fabrikalar vs.) mümkün olduğunca yararlanması gerekmektedir. Okullar ve kimi çevreler geniş olanaklardan yoksun olabilir, yine de bu kısıntıları kabullenmeyi ve olanaklarla yeni düzenlemelere girebilmeyi öğrenmelidirler. Sınırlamaları alay ederek karşılama ile yaratıcı biçimde kabullenme arasında ayrıcalık vardır.

ö. Düşünceleri Denerken Dolaylı Olarak Elde Edilecek Sonuçları Destekleme

Kimi zaman orijinal çalışmalar sonuca ulaştırılmadan bırakılabilir. Çocukların, düşüncelerini gerçekleştirme sürecinde zorluklarla karşılaşabileceklerini ve sıkıcı ama zorunlu olan araçları sağlama işini öğrenmenin gerekliliğini küçük yaşlardan itibaren bilmeleri gerekmektedir. Daha sonra görüşleri sanat, edebiyat ve bilimin standart ölçerlerine vurulabilir. Çalışmaların günlerce, haftalarca ve aylarca sürebileceğini ve oluşturmakta olduğu sürecin her hangi bir zamanda kesinlik göstermeyebileceğini, çocuk kesinlikle bilmelidir.

p. Salt Eleştiri Yerine Yapıcı Eleştiri Geliştirilmeli

Birey sadece çevredeki aksaklıkları görmemeli, aynı zamanda “bu şekilde düzeltilebilir” diyerek yapıcı eleştiride bulunabilmelidir. Öğretmenlerin öğrencilere bu alışkanlığı kazandırabilmesi gerekmektedir. Bu tür alışkanlıkları geliştirmek aslında oldukça uğraştırıcı ve zordur. Ama uygun düzenleme ve sınıf içi çalışmalar bu alışkanlığın zamanla kazanılmasını olanaklı kılacaktır.

r. Çeşitli Alanlarda Çocukların Bilgi Edinmelerini Sağlama

İlköğretim dönemlerinde öğrencilerin ilgileri hem çeşitlidir hem de birinden diğerine çabucak geçtikleri görülebilir. Uzmanlık alanından uzak bilgiler orijinal düşünceler oluşturur. Hiçbir zaman orijinallik bilgi ile bozulmamıştır. Bilgi sınırlarını aşanlar diğer alanlardan bir fikir kapmakla ya da yöntem edinmekle, düşüncelerini oluştururlar.

Akademik özgürlüğün temelinde çeşitli ilgiler olduğu kadar herkesin kullanmadığı ya da benimsemediği yeni düşünceleri de araştırma hakkı yatmaktadır.

s. Yeni Yolları Deneyebilecek Yürekli Öğretmenler Yetiştirme

Yaratıcı çocuklar yeni yollar denemekten çekinen öğretmen tutumlarıyla karşılaştıklarında sıkılır, hatta okuldan uzaklaşır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin her tür düşüncelerine açık olma, onları gerçekliği sınamaya yöneltme, onları evrenin sınırlarını araştırmaya teşvik etme gibi tutum ve becerilere sahip olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Aktaran: Yavuzer, 1989: 42-49).

2. 4. 13. Yaratıcı Ve Yaratıcılığı Geliştiren Öğretmen Davranışları

Rogers (1982)'a göre, bir öğretmen öğrencileri için eğitim ortamını hazırlamadan önce şu soruları kendi kendine sormalıdır: (1) Öğrencilerimin yaratıcı düşünme becerilerini besleme tevazusu ve cesaretini gösterebilir miyim? (2) Bazen sinir bozan, bazen meydan okuyan, bazen ilginç ve bazen aptalca olan yaratıcı fikirleri kabul etme insanlık ve toleransına sahip miyim? (3) Yaratıcı kişilere, fikirlerini açıklayacağı bir ortam oluşturabilir miyim? Rogers'a göre, her öğretmen bu soruları kendine sorarak ise başlamalı ve eğitim programlarında yaratıcı düşünmeyi destekleyecek şekilde bir yol izlemelidir. İster temel eğitimde, isterse yetişkin eğitiminde olsun yaratıcı düşünme ve davranışların rutin okul hayatında göz ardı edilebileceğini savunmaktadır (Akt: Kuyubaşoğlu, 2009: 25).

Ayrıca; yaratıcı düşünmeyi destekleyen öğretmenden şunlar beklenilmektedir.

- Öğrenciyi bir birey olarak kabullenme ve öyle davranma,
- Öğrenciyi özgür olmaya özendirme,
- Öğrencilere model olma,
- Sınıfın dışında onlara çok zaman ayırma,
- En iyiyi bekleme ve alışılabilirliğini gösterme,
- Heyecanlı olabilme,
- Öğrencileri eşit kabul edebilme,

- Öğrencileri doğrudan ödüllendirebilme,
- Öğrenciye ilgi gösterme,
- Sürekli okuyan kişiler olma,
- İkili ilişkilerde kolay ilişkiler kurma olarak belirlenmiştir (Sungur, 1997: 33).

Soh (2000) yaratıcılığı geliştiren öğretmen davranışları dizini hazırlamıştır. Bunlar

- Öğrencileri bağımsız öğrenebilmeleri için cesaretlendirmelidir (Bağımsızlık/serbestlik)
- Öğretimde sosyal içerikli ilave stiller kullanılmalıdır (Tamamlama)
- Eksiksiz bilgileri öğrenebilmeleri için öğrencilerini motive etmeli böylece öğrenciler iraksak düşünme için sağlam alt yapıya sahip olurlar (Motivasyon)
- Öğrenciler fikirlerini çözümleyene ve formüle edene kadar, öğrencilerin fikirlerini yargılamayı ertelemelidir (Yargılama)
- Öğrencileri esnek düşünebilmeleri için cesaretlendirilmelidir (Esneklik)
- Öğrencileri öz-değerlendirme yapmaları için cesaretlendirilmelidir (Değerlendirme)
- Ciddi olarak öğrencilerin öneri ve sorularını almalıdır (Sorgulama)
- Öğrencilere geniş materyaller ve birbirinden farklı durumlarla çalışmalarını için fırsatlar vermelidir (Fırsatlar)
- Öğrencilere hayal kırıklığı ve olumsuzluklarla uğraşabilmeyi öğrenmeleri için yardım etmelidir böylece öğrenciler yeni ve alışılmadık durumları denemek için cesaretli olurlar (Hayal kırıklığı) (Akt: Candar, 2009: 49).

Honig ise, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için dikkat edilmesi gereken ilkeler belirlemiştir:

- Çocukların kendilerine saygı duymalarının önemli bir yolu, öğretmenleri ile yaşadıkları etkileşimler içinde öğrenilebilir.
- Çocuklar, düşündüklerini istedikleri biçimde söylediklerinde ya da yaptıkları işleri kendilerince tanımladıklarında, onlara olumlu davranışlar gösterilmelidir.
- Her çocuk biriciktir. Çocukların biricik olan donanımları içinde yaratıcılıkları ve kendilerine olan güvenleri ancak eğitim sürecinde geliştirilebilir.
- Grup çalışmalarında ve özellikle problem çözme sürecinde çocukların kendi düşüncelerini söylemelerine öncelikle önem verilmelidir (Akt: Üstündağ, 2002: 46-47).

Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilecek, yaratıcı bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler de şu şekilde ifade edilebilir (Sungur, 2001: 212-214)

- Öğrencileri ile dostça iletişim kurar ve onları oldukları gibi kabul eder.
- Tüm öğrencilerine eşit biçimde öğrenme ve kendini değerlendirme olanakları sağlar.
- Sınıfını düşünen bireylerin birlikte çalıştığı bir ortam haline getirir.
- Öğrencilerini beceri geliştirmelerinde birbirlerine yardım etmeyi özendirir ve grup çalışmaları yaptırır.
- Öğrencilerinden beceri gerektiren çalışmalar beklemez, gerekli yaşam becerilerini kendisi öğretir.
- Öğrenciye her zaman onlar için anlamlı gelen programlar sunarak, onların en iyi şekilde yapabileceklerini ve zamanlarının çoğunu bunun için kullanabileceklerini belirtir.
- Öğretimi gereksiz yere hızlandırmaz. Çünkü öğrenme, bir gelişim sorunudur.
- Öğrencilerine denemeleri ve keşfetmeleri için zaman tanır.
- Bir öğretmen olarak kendi eğitim felsefesini oluşturur.
- Dünyadaki değişimi izler, genel kültüre sahiptir.
- Mümkün olduğu kadar fazla okur ve okuduklarını analiz etmeye çalışır.
- Öğretim konusunda uzman olduğunu aklından çıkarmaz. Meslekten doğan haklarını unutmaz ve onları zekice kullanır.
- Olabildiğince fazla seyahat eder. Çünkü öğretmenler en az sanatçılar kadar yenilikçi ve merak dolu olmalıdırlar.
- Sınıfını yabancı ziyaretçilere ve farklı kültürlerin temsilcilerine açar.
- Farklı meslek gruplarına katılır, farklı dernek ve kuruluşlarda görev alamaya çalışır.
- Rutin öğretim yöntemlerinin dışında farklı öğretim yöntemlerinin savunucusu ve uygulayıcısı olur.
- Kendini diğer öğretmenlerden soyutlamaz, onlarla iletişim içerisine girer.
- Çok sayıda rolü bir arada oynayan kişidir. Gerektiğinde malzemeleri bir araya getiren teknisyen, geçmiş değerleri aktaran bir sosyal mühendis ya da başkalarının yaratıcılığını ortaya çıkaran bir sanatçıdır.
- Eleştirisini öğrencinin kişiliğine değil, yanlış olan davranışına yönlendirir (Aksoy, 2005: 18).

Özden'e (1998) göre; öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme güçlerini destekleyip geliştirebilmeleri için öğretme-öğrenme sürecinde şu etkinliklere yer vermeleri gereklidir.

- Öğrencilerin kendi yaratıcı çabalarına değer verilmeli ve öğrencilere bundan memnuniyet duyma öğretilmelidir.
- Sıra dışı sorulara saygı duyarak, farklı düşünmek ve değişik bağlantılar kurmak teşvik edilmelidir. Böyle olanaklar verildiğinde, çocuklar yetişkinlerin gözden kaçırdığı noktaları yakalayabilir.

- Öğrencileri dinleyerek onların fikirlerine değer verildiği ve saygı duyulduğu gösterilmelidir. Öne sürdükleri fikirleri geliştirmelerine fırsat vererek fikirlerini hem test etmelerine hem de başkalarıyla paylaşmalarına yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine fırsat verilmelidir. Aşırı denetim, belirlenen programa aşırı bağlılık, öğrencinin kendi basına öğrendiği şeylerin takdir edilmemesi, öğrendiklerini yansıtmalarına fırsat vermeden çok sayıda materyalin yüklenmesi, kendi kendine öğrenmeyi engellemektedir.
- Özellikle eğitim sisteminin ilk kademesinde sık sık yapılan değerlendirmeler, çocukların yaratıcılıklarını ortaya koymaktan korkmasına neden olmaktadır. Çocukların yaptıkları hatalar yaratıcı sürecin bir parçası olarak kabul edilmelidir (Çakmak, 2010: 32-33).

Torrance (1965) yaratıcı öğretmen, dinleyen, gözleyen, hisseden, dış uyaranlara tümüyle açık bir bireydir. Yaratıcı öğrencinin öğretmeni, canlı, neşeli, çok iyi eğitilmiş öğrenmeye meraklı ve öğrenme heyecanı ile doludur (Akt: Sungur, 2001: 204) der.

2. 4. 14. Yaratıcı Öğrenci Davranışları

Yaratıcı bir sınıfta öğrenci özellikleri Morris'e (2006) göre aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Yaratıcı öğrenciler meraklıdır, soru sorarlar ve meydan okurlar ve kuralları takip etmek zorunda değildirler.
- Bağlantılar yapıp, ilişkileri görebilirler. Yaratıcı öğrenciler yanal düşünür ve nesnelere arasında ilişki kurabilirler.
- İstediklerini göz önüne getirip canlandırabilir.
- Fikirleri ve seçenekleri açıklayabilir. Yaratıcı öğrenciler fikirlerle oynar, alternatif ve yeni yöntemleri dener, zihinlerini açık tutar yaratıcı sonuçlarda başarılı olmak için fikirlerinde değişiklik yapar.
- Fikirler üzerinde eleştirel düşünürler süreçleri yeniden gözden geçirir, yapıcı eleştiriler yapar geri dönüşüm kullanır (Akt: Candar, 2009: 52).

2. 4. 15. Öğrencilerde Yaratıcılığı Geliştirmek İçin Öneriler

Abbey ve Dickson (1983) ile Lind ve Mumford (1887) yaratıcı çabaların ilk aşamalarında, bu çabalara değer verilmesi ve performansının ödüllendirilmesinin, daha sonraki çabaların güdülenmesinde çok önemli olduğunu göstermişlerdir. Bu nedenle yaratıcı çabaları olduğu fark edilen kişilerin başlangıçtan itibaren desteklenmesi gerektiğini savunmuşlardır (Akt: Öncü, 1992: 260).

Hoing (2001)'e göre;

- *Öğrencilere açık uçlu ve yanıtı belli olmayan sorular sorma,*
- *Öğrencilerin farklı sanat dallarını duyumsamalarını sağlama,*
- *Devinimlerin büyüünden yararlanma,*
- *Öğrencinin olağanüstü durumlar üzerinde düşünmelerini ve düşündüklerini anlatmasını istemek gerekir (Akt: Üstündağ, 2002: 48-49).*

Yaratıcılığı geliştirmek için sınıf içinde uygulanabilecek etkinlikler ise;

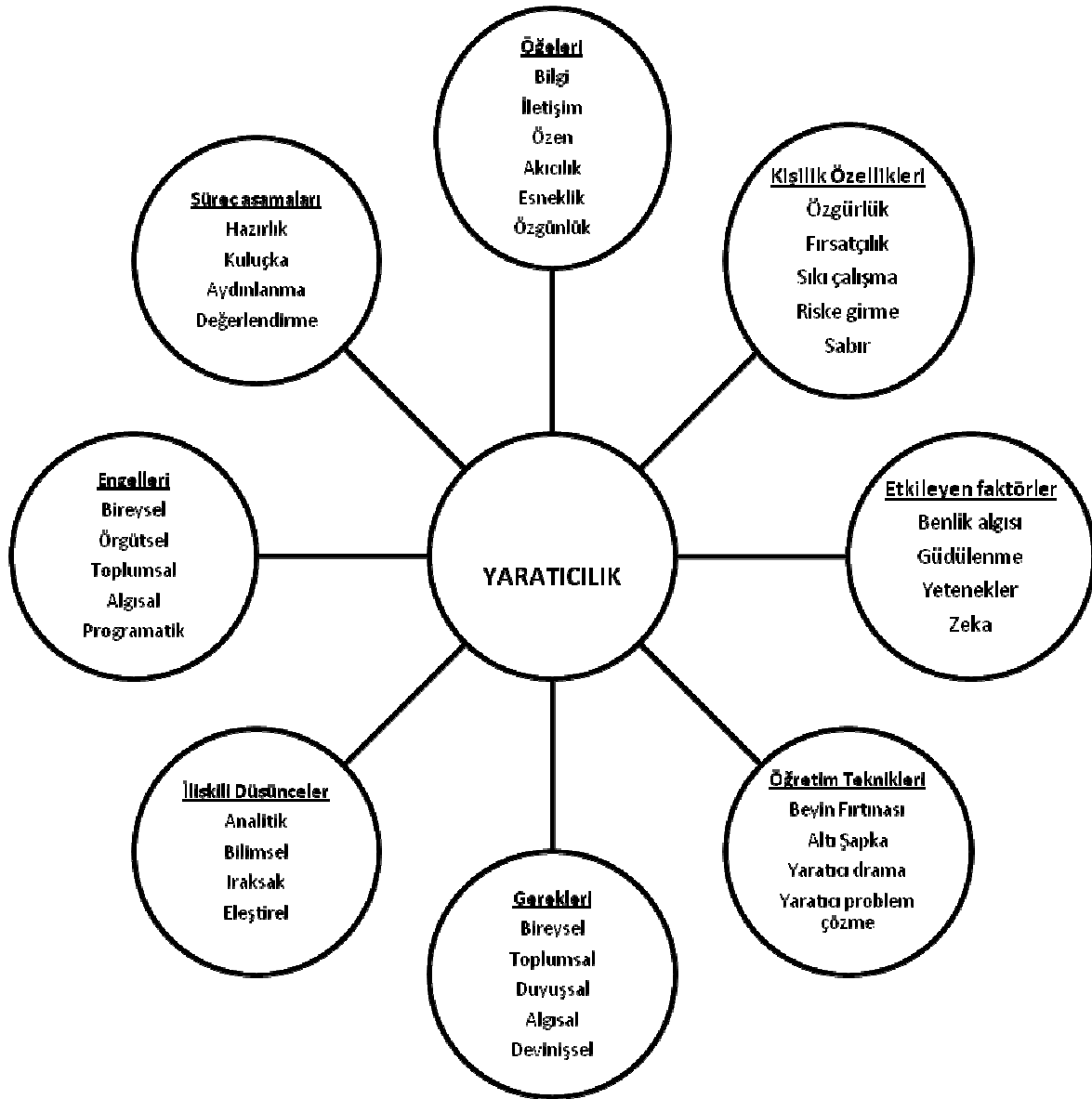
Yazın çalışmaları; özel günler için kutlama kartları hazırlama, dilek ve şans kâğıtları hazırlama, bilinen bir masalın devamını tamamlama, reklam ve duyuru çalışmaları yazma, şiir, mektup, öykü yazma, atasözleri ve deyimlerle ilgili öyküler oluşturma.

Sanatsal boyutu olan çalışmalar; artık malzemelerden heykeller yapma, değişik türdeki makarnaları değişik renklere boyama, karikatür çizme, paket kâğıtları yapma, ünlü ressamların eserlerinin yarısını kapatıp diğer bölümünü tamamlama,

Sesli yazma; bir masal anlatma, anlatırken durdurma ve devamını bir başkasından isteme, resimlerden öykü kurup anlatma,

Yeni düzenlemeler ve buluşlar; ev düzeni tasarlama, yeni bir okul tasarlama, yaşamındaki bireyler için karne düzenleme,

Resim ve fotoğraflarla ilgili etkinlikler; resimli sözlük hazırlama, konuşan fotoğraflar düzenleme, yeni yaratıklar ve onlara ait yaşam alanları tasarlama; olarak önerilmiştir (Üstündağ, 2002: 50-51).



Şekil 3. Yaratıcılık Güneşi (Doğan, 2005)

2. 4. 16. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yaratıcı Düşünme

İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğretmenlere; yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için bir takım yöntem, teknik, materyal ve değerlendirme aracı önerilmiştir. Bu yöntem, teknik, materyal ve değerlendirme araçları aşağıda açıklanmıştır.

2. 4. 16. 1. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Programda Önerilen Yöntemler

Yöntem, belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yoldur. Öğretim ortamlarında yöntem, öğrencilerde kazanım elde etmek amacıyla bir plana göre izlenen yolu ifade eder. Öğretimde kullanılmak üzere çok sayıda yöntem geliştirilmiştir. Hayat Bilgisi dersinde kullanılmak amacıyla bu yöntemler arasından seçim yaparken bazı konulara dikkat edilmesi gerekir (Horzum, 2009: 166).

Fidan (1996), yöntem ve teknik seçiminde öğretmenlerin akıllarından çıkarmaması gereken temel kuralları şöyle sıralamıştır:

- *Her duruma (hedefe, konuya, öğrenci grubuna v.b.) uygun, her durumda etkili bir yöntem ve teknik yoktur.*
- *Bir ders içerisinde tek bir yöntem kullanılmamalı, dersler çeşitli yöntem ve tekniklerle çeşitlendirilmelidir.*
- *Öğrenciyi aktif kılan yöntem ve teknikler tercih edilmelidir.*
- *Öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap eden yöntem ve teknikler tercih edilmelidir.*
- *Öğretmeni dinlemeye dayalı yöntem ve teknikler dikkatin ve motivasyonun kaybolmasına sebep olmaktadır (Yeşil, 2009: 74).*

İlköğretim Hayat Bilgisi Programında öğrencilere bilgi aktarımı yapmaktan çok, bilgiye ulaşma yolları kazandırmaya çalışılmakta, böylece de bilgilerini sürekli güncelleyebilme fırsatına sahip olabilmektedirler. Program öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezlidir. Programa göre öğrenci aktif, araştıran, bilgiye ulaşan ve ulaştığı bilgiyi değerlendiren bir konumda, öğretmende rehber konumundadır. Programda önerilen yöntem ve teknikler incelendiğinde, öğretme sürecinde özellikle etkinliklerin üzerinde önemle durulduğu görülmektedir (Horzum, 2009: 166).

2. 4. 16. 1. 1. Anlatım (Düz Anlatım)

Anlatım yöntemi, en genel öğretim yöntemidir ve tüm sınıf düzeylerinde kullanılır. Öğretmen tarafından uygun öğretim yardımları ya da öğretim materyalleri kullanılarak sistematik bir bilgi sunumunu kapsar. Tüm derslerde kullanabilen ve “tebeşir ve konuşma” olarak da bilinen bu yönteme, kitapların dışında çok az materyal kullanan öğretmenler ağırlık verirler (Olaitan, 1981, Akt:Tok, 2007: 163).

Öğretmen olay, olgu ve ilkeleri sözel olarak verir. Öğrenciler öğretmenin sunduklarını not alırlar. Tartışma ya da soru sorma düzeyinde bir katılım yoktur (Gözütok, 2007: 209). Öğretmen merkezli olan bu yöntem, dersin başında öğrenciyi güdülemede, bir konunun açıklanmasında, özetlenmesinde, karmaşık konuların açıklanmasında kullanılır (Tok: 2007, 164). Aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktarılır, dinleyenler konuyla ilgili organize bir görüş kazanır, öğrencilere kısa zamanda çok bilgi verilir, öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırır, not alma becerilerini geliştirir (Demirel, 2009: 81). Ancak bilgi ve kavrama düzeyinin üzerindeki düzeyde hedefler söz konusu ise, bilgiler karmaşık ve ayrıntılı ise; öğrenci katılımı gerekli ve önemli ise; öğrencilerin yetenek düzeyleri ortalamasının altında ise sunu yoluyla verilen ders başarılı olmaz (Gage ve Berliner, 1991, Akt: Gözütok, 2007: 209).

Bu yöntemin üstün yönleri; konuyu ilk defa öğretirken başlangıç noktası olması ve kalabalık sınıflarda rahat uygulanabilmesi, içerik hakkında organize bir görüş sağlaması, öğretmene güven vermesi, kolay ve ekonomik olmasıdır. Konu düzenli sunulur, dağılmaz. Sınırlı yönleri ise; uzun sürmesi durumunda sıkıcı olması, öğrenenin gündüz rüyalarına dalması, tek yönlü iletişime dayandığından eksik iletişime neden olabilmesi, dinleyicilerin pasif olması, onları tanımayı güçleştirmesi, duyuşsal ve devinişsel ve üst düzeyde bilişsel öğrenmeyi sağlamamasıdır (Tok, 2007: 164).

Slavin (1990), anlatım yöntemi kullanmada öğretmenin yapması gerekenleri şöyle özetlemiştir:

- *Öğrencileri komuya alıştırın.*
- *Önkoşulları inceleyin.*
- *Materyalleri açık, düzenli bir şekilde sunun.*
- *Sorular sorun.*

- *Bağımsız uygulama yaptırın.*
- *İnceleme çalışmaları yaptırın ve özet yapın (Gözütok, 2007: 211).*

2. 4. 16. 1. 2. Tartışma Yöntemi

Tartışma, bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır (Demirel, 2009: 82).

Tartışma yönteminin üstün yönleri; aktif katılımı sağlaması, öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenebilmesi, liderlik özelliğini ortaya çıkarması, kendilerine güven geliştirmelerine teşvik etmesi, öğrencilerin konuya farklı açılardan bakmalarını sağlaması, öğrencilere soruların tek bir yanıtı olmadığını, en iyi ve tam çözüm bulmak için mümkün olan yanıtların düşünülmesi gerektiğini anlamalarına yardım etmesidir (Olaitan, 1981, Akt: Tok, 2007: 166).

2. 4. 16. 1. 3. Örnek Olay Yöntemi

Örnek olaya dayalı öğretim yöntemi, gerçekleri ve sorunları yansıtan, öykülemeler etrafında organize edilmiş öğrenme yöntemlerinin toplu halidir. Bu yöntem, gerçek ve aktif öğrenmeyi sağlayarak, öğrencilere bir konuyu kavratmak ve o konuda uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır; öğrencilerin yakın çevresiyle ilişkilendirebileceği örnek olaylar geliştirilerek, olayın içerisindeki sorunun nedenlerini ortaya çıkarıp, o soruna ilişkin çözüm önerilerinin sınıf ortamında tartışılmasıyla uygulanan bir yöntemdir. Örnek olay çalışmaları, özel bir olayın, durumun, incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Naumes, 1999, Akt: Tok, 2007: 169).

Gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Öğrencilere bir konuyu ya da bir beceriyi kazandırmak ve o konuda uygulama yaptırmak veya günlük hayatta karşılaşılan bir problemin çözümü için de kullanılır. Bu yöntemde sınıfa gerçek, anlamlı ve önemli bir olay örneği olmalıdır. Örnek olayda beklenen çözüm için öğrencilere ön bilgi verilmez.

Olayın oluş nedeni, oluş şekli ve sonuçları üzerinde tartışmalar yoğunlaşmalıdır. Bu yöntemle tüm öğrenciler tartışmaya katılır. Yöntem, öğrencilerin problem çözme yeteneğini geliştirir ve diğer öğrencilerle ortak çalışma yapmayı öngörür (Fener ve Düzgün, 2011: 11).

Öğrenciler, bildiklerini ve kavradıklarını gerçek bir duruma uygulama şansına sahip olurlar. Bir problemi çözmeyi, analiz edip sonuca ulaşmayı öğrenirler (Demirel, 2009, 84).

Örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin üstün yönleri, öğrenci merkezli olması; öğrencilerin anlama, analiz etme ve yorumlama gibi birçok yeteneklerini ve belli bir konudaki bilgilerini ve becerilerini uygulamaya koyma olanağı sağlaması; öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesidir (Aydın, 2003, Akt: Tok, 2007: 170).

Örnek olay yönteminin sınırlılıkları ise şunlardır; örnek olay yazmak güç bir etkinliktir. Bu nedenle örnek olay yöntemi iyi planlanmalıdır. Bu yöntemi özellikle kalabalık sınıflarda uygulayan öğretmen sınıfı kontrol etmede zorluklarla karşılaşabilir. Eğer örnek olay öğrenci yaşantısına dayalı olmazsa, öğrencilerin ilgi ve dikkati dağılabilir (Bilen, 2002 Akt: Tok, 2007: 170).

Örnek olay incelemesi yöntemini seçen öğretmen;

- *Yöntemi iyi planlamalıdır.*
- *Tartışmaların dersin hedefleri çerçevesi dışına çıkmamasına,*
- *Olayın sınıfta öğrenciler tarafından tartışılabilir özellikte olmasına,*
- *Öğrencilerin tartışma kurallarına uymalarına,*
- *Sınıfta gürültülü bir ortam oluşturulmamasına,*
- *Sorunu çözme yönünde öğrencilerin nasıl bir yol izlediklerine,*
- *Birbirlerini etkileyip etkilemediklerini gözlemeye özen göstermelidir (Gözütok, 2007: 268).*

Örnek olay yöntemi, Hayat Bilgisi dersinin kazanımlarını gerçekleştirmede, programda belirlenmiş temel becerileri ve kişisel nitelikleri öğrencilere kazandırmada çok etkili bir yöntemdir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, araştırma ve sorgulama gibi temel becerileri kazandırmada, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük gibi kişisel nitelikleri geliştirmede bu yöntemden etkili bir şekilde kullanılabilir. Aktif öğrenmeye uygun olması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmesin de, örnek olay yönteminin Hayat Bilgisi derslerinde etkili olacağını göstermektedir (Yeşil, 2009: 90).

2. 4. 16. 1. 4. Problem Dayalı Öğrenme Yöntemi

Probleme dayalı öğrenme sınıfta uygulanmaya başlanmadan önce çok iyi plânlanması gereken bir öğrenme modelidir. Planlama aşamasında öğretmenlerin program amaçlarını karşılayacak, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek, motivasyonlarını yükseltecek ve sorular sormalarını, fikirler üretmelerini sağlayabilecek bir problem durumuna/problem senaryosuna karar vermeleri gereklidir. Uygun durumun/senaryonun bulunması ise öğretmenlerin çabası ile gerçekleşebilir. Öğretmenlerin tüm ihtiyaçları karşılayabilecek bir durum bulabilmeleri kişisel deneyimlerini, gazete ve magazin haberlerini, önlerine çıkan her türlü malzemeyi derse, sürece nasıl taşıyabilirim sorusuyla yaklaşımları ile ilgilidir. Problem durumuna/problem senaryosuna karar verdikten sonra öğretmenlerin basamaktan basamağa nasıl geçileceğini, değerlendirmenin nasıl yapılacağını önceden belirlemeleri gereklidir. Bütün bu ön hazırlıklar tamamlandıktan sonra sıra, öğrencilerin probleme dayalı öğrenme hakkında bilgilendirilmelerine ve problem durumu/problem senaryosu ile karşılaştırılmalarına gelir (Baysal, 2005: 11).

Aslında problem çözme, karmaşık durumlarla baş etmede kullanılan bir yöntemdir. Kavram bilgisi ve motor beceri gerektirir. Bu karmaşık durumlar, belirsiz ve kesin olmayan durumlardır. Öğrenciler ister okul içi, ister okul dışı problemlerle karşılaştığında bu karmaşıklığı ve belirsizliği çözmeye uğraşır. Bu durumda öğrenciler problem çözme yollarını keşfetmiş olur (Stones, 1994, Akt: Tok, 2007: 177) denilebilir.

Kaç basamaklı bir probleme dayalı öğrenme süreci kullanılacaksa öğrencilere bu basamaklar açıklanır. İlk çalışmalar öğrencilerin sürece alışmaları açısından daha basit seçilebilir. Sonrakilerde ise hem daha zor hem de daha fazla sayıda basamak kullanılabilir. Problem durumları/problem senaryoları karikatür, pandomim, drama, fotoğraf/resim, makale, öykü gibi farklı materyal ve tekniklerden yararlanılarak oluşturulabilir. Pek çok karikatür eğlenceli aynı zamanda da düşündürücüdür. Dersin amaçları ile de tutarlılık gösteren ayrıca sorgulanması öğrencileri bir düşünme ve araştırma sürecine götürebilecekse böyle bir materyalin kullanılması ilgi çekici olabilir. Pandomim ve dramının konusunu öğretmenler kendileri yazabilir veya değişik kaynaklardan faydalanabilirler. Böyle bir problem senaryosu daha önceden sınıfta roller dağıtılarak seviyeye ve konuya göre doğaçlama ya da canlandırma ile sunulabilir.

Bazen sayfalar dolusu yazının anlatamadığını bir resim anlatabilir. Gazetelerden, dergilerden bu tür resimler bulunabilir veya öğretmenler kendi çektikleri resimlerle bile problem durumunu sunabilir. Makalelerde de farklı problem durumları yer alabilir. Öğretmenlerin bol bol okuması ve okudukları makalelerden kesitleri derslerine taşıması problemin sunumu için iyi bir yoldur. Hikâyeler küçük yaşlardan itibaren çocukların hep ilgisini çeker. Farklı edebî ürünleri kullanarak öğretmenler nitelikli problem durumları oluşturabilirler (Baysal, 2005: 12).

Problem çözmenin yararları; yansıtıcı düşünmeyi, yaratıcı olmayı, eleştirel analizi, mantıksal akıl yürütmeyi geliştirmesi ve gelecekte bireysel ve grup problemlerini çözebilmeyi sağlar (Olaitan, 1981, Akt: Tok, 2007: 177). Öğrencide ilgi ve güdülemeyi artırır. Daha kalıcı izli öğrenmeler oluşturur. Bilimsel yöntemi kullanmayı öğretir ve bilimsel tutumu kazandırır (Demirel, 2009: 86).

2. 4. 16. 1. 5. İşbirliğine Dayalı (Kubaşık) Öğrenme Yöntemi

Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecini daha etkili kılma bakımından öğretmen-öğrenci etkileşimi kadar, öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin yapılandırma biçimi, öğrencilerin öğrenme düzeylerini; öğretmene ve okula karşı tutumlarını; birbirleri hakkındaki düşüncelerini ve özsaygılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Ekinci,2005: 93).

İşbirlikli öğrenme grubu, farklı yetenek düzeylerine sahip öğrencilerin bir arada çalışmaları için uygulanan bir yoldur. Farklı düzeydeki sınıflarda ve hemen her tür derste kullanılabilir (Gözütok, 2007: 111).

İşbirliğine dayalı öğrenme, gruptaki tüm bireylerin yeteneklerinden yararlanmayı, birlikte çalışma ve sorumluluğu paylaşmayı kolaylaştırır. Ayrıca grup bağlılığını, olumlu ilişkileri ve akran desteğini geliştirir. Bununla birlikte kendine saygı, sosyal beceriler ve stres yönetimi üzerine olumlu etkiye sahiptir (Leighton, 2003, Akt: Tok, 2007: 179).

Sözer (1998)'de işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının aşamalarını şöyle sıralanmıştır:

- *İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımıyla izlenecek olan konu belirlenmeli ve o konuya yönelik biçimde kazanımlar saptanmalıdır.*

- *Sınıf iki ile altı kişi arasında değişen gruplara ayrılmalı ve her öğrencinin görevi, birinci aşamada belirlenen amaçlar doğrultusunda öğretmenin katkısıyla planlanmalıdır.*
- *Yapılan planlamaya uygun biçimde, okul ve çevreden konuyla ilgili olarak sağlanan kaynaklar incelenmeli; ilgililerle görüşmeler yapıp bilgi toplanmalı; özet çıkarma, notlar alma, önceki öğrenmelerle ilişkiler kurma vb. etkinliklere yer verilmelidir. Gruplara, ayrı ayrı konu üzerinde çalışabilmeleri için belirli bir süre verilmelidir. Öğrencilerin takım olarak çalışmalarına öğretmenin yardımcı olması, onlara zaman zaman yol göstermesi önemli bir gerekliliktir.*
- *Öğrenciler elde ettikleri bilgileri iyice özümleyip birleştirmeli, sonra da arkadaşlarına sunmalıdır. Bu işi yaparken, grubun tüm üyeleri görev alarak, sunu ve çalışmalara etkin biçimde katılmalıdır. Bu sırada öğretmen, dikkatli bir gözlemci ve denetleyicidir.*
- *İşbirliğine dayalı öğrenme etkinliği sonunda, sonuçlar değerlendirilmelidir. Çalışmaya katılan her öğrencinin, bireysel olarak ve grupça öğretmen tarafından bir değerlendirmeye bağımlı tutulması gerekir. Böylece hem tek tek kümenin öğrenmedeki erişti düzeyleri saptanmış olur. Böyle bir saptama bundan sonraki çalışmalar için öğretmene önemli ölçüde ışık tutar (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007: 520).*

2. 4. 16. 1. 6. Gösterip-Yaptırma Yöntemi

Hayat Bilgisi dersinde sıkça başvurulan ve kullanılan yöntemlerden birisidir. Bu yöntemde öğrenciler konuyu anlatıma dayalı olarak dinlediği ve görsel olarak da gördüğü için somut öğrenmeler oluşmasına olanak sağlar (Horzum, 2009: 172). Gösterip yaptırma yöntemi, bir konuya ilişkin bilgilerin açıklanması ve bu bilgilerin beceriye dönüştürülmesi için gerekli uygulamaların yapılması aşamasında kullanılır. Bu yöntem daha çok uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır (Demirel, 2009: 85). Gösterimlerin tipik özelliği, görüşlerin, süreçlerin, işlemlerin görsel yaklaşımlar kullanılarak sunulmasıdır. Zaman zaman öğrencilerin de rol alabilecekleri gösterimlerde, öğretmen bir uygulamayı, bir süreci öğrencilere göstererek öğretirken aynı zamanda onlara bir model oluşturur (Gözütok, 2007: 213).

Öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek ya da bir prensibi açıklamak için uygulanan yöntemdir. Gösteride hem görsel hem de işitsel iletişim kullanılır. Bu yöntemde yapılacak deney ve gösteriler önceden planlanmalıdır. Mümkünse öğretmen deneyi önce kendisi bir defa yapmalıdır. Gösteriden önce kullanılacak araç ve gereçler önceden hazırlanmalıdır. Bu yöntem öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlar. Hem görerek hem de işiterek öğrenme imkânı elde edilir (Fener ve Düzgün, 2011: 12).

İyi planlanmış ve iyi uygulanmış bir gösterim;

- *Öğrencilerin ilgisini çeker,*
- *Gösterilen becerinin, işlemin, yöntemin standartlarını görmeyi sağlar,*
- *Öğrenciyi öğrenmeye güdüler,*
- *Psikomotor becerilerin yanı sıra selamlaşma, etkin dinleme gibi iletişim becerilerinin de öğretilmesinde etkili olarak kullanılabilir,*
- *Bazen becerili öğrencilerden ya da yakın çevrede bu becerilere sahip kişilerden yararlanma fırsatı verir,*
- *Karmaşık işlemlerin basitleşmesini sağlar,*
- *Küçük aralarla özetlemeye yer verir,*
- *Görsel unsurlarla sözel açıklamaların birbirini tamamlayıcı olmasına özen gösterir,*
- *Öğrenci ilgisinin azalmasına ya da dağılmasına neden olacak kadar uzun sürmez,*
- *İşlem bitiminde özetlemelere yer verir,*
- *Öğrenciden dönüt alır ve düzeltme verir,*
- *Bitiminde öğrenciye yazılı bir materyal sunar,*
- *Öğrenciye gösterimi izlerken kullanabileceği bir gözlem formu sunar (Gözütok, 2007: 214-215).*

Bu yöntemde gösterilenlerin teknolojik tabanlı materyallerle destekli olması, en etkili ve kısa yollarla sunulması gerektiği için planlanması ve sunulması fazla zaman alır. Gösterim yöntemi kalabalık sınıflarda etkili olarak uygulanamayabilir. Çünkü kalabalık sınıflarda beceri gösteriminin bütün öğrenciler tarafından aynı şekilde izlenmesi ve becerinin izlenerek anlaşılması oldukça zordur (Horzum, 2009: 173).

2. 4. 16. 2. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Programda Önerilen Teknikler

Genel anlamı ile teknik, öğretim yönteminin bir ders saati içerisindeki uygulamasıdır, denilebilir. Aşağıda ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için önerilen teknikler açıklanmıştır.

2. 4. 16. 2. 1. Soru-Cevap

Soru, başkalarından yanıt almada kullanılan sözel düzenlemelerdir. Öğrencilerin düşünmesi, bilgilerini irdelemesi ve öğretmenin mesajına yanıt vermesi için kullanılır. Öğretmenin düzenlediği soruların öğrencilere sorulması anlamına gelen bu yöntemde öğretmenler; soruların düzeyini, türünü ve soru oluşturma yollarını çok iyi bilmelidirler. Sorununu türünü ve düzeyini belirlemede;

- *Öğretimin hedefleri,*
- *Hedeflerin düzeyi,*
- *Öğrencinin ilgisi,*
- *Öğretmenin öğrenciyi güdüleme düzeyi,*
- *Öğretmenin öğrencilerini konuyla ilgili kaynaklara yönlendirmedeki becerisi,*
- *Öğrencilerin hazırbulunuşluğu,*
- *Öğrencilerin iletişim becerisi kılavuzluk eder (Gözütok, 2007: 215).*

Öğretme öğrenme ortamında öğretmenin sorduğu öğrencinin de cevap verdiği bir uygulama biçimi olan soru-cevap tekniği uygulanırken:

1. Soru, herkesin duyabileceği bir sesle ve anlaşılır şekilde sorulmalıdır.
2. Sorular farklı öğrencilere sorulmalıdır.
3. Cevap için öğrenciyeye yeteri kadar süre verilmelidir.
4. Öncelik gönüllü öğrencilere verilmelidir.
5. Cevabın hep bir ağızdan verilmesi engellenmeli, öğrencilerin parmak kaldırarak cevap verilmeleri istenmelidir.
6. Sorular önceden hazırlanmalı açık, net olmalıdır.
7. Sorular öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır.
8. Öğrenciyeye adıyla hitap edilerek soru sorulmalıdır.
9. Öğrenciler soru sormaya cesaretlendirilmelidir (Fener ve Düzgün, 2011: 11).

2. 4. 16. 2. 2. Beyin Fırtınası

Yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli bir yeri olan beyin fırtınası, bireyin yaratıcı düşüncelerini devreye sokarak, bir soruna çözüm getirmek amacıyla çok sayıda fikri, bir grup insandan kısa sürede elde etme tekniği olarak tanımlanabilir (Gözütok, 2007: 247).

Beyin fırtınası; bir problemi çözmek, bir konuyu netleştirmek için kullanılır. Sınıftaki öğrencilerin tümünün katılımını gerektirir. Dersi eğlenceli duruma getirir.

Beyin fırtınası tekniğinde öğrencilere rahatlıkla fikirlerini söyleyebilecekleri bir ortam hazırlanmalıdır. Öğrencilerin ortaya attıkları fikirleri doğru ya da yanlış diye yargılanmamalıdır. Öğrenciler fikir üretmeye teşvik edilmelidir. Bu yöntem öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirir. Öğrenme sürecine aktif katılımları sağlanır, kısa zamanda çok sayıda fikir üretilir. Öğrenciler bilimsel düşünmeye alıştırılır (Fener ve Düzgün, 2011: 11).

Türk Eğitim Sistemi'nin ortaya çıkardığı bilgi ezberleyen insan tipinin yerine, karşılaştığı bir soruna alternatif çözümler üretebilen insanı oluşturmayı sağlayan etkili bir beyin fırtınası uygulamak için, aşağıda belirtilen aşamaları uygulamak gerekir:

1. Katılımcıları rahat edebilecekleri bir şekilde oturtun.
2. Fikirleri yazacak bir tahta ya da döner levha bulundurun.
3. Sorunu anlatın ve sorun cümlesi olarak tahtaya yazın.
4. Tekniğin kurallarını açıklayın. Bunun için:
 - a. Fikirlerin olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmeyeceğini
 - b. Serbest düşünceleri için uç noktaları da dikkate almaları gerektiğini,
 - c. Çok sayıda fikir üretmelerini,
 - d. Başkalarının fikirlerinin geliştirilebileceğini, değiştirilebileceğini ya da tersinin söylenebileceğini vurgulayın.
5. Fikir üretmelerini isteyin.
6. Bir ya da iki kişinin üretilen fikirleri tahtaya ya da döner levhaya yazmalarının sağlayın.
7. Kendi fikirlerinizi de söyleyerek yeni fikirler üretmeleri için katılımcıları yüreklendirin.
8. Kimsenin fikriyle alay edilmesine izin vermeyin.

9. Fikirler gelmeye devam ettiği sürece oturuma devam edin.
10. Fikir üretme durduğunda sorunu tekrar edin ve daha çok fikir üretilmesi için davetkâr olun.
11. Artık yeni fikirler üretilmeyeceğini düşündüğünüz an beyin fırtınasını durdurun.
12. Bütün fikirleri okuyun, benzer ya da binişik olanları birleştirerek numaralayıp sıraya sokun.
13. Belirlenen sorunun çözüm yollarını içeren “Sınıfımızın Çözümleri” başlıklı bir yazı oluşturup sınıfın ya da okulun uygun bir panosuna asın.
14. On iki ve on üç nolu aşamalardaki işleri sınıfta yapacak kadar vaktiniz yoksa ya da sınıfınız çok kalabalıksa, sınıfın seçeceği 3-5 kişilik bir grubu bu işleri yapmaları için görevlendirebilirsiniz (Gözütok, 2007: 248-249).

2. 4. 16. 2. 3. Yaratıcı Drama

İnceleme için kullanılan, gerçek bir yaşam sorununu betimleyen, içten geldiği gibi oynanan durumdur. Bu yöntemde, öğrenenlerin kendi yaşamlarına yakın bir oyun seçilmelidir, oyun mümkün olduğunca sade tutulmalıdır ve olayların doğal ortamda gelişmesine izin verilmelidir. Yaratıcı oyun süreçleri:

1. Problemin belirlenmesi: Çözülmesi için bir problem ortaya atılır.
2. Durumun ve rollerin belirlenmesi: Öğretici çeşitli sorularla durumu belirlemeye çalışır.
3. Gözlem ve incelemeye hazırlama: Diğer öğrencilerden olay gelişirken olayla ilgili ipuçları ifade eden söz, hareket ya da mimikleri gözlemeleri istenir.
4. Yaratıcı oyunun oynanması: Oyunculardan, rollerini durumun gerektirdiği ve hissettikleri gibi oynamaları istenir. Oyun hiç kesilmeden 5-10 dakika devam eder.
5. Durumun analizi: Oyun kesildikten sonra, öğretmen olaya dikkat çekmek için gruba sorular yöneltir. Gruptakiler oyundan hareketle çeşitli durumlara yorumlar getirirler.
6. İlişkili durumlar: İncelemeden sonra öğrencilerin dikkatleri benzer durumların çeşitliliğine çekilir.

7. Genellemeler çıkarma: Son aşamada öğrencilerden bu deneyimlerden yararlanarak genellemeler yapmaları istenir (Kauchak, 2003, Akt: Tok, 2007: 177).

Bir kişinin yaratıcılığını geliştirmek için ona öncelikle düşünme süreçleri öğretilmelidir. Düşünmeyi öğrenmek için kişinin farklı durumlar arasından seçim yapabilmeli, karar verebilmeli, algılayabilmeli, yorumlayabilmeli ve çözümleyebilmeyi öğrenmelidir. Düşünmesini bilen kişi seçenekler arasından işe yarar seçenekler üretebilen, bir konuda karar verebilen, sonuç çıkarabilen, ileriye dönük planlar yapabilen kişidir. Ancak bilmek ve yapmak aynı şeyler değildir. Yaratıcı olabilmek için yapmak ve yaşamak gerekir (Gözütok, 2007: 276).

Yaparak, yaşayarak ve düşünerek hayatı öğrenmeye olanak sağlayan yaratıcı drama yöntemi; eğitim ortamları ve dersler arasındaki sınırları zorlar. Drama çalışmalarında disiplinler arası bir yaklaşım söz konusudur. Kişi “mış gibi” yaparak gerçekle kurgu arasına gidip gelir ve her seferinde yeni özgün bir düşünce üretebilir, yaşayabilir, tekrarlayabilir ve değiştirebilir (Gözütok, 2007: 276).

Yöntemin etkili olarak kullanılabilmesi için;

- *İyi bir şekilde planlanmalıdır.*
- *Yöntem, farklı örnekler üzerinde tanıtılmalıdır.*
- *Yaratıcı dramının amacı anlatılmalıdır.*
- *Öğretilecek içerik öğrenciler için önemli ve ilginç olmalıdır.*
- *Öğrencilerin gereksinimlerini karşılamalıdır.*
- *Seçilecek konular öğrencinin gelişim düzeylerine uygun olmalıdır.*
- *Güvenli bir sınıf ortamı oluşturularak, yöntem uygulanmalıdır (Tok, 2007: 177).*

2. 4. 16. 2. 4. Altı Şapka Düşünme Tekniği

Altı şapka düşünme tekniğinin temelinde, düşünceleri altı farklı bakışı simgeleyen farklı renklerdeki şapkaları takarak ya da takmış gibi yaparak analiz etmek ve yaratıcılığı geliştirmek vardır (Gözütok, 2007: 262).

Altı şapka düşünme tekniğinin amacı, bireyin düşünme etkinliğini belli bir düzene sokarak analiz etmesini sağlarken bireyin düşünme yeteneğini ve yaratıcılığını geliştirmektedir. Eğitim kurumları; bilgi, beceri ve değerlerin yanı sıra bireye düşünme yollarını da öğretmelidir. Altı şapkalı düşünme bireye kendisi ya da başkaları adına düşünebileceği, düşüncelerini ayrıştırabileceği bir ortam sağlar. Şapkaların sunduğu yapı, insanların tek bir düşünme türüne takılıp kalmalarını ve gereksiz tartışmalara girmelerini önler. Katılanlar bilgi ile duyguyu, duygu ile avantajı, riski, yaratıcı fikirleri birbirinden ayırt eder (Gözütok, 2007: 264).

Şapkaların renklere göre anlamları şöyledir:

2. 4. 16. 2. 4. 1. Beyaz Şapka(Tarafsız Şapka)

Saflığı, netliği, tartışmasız olarak kabul edilen bilgileri temsil eder. Beyaz renk kâğıdı çağrıştırır. Beyaz şapka bilgi ile ilgilidir. Beyaz şapka dikkati elde olan bilgiler ve eksik bilgiler üzerinde toplamak için kullanılır (Gözütok, 2007: 264).

Beyaz şapka; bilgiye, gerçeklere nesnel olarak bakar, bilinen veriden yola çıkar, buradaki amaç, herkesin görüş açısının bir resmini oluşturmaktadır. Öğrencilere bu aşamada şu sorular sorulabilir:

Konuyla ilgili ne biliyoruz? Hangi bilgilere sahibiz ve hangi bilgilerden yoksunuz?

Bütün öğrenciler sırasıyla bu sorulara yanıt verirler. Bu soru sorma işlemi, farklı yorumlarda bulunan öğrencilerin düşüncelerinin netleşmesini sağlar (Tok, 2007: 189).

2. 4. 16. 2. 4. 2. Kırmızı Şapka(Duygusal Şapka)

Tutkuları, duyguları, sezgileri temsil eder. Kırmızı renk ateşi ve sıcaklığı çağrıştırır. Kırmızı şapka, duygu, sezgi ve heyecanla ilgilidir. Bir şeyden niçin hoşlanıldığını ya da hoşlanılmadığı bilinmeyebilir. Oysa birey, kırmızı şapka taktığında hiçbir açıklama yapmaksızın duyguları ve sezgileri söyleme fırsatı bulunur. Kırmızı şapka sayesinde karar verme aşamasında genellikle ihmal edilen duygular hak ettiği değeri bulur (Gözütok, 2007: 264).

Kırmızı şapka; duygusal zekâyı temsil eder, sezgisel hisleri, içgüdüyü ve duyguları temel alır. Öğrencilere bu aşamada şu sorular sorulabilir:

Bu durum senin duygularını nasıl etkiliyor? Bu konuda ne hissediyorsun? gibi.

Bu adımda öğrenciler duygularını belirtirler; ayrıca, öğrenciler birbirlerinin neler hissettiklerini öğrenirler (Tok, 2007: 189).

2. 4. 16. 2. 4. 3. Siyah Şapka (Kötümser Şapka)

Olumsuzlukları, riskleri, o kararın alınması durumundaki tehlikeleri temsil eder. Siyah şapka bir bakıma şapkaların en yararlı olanıdır. Siyah şapka tehlikelere dikkat çeker. Bu şapka zararlı uygulamaların yapılmasını önler. Risklerin ve alınan kararların neden işe yaramayacağını gösterir (Gözütok, 2007: 265).

Eleştirel zekâyı temsil eder ve muhafazakârlık, şüphencilik, zayıflıklar, riskler, problemler, eksiklikler üzerine odaklanan şapkadır. Öğrencilere bu aşamada şu sorular sorulabilir:

Bu durumda sorun ne? Bu durum neden yanlış? Durumun böyle olmasının sebebi ne? Ne gibi problemler doğabilir? Bu durum neleri etkiler? Ne gibi düzenlemeler bizi bu durumdan çıkarmaya yardım eder? Bu durumun sonuçları ne olabilir? gibi (Tok, 2007: 189).

2. 4. 16. 2. 4. 4. Sarı Şapka(İyimser Şapka)

Olumlulukları, avantajları, o kararın alınması durumunda sağlanacak yararları ve fırsatları temsil eder. Sarı renk, güneş ışığını ve iyimserliği çağırır. Sarı şapka takıldığında alınacak kararın değeri ve yararı belirlenir. Kararın alınması halinde ne gibi avantajlar sağlanacağı ve kararın bütün olumlu yönleri sıralanır (Gözütok, 2007: 265).

Yapıcı zekâyı temsil eder, alışılabilirlik, iyimserlik, problem çözme durumu, fırsatlar, olasılıkları temele alır. Siyah şapka bardağın boş tarafını görürken, sarı şapka dolu tarafını görür. Bu şapka yeni gerçeklere uyum sağlar. Her durumdan en iyisini çıkarır. İyimserliği ve pozitifliği temsil eder. Öğrencilere bu aşamada şu sorular sorulabilir:

Bu durumun olumlu yönleri nelerdir? Neden bunlar olumlu olarak kabul edilebilir? Bu durumdan kimler karlı çıkar? gibi (Tok, 2007: 189-190).

2. 4. 16. 2. 4. 5. Yeşil Şapka(Yaratıcılık Şapkası)

Yaratıcılığı, üretkenliği, bu kararın alınmaması durumunda daha nelerin yapılabileceğini temsil eder. Yeşil renk, büyümenin, enerjinin ve yaşamın simgesi olan bitkilerin rengidir. Yeşil şapka enerji şapkasıdır. Yeşil şapka takıldığında öneriler ileri sürülür,

yeni görüş ve öneriler ortaya konur. Karar konusuna ilişkin değişiklikler, yaratıcı yeni fikirler ve bu güne kadar düşünülmemiş seçenekler ortaya atılır (Gözütok, 2007: 265).

Farklı, yaratıcı zekâyı temsil eder; belli kuralların, normların reddedilmesini kutunun dışını görmeyi temele alır. Yaratıcılığı, seçenekleri, önermeleri, tahminleri, değişimi ve fikir üretimini yansıtır. Bu aşamada öğrenciler durumun böyle olmasının sebeplerinin neler olduğu üzerinde tahmin yürütür ve duruma alternatif çözümler üretir. Alternatif çözümler, öğrenciler tarafından yaratıcı bir şekilde bulunmalı ve bu öneriler kabul edilmelidir. Öğrencilere bu aşamada şu sorular sorulabilir:

Problemi değişik yollarla nasıl çözümleriz? Olasılıklar nelerdir? Haydi, alternatif olasılıklar yaratalım. Bu tarz problemleri daha önce nasıl çözdük? Başka ne gibi alternatifler düşünebiliriz? gibi (Tok, 2007: 190).

2. 4. 16. 2. 4. 6. Mavi Şapka(Sonuç Şapkası)

Serinkanlı bir biçimde karar vermeyi temsil eder. Mavi şapka düşünce sürecini gözden geçirmek ve karar vermek için kullanılır. Mavi denizin, gökyüzünün serinkanlılığının rengidir (Gözütok, 2007: 265).

İşlevsel zekâyı temsil eder. Geniş ve farklı görüş açılarının sentezidir, evrensel bir görüş açısı kazandırır. Mavi şapka zekâsına erişildiğinde, düşünceler olgunlaşmış olur ve öğrenciler farklı durumları karşılaştırabilir, uzlaştırabilir ve en iyi fikirlere ulaşabilir. Bu şapka düşünme sürecini kontrol etmeye, düşünme hakkında gözlem ve yorum yapmaya yardım eder. Bu aşamada öğretmen, düşünceleri değerlendirir ve özetler (Varvoglis, 2003, Akt: Tok, 2007: 189).

Bu tekniğin daha etkili kullanılması için, öğretmenler; çelişkili ve çekici konuları seçmeli, öğrencilerin konu dışına çıkmalarını engellemeli, öğrencilerin yaratıcılığını ortaya koyması için güvenli bir sınıf ortamı oluşturmalı ve zamanı etkili kullanmalarını sağlamalıdır (Tok, 2007: 190).

2. 4. 16. 2. 5. Yaratıcı Problem Çözme

Bir problemin değişik boyutlarla ele alınması, formüle edilmesi, problemin çözümü için gerekli verilerin toplanması, değerlendirilmesi, eldeki imkân ve araçların problemin çözümünde etkili olarak kullanılması gibi süreçleri içeren bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde öğrencilere verilecek problemleri iyi seçmek gerekir. Problemler öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Problemler öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Öğretmen,

öğrenciye rehberlik etmeli, yol göstermelidir. Bu yöntemle öğrenci aktif olarak öğrenmeye katılır. İlgi ve güdülenmeyi artırır. Öğrenciler gelecekte karşılaşacakları sorunları tanıma ve çözüm yolları üretme imkânı elde eder (Fener ve Düzgün, 2011: 12).

2. 4. 16. 2. 6. Yaratıcı Öykü Yazma

Yaratıcı yazı, yaratıcılığı ve kişiliği geliştirici bir yöntemdir. Yaratıcı yazı, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi demektir. Yaratıcı olarak nitelendirilen yazıların ortak noktası hepsinin cesaret ve risk içermesidir. Cesaret, kişinin kendi görüş ve düşüncelerini çoğunluğun baskısından ve beklentilerinden kurtararak aktarabilmesi ve sorumluluğunu da kabullenebilmesidir (Yıldız, 2006: 249).

Bu yöntemde konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok öykü, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinçaltından çıkan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar (Yıldız, 2006: 244).

Yaratıcı yazma etkinliklerinin en önemli amacı öğrencilerin sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmekteki en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmenin bu rolünü sınıf içinde devam ettirebilmesi için bazı noktalara dikkat etmek gerekir. Özellikle öğrencilere hazır kalıplar vererek bunlara göre yazı yazmalarını isteme, hayal gücünü harekete geçirecek çalışmalardan uzak durma, öğrencilerin merak güdülerini kırma gibi davranışlar yaratıcılığın geliştirilmesinde kaçınılması gereken durumlardır (Temizkan, 2010: 638).

2. 4. 16. 2. 7. Rol Oynama

Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmek için denediği yöntemdir. Bu yöntemde rol dağıtılırken gönüllü ve rol yapma becerisi olan öğrenciler seçilmelidir. Gereken ortam oluşturulmalıdır. Bunun için doğal olunmalıdır. Rol yapmak için sahne hazırlanır, roller paylaşılır ve provaları yapılır. Bu yöntemle bilginin kalıcı olması sağlanır (Fener ve Düzgün, 2011: 12).

Rol oynamanın amacı, öğrencilerin çeşitli bireysel ve sosyal konularda görüşlerini ve duygularını anlamalarına yardımcı olmaktır. Yani, öğrencilerde kendisini başkalarının yerine koyarak karşısındakini anlama anlamına gelen empati yetisini geliştirmektedir. Bu yöntem, hemen her düzeydeki öğretim kademesinde ve hatta hizmet içi eğitim programlarında da başarıyla uygulanır ve öğrenenlerin ilgisini çeker (Gözütok, 2007: 270).

2. 4. 16. 2. 8. Görsel Okuma

Felten (2008) görsellerle kuşatılmış bir dünyada yaşayan öğrenciler, doğal bir şekilde sahip oldukları görsel okuma yeteneklerinin anlamının tam olarak farkında değildirler. Oysa görsel okuma, anlam yeteneği, yaratma kabiliyeti ve kültürel işaretler taşıyan imajları, nesnelere ve görülebilir hareketleri kullanmayı gerektirir. Bu yetenekler metinsel okumayla paralel yollarla öğrenilebilir. Araştırma ve çalışmalar ile insanlar; farkına varma, yorumlama ve diğer görsel formların anlamsal ve dizimsel ayrımını kullanabilme yeteneklerini geliştirebilirler. Görsel okuma becerisi, imajların kullanılmasında, analizinde ve üretiminde ömür boyu daha kolay daha zevkli bir öğrenme yaklaşımını da beraberinde getirir (Tüzel, 2010: 700).

2. 4. 16. 2. 9. Grup Çalışması

Bu teknikte 2-8 öğrenci bir araya gelerek bir problemi veya konuyu araştırır ve sonucu rapor ederler. Öğretmen, grupları öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre oluşturur. Gerekirse kendi isteklerine göre gruplar oluşturulur. Öğrencilerin birbirlerini görecekle ve beraber çalışacak şekilde oturmalrı sağlanır. Her öğrencinin görev ve sorumluluğu belirlenir. Çalışmalar sonucunda elde edilen bilgiler grubun sözcüleri vasıtasıyla bütün sınıfa sunulur. Bu yöntemle öğrenilenler daha kalıcı bir hale gelir. Öğrenciler aktif öğrenme sürecine katılırlar. Sosyal yönden gelişme imkânı bulurlar (Fener ve Düzgün, 2011: 12).

2. 4. 16. 3. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Programda Önerilen Materyaller

Hayat Bilgisi dersi öğrencilerin somut işlemler döneminde olduğu bir dönemde verildiği ve hayatın sınıfa yansıtılmasını gerektirdiği için, bu derste araç-gereç kullanmak gerekir (Binbaşıoğlu, 2003: 112).

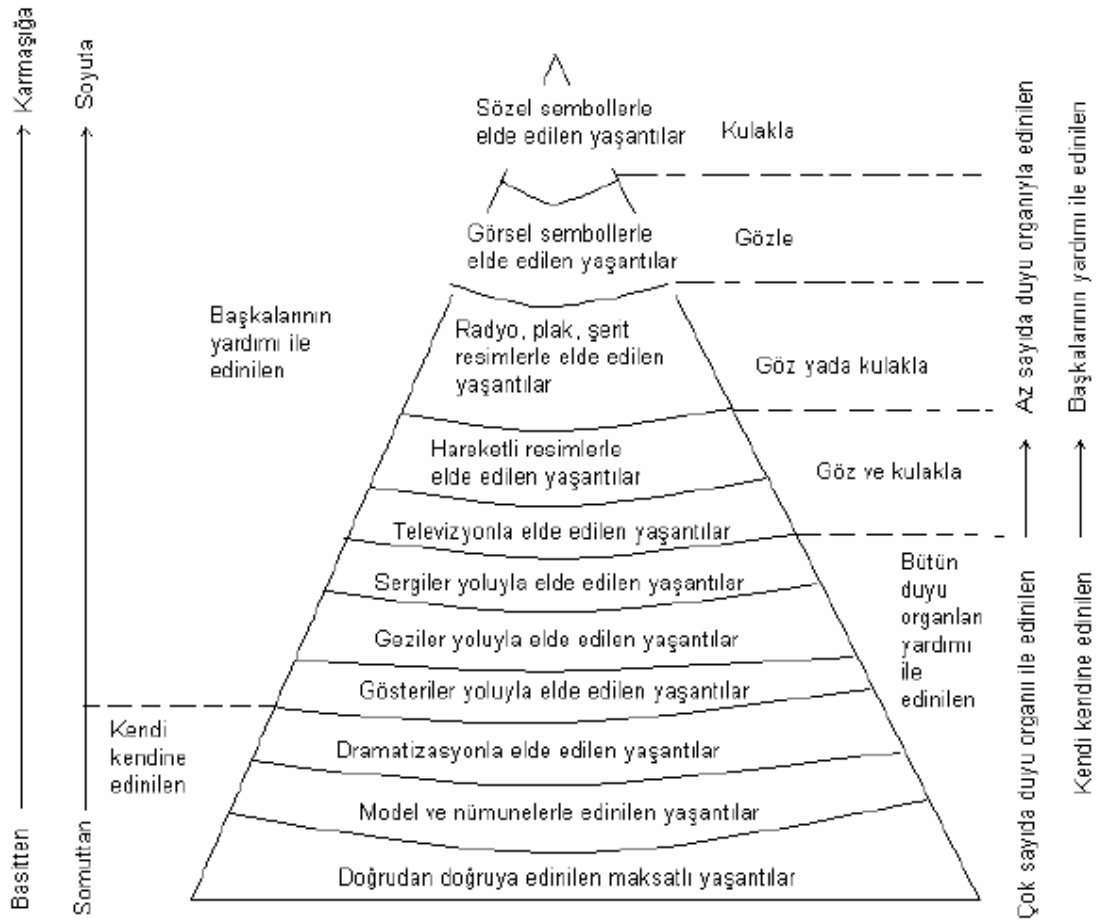
Öğretim materyalinin etkili olabilmesi için yerinde, zamanında ve doğru kullanılması önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin materyal kullanımı konusunda bilgilenmeleri, alanlarında kullanılabilecek materyalleri tanımaları gerekmektedir. İyi materyal en zor bulunan, en karmaşık ya da en pahalı olan değildir. En iyi materyal doğru zamanda, doğru konuda ve doğru biçimde kullanılan materyaldir. Öğretmenler konuya, sınıfın fiziki imkânlarına, öğrencilerin hazır bulunuş düzeylerine göre materyaller seçilmelidir (Aladağ, 2009: 120).

Öğretim materyalleri, dersin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırma işgörsü nedeniyle öğretmen tarafından seçilir ve kullanılır. Hangi materyalin seçileceğine karar verecek olan öğretmen, öğrencinin yaşını ve diğer özelliklerini, öğretime ayrılan süreyi, sınıfın ve okulun koşulları göz ardı etmemelidir. Öğretim materyalleri ile desteklenen bir dersin sonunda:

- *Öğretim daha ilgi çekici hale gelir.*
- *Öğretim için gerekli süre kısalır.*
- *Öğrenmenin niteliği yükselir.*
- *Öğrencilerin, öğrendikleri konulara ve öğrenme sürecine ve öğretmene yönelik olumlu tutumları artabilir (Gözütok, 2007: 301).*

Edgar Dale'nin yaşantı konisi öğrenmelerin somuttan soyuta doğru gerçekleştiğini ve araç gereçlerle somutlaştırılarak yaşantılaştırılmış öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu göstermektedir. Dale'nin öğrenmeye ilişkin yaptığı araştırmanın sonuçları şu şekilde belirtilmektedir:

1. Öğrenme işlemine ne kadar fazla duyu organı dâhil edilirse öğrenme o kadar etkili ve kalıcı olur.
2. En iyi öğrenme kendi kendine yaparak yaşayarak öğrenmelidir.
3. En iyi öğretim somuttan soyuta ve basitten karmaşığa göre giden öğretimdir.
4. Birey kendi kendine başkalarının yardımıyla öğrendiğinden daha çok ve daha iyi öğrenir (Kıldan ve Ünver, 2007: 335).



Şekil 4. Edgar Dale'nin Yaşantı Konisi

Genel olarak insanlar;

- Okuduklarının %10'unu
- Duyduklarının %20'sini
- Gördüklerinin %30'unu
- Gördükleri ve duyduklarının %50'sini
- Söylediklerinin %70'ini
- Yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır (Marshall, 2002, Akt: Kıldan ve Ünver, 2007: 336).

Görüldüğü gibi ne kadar çok duyu organı devreye girerse hatırlama artmaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı öğrenme durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir (Başboğaoğlu, 2010: 69).

2. 4. 16. 3. 1. Ders ve Çalışma Kitapları

Öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan en önemli basılı öğretim kaynağıdır. Ders kitabı, hiçbir zaman yalnız basılı bilgi kaynağı gibi ele alınmamalı, öğretim sırasında kullanılacak öğretim desteği olarak görülmelidir. Öğrencileri güdülemek ve onlara konu ile ilgili geniş bilgi vermek amacıyla kullanılmalıdır (Gözütok, 2007: 309). Doğru seçilen bir ders kitabı öğrencinin o güne kadar kazandığı öğretim yaşantıları kazanılmasına yardım eder (Karabağ, 2009: 541).

Ancak, basılı eğitim araçlarına gereğinden fazla yer vermek, çocuğun gerçeklerle temasını engelleyici bir etki yapar. Bunun için ilköğretimde, özellikle ilköğretimin ilk üç sınıfında, çocuğun daha çok fiziksel çevreyi incelemesine büyük yer ve önem vermek gerekir. Bu bakımdan, Hayat Bilgisi derslerinde okunacak kitap, doğanın kitabıdır (Binbaşoğlu, 2003: 34).

Almanya, Avusturya, Finlandiya, Danimarka gibi bazı ülkelerde, özellikle de birinci sınıfta belli bir ders kitabını takip etmek yerine, öğrencinin hayatı bütünsel olarak algılaması, hayat-okul bağlantısını kurabilmesi ve yaratıcılığının sınırlandırılmaması için, hayatın içinde etkinlikler yoluyla öğretim yapılmaktadır. Sadece ihtiyaç oldukça hikâye ve başvuru kitaplarından yararlanılmaktadır. Bazı ülkelerde de (İrlanda, İngiltere gibi) konularla ilgili bütüncül yaklaşımla hazırlanmış fasiküllerle öğretim gerçekleştirilmektedir. Bu yüzden en azından öğretmenlerin ders kitabını dersin tek kaynağı ve öğretim materyali olarak kabul etmek yerine, öğretim sırasında yararlanılabilecek bir ders desteği olarak görmeleri doğru bir yaklaşım olacaktır (Karabağ, 2009: 541-542).

Türkiye’de öğretimin yeniden yapılandırılması sürecinde ilköğretim ders kitapları yeni bir bakış açısıyla, yapılandırmacı felsefe temel alınarak hazırlanmıştır. Bunun yanında ders kitaplarının etkili bir şekilde kullanılmasına rehberlik etmek üzere öğretmen kılavuz kitapları tasarlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan bu ders kitaplarında bilginin doğrudan sunumu yerine, bilginin yapı taşları verilerek öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması sağlanmaya çalışılmıştır. Bilgi yanında beceri ve değerleri de içeren kazanım ifadeleri kitaplarda da yansımaları bulmuş ve öğrenciye ilgili kazanımın beceri ve değerlerini kazandıracak şekilde metinler, resimler, sorular ve alıştırmalar tasarlanmıştır (Karabağ, 2009: 542). 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretmen kılavuz kitabında yer alan yaratıcı düşünme becerisine ait kazanımlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Programında Yaratıcı Düşünmeyle İlgili Kazanımlar

3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİ TEMALARI			
YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ KAZANIMLARI	OKUL HEYECANIM	BENİM EŞSİZ YUVAM	DÜN BUGÜN YARIN
	(A)	(B)	(C)
	A.3.33.	B.3.3.	C.3.6.
	Okulu ve çevresini temiz tutmak için bir proje tasarlar.	Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder.	Atatürk'ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade eder.
		B.3.11.	C.3.7.
		Hayatımızı kolaylaştırmak için çalışanları tanır ve yaptıkları işleri açıklar.	Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar.
		B.3.12.	C.3.8.
	Hayalindeki meslekle ilgili duygu, düşünce ve beklentilerini sanat yoluyla ifade eder.	Atatürk'ün ulusal bir lider olarak Türk milletine yaptığı hizmetleri açıklar.	
		C.3.10.	
		Bayram kutlamalarına katılarak, milli bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurar.	
		C.3.11.	
		Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikir üretir.	

Çalışma kitapları; öğrencilerin, sorulan soruları yazabilecekleri başlıkları da içeren ve ders kitabına destek olarak kullanılan kitaplardır. Belli alanlarla ilgili beceriler konusunda alıştırmaları, çözülmesi gereken problemleri, değerlendirme sorularını ve öğrenilecek kavramları kapsamına alan bu kitaplar, öğrenci tarafından yalnızca bir kez kullanılabilir (Gözütok, 2007: 310).

Hayat Bilgisi dersi öğrenci çalışma kitapları öğrencilerin kazanımla ilgili öğrendikleri bilgi, beceri ve kişisel nitelikleri pekiştirecekleri, kendilerini değerlendirecekleri, öğrenmelerini kolaylaştırıcı şekilde tasarlanmıştır. Bu kitaplar öğrencinin içine yazı yazabileceği, resim, şekil, grafik, tablo çizebileceği, boyama yapabileceği defter benzeri bir öğretim materyalidir (Karabağ, 2009: 542).

Öğretmen, öğrencilerine çalışma kitabı kullanırken yanıtların yeterliliğini kontrol etmeli ve öğrencilerin alıştırmaları yapıp yapmadıklarını gözlemlemelidir (Gözütok, 2007: 311).

2. 4. 16. 3. 2. Resimler ve Fotoğraflar

Derste kullanılacak resim ve fotoğraflar dikkatle seçilmeli, konuya ve öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Öğrencilerin anlayamayacakları ya da yanlış anlayacakları türden resim ve fotoğraflar seçilmemelidir.

Resimler çok amaçlı tahtalara asılarak, çeşitli araçlarla (tepegöz, projeksiyon makinesi gibi) yansıtılarak veya karton, pano gibi çeşitli araçlarla tutturularak gösterilebilir. Öğretmen öğrencilere, resim ve fotoğraflara yalnızca bakmamayı değil görmeyi, anlamayı, yorum yapmayı ve sorgulamayı, kısaca “görsel okumayı” da öğretmelidir (Karabağ, 2009: 544).

2. 4. 16. 3. 3. Bilgisayar ve İnternet

Bilgisayar, çoklu ortam özellikleri ve internet erişimi ile neredeyse sınırsız kullanımı olan ve hızla yaygınlaşan bir araçtır (Gözütok, 2007: 312).

Hızla değişen bir dünya ile yüz yüze olan bireyleri 21. yüzyılın bilgi toplumuna hazırlamak için okul ortamında, öğretme-öğrenme sürecinde bilgisayarları kullanmak zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle 1950’li yıllardan itibaren günümüze kadar bilgisayarların eğitimde kullanılmasına yönelik yoğun çabalar devam etmektedir (Erişen ve Çeliköz, 2010: 124).

Ayrıca, bilgisayarın eğitim ve öğretim ortamlarına sağlamış olduğu birçok fırsat bulunmaktadır. Bilgisayar destekli eğitim, bilgisayar aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim, bilgisayar tabanlı çoklu ortamlar örnek olarak verilebilir. Bilgisayarlar internet aracılığıyla iletişim, araştırma, ticaret ve eğitim gibi olanaklar sunar. İnternet sayesinde fiziksel olarak ulaşılması zor olan kütüphaneler, veri tabanları gibi elektronik bilgi kaynaklarına ulaşmak mümkün hale gelmiştir (Gözütok, 2007: 313).

İnternet, bilgisayarların birbirine bağlanması ile oluşan ve dünyanın en büyük iletişim ağıdır. Aynı zamanda dünyanın en büyük bilgi bankasıdır (Şahan, 2005: 227). Bir iletişim ve araştırma aracı olarak İnternet öğretmenler tarafından öğretme etkinliklerini desteklemek için kullanılabilir. Öğretmenler, sınıf içi ve sınıf dışı öğretim etkinliklerini zenginleştirmek ve desteklemek için İnterneti öğrencileri ve meslektaşlarıyla haberleşmede bir iletişim aracı olarak kullanabilirler (Tekinarslan, 2010: 166).

2. 4. 16. 3. 4. Projeksiyon

Bilgisayara bağlandığında, görüntüleri büyüterek yansıtan projeksiyon makineleri artık eğitimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bilgisayarlardan görüntünün kontrol edilmesi, gerektiğinde durdurulabilmesi, büyütülüp küçültülebilmesi gibi kolaylıklar sağlar.

Resim, fotoğraf, yazı, film, çizim gibi pek çok farklı öğretim materyalinin küçük ya da büyük gruplarla kolaylıkla izlenmesine imkân verir. Bilgisayara bağlı olduğundan görüntülü veya sesli, müzikli sunumlar da yapılabilir (Karabağ, 2009: 548).

2. 4. 16. 3. 5. Gazete Dergi ve Afişler

Gazeteler, eğitimde kullanılabilecek önemli materyallerdendir. Hayat Bilgisi dersinde gazete kullanılması öğrencilerin derste gördükleri bilgileri gerçek yaşamla bağ kurabilmesini sağlar. Dersin işlenişinde gazeteden örnek olay kullanılması öğrencilerin derse karşı ilgisini ve derse katılımını arttıracaktır. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecektir (Aladağ, 2009: 132).

Dergiler; öğrencilere öğrenme, öğrendiklerini pekiştirme, okuma ve eğlenceli vakit geçirme fırsatı sağlayan dergiler doğru kullanıldığında etkili öğrenme araçları haline alabilirler. Bunun için eğitimcilerin öğrencilerin kendi gelişim düzeylerine uygun dergileri seçmelerine rehberlik etmeleri gerekmektedir (Kıldan ve Ünver, 2007: 344).

Afişler; ilgi çekici resimleri ve büyük puntolu spontane yazıları ile etkili bilgilendirme ve öğrenme aracı olabilirler. Afiş ve posterler özellikle dersin başında öğrencileri derse hazır hale getirmeye yarayan dikkat çekici araçlardır (Kıldan ve Ünver, 2007: 344).

2. 4. 16. 3. 6. Kaynak Kitaplar

Gazete, dergi, broşür, ansiklopedi, atlas gibi materyaller öğretim programının zenginleştirilmesinde ve öğretim etkinliklerinin artırılmasında kullanılabilir. Bu tür destek kaynaklar, öğrencinin konuya ilgi duymasını sağladığı gibi kendi başına ya da grupla çalışırken gereksinim duyduğu bilgilere ulaşmasını da sağlar (Gözütok, 2007: 310).

2. 4. 16. 4. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Programda Önerilen Ölçme Değerlendirme Araçları

Eğitimle kazandırılmak istenen yeni davranışlarda öğrencilerin erişmiş oldukları yetkinlik ve kararlılık derecesinin belirlenmesi, bu yeni davranışların kazanılmasında gecikmeler olmuşsa bunların nedenlerinin meydana çıkarılması çok önemlidir. Bunlar için ölçmeye gerek vardır.

Eğitimde, eldeki bir ünite veya dersle ilgili olarak öğrencilerin, (a) eğitim ihtiyaçlarının, (b) öğrenmeye hazır oluş düzeylerinin, (c) öğrenme için güdü derecelerinin, (d) öğretim hizmetlerinden yararlanma olanaklarının ve (e) eriştikleri, hedeflerle tutarlı öğrenme düzeylerinin meydana çıkarılması için kullanılacak veriler, bu amaçla yapılacak ölçümlerle belirlenebilir (Özçelik, 2010: 59).

Eğitimde değerlendirme, eğitimdeki bir işe yönelik olarak öğrencinin verdiği tepkiler hakkında bilgi toplama, yorumlama, kullanma, kaydetme ve karar verme süreci olarak tanımlanabilir. Değerlendirme yapma eğitim ve öğretimde önemli ve onun ayrılmaz bir parçasıdır. Değerlendirme bir karar verme sürecidir. Öğrencileri tanımaya ve yerleştirmeye yönelik; onları yetiştirmeye ve biçimlendirmeye yönelik; onların sınıf veya dersten geçtiği ve kaldığına yönelik; programın işleyişi iyi giden, kötü giden yönlerini ortaya çıkartılıp karar verilmesine yönelik kararlar verilirken değerlendirmelerden yararlanır (Tekindal, 2006: 369).

Yeni Hayat Bilgisi programında değerlendirme süreci devamlılık ilkesine uygun olarak ele alınmış ve mevcut ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının/yöntem ve tekniklerinin yanı sıra yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni değerlendirme yaklaşımlarına önem verilmiştir. Ayrıca gözleme, öz değerlendirmeye, akranlarını ve grubu değerlendirmeye, öğrenci ürün dosyasına, önemle üzerinde durulan duyuşsal özellikleri ve performansı değerlendirmede farklı ölçeklerin ve ölçütlerin kullanılmasına ağırlık verilmiştir. Programda her sınıf ve tema için kazanımlar ve etkinlik örneklerine uygun olarak ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Sadece ürünün değil, sürecin değerlendirilmesi vurgulanmıştır (ERG, 2005: 29).

Yapılandırmacı anlayışa göre değerlendirme şu özellikleri taşımaktadır.

- *Bütün öğrencileri içine alarak, onların değerlendirilmesi gereken davranışlarının hemen tamamını kapsayan bir değerlendirme yapma.*
- *Uygulama, kişisel etkinlik, grup etkinliği ve benzerlerini yapan öğrencilere kredi veren kapsamlı değerlendirmeler yapma.*
- *Değerlendirmeyi belirlenmiş bir zaman diliminde yapmak yerine, onu öğrencinin yaptığı işe ve başarısına göre genişletilmiş zaman diliminde sürekli yapma(dönemin tamamına yayma).*
- *Norm dayanaklı değerlendirme yerine, ölçüt dayanaklı yani öğrencilerin kazanması gereken hedef davranışları (kazanımları) ölçüt olarak değerlendirme yapma.*
- *Değerlendirmeyi sadece not vermek için değil, öğrenme ve öğretmenin bir parçası olarak alma ve uygulama*
- *Bireysel farklılıkları göz önüne alan, öğrencilerin yeni öğrendiği bilgilerle var olan bilgileri kendisine özgü biçimde yapılandırdığı ortaya çıkaran değerlendirmeler yapma. Bunun içinde, öğrenci başarısını bir ölçme aracı kullanarak değil bilgi, beceri ve benzerlerini yeniden yapılandırılabilirdiğini ortaya koyan birçok ölçme aracı kullanarak saptama (Tekindal, 2006: 398).*

2. 4. 16. 4. 1. Öz Değerlendirme

Belli bir konuda bireyin kendini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireylerin yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme, öğrencinin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüklerini ve nasıl yaptıklarını değerlendirmelerini gerektirir. Öz değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişiler arası ölçüt koymada öğrencilere fırsatlar sunar. Öz değerlendirme öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yükselmesine yol açar. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (MEB, 2008: 34).

Kendini değerlendirme, öğrencinin öğrenme stratejilerini ve başarısını değerlendirme ve ayarlamasını öğrenme sürecidir. Kendini değerlendirme, gelecekteki faaliyetleri ayarlamak amacıyla kişisel değerlendirmeye bir açıklık oluşturmaya ve öğrenme deneyimlerinden faydalanmaya yönelik anahtar bir kapasitedir. Bu, öğrenci için kendini ayarlama biçimidir ve bu dış destek olarak öğrenmeye yardım eden aile, öğretmen ve diğerlerinin yardımına daha az gereksinim duyulmasına ve bağımsızlığın gelişmesine ön ayak olur (Tekindal, 2006: 414).

2. 4. 16. 4. 2. Gözlem

Gözlem tekniğinin kullanılması duyuşsal niteliklerin ölçülmesinde kullanılan temel ölçme tekniklerinden biridir. Bu teknik öğrencilerin duyuşsal nitelikle ilişkili davranışlarının özellikle öğretmen tarafından gözlenmesi esaslı üzerine kuruludur (Nartgün, 2008: 166).

Gözlem rastgele yapılan bir iş değildir. Önceden gözlemin bir planı yapılmalıdır. Bu planda:

- *Kimin nerede, nasıl, ne kadar süre ile ve niçin gözleneceği,*
- *Gözlemi kimin yapacağı,*
- *Hangi koşullar altında gözlem yapılacağı,*
- *Hangi davranışların gözleneceği,*
- *Gözlem sonuçlarının nasıl kaydedileceği ve bilgilerin nasıl analiz edileceği bulunmalıdır. Gözlem sonuçları hemen kaydedilmeli ve gözlemci objektifliği elden bırakmamalıdır (Tekindal, 2006: 404).*

2. 4. 16. 4. 3. Kısa Cevaplı Sorular

Kısa cevaplı sınavların başlıca özelliği, bu sınavlarda öğrenciye cevabı bir kelime, bir sayı veya bir cümle olan sorular sorulması ve öğrenciden, bu soruların cevabını düşünüp bularak yazmasının istenmesidir. Bu tür sınavlarda soruların cevaplarını da öğrenci, uzun cevaplı yazılı sınavlarda olduğu gibi düşünerek bulup yazmak zorundadır. Ancak cevap kısadır. Bu tür sınavlarda sorulan sorular bazen, tamamlamalı, doldurmalı sorular gibi adlarla da anılmaktadır. Burada, soruların temel özelliğini vurgulamak için kısa cevaplı soru adı kullanılmıştır (Özçelik, 2010: 128).

Kısa cevaplı sorulardan oluşan bir sınavda, cevap kısa olduğu için çok sayıda soru sorulabilmektedir. Bu sorunlardan her biri ile öğrenilmesi beklenen önemli davranışlardan biri yoklanarak dersin kapsamının iyi bir şekilde örneklenmesi sağlanabilmektedir. Böyle yapıldığında, kısa cevaplı sorulardan oluşan sınavların dersin kapsamına uygunluğu demek olan kapsam geçerliliği, çok soru sorulabildiği için güvenilirlikleri yüksek olabilmektedir (Özçelik, 2010: 129).

Birçok durumda, kısa cevaplı sorulardan oluşan bir test en kullanışlı testtir. Özellikle okullardaki derslerde kullanılmak üzere önceden hazırlanmış ve geliştirilmiş seçmeli testler yoksa kısa cevaplı sınavlar hazırlanarak bunlardan yararlanılabilmektedir (Özçelik, 2010: 129).

Kısa cevaplı soru yazma ile ilgili olarak;

- Soru ile yoklanmaya çalışılan davranış önemli bir davranış olmalıdır.
- Hazırlanan sorunun cevaplanabilmesi, bu soru ile yoklanan davranışın istenen derecede öğrenilmiş olmasını gerektirmelidir. Başka bir deyişle, davranışın yoklama biçimi, bunu öğrenmiş ve öğrenmemiş olanları en iyi ayıracak güçte olmalıdır.
- Soruda, yoklanan davranışı öğrenmiş olanların cevabı bulabilmeleri için gerekli bilgiler eksiksiz olarak verilmeli; cevap için gerekli olmayan bilgiler verilmemelidir.
- Sorunun, kesin ve tek, yani sadece bir tane doğru cevabı olmalıdır.
- Soru, açık seçik ve kolay anlaşılır bir anlatımla sunulmalıdır. Soruyu okunan bir öğrenci, neyin sorulmakta olduğunu anlamada güçlük çekmemelidir.

- Bir ünitedeki öğrenme eksiklerini veya bir dönem içindeki öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak bir testteki sorular, birbirinin cevabının ne olacağını belirtmemeli, birbirinin cevaplanmasını kolaylaştırıcı ipucu olmamalıdır. Özellikle bir parçaya, şekle, haritaya, tabloya, grafiğe dayalı olarak birden fazla soru hazırlandığında, bu soruların birbirinden bağımsız olarak cevaplanabilen sorular olması sağlanmalıdır (Özçelik, 2010: 133-134).

Soru yazma tekniği açısından;

- Soru ile yoklanan davranış önemli bir davranış olmalıdır.
- Söz konusu davranış, yoklanması için en elverişli olan bir yolla yoklanmakta olmalıdır.
- Sorunun cevaplama kolaylığı, yoklanan davranışın öğrenilme derecesine uygun olmalıdır.
- Sorunun belli ve sadece bir tane cevabı bulunmalıdır.
- Cevaplama için gerekli bilgiler tam olarak verilmiş, gereksiz bilgilerden kaçınılmalı olmalıdır (Özçelik, 2010: 134).

Anlatım (ifade) açısından;

- Soru, Türkçe yazım kurallarına uygun biçimde ifade edilmiş olmalıdır.
- Soru olabildiğince yalın ve doğrudan bir anlatımla sunulmuş olmalıdır.
- Soruda yararlanılan anlatım biçimi, ilgili yaş ve sınıf düzeyine uygun olmalıdır (Özçelik, 2010: 134).

2. 4. 16. 4. 4. Uzun Cevaplı Sorular

Uzun cevaplı yazılı sınavların başlıca özelliği bu sınavlarda öğrenciye, yazılı olarak soru sorulması ve ondan, sorunun cevabını düşünüp bularak düzenli bir biçimde yazmasının istenmesidir (Özçelik, 2010: 124).

Uzun cevaplı yazılı sınav, sözlü sınavın yazı dilindeki karşılığı gibidir. Soru ve cevabın yazılı, yani yazı dilinde olması dışında sözlü sınavdan önemli bir farkı yoktur. Herkese aynı soruların sorulabilmesi bu sınavın önemli bir üstünlüğüdür (Özçelik, 2010: 125).

Uzun cevaplı yazılı sınavlarda, öğrencinin, kendisine yöneltilen soruyu okuyup neyin sorulduğunu anlaması, sorunun cevabını düşünüp bulması ve bulduğu cevabı düzenli bir biçimde organize ederek yazması gerekmektedir. Bu tür sınavlarda sorulan soruların cevabı da genellikle bir kelime, bir sayı veya bir cümle kadar kısa olmamaktadır. Cevap uzun olduğundan böyle bir sorunun cevaplanması için uzunca bir zaman gerekmektedir. Bu nedenle de yazılı sınavlarda, sınava ayrılan zaman içinde az sayıda soru sorulabilmektedir. Az sayıda soru ile yetinme zorunluluğu, sınavda elde edilen ölçülerin güvenilirlik ve geçerliğini düşürmektedir (Özçelik, 2010: 126).

2. 4. 16. 4. 5. Proje

Proje çalışmaları, ünitelerde yer alan kazanımları kapsayan geniş içeriğe sahip ve uzun süreli olan performans görevleridir. Bireysel ya da grup olarak yapılabilirler.

Proje çalışmalarının değerlendirilmesinde, proje süreci de proje sonunda ortaya çıkan ürün kadar önemli ve göz önüne alınması gereken bir noktadır. Bu noktadan hareketle proje değerlendirmede süreç ve sonucu değerlendiren puanlama anahtarı kullanılmaktadır. Aynı zamanda proje değerlendirme sürecinde öğrencilerin grup ya da kişisel performansları değerlendirilirken, bu süreç öğrencilerinde kendilerini değerlendirecekleri öz değerlendirme sürecini de içerir (Dündar, 2009: 615).

2. 4. 16. 4. 6. Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme, öğrencilerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtma fırsat verecek farklı durumların yaratıldığı değerlendirme amaçlı çalışmalardır (Marzano, Pickering, McTighe, 1993, Akt: Bıçak, 2008: 199).

Performans değerlendirme süreci, önceden tanımlanmış ölçütlerle öğrencinin bir beceriyi ne düzeyde gerçekleştirdiğini değerlendirme etkinliklerini kapsar. Geleneksel testlerin aksine, performans değerlendirme, öğrencilerin bir hedefi gerçekleştirebileceğini gösteren, çeşitli alanlarda bilgi ve becerilerini uygulamalarını gerektiren görevler içerir (Nitko, 2001, Akt: Bıçak, 2008: 199).

2. 4. 16. 4. 7. Öğrenci Ürün Dosyaları (Portfolyolar)

Lembech (2004) portfolyolar, sanat dünyasından sanatçıların kendi çalışmalarını, olası alıcı ve sanat galerisi sahiplerine sergilemeleri ve göstermelerinden esinlenerek gelişmiştir. Diğer meslek gruplarındaki profesyonellerde bu fikirden hoşlanmış ve kendi uzmanlık alanlarıyla ilişkilendirerek tamamladıkları iş veya ürünleri göstermek amacıyla bir sunum dosyası hazırlamışlardır. Öğrenci portfolyoları ise öğrencilerin öğrenme süreçlerini ifade eder. Öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin sınıf içi performans gelişimlerinin en iyi kanıtıdır (Dündar, 2009: 606).

Bu dosyalar öğrencinin en iyi çalışmasını üretmesinden ziyade öğrencinin öğrenme, düzeyinin ilerlemesini izlemek ve öğrenme ve düşünme güçlüklerini tanımak, yeni düşünme ve öğrenme güçlüklerini ortadan kaldırmak için kullanılır. Bu dosyalarda öğrenci önemli bir yol oynar ve dosyasında nelerin olacağına karar verir. Dosyayı kendi ilerlemesini anlamak için kullanır. Öğrencinin ön çalışmaları, düşünceleri, yeni yazıları ve final ürünleri de bu dosyada bulunmalıdır (Bıçak, 2008: 216).

Öğrenci ürün dosyası olarak kullanılan portfolyoların içeriğinde bulunması gerekli görülenler aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- *Koleksiyonda yer alan içeriklerin seçiminde öğrenci katılımı*
- *İçerik seçim ölçütleri*
- *Değerlerin yargılanması için ölçütler*
- *Öğrenci ürünlerinin yansıtılması (Demirel, 2009: 279).*

2. 4. 16. 4. 8. Derecelendirme Ölçeği

Derecelendirme ölçekleri; istenen bir davranışı birkaç gelişim aşamasına ayırıp her aşamayı sayısal veya sözel olarak gösteren araçlardır(Tekindal, 2006: 406).

Derecelendirme ölçekleri:

1. Hedefin değerlendirilmesinde ve performansın önemli noktalarında dikkatlerinin toplanmasına yardımcı olur.
2. Performansın düzeyi hakkında öğrenciye özel geri bildirimler verir.
3. Her bir öğrencinin gelişim düzeyini izlemede yardımcı olur (Bıçak, 2008: 212).

Dereceleme ölçekleri bütüncül ve analitik olmak üzere iki türlü geliştirilebilir. Bütüncül dereceleme ölçekleri öğrencinin performansı hakkında genel bir yargıya ulaşmada analitik değerlendirme ölçeği ise ayrıntılı bir şekilde performansın değerlendirilmesinde kullanılır. Analitik değerlendirme ölçeği öğrencinin vurgulaması gereken önemli bilgi, beceri veya aktiviteyi planlamayı ve belirlemeyi gerektirir (Bıçak, 2008: 212).

2. 5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, literatür taramasında ulaşılmış olan bazı araştırmalara ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Torrance'nin (1962), yapmış olduğu araştırmada üstün yaratıcı ve üstün zekâlıların ölçülen okul başarılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İki ilkokulda başarı yönünden üstün zekâlılar, diğerlerinden daha iyi başarı elde etmemişlerdir. Torrance, üstün yaratıcılık yeteneğine sahip grubun okuma ve dil dallarında çalışma disiplinli ya da aritmetik becerilerinde daha başarılı olma eğilimine dikkati çekmiştir (Yavuzer, 1989).

Halpin ve diğerlerinin (1974), yapmış oldukları bir çalışmada Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin üç sözel, dört şekilsel maddesi ile Torrance ve Khatena' nın geliştirmiş olduğu "Ne Tür Bir Kişisiniz?" Testini uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yaratıcı kişiliğe sahip erkekler sözel akıcılık, şekilsel özgünlük boyutlarında yüksek puan almışlardır. Yaratıcı kişiliğe sahip kızlar ise, sözel özgünlük boyutunda yüksek puan almışlardır. Aynı çalışmada, yaratıcı yeteneğe sahip kişiler ise; maceracı, duyarlı, çalışkan, uyumlu olmayan, meraklı, kendine güvenli, pek çok şeyi bir arada yapabilen, meşgul, hayal gücü yüksek ve riskli görevler yüklenmeye istekli kişilik özellikleri ortaya koymuşlardır (Güngör, 2006; Akt: Candar, 2009).

Öncü (1989), "Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg- Briedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki ilişkinin incelenmesi" çalışması yapmıştır. 7-11 yaş arasında her yaş grubunda 15 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 150 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada yaratıcılığın bazı faktörleriyle yaş ve cinsiyet açısından anlamlı farklar gözlemlemiştir. Kişiliğin bazı boyutlarının sözel ve şekilsel yaratıcılıkla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu saptamıştır.

S. D. Belet (1999), “İlköğretim Okullarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, ilköğretim kurumlarında uygulanan Hayat Bilgisi programına ilişkin olarak, öğretmenlerin görüş, beklenti ve önerileri, belirli bağımsız değişkenler açısından saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, geliştirilen öneriler şunlardır: Hayat Bilgisi programına ilişkin olarak genelde öğretmenler olumlu görüş belirtmiştir. Hayat Bilgisi programı bilim ve teknolojiadaki gelişmeler doğrultusunda sürekli olarak geliştirilmeli ve bu çalışmalara süreklilik kazandırılmalıdır. Hayat Bilgisi programının hedefleri; yeniden gözden geçirilerek Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programında belirlenen hedeflerle tutarlı olacak biçimde düzenlenmelidir. Bu yolla yapılacak olan düzenlemeler, öğrencilerin daha sonraki öğrenmelerinde başarılarının artmasına yardımcı olacaktır. Hayat Bilgisi programının hedefleri; öğrencilerin dengeli yaşam gereksinimlerini karşılayabilecek duruma getirilmelidir. Hedefler, Öğrencilerin gereksinim duyduğu, toplumun bir bireyi olarak sahip olmaları gereken bireysel özellikleri kazandırmaya elverişli olacak biçimde düzenlenmelidir. Hayat Bilgisi programının hedefleri, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olarak belirlenmelidir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmadan belirlenen hedeflerin, öğrencilerde gözlenmek istenen davranış değişikliklerinin gerçekleştirilmesinde yeterince etkili olamayacağı göz önünde tutulmalıdır. Öğretmenlerin yarısına yakın bir çoğunluğu içeriğin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine, ilgi ve gereksinimlerine tam olarak uygun olmadığı görüşündedir. Bu durumda içerikte yer alan bilgilerin hedefleri uygunluğunun yeniden gözden geçirilmesi, içerik çözümlerinin yapılması, öğrencilerin ilgisini çekmeyen ve onların hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmayan konuların çıkarılması, içeriğin yeniden yapılandırılması gerekli görülmektedir. Ayrıca içerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırasında öğrenme ilkeleri de göz önünde tutulmalıdır.

Fleith (2000) sınıf çevresinde yaratıcılığın gelişimini engelleyen ya da artıran özelliklerle ilgili olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Veriler Connecticut devlet okullarındaki 7 öğretmen ve 3., 4. sınıflardaki 31 Öğrenci ile yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Bulgulara göre; hem öğretmen hem de öğrenciler yaratıcılığı artıran öğretme ortamının Öğrencilere çeşitli seçenekler sunması, farklı fikirleri kabul etmesi, kendine güveni artırması, öğrencilerin güçlü yanları ve ilgileri üzerinde odaklanması gerektiğinde birleşmektedirler. Bunun yanında yaratıcılığın kısıtlandığı bir ortamda fikirlerin dikkate alınmadığı, öğretmen kontrolü ve derslerin aşırı yapılandırılmadan arındırılmadığı vurgulanmıştır (Uysal, 2009).

Tezci (2002)'de yaptığı araştırmada “Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına Ve Başarılarına Etkisini” incelemiştir. Araştırma 35 deney, 35 kontrol grubu olmak üzere toplam 70 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Sonuçta; yaratıcılığın üç alt boyutu olan akıcılık, esneklik, özgünlük açısından deney ve kontrol grubunun ön testleri arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen aynı alt boyutlar için deney ve kontrol grubunun son testlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Işık'ın (2005) araştırmasının amacı; proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, akademik başarı, hayat bilgisi dersine karşı tutum ve kalıcılık düzeylerinin etkisine bakılarak; öğretmenlere ve araştırmacılara önerilerde bulunmaktır. Araştırma, ilköğretim 3. sınıfa devam eden 48 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın modeli; öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Başarı Testi, Dündar (2003) tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve TYDT'nin Sözel A Formu yardımıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda; proje tabanlı öğrenmeye dayalı hayat bilgisi eğitimi uygulanan grupta yer alan öğrencilerin başarı ve tutum düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenirken, yaratıcı düşünme düzeyi açısından herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Uğur (2006)'un “2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Uşak ili Örneği) araştırması Uşak ili ilköğretim okullarında 2005 İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını uygulayan öğretmenlerin programın genel durumuna, beceri ve kazanımlarına, temalarına, etkinliklerine, ölçme-değerlendirmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Programın 1998 programından daha iyi olduğu, beceriler, kazanımlar, kişisel nitelikler, değerler, ara disiplinlerin gerçekleştirilebilir olduğu, temaların birey, toplum ve doğa öğrenme alanları ve bağlı olduğu beceri ve kazanımlar ile örtüştüğü, kazanım sayılarına göre temalar için belirlenen sürenin yeterli olduğu, ölçme-değerlendirmenin programın değerlendirme boyutunu tam karşılamadığı, bayan öğretmenlerin görüşlerinin erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, il, belde ve köyde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ilçede çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, ön lisans, lisans, diğer mezunu olan öğretmenlerin görüşlerinin öğretmen okulu veya lisesi ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, birleştirilmiş sınıf, birinci, üçüncü sınıf okutan öğretmenlerin görüşlerinin ikinci sınıfı okutan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, belirlenmiştir.

Öztürk (2007), “Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” çalışmasına deney grubunda 40, kontrol gurubunda 40 olmak üzere toplam 80 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerini ölçebilmek amacıyla “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)” ve problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla “Mantıksal Düşünme Grup Testi (MDGT)” kullanılmıştır. Buna göre; deney ve kontrol grubu öğrencilerine deneysel işlem den önce ve sonra “Mantıksal Düşünme Grup Testi ” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim; öğrencilerin problem çözme becerilerini ve yaratıcı düşünme düzeylerini olumlu şekilde etkilemiştir.

Demir (2007), “İlköğretim Okulu Hayat Bilgisi Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” çalışması, 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. 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 sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı araştırmada 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.

Vural (2008), “Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme: Yeni İlköğretim Programı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Yaratıcılığı Geliştirmesi Açısından Değerlendirilmesi” araştırmasında, Sosyal Bilgiler dersinde, 2005 ilköğretim programını uygulayan beşinci sınıf öğretmenlerinin, yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarının, hangi materyalleri kullandıklarının ve bu konuda karşılaştıkları sorunların betimlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma; tarama modelinde, anket, görüşme ve gözlem tekniklerini içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu nedenle nicel ve nitel modeller bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Mersin ilinin merkezinde bulunan tüm beşinci sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Evrendeki (147 ilköğretim okulu) her bir okul bir küme olarak değerlendirilerek, küme örnekleme yolu ile rastgele belirlenen 62 okuldaki 200 beşinci sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Anket sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda, daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak amacıyla 20 öğretmenle görüşme yapılmıştır. On öğretmene ise gözlem tekniği uygulanmıştır. Görüşme ve gözlemlerde ise verileri toplamak için, ankette elde edilen verilere dayanılarak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Anket verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinlikleri Değerlendirme Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Anket verilerinin niteliğine göre görüşme yapılacak öğretmenler belirlenmiştir. Görüşme soruları anket sorularına paralel olarak hazırlanmıştır. Davranışları daha kapsamlı ve ayrıntılı tanımlamak için gözlem yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) istatistik teknikleri, kay kare testi ve içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak; beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 programında bulunan etkinlikleri uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Bu etkinliklerden en çok araştırma ödevleri, sen olsaydın, beyin fırtınası ve tartışma etkinlikleri kullanılmaktadır. Yapılan kay kare analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin bu etkinlikleri yapma düzeyi ile mezun oldukları okul türü, cinsiyeti, mesleki kıdemi, okuma alışkanlıkları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Anket sonuçlarına göre, 2005 programı beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya yönlendirmesi ve öğrencilerin hayal dünyasının işe koşulması nedenleri ile öğretmenlerin % 93.5’ inin, etkinliklerin farklı özellikteki öğrencilere hitap ettiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Diğer yandan konuların çok uzun ve zamanın yetersiz olması nedenleri ile öğretmenlerin % 6.5’ inin, uygulanan etkinliklerin farklı özellikteki öğrencilere hitap etmediğini düşündükleri görülmektedir.

Öğretmenlerin en çok ders ve çalışma kitaplarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. 2005 programıyla birlikte, beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde uygulanan yaratıcı etkinliklerin, öğretmen algısına göre derse etkin katılımını sağlama açısından faydalı olduğu ortaya çıkmıştır. Kullanılan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünen bireyler olarak yetişmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Yaratıcı etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde sınıf ortamında öğretmen davranışları ile ilgili olarak anket ve görüşme bulgularına bakıldığında, öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak, zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı ortaya çıkmıştır. Yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmek için neler yapılabileceği ile ilgili olarak; sosyal bilgiler sınıflarında ders işlenmeli ve yaratıcı düşünme ile ilgili kurslara katılmalı ve güncel konular takip edilmeli sonucuna ulaşılmıştır.

Kuyubaşoğlu (2008), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Kazandırılması İle İlgili Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri” çalışmasında ilköğretim 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması ile ilgili öğretmen ve öğrenenlerin görüşleri incelenmiştir. Hazırlanan anket 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İskenderun’da 5. sınıfa giden 350 öğrenciye ve 5. sınıfı okutan 60 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Anket sonuçları SPSS 15 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistikleri ve Ki- Kare Testine tabi tutulmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, yaratıcı düşünme tekniklerinden en çok beyin fırtınası ve yaratıcı dramının sınıf ortamlarında tercih edildiği, yaratıcı düşünme ile ilgili hizmet içi eğitim istedikleri, sınıfların fiziksel koşullarının yaratıcı düşünme etkinliklerini engellediği, sınıfların kalabalıklığı, yaratıcı düşünme etkinliklerinin çok zaman alması gibi sorunlar belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin bu tür etkinliklerin önemine inandıkları ve aktif olarak derslerde kullanmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde ise, yaratıcı düşünmeyi doğru algıladıkları, yaratıcı düşünme etkinlikleri ile işlenen derslerin daha zevkli olduğu, çok araştırma yapma fırsatı sağladığı, kendilerini ifade ederken sıkıntı yaşamadıkları, kısacası yaratıcı düşünme etkinliklerini sevdikleri ortaya çıkmıştır.

Maker, Jo ve Muammar (2008), keşfe dayalı öğretim programını yüksek, orta ve düşük seviyede uygulayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin yaratıcılıklarını incelediği araştırmasını, anaokulundan 6.sınıfa kadar değişen öğrenciler ile 108 ilköğretim okulu öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırmada, Urban ve Jellen (1996) tarafından hazırlanan Yaratıcı Düşünme-Resim Üretme Testi (TCT-DP) kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşleri ve gözlemlerine de başvurulmuştur. Yüksek ve orta derecede uygulayıcı öğretmenler çoklu zeka alanlarını kullanmışlar ve öğrencileri bireysel ya da grupla problemlerini çözebilmeleri için cesaretlendirmişlerdir. Düşük seviyedeki uygulayıcı öğretmenler ise direkt öğretim yapmış ve öğrenciler sıralarında bireysel çalışmışlar ve çoklu zekâ aktiviteleri ve açık uçlu problemlerden uzak bırakılmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre 4 okulda da öğrencilerin yaratıcılıklarının yıldan yıla geliştiği yapılan testlerde bulunmuştur. Keşfe dayalı öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılıklarının sürekli arttığı, görmeyen öğrencilerin ise bazı yıllarda düşüş gözlemlendiği görülmüştür. Ayrıca keşfe dayalı uygulamaya maruz kalan öğrencilerin yeteneklerinde kalıcı değişimler gözlenmiştir (Akt, Candar, 2009).

Baysal (2008)'ın "2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Öğrenci Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri" araştırması 2005 ilköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki öğrenci etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplam aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket Muğla ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 1. , 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Veriler üzerinde istatistiksel işlemler SPSS 15.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmen görüşlerini belirlemek için frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanmıştır. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları yere göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için X (Kay kare) testi yapılmıştır. Anlamlı fark olup olmadığı 0.05 düzeyinde test edilmiştir. Öğretmen görüşlerinde hizmet yılı ve okutulan sınıflara göre fark olup olmadığını belirlemek için frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin 2005 ilköğretim Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki öğrenci etkinliklerine yönelik genelde olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinde cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları bölüm ve çalıştıkları yere göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Candar (2009) Kocaeli'nin bir ilçesinde bulunan iki okulda yürüttüğü çalışmasında yaratıcı düşünme teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji dersinin öğrencilerin akademik başarısına, fen dersine karşı olan tutumlarına, fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına ve yaratıcılıklarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol grubu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda program yanında araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yaratıcı öğretim teknikleriyle desteklenmiş öğretim planı; kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma verileri akademik başarı testi, fen bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği, öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonları ölçeği ve TYDT kullanılarak toplanmıştır. Aynı zamanda süreci değerlendirmek için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; yaratıcı düşünme teknikleriyle desteklenmiş bir fen öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına, motivasyonlarına ve özellikle de yaratıcılıklarına olumlu etkileri olduğu kanısına varılmıştır.

Uysal (2009), “İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin, Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerisine Etkisi” araştırması, ilköğretim I. Kademe Türkçe dersinde işbirlikli öğrenme yöntemini uygulamaya koyarak örneklemek ve eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve erişilerine ne gibi katkılar sağlayacağını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Solomon Modeli Kullanılmıştır. Bu çalışma işbirlikli öğrenmenin ilköğretim I. Kademe Türkçe dersinde uygulanabilirliği açısından örnek model oluşturacak, erişiyeye, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisi uygulanmakta olan diğer yöntem ve yaklaşımlara göre test edilmiştir. Ayrıca bu araştırma ile İşbirlikli öğrenmenin etkililiği öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmada İşbirlikli öğrenme yöntemi, birlikte öğrenme tekniği öğrencilerin yazma becerisi erişisini, eleştirel düşünme becerisi alt boyutlarını ve yaratıcılık becerisi alt boyutlarından sadece esneklik alt boyutunun gelişiminde anlamlı bir fark ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında 2005 yılında uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programı içinde yer alan temel becerilerden eleştirel düşünme becerisi ve yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi için işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin derslerde yaygın olarak kullanılması önerilmektedir. Yine bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak yaratıcılık becerisinin geliştirilmesi için bu uygulamaların ara ara değil tüm eğitim öğretim süreçlerine yaygınlaştırılması araştırmacı tarafından önerilmektedir.

Çakmak (2010), “İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri” araştırmasının amacı, İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2008- 2009 öğretim yılında Tokat il merkezindeki 28 ilköğretim okulunda çalışan 407 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 265 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf ve mevcut değişkenlerine göre genel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcılar, 2005 yılı Türkçe Öğretim Programının yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye uygun hazırlandığını belirtmişlerdir. Ancak çalışmada, yaratıcı düşünme becerilerinin edinme açısından ders kitaplarındaki metinlerin uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programı uygularken çeşitli sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunlar, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi hakkında yeterli hizmet içi eğitim verilmemiş olması, öğrenci ders ve çalışma kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarının içeriğinin yeterli olmaması olarak saptanmıştır.

Aydın (2011), “İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Aktif Öğrenme Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutumlarına, Akademik Başarı ve Yaratıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi” çalışmasında, aktif öğrenme yönteminin; ilköğretim düzeyinde yaratıcı düşünme, akademik başarı ve matematik dersine karşı tutum düzeylerine etkisini incelenmiştir. Bu araştırma, ilköğretim 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 46 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki gruba, uygulama öncesinde Baykul (1990) tarafından geliştirilen Matematik Dersi Tutum Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formu uygulama sonrasında ise Matematik Dersi Tutum Ölçeği ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil B Formu uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle 32 ders saati boyunca, aktif öğrenme temelli etkinliklerin uygulandığı matematik eğitimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise, geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaya devam edilmiştir. Toplanan verilerin analizinde çalışma grubunun sayısı göz önünde bulundurularak Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçta; matematik dersinde uygulanan aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme, akademik başarı ve derse karşı tutum düzeylerini arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, veri toplama aracını geliştirilmesi, uygulanması ve verilerin çözümlenmesi bölümlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi öğretiminde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için öğretmenlerin, önerilen etkinlikleri hangi sıklıkla uyguladıklarını ve bu etkinlikler boyunca karşılaştıkları sorunların neler olduğunu saptamak amacıyla tarama modelinde tasarlanmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009: 77).

Bu araştırma modeliyle, geniş kitlelerin görüşlerinin özelliklerini betimlemek hedeflenmiştir. Bu tür araştırmalar, daha çok “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkla, hangi düzeyde, nasıl” gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanımaktadır (Akt, Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010, 231; Wellington, 2006). Çok sayıda elemandan oluşmuş bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan düzenlemeleri içerir (Karasar, 2009: 79).

Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle nicel veriler toplanarak analiz edilmiş ardından da bu verileri tamamlamak için görüşme tekniğiyle nitel verilere ulaşılmıştır. Karma yöntem, tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Akt, Kırıl, 2011, 294; Leech ve Onwuegbuzie, 2007).

Karma model araştırmada araştırmacının yapmış olduğu araştırmanın bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarını karmalanması şeklinde ifade edilebilir.

Bir taramada çoklu kapalı uçlu ya da nicel tipte maddelerin yanında birkaç açık uçlu nitel tipte maddeleri içeren bir görüşmenin uygulaması buna örnek olarak gösterilebilir. Karma model araştırma, aşama içi ve aşama boyunca karma model araştırmalar olarak iki tiptir. Buna göre; *Aşama içi karma model araştırmada*; nicel ve nitel yöntemler araştırmanın bir veya birden fazla aşamasında karmalanır. Kapalı uçlu (nicel) ve açık uçlu (nitel) soruları kapsayan bir anket uygulaması buna en güzel örnektir. *Aşama boyunca karma model araştırmada* ise nicel ve nitel yaklaşımların en az araştırmanın iki aşamasında karmalanması olayıdır. Araştırmacı önce mülakat yöntemiyle nitel veri toplayıp ardından her cevabın ne kadar tekrarlandığını bulmak için nicel veri analizi yapabilir (Balcı, 2009, 49).

Karma araştırmada; (görüşme, odak grupları, katılımlı gözlem, açık uçlu anket gibi) nitel veri toplama yöntemleri vasıtasıyla yeni başlıkları keşfetme, yeni kuram inşa etmeye yardım etme ve nicel veri toplama için içerik sağlamak amacıyla büyük bir potansiyel sağlamaktadır. Karma araştırma ile kastedilen, nitel araştırmalar ile daha çok örgütsel araştırmalarda bir deneyimi paylaşmak veya konu hakkında bilgi toplamak, toplanan verileri açıklamak ve nicel bulguları netleştirmek ve katılımcılardan elde edilmiş olan verilerin farklı boyutlarını keşfetmek amacıyla her iki yöntemin birlikte kullanılmasıdır. Açık uçlu sorular araştırmayı keşfetme, açıklama ve bilgileri doğrulama amacıyla kullanılırken; nicel yöntemler çalışmanın en güçlü değişkenlerini ayırmaya çalışmak ve değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermek için kullanılır. Nitel veri toplama teknikleri ile olaylar gözlenen değişim kadar yol alır ve bilgi elde etme süreçlerine ilişkin özellikleri açıklamada etkilidir (Akt, Kıral, 2011, 296; Vitale, Armenakis ve Feild, 2008).

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın nicel boyutunda, ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinlikleri değerlendirmeye yönelik sorular içeren anket formu; nitel boyutunda ise, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle anket yoluyla nicel veriler elde edilmiş ve öğretmenlerin ilgili anket maddelerine verdiği yanıtlarla ilgili daha derinlemesine bilgi almak için görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme soruları, tipik durum örnekleme ile seçilen Hayat Bilgisi dersini okutan 10 öğretmene sorulmuştur. Tipik durum örnekleme, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirmektedir. Burada esas olan sıra dışı olmayan ortalama, tipik bir durumun seçilmesi olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacının tipik durumu seçebilmesi için konuya ilişkin bilgisi olan kişilerle işbirliği yapması esastır (Büyüköztürk, vd., 2010: 90).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın genel evrenini, Malatya ili genelindeki tüm İlköğretim okullarında görevli üçüncü sınıf öğretmenleri; çalışma evreninin ise; 2011-2012 Malatya ili Merkez ilçede yer alan 108 ilköğretim okulunda görev yapan 280 üçüncü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma evreninin sınırlı olduğu düşünüldüğünden ayrıca bir örneklem alınma yoluna gidilmeyip çalışma evreninin tamamına ulaşılmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda tipik durum örnekleme yoluyla belirlenen 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerle ilgili bilgiler **Tablo 4**'te sunulmuştur.

Tablo 4. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

NO	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Mezun Olduğu Okul Türü	Sınıf Mevcudu	Hizmetiçi Eğt. Durumu
1.	Erkek	25 yıl ve üstü	Eğitim Enst.	31-45 öğrenci	Almış
2.	Kadın	11-15 yıl arası	Diğer	16-30 öğrenci	Almış
3.	Kadın	16-20 yıl arası	Fen Edebiyat	15 öğrc ve altı	Almış
4.	Erkek	21-25 yıl arası	Eğitim Fak.	31-45 öğrenci	Almış
5.	Kadın	11-15 yıl arası	Diğer	15 öğrc ve altı	Almamış
6.	Erkek	25 yıl ve üstü	Eğitim Enst.	31-45 öğrenci	Almış
7.	Erkek	16-20 yıl	Eğitim Fak.	16-30 öğrenci	Almamış
8.	Kadın	6-10 yıl	Eğitim Fak.	16-30 öğrenci	Almış
9.	Kadın	21-25 yıl arası	2 Yıl. Yük. Ok.	31-45 öğrenci	Almamış
10.	Erkek	25 yıl ve üstü	Eğitim Enst.	45 öğrc ve üstü	Almamış

Araştırmanın çalışma evrenine ilişkin veriler; çalışma evrenini oluşturan okullar ve bu okullarda uygulanan anketler **Tablo 5**'te sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmanın Çalışma Evrenini Oluşturan Okullar ve Anket Uygulanan Öğretmen Sayısı

OKUL ADI	GİDEN ANKET SAYISI	DÖNEN ANKET SAYISI
100. Yıl İlköğretim Okulu	2	2
13 Şubat İlköğretim Okulu	2	2
19 Mayıs Fatih İlköğretim Okulu	1	1
23 Nisan İlköğretim Okulu	2	2
30 Ağustos İlköğretim Okulu	3	3
91.000 Dev Öğrenci İlköğretim Okulu	4	4
Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu	8	6
Ali Nahit Bozatlı İlköğretim Okulu	2	2
Alparslan İlköğretim Okulu	3	2
Atatürk İlköğretim Okulu	6	6
Barbaros İlköğretim Okulu	4	4
Beydağı İlköğretim Okulu	2	2
Cahide Nebioğlu İlköğretim Okulu	2	2
Cengiz Topel İlköğretim Okulu	6	4
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2	2
Derme İlköğretim Okulu	3	3
Dilek Aydoğan İlköğretim Okulu	1	1
Dilek Başpınar İlköğretim Okulu	1	1
Dilek İlköğretim Okulu	3	3
Fatih İlköğretim Okulu	4	4
Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	2	2
Fırat İlköğretim Okulu	4	3
Fırıncı İlköğretim Okulu	1	1
Gazi İlköğretim Okulu	3	3
Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu	2	2
Hacı Halil Çiftliği İlköğretim Okulu	1	1
Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu	6	2
Hanımın Çiftliği Fatih İlköğretim Okulu	2	1
Hanımın Çiftliği 100. Yıl İlköğretim Okulu	4	4
Hanımın Çiftliği İlköğretim Okulu	3	3
Hanımın Çiftliği Melikşah İlköğretim Okulu	1	1

Tablo 5 - devam

OKUL ADI	GİDEN ANKET SAYISI	DÖNEN ANKET SAYISI
Hasan Varol 2 İlköğretim Okulu	3	2
Hasan Varol İlköğretim Okulu	2	2
Hacı İsmet Şeftalicioğlu İlköğretim Okulu	3	3
Hayrettin Sönmezay İlköğretim Okulu	3	3
Hidayet İlköğretim Okulu	6	6
İbni Sina İlköğretim Okulu	2	2
İnönü İlköğretim Okulu	8	7
İnönü Üniv. Hayriye Başdemir İ.O	1	1
İstiklal İlköğretim Okulu	2	2
Kanuni İlköğretim Okulu	2	2
Karakaş Çiftliği İlköğretim Okulu	0	0
Karakavak İlköğretim Okulu	3	3
Kaynarca İlköğretim Okulu	2	2
Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	6	6
Kemal Özalper İlköğretim Okulu	8	7
Konak İlköğretim Okulu	2	1
Mahmut Kömürkara İlköğretim Okulu	2	2
Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	2	2
Mehmet Akif İlköğretim Okulu	2	2
Mehmet Emin Bitlis İlköğretim Okulu	4	4
Mehmet Topsakal İlköğretim Okulu	3	2
Melekbaba İlköğretim Okulu	4	4
Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	3	3
Mimar Sinan İlköğretim Okulu	3	3
Muhittin Özmumcu İlköğretim Okulu	3	2

Tablo 5 - devam

OKUL ADI	GİDEN ANKET SAYISI	DÖNEN ANKET SAYISI
Muhittin Özmumcu İlköğretim Okulu	3	2
Mustafa Avni Cüre İlköğretim Okulu	1	1
Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulu	3	3
Necatibey İlköğretim Okulu	2	2
Nihat Tecdelioğlu İlköğretim Okulu	1	1
Orduzu Ali Fevzi Ağan İlköğretim Okulu	1	1
Orduzu Ata İlköğretim Okulu	1	1
Orduzu Elif Şireli İlköğretim Okulu	1	1
Orduzu Elmasuyu İlköğretim Okulu	1	1
Orduzu İlköğretim Okulu	1	1
Orduzu Nadire Dernek İlköğretim Okulu	2	2
Orduzu Vaizpınarı İlköğretim Okulu	1	1
Öğretmenler İlköğretim Okulu	3	3
Özal İlköğretim Okulu	2	1
Özel İdare İlköğretim Okulu	4	4
Petrol Ofisi İlköğretim Okulu	1	1
Polis Amca İlköğretim Okulu	5	4
Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu	8	5
Sadiye Ünsalan İlköğretim Okulu	3	2
Sakarya İlköğretim Okulu	2	2
Suluköy Kahramanlar İlköğretim Okulu	1	1
Sümer İlköğretim Okulu	8	8
Sütlüce İlköğretim Okulu	1	1
Sütlüce Yenimahalle İlköğretim Okulu	1	1
Şahnahan İlköğretim Okulu	2	2

Tablo 5 - devam

OKUL ADI	GİDEN ANKET SAYISI	DÖNEN ANKET SAYISI
Şehit Albay İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu	1	1
Şehit Asteğmen Feyzullah Taşkınsay İlköğretim Okulu	4	4
Şehit Jandarma Onbaşı Kenan Çetin İlköğretim Okulu	1	1
Şehit Konuk İlköğretim Okulu	3	2
Şehit Murat Doğru İlköğretim Okulu	2	2
Şehit Yüzbaşı Hakkı Akyüz İlköğretim Okulu	3	3
Şeker İlköğretim Okulu	3	3
Şentepe İlköğretim Okulu	3	3
Tevfik Menmune Gültekin İlköğretim Okulu	3	3
Toki İlköğretim Okulu	7	7
Topraktepe İlköğretim Okulu	1	1
Topsöğüt Akpınar İlköğretim Okulu	1	1
Topsöğüt Hürriyet İlköğretim Okulu	1	1
Topsöğüt İlköğretim Okulu	3	3
Topsöğüt Karşıyaka İlköğretim Okulu	1	1
Türk Telekom İlköğretim Okulu	4	3
Türkiyem İlköğretim Okulu	5	5
Vakıfbank İlköğretim Okulu	4	3
Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu	2	2
Yalçın Koreş İlköğretim Okulu	1	1
Yaşar Öncan İlköğretim Okulu	2	2
Yavuz Selim İlköğretim Okulu	4	4
Yaygın İlköğretim Okulu	1	1
Yeşiltepe Ahmet Parlak İlköğretim Okulu	6	6
Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	4	4
Özel Malatya Bilim İlköğretim Okulu	2	2
Özel Turgut Özal İlköğretim Okulu	2	2
TED Malatya Koleji Özel İlköğretim Okulu	5	5
TOPLAM	307	280

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

3. 3. 1. İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisi Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Anket Soruları

Bu çalışmada, belirlenen amaçlara ulaşmak için öncelikle bu konuda daha önce yapılan araştırmalar ve ilgili kuramsal kaynaklar taranarak, benzer anketler ve görüşme formları incelenmiştir. Diğer yandan 2005 programının üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırılması için kullanılmasını önerdiği etkinlikler incelenerek ve bu doğrultuda anket maddeleri oluşturulmuştur. Üniversitede görev yapan Eğitim Bilimleri Bölümü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalındaki öğretim elemanlarının görüşleri alınarak anket şekillendirilmiştir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim alma durumu) yönelik beş soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise; ilköğretim üçüncü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen yöntem, teknik, materyal, değerlendirme araçlarından hangilerini, ne sıklıkta kullandıklarını ve bu süreçte ne gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemeye yönelik 63 maddeden oluşan anket soruları yer almaktadır. İkinci bölümde yöntemler, teknikler, etkinlikler, materyaller, değerlendirme araçları ve karşılaşılan sorular olarak kendi arasında altı bölüme ayrılmıştır. Öğretmenlerden ikinci bölümdeki soruları, soru ifadelerine bağlı olarak üçlü derecelendirme ölçeğini kullanarak yanıtlamaları istenmiştir. Belirtilen anket formunda yanıt seçenekleri üçlü likert tipi olarak tasarlanmıştır. Likert tipi ölçekte yer alan maddeler (3) “her zaman”, (2) “ara sıra” ve (1) “hiçbir zaman” şeklinde puanlanmaktadır.

3. 3. 2. İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisi Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Görüşme Soruları

Öğretmenlerin, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için programda önerilen etkinliklerin hangilerini, ne sıklıkta yaptıklarını; hangi yöntemleri, teknikleri, materyalleri ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını; bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu belirlemek için sorulan anket sorularına verdikleri cevaplardan yararlanarak görüşme formunu oluşturulmuştur.

Ardından da üniversitede görev yapan Eğitim Bilimleri Bölümü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalındaki öğretim elemanlarının görüşleri alınarak ve bu görüşler doğrultusunda görüşme formu şekillendirilmiştir.

Görüşme, örneklemdaki öğretmenlere ulaşmak için gerekli izinler alındıktan sonra öğretmenlerin uygun zamanları belirlenerek görüşmeler yapılmıştır. 280 Öğretmene uygulanan anketten, veriler elde edildikten sonra, 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Anketteki sorulara paralel olarak hazırlanan görüşme soruları ile çalışma hakkında daha derin bilgi edinilmesi amaçlanmaktadır. Görüşme esnasında gerekli görüldüğünde farklı sorular sorularak verilen maddelerin daha anlaşılır ve açık olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formu, literatür taraması yapılarak ve uzman görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Malatya ili Merkez ilçedeki 108 ilköğretim okullarının tümünde araştırma yapılabilmesi için izin alınmıştır.

Anket sorularına paralel olarak hazırlanan görüşme formu, araştırmacı tarafından öğretmenlere, öğretmenler odasında yaklaşık olarak 30 dakikalık bir süre içerisinde uygulanmıştır. Verilerin hiçbir noksanlığa uğramaması açısından da öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama işlemi gerçekleştirildikten sonra anket formları numaralandırılarak verilen cevaplar kodlanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 16.0 for Windows programı kullanılmıştır.

Araştırma anketinden elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde istatistiksel teknik olarak betimsel analiz tekniği uygulanmış; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart ve sapma sonuçlarından yararlanılmıştır.

Görüşme formundan elde edilen nitel verilerin analizinde ise, görüşmeler esnasında yapılan ses kayıtları dinlenilerek, öğretmenlerin görüşlerinde en sık karşılaşılanlar cevaplar sıralanmıştır.

3. 6. Tablolarda Kullanılan Sembollerin Anlamları

\bar{X} : Aritmetik ortalama

N: Toplam Sayı

S: Standart sapma

f: Frekans

% : Yüzde

Ö: Öğretmen

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır. Bu bölümde öncelikle kişisel bilgilere yönelik bulgular; sonrasında ise anketten ve görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Bu araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan kişisel bilgiler; cinsiyet, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve hizmet-içi eğitim alıp almama durumu olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

Ankete katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin yüzde ve frekans tablosu Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	119	42,5
Erkek	161	57,5
TOPLAM	280	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %42,5' ini kadın, %57,5' ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bulguya göre araştırmaya katılan erkek öğretmenlerinin sayısının kadın öğretmenlerin sayısına oranla daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	7	2,5
6-10 yıl	18	6,4
11-15 yıl	56	20
16-20 yıl	60	21,4
21-25 yıl	50	17,9
25 yıl ve üstü	89	31,8
TOPLAM	280	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 2,5’i 1-5 yıl arasında, % 6,4 ‘ü 6-10 yıl arasında, %20’si 11-15 yıl arasında, %21,4’ü 16-20 yıl arasında, %17,9’u 21-25 yıl arasında ve % 31,8’i de 25 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Dağılımı

Mezun Olunan Okul Türü	f	%
Eğitim Enstitüsü	56	20
İki Yıllık Yüksek Okul	69	24,6
Eğitim Fakültesi	102	36,4
Fen Edebiyat Fakültesi	12	4,3
Diğer	41	14,6
TOPLAM	280	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %20’si eğitim enstitüsü, %24,6’sı iki yıllık yüksek okul, %36,4’ü eğitim fakültesi, %4,3’ü fen edebiyat fakültesi ve % 14,6’sı da farklı bir okuldan mezun olmuştur. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin çoğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu söylenebilir.

**Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin
Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı**

Sınıf Mevcudu	f	%
15 öğrenci ve altı	11	3,9
16-30 öğrenci	190	67,9
31-45 öğrenci	75	26,8
46 öğrenci ve üstü	4	1,4
TOPLAM	280	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerden % 3,9’unun sınıflarındaki öğrenci sayısının 15 öğrenci ve daha az, % 67,9’unun 16 ve 30 arası, % 26,8’inin 31 ve 45 arası, % 1,4’ünün 46 ve daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf mevcudunun 16 ve 30 arasında olduğu söylenebilir.

**Tablo 10. Yeni Programla İlgili Hizmet-içi Eğitim Alıp
Almamalarına Göre Öğretmen Dağılımı**

Hizmet-içi Eğitim	f	%
Evet	188	67,1
Hayır	92	32,9
TOPLAM	280	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 57,1’inin yeni programla ilgili hizmet-içi eğitim almışken, % 32,9’u programla ilgili hizmet içi eğitim almamıştır. Bu bulguya göre hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlere oranla daha fazla sayıda olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda üçüncü sınıflarda görev yapan öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

4. 2. 1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi İle İlgili Bulgular

a) “Öğretmenler ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen yöntemleri hangi sıklıkla uygulamaktadır?”

Bu soruyu yanıtlamak için öncelikle öğretmenlerin hangi yöntemleri, hangi sıklıkla kullandıklarına ilişkin anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 10’da sunulmuştur.

Öğretmenlerin ankette yer alan “kullanılan yöntemlerle” ilgili maddelere verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucu aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 11. Yöntemlerin Kullanılma Sıklığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kullanılan Yöntemler	Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		\bar{X}	S	TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%			f	%
Gösterip Yaptırma	3	1,1	110	39,3	167	59,6	2,58	,51	280	100
Tartışma	4	1,4	113	40,4	163	58,2	2,56	,52	280	100
İşbirlikli Öğrenme	7	2,5	116	41,4	157	56,1	2,53	,54	280	100
Problem Çözme	7	2,5	120	42,9	153	54,6	2,52	,54	280	100
Anlatım	5	1,8	150	53,6	125	44,6	2,42	,53	280	100
Örnek Olay İncelemesi	12	4,3	151	53,9	117	41,8	2,37	,56	280	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin önerilen yöntemleri kullanma sıklıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde; İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde kullanılan yöntemler içerisinde en çok “gösterip yaptırma” yöntemi (\bar{X} : 2,58) kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemi “tartışma” (\bar{X} : 2,56) ve “işbirlikli öğrenme” (\bar{X} : 2,53) izlemektedir. En az kullanılan yöntem ise “örnek olay incelemesi” yöntemidir (\bar{X} : 2,37).

b) ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için öğretmenlerin kullandıkları **yöntemlere** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet-içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “ Anlatım Yöntemini” kullanmalarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Anlatım Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

ANLATIM YÖNTEMİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	3	2,5	60	50,4	56	47,1
	Erkek	2	1,2	90	55,9	69	42,9	161	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	5	71,4	2	28,6	7	100
	6-10 yıl	0	0	8	44,4	10	55,6	18	100
	11-15 yıl	0	0	28	50	28	50	56	100
	16-20 yıl	2	3,3	39	48,3	29	48,3	60	100
	21-25 yıl	0	0	31	62	19	38	50	100
	25 yıl ve üstü	3	3,4	49	55,1	37	41,6	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	2	3,6	29	51,8	25	44,6	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	0	0	42	60,9	27	39,1	69	100
	Eğitim Fak.	0	0	52	51	50	49	102	100
	Fen Edb. Fak.	1	8,3	6	50	5	41,7	12	100
	Diğer	2	4,9	21	51,2	18	43,9	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	7	63,6	3	27,3	11	100
	16-30 öğrenci	2	1,1	98	51,6	90	47,4	190	100
	31-45 öğrenci	2	2,7	42	56	31	41,3	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	3	75	1	25	4	100
H.İç Eğitim	Evet	4	2,1	107	56,9	77	41	188	100
	Hayır	1	1,1	43	46,7	48	52,2	92	100

Tablo 12’de görüldüğü gibi, “Anlatım Yöntemini”, araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarısından fazlasının (% 50,4) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (% 55,9) bu yöntemi “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 12 kıdem bakımından incelendiğinde “Anlatım Yöntemini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte üçünün (% 71,4) “ara sıra”; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,6) “her zaman”, yarıya yakınının ise (%44,4) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin bu yöntemi, yarısının “ara sıra” diğer yarısının da “her zaman” kullandıkları; 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarıya yakınının (%48,3) “her zaman” ya da “ara sıra”, kalan % 3,3’ünün ise “hiçbir zaman” kullandıkları anlaşılmaktadır. 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğu (% 62) ile 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin %55,1’inin yani yarısından fazlasının “Anlatım Yöntemini” “ara sıra” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Anlatım yöntemini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,8), iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60,9), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51) ve farklı bir okul bitiren öğretmenlerin de % 51,2’sinin yani yarısından fazlasının, “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ise yarısının (%50) “Anlatım Yöntemini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 12 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Anlatım Yöntemini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%63,6) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,6) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%56) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) de bu yöntemi “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 12’ye bakıldığında “Anlatım Yöntemini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (%56,9) “ara sıra”kullandığı; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (%52,2) “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Tartışma Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Tartışma Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

TARTIŞMA YÖNTEMİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	0	0	43	36,1	76	63,9
Erkek	4	2,5	70	43,5	87	54	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	3	42,9	4	57,1	7	100
	6-10 yıl	1	5,6	6	33,3	11	61,1	18	100
	11-15 yıl	0	0	25	44,6	31	55,4	56	100
	16-20 yıl	0	0	20	33,3	40	66,7	60	100
	21-25 yıl	0	0	22	44	28	56	50	100
	25 yıl ve üstü	3	3,4	37	41,6	49	55,1	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	1	1,8	18	32,1	37	66,1	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	2	2,9	33	47,8	34	49,3	69	100
	Eğitim Fak.	1	1	42	41,2	59	57,8	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	4	33,3	8	66,7	12	100
	Diğer	0	0	16	39	25	61	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	3	27,3	8	72,7	11	100
	16-30 öğrenci	3	1,6	83	43,7	104	54,7	190	100
	31-45 öğrenci	1	1,3	26	34,7	48	64,0	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	1	25	3	75	4	100
H.içi Eğitim	Evet	2	1,1	76	40,4	110	58,5	188	100
	Hayır	2	2,2	37	40,2	53	57,6	92	100

Tablo 13'te görüldüğü gibi, “Tartışma Yöntemini”, araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğunun (%63,9) “her zaman” kullandığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (%54) “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 13 kıdem bakımından incelendiğinde “Tartışma Yöntemini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 57,1) “her zaman” kullandıkları; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin % 61,1'inin “her zaman”, % 33,3'ünün de “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,4) “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin üçte ikisinin (%66,7) “her zaman”, üçte birinin (33,3) ise “ara sıra” kullandıkları; 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56) “her zaman” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise % 55,1'ini yani yarısından fazlasının “Tartışma Yöntemini” “her zaman” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Tartışma yöntemini, iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarısına yakınının (% 49,3) “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (% 66,1); eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%57,8) ve farklı bir okul bitiren öğretmenlerin de % 61'inin yani yarısından fazlasının, tartışma yöntemini “her zaman” kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin ise üçte ikisinin (% 66,7) “Tartışma Yöntemini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 13 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Tartışma Yöntemini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (% 72,7) “her zaman” kullandıkları; 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (% 54,7) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%64) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) “her zaman” bu yöntemi kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 13'e bakıldığında hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin “Tartışma Yöntemini” çoğunluğunun (%58,5) “her zaman” kullandığı; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (%57,6) “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Örnek Olay İncelemesi Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Örnek Olay İncelemesi Yöntemini”

Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ YÖNTEMİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	3	2,5	58	48,7	58	48,7
Erkek	9	5,6	93	57,8	59	36,6	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	5	71,4	2	28,6	7	100
	6-10 yıl	0	0	11	61,1	7	38,9	18	100
	11-15 yıl	2	3,6	31	55,4	23	41,1	56	100
	16-20 yıl	4	6,7	34	56,7	22	36,7	60	100
	21-25 yıl	1	2	25	50	24	48	50	100
	25 yıl ve üstü	5	5,6	45	50,6	39	43,8	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	2	3,6	27	48,2	27	48,2	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	4	5,8	34	49,3	31	44,9	69	100
	Eğitim Fak.	4	3,9	69	67,6	29	28,4	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	6	50	6	50	12	100
	Diğer	2	4,9	15	36,6	24	58,5	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	7	63,6	3	27,3	11	100
	16-30 öğrenci	8	4,2	107	56,3	75	39,5	190	100
	31-45 öğrenci	3	4	36	48	36	48	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	1	25	3	75	11	100
H.içi Eğitim	Evet	3	1,6	100	53,2	85	45,2	188	100
	Hayır	9	9,8	51	55,4	32	34,8	92	100

Tablo 14’te görüldüğü gibi, “Örnek Olay İncelemesi Yöntemini”, araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarıya yakınının (% 48,7) “her zaman” ya da “ara sıra” kullandığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise çoğunun (% 57,8) bu yöntemi “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 14 kıdem bakımından incelendiğinde “Örnek Olay Yöntemini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğu (%71,4) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (% 61,1)’ “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%55,4) ile 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56,7) örnek olay incelemesi yöntemini “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır. 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısı (% 50) ile 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%50,6) “Örnek Olay Yöntemini” “ara sıra” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Örnek Olay yöntemini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısına yakınının (%48,2) “ara sıra” ya da “her zaman”; iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin de yarısına yakınının (%49,3) “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır. Örnek Olay yöntemini eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%67,6) “ara sıra” ve fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısının (%50) “ara sıra” diğer yarısının (%50) da “her zaman” kullandığı görülmektedir. Farklı bir okul bitiren öğretmenlerin ise çoğunluğunun (%58,5)’ “Örnek Olay Yöntemini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 14 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Örnek Olay Yöntemini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%63,6) ile 16-30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56,3) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 31-45 öğrencisi olan öğretmenlerin %48’inin “ara sıra” ya da “her zaman”, 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) bu yöntemi “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 14’e bakıldığında “Örnek Olay Yöntemini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğu (%53,2) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%55,4) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Problem Çözme Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Problem Çözme Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	1	0,8	48	40,3	70	58,8
Erkek	6	3,7	72	44,7	83	51,6	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	4	57,1	3	42,9	7	100
6-10 yıl	0	0	9	50	9	50	18	100	
11-15 yıl	1	1,8	26	46,4	21	51,8	56	100	
16-20 yıl	1	1,7	30	50	29	48,3	60	100	
21-25 yıl	0	0	26	52	24	48	50	100	
25 yıl ve üstü	5	5,6	25	28,1	59	66,3	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	3	5,4	14	25	39	69,6	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	2	2,9	30	43,5	37	53,6	69	100	
Eğitim Fak.	1	1	54	52,9	47	46,1	102	100	
Fen Edb. Fak.	0	0	5	41,7	7	58,3	12	100	
Diğer	1	2,4	17	41,5	23	56,1	41	100	
Sınıf mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	7	63,6	4	36,4	11	100
16-30 öğrenci	5	2,6	82	43,2	100	54,2	190	100	
31-45 öğrenci	2	2,7	30	40	43	57,3	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	1	25	3	75	4	100	
H.içi Eğitim	Evet	1	0,5	84	44,7	103	54,8	188	100
Hayır	6	6,5	36	39,1	50	54,3	92	100	

Tablo 15’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğu (%58,8) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 51,6) “Problem Çözme Yöntemini” “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 15 kıdem bakımından incelendiğinde “Problem Çözme Yöntemini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 57,1) “ara sıra” kullandıkları; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısının “ara sıra” diğer yarısının da “her zaman” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,8) bu yöntemi “her zaman” kullandığı görülmektedir. “Problem Çözme Yöntemini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısı (%50) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 52) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise yaklaşık üçte ikisinin (%66,3) bu yöntemi “her zaman” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Problem çözme yöntemini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%69,6), iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,6) “her zaman”; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (%52,9) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%58,3) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 56,1) “Problem Çözme Yöntemini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 15 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Problem Çözme Yöntemini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%63,6) “ara sıra” kullandıkları; 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54,2) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğu (%57,3) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) bu yöntemi “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 15’e bakıldığında hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%54,8) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%54,3), “Problem Çözme Yöntemini” “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

İŞBİRLİKLI ÖĞRENME YÖNTEMİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	3	2,5	48	40,3	68	57,1
Erkek	4	2,5	68	42,2	89	55,3	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	2	28,6	5	71,4	7	100
	6-10 yıl	0	0	9	50	9	50	18	100
	11-15 yıl	2	3,6	31	55,4	23	41,1	56	100
	16-20 yıl	3	5	27	45	30	50	60	100
	21-25 yıl	0	0	20	40	30	60	50	100
	25 yıl ve üstü	2	2,2	27	30,3	60	67,4	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	1	1,8	15	26,8	40	71,4	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	1	1,4	30	43,5	38	55,1	69	100
	Eğitim Fak.	2	2	45	44,1	55	53,9	102	100
	Fen Edb. Fak.	1	8,3	8	66,7	3	25	12	100
	Diğer	2	4,9	18	43,9	21	51,2	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	2	18,2	5	45,5	4	36,4	11	100
	16-30 öğrenci	3	1,6	83	43,7	104	54,7	190	100
	31-45 öğrenci	2	2,7	28	37,3	45	60	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	0	0	4	100	11	100
Hiç Eğitim	Evet	5	2,7	81	43,1	102	54,3	188	100
	Hayır	2	2,2	35	38	55	59,8	92	100

Tablo 16’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarısından fazlası (%57,1) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 55,3) “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini” “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 16 kıdem bakımından incelendiğinde “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,4) “her zaman” kullandıkları; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısının “ara sıra” diğer yarısının ise “her zaman” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,4) bu yöntemi “ara sıra” kullandığı görülmektedir. “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısı ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (% 60) “her zaman” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise üçte ikisinden fazlasının (%67,4) bu yöntemi “her zaman” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

İşbirlikli öğrenme yöntemini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (%71,4); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,1); eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin de yarısından fazlasının (%53,9) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin ise üçte ikisinin (%66,7) bu yöntemi “ara sıra” kullandıkları anlaşılmaktadır. Farklı bir okul bitiren öğretmenlerin yarısından fazlasının ise (%51,2) “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 16 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarıya yakınının (%45,5) “ara sıra” kullandıkları; 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%54,7) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%60) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100) bu yöntemi “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 16’ya bakıldığında hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%54,3) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%59,8), “İşbirlikli Öğrenme Yöntemini” “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Gösterip Yaptırma Yöntemini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gösterip Yaptırma Yöntemini”

Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

GÖSTERİP YAPTIRMA YÖNTEMİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	1	0,8	37	31,1	81	68,1
Erkek	2	1,2	73	45,3	86	53,4	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	4	57,1	3	42,9	7	100
	6-10 yıl	0	0	9	50	9	50	18	100
	11-15 yıl	0	0	26	46,4	30	53,6	56	100
	16-20 yıl	1	1,7	20	33,3	39	65	60	100
	21-25 yıl	1	2	14	28	35	70	50	100
	25 yıl ve üstü	1	1,1	37	41,6	51	57,3	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	0	0	18	32,1	38	67,9	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	2	2,9	25	36,2	42	60,9	69	100
	Eğitim Fak.	0	0	48	47,1	54	52,9	102	100
	Fen Edb. Fak.	1	8,3	5	41,7	6	50	12	100
	Diğer	0	0	14	34,1	27	65,9	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	5	45,5	6	54,5	11	100
	16-30 öğrenci	1	0,5	76	40	113	59,5	190	100
	31-45 öğrenci	2	2,7	29	38,7	44	58,7	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	0	0	4	100	4	100
H.içi Eğitim	Evet	1	0,5	72	38,3	115	61,2	188	100
	Hayır	2	2,2	38	41,3	52	56,5	92	100

Tablo 17’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğu (%68,1) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53,4) “Gösterip Yaptırma Yöntemini” “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 17 kıdem bakımından incelendiğinde “Gösterip Yaptırma Yöntemini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%57,1) “ara sıra” kullandıkları; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısının “ara sıra” diğer yarısının ise “her zaman” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,6) bu yöntemi “her zaman” kullandığı görülmektedir. “Gösterip Yaptırma Yöntemini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%65) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70) “her zaman” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin de yarısından fazlasının (%57,3) bu yöntemi “her zaman” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Gösterip yaptırma yöntemini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin üçte ikisinden fazlasının (%67,9); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,9); eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52,9) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin ise yarısının (%50) bu yöntemi “her zaman” kullandıkları anlaşılmaktadır. Farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun da (%65,9) “Gösterip Yaptırma Yöntemini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 17 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Gösterip Yaptırma Yöntemini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,5) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%59,5) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%58,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100) bu yöntemi “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 17’ye bakıldığında hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%61,2) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56,5), “Gösterip Yaptırma Yöntemini” “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

c) “İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için en sık ve en seyrek kullanılan **yöntemlerin** kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen yöntemlerden **en sık** kullanılanın “**Gösterip Yaptırma Yöntemi**” olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularının geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

“Gösterip Yaptırma Yönteminin” sık kullanılmasının sebepleriyle ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Gösterip yaptırma yönteminde kullanacağınız her materyal göze hitap eder, öğrenci materyale dokunarak hissedebilir. Böylece öğrenci açısından kalıcı öğrenmeler sağlanabilir. Öğretmen açısından bakacak olursak, öğretmen materyale çabuk ulaşabilir. Bu da zamandan tasarruf sağladığı gibi öğretmenin iş yükünü azaltır.” (Ö:2)

Yine diğer öğretmenler ise bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Hayat Bilgisi hayatın kendisidir. Yaşamın kendisidir. Aslında her insana lazım olur en iyi öğrenme yolu da yaparak yaşayarak gerçekleştirilen öğrenmedir. Öğrenmenin amacının daha iyi yaşamak olduğu unutulmamalıdır. Son yıllarda Hayat Bilgisi dersine bakış açısı değişti, eskiden Hayat Bilgisi belirli tanımlarla geçirilirken şimdi durum böyle değil çok değişti. Artık Hayat Bilgisi dersinde okuyoruz, anlıyoruz ve öğrendiklerimizi yaşamımızda uyguluyoruz. Yani artık Hayat Bilgisi yaşanılır bir ders oldu ve başarmak için sadece öğrenmek yetmiyor, öğrendiklerini uygulamak da gerekiyor. Artık öğretmenin gün boyu konuşup anlatmasının modası geçti. Bu yöntemlerden vazgeçmek gerekiyor, öğretmen hatip olmamalı, iyi bir planlayıcı ve yol gösterici olmalıdır.” (Ö:6)

“Müfredatın ders kitabına yüklediği bir zorunluluk olarak görüyorum. Gösterip yaptırma yönteminin ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerde en çok kullanılan yöntem olduğunu düşünüyorum açıkçası bu yaklaşımı doğru da buluyorum.” (Ö:7)

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen yöntemlerden **en seyrek** kullanılanın “**Örnek Olay İnceleme Yöntemi**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler bu konu hakkında görüşlerini şöyle belirtmektedir:

“Örnek olay incelemesi yöntemi sınıf ortamında gürültüyü de beraberinde getirdiği için öğretmenler tercih etmiyor olabilir. Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur çünkü bu durumda sınıf iklimi bozulabilir. Öğrenciler dikkat dağınıklığı yaşayabilir, bu durumun düzeltilmesi de ekstra zaman gerektirir. Yani öğretmen için bu durumu zaman kaybı olarak görülmüyor olabilir.” (Ö:3)

“Örnek olayı bulmak ya da benzerini yaşatmak çevrenin ve okulun şartlarına göre değişkenlik gösterebilecek bir durumdur. Öğretmen çoğu kez örnek olay bulma sıkıntısı yaşıyor olabilir. Örnek olayı bulmak zor olduğundan az kullanıldığını düşünüyorum.” (Ö:2)

Yine diğer öğretmenler ise bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Gelişen teknoloji ile alakalı olduğunu düşünüyorum. Bilgiye ulaşmak artık çok kolay, örnek olay incelemesi tüm bunlara rağmen çok yabana atılmamalı. Çocukta görülmeyen birçok gizil gücü ortaya çıkardığına inanıyorum. Bu yöntem olmadan yapılan öğrenmeler sadece ezber dayanır. Kolaycılık olur. Çocuğun yaşamı kaliteli hale gelmez, sosyal boyutta ise ilerleme gelişmez, toplum da gelişmiş toplumlar seviyesine erişemez”. (Ö:6)

4. 2. 2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) “Öğretmenler ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen **teknikleri** hangi sıklıkla uygulamaktadır?

Bu soruyu yanıtlamak için öncelikle öğretmenlerin hangi teknikleri, hangi sıklıkla kullandıklarına ilişkin anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 17’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin ankette yer alan kullanılan tekniklerle ilgili maddelere verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucu aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 18. Tekniklerin Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kullanılan Teknikler	Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		\bar{X}	S	TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%			f	%
Soru-Cevap	0	0	43	15,4	237	84,6	2,84	,36	280	100
Görsel Okuma	2	0,7	54	19,3	224	80,0	2,79	,42	280	100
Beyin Fırtınası	2	0,7	98	35,0	180	64,3	2,63	,49	280	100
Canlandırma	7	2,5	139	49,6	134	47,9	2,45	,54	280	100
Yaratıcı Problem Çözme	10	3,6	176	62,9	94	33,6	2,30	,53	280	100
Grup Çalışması	8	2,9	181	64,6	91	32,5	2,29	,51	280	100
Yaratıcı Drama	11	3,9	196	70,0	73	26,1	2,22	,50	280	100
Öykü Yazma	16	5,7	187	66,8	77	27,5	2,21	,53	280	100
Altı Şapka Düşünme	71	25,4	179	63,9	30	10,7	1,85	,58	280	100

Tablo 18’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin önerilen teknikleri kullanma sıklıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde; İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde kullanılan teknikler içerisinde en çok “soru-cevap tekniği” (\bar{X} :2,84) kullanıldığı görülmektedir.

Bu tekniği “görsel okuma tekniği” (\bar{X} : 2,79) ve “beyin fırtınası tekniği” (\bar{X} : 2,63) izlemektedir. “Altı şapka düşünme tekniği” ise en seyrek kullanılan tekniktir (\bar{X} : 1,85).

b) İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için öğretmenlerin kullandıkları **tekniklere** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet-içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Soru Cevap Tekniğini” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 19. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Soru Cevap Tekniğini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

SORU CEVAP TEKNİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	0	0	12	10,1	107	89,9
Erkek	0	0	31	19,3	130	80,7	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	0	0	7	100	7	100
	6-10 yıl	0	0	2	11,1	16	88,9	18	100
	11-15 yıl	0	0	8	14,3	48	85,7	56	100
	16-20 yıl	0	0	6	10	54	90	60	100
	21-25 yıl	0	0	5	10	45	90	50	100
	25 yıl ve üstü	0	0	22	24,7	67	75,3	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	0	0	14	25	42	75	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	0	0	12	17,4	57	82,6	69	100
	Eğitim Fak.	0	0	10	9,8	92	90,2	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	1	8,3	11	91,7	12	100
	Diğer	0	0	6	14,6	35	85,4	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	0	0	11	100	11	100
	16-30 öğrenci	0	0	26	13,7	164	86,3	190	100
	31-45 öğrenci	0	0	16	21,3	59	78,7	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	1	25	3	75	4	100
H.içi Eğitim	Evet	0	0	28	14,9	160	85,1	188	100
	Hayır	0	0	15	16,3	77	83,7	92	100

Tablo 19’da görüldüğü gibi, “Soru Cevap Tekniğini”, araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin tamamına yakını (%89,9) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (% 80,7) “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 19 kıdem bakımından incelendiğinde “Soru Cevap Tekniğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin tamamının (%100); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tamamına yakınının (%88,9) “her zaman” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%85,7) bu yöntemi “her zaman”kullandığı görülmektedir. “Soru Cevap Tekniğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin tamamına yakını (%90) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yine tamamına yakınının (%90) “her zaman” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin de dörtte üçünden fazlasının (%75,3) bu tekniği “her zaman” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Soru cevap tekniğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin dörtte üçünün (%75), iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%82,6), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin de tamamına yakınının (%90,2) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin tamamına yakını (%91,7) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun da (%85,4) “Soru Cevap Tekniğini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 19 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Soru Cevap Tekniğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100); 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%86,3) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%78,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) bu tekniği “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 19’a bakıldığında “Soru Cevap Tekniğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%85,1) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%83,7), “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Beyin Fırtınası Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Beyin Fırtınası Tekniğini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

BEYİN FIRTINASI TEKNİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	0	0	33	27,7	86	72,3
Erkek	2	1,2	65	40,4	84	58,4	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	2	28,6	5	71,4	7	100
6-10 yıl	0	0	11	61,1	7	38,9	18	100	
11-15 yıl	0	0	22	39,3	34	60,7	56	100	
16-20 yıl	0	0	18	30	42	70	60	100	
21-25 yıl	0	0	14	28	36	72	50	100	
25 yıl ve üstü	2	2,2	31	34,8	56	62,9	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	1	1,8	16	28,6	39	69,6	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	1	1,4	25	36,2	43	62,3	69	100	
Eğitim Fak.	0	0	36	35,2	66	64,7	102	100	
Fen Edb. Fak.	0	0	5	41,7	7	58,3	12	100	
Diğer	0	0	16	39	25	61	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	4	36,4	7	63,6	11	100
16-30 öğrenci	1	0,5	67	35,3	122	64,2	190	100	
31-45 öğrenci	1	1,3	27	36	47	62,7	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	0	0	4	100	4	100	
H.içi Eğitim	Evet	1	0,5	99	31,4	128	68,1	188	100
Hayır	1	1,1	39	42,4	52	56,5	92	100	

Tablo 20’de görüldüğü gibi, “Beyin Fırtınası Tekniğini”, araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğu (%72,3) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 58,4) “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 20 kıdem bakımından incelendiğinde “Beyin Fırtınası Tekniğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,4) “her zaman” kullandıkları; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%61,1) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,7) bu yöntemi “her zaman”kullandığı görülmektedir. “Beyin Fırtınası Tekniğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%70) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yine çoğunluğunun (%72) “her zaman” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin de çoğunluğunun (%62,9) bu tekniği “her zaman” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Beyin fırtınası tekniğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%69,6); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%62,3); eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin de çoğunluğunun (%64,7) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%58,3) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun da (%61) “Beyin Fırtınası Tekniğini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 20 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Beyin Fırtınası Tekniğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%63,6) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%64,2) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%62,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100) da bu tekniği “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 20’ye bakıldığında hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%68,1) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56,5), “Beyin Fırtınası Tekniğini” “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Yaratıcı Drama Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Yaratıcı Drama Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

YARATICI DRAMA TEKNİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	5	4,2	77	64,7	37	31,1
Erkek	6	3,7	119	73,9	36	22,4	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	4	57,1	3	42,9	7	100
	6-10 yıl	2	11,1	13	72,2	3	16,7	18	100
	11-15 yıl	4	7,1	41	73,2	11	19,6	56	100
	16-20 yıl	3	5	44	73,3	13	21,7	60	100
	21-25 yıl	0	0	36	72	14	28	50	100
	25 yıl ve üstü	2	2,2	58	65,2	29	32,6	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	2	3,6	32	57,1	22	39,3	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	0	0	51	73,9	18	26,1	69	100
	Eğitim Fak.	5	4,9	75	73,5	22	21,6	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	9	75	3	25	12	100
	Diğer	4	9,8	29	70,7	8	19,5	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	7	63,6	3	27,3	11	100
	16-30 öğrenci	7	3,7	137	72,1	46	24,2	190	100
	31-45 öğrenci	3	4	51	68	21	28	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	1	25	3	75	4	100
H.içi Eğitim	Evet	6	3,2	134	71,3	48	28,5	188	100
	Hayır	5	5,4	62	67,4	25	27,2	92	100

Tablo 21’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğu (%64,7) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (%73,9) “Yaratıcı Drama Tekniğini”, “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 21 kıdem bakımından incelendiğinde “Yaratıcı Drama Tekniğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%57,1) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%72,2) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%73,2) bu yöntemi “ara sıra”kullandığı görülmektedir. “Yaratıcı Drama Tekniğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%73,3) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yine çoğunluğunun (%72) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin de çoğunluğunun (%65,2) bu tekniği “ara sıra” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Yaratıcı drama tekniğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,1), iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%73,9), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin de çoğunluğunun (%73,5) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin dörtte üçü (%75) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun da (%70,7) “Yaratıcı Drama Tekniğini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 21 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Yaratıcı Drama Tekniğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%63,6); 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%72,1) ve 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%68) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise dörtte üçünün (%75) bu tekniği “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 21’e bakıldığında hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%71,3) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%67,4), “Yaratıcı Drama Tekniğini” “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Altı Şapka Düşünme Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Altı Şapka Düşünme Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	29	24,4	79	66,4	11	9,2
Erkek	42	26,1	100	62,1	19	11,8	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	2	28,6	4	57,1	1	14,3	7	100
	6-10 yıl	7	38,9	10	55,6	1	5,6	18	100
	11-15 yıl	21	37,5	32	57,1	3	5,4	56	100
	16-20 yıl	11	18,3	45	75	4	6,7	60	100
	21-25 yıl	14	28	29	58	7	14	50	100
	25 yıl ve üstü	16	18	59	66,3	14	15,7	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	8	14,3	39	69,6	9	16,1	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	17	24,6	42	60,9	10	14,5	69	100
	Eğitim Fak.	35	34,3	59	57,8	8	7,8	102	100
	Fen Edb. Fak.	3	25	8	66,7	1	8,3	12	100
	Diğer	8	19,5	31	75,6	2	4,9	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	2	18,2	6	54,5	3	27,3	11	100
	16-30 öğrenci	55	28,9	124	65,3	11	5,8	190	100
	31-45 öğrenci	14	18,7	46	61,3	15	20	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	3	75	1	25	4	100
H.içi Eğitim	Evet	43	22,9	126	67	19	10,1	188	100
	Hayır	28	30,4	53	57,6	11	12	92	100

ALTI ŞAPKA DÜŞÜNME TEKNİĞİ

Tablo 22’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğu (%66,4) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (%62,1) “Altı Şapka Düşünme Tekniğini”, “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 22 kıdem bakımından incelendiğinde “Altı Şapka Düşünme Tekniğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%57,1) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,6) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,1) bu yöntemi “ara sıra”kullandığı görülmektedir. “Altı Şapka Düşünme Tekniğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin dörtte üçü (%75) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin üçte ikiye yakınının (%66,3) da bu tekniği “ara sıra” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Altı şapka düşünme tekniğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%69,6); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,9); eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin de yarısından fazlasının (%57,8) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin üçte ikisi (%66,7) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%75,6) da “Altı Şapka Düşünme Tekniğini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 22 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Altı Şapka Düşünme Tekniğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54,5); 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%65,3) ve 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%61,3) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise dörtte üçünün (%75) de bu tekniği yine “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 22’ye bakıldığında hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%67) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,6), “Altı Şapka Düşünme Tekniğini” “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Yaratıcı Problem Çözme Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Yaratıcı Problem Çözme Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

YARATICI PROBLEM ÇÖZME TEKNİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	5	4,2	69	58	45	37,8
Erkek	5	3,1	107	66,5	49	30,4	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	5	71,4	2	28,6	7	100
6-10 yıl	1	5,6	13	72,2	4	22,2	18	100	
11-15 yıl	3	5,4	37	66,1	16	28,6	56	100	
16-20 yıl	1	1,7	45	75	14	23,3	60	100	
21-25 yıl	0	0	35	70	15	30	50	100	
25 yıl ve üstü	5	5,6	41	46,1	43	48,3	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	2	3,6	27	48,2	27	48,2	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	3	4,3	43	62,3	23	33,3	69	100	
Eğitim Fak.	3	2,9	70	68,6	29	28,4	102	100	
Fen Edb. Fak.	0	0	9	75	3	25	12	100	
Diğer	2	4,9	27	65,9	12	29,3	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	7	63,6	3	27,3	11	100
16-30 öğrenci	5	2,6	131	68,9	54	28,4	190	100	
31-45 öğrenci	4	5,3	36	48	35	46,7	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	2	50	2	50	4	100	
Hiç Eğitim	Evet	2	1,1	124	66	62	33	188	100
Hayır	8	8,7	52	56,5	32	34,8	92	100	

Tablo 23'e görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğu (%58) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (%66,5) "Yaratıcı Problem Çözme Tekniğini", "ara sıra" kullandığı görülmektedir.

Tablo 23 kıdem bakımından incelendiğinde "Yaratıcı Problem Çözme Tekniğini"; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğu (%71,4) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%72,2) "ara sıra" kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%66,1) bu yöntemi "ara sıra" kullandığı görülmektedir. "Yaratıcı Problem Çözme Tekniğini" 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin dörtte üçü (%75) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%70) da "ara sıra" kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarıya yakınının (%48,3) bu yöntemi "her zaman" kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Yaratıcı problem çözme tekniğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarıya yakınının (%48,2) "ara sıra" ya da "her zaman" kalan 3,6'sının ise "hiçbir zaman" kullandıkları; iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%62,3) ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%68,6) "ara sıra" kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin dörtte üçü (%75) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğun da (%65,9) "Yaratıcı Problem Çözme Tekniğini" "ara sıra" kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 23 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde "Yaratıcı Problem Çözme Tekniğini" 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%63,6); 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%68,9) ve 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarıya yakınının (%48) "ara sıra" kullandıkları görülmüştür. 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise yarısının (%50) bu tekniği "ara sıra" diğer yarısının da "her zaman" kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 23'e bakıldığında hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%66) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56,5), "Yaratıcı Problem Çözme Tekniğini" "ara sıra" kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre "Öykü Yazma Tekniğini" kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 24'te verilmiştir.

**Tablo 24. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Öykü Yazma Tekniğini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	3	2,5	74	62,2	42	35,3	119	100
	Erkek	13	8,1	113	70,2	35	21,7	161	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	4	57,1	3	42,9	7	100
	6-10 yıl	1	5,6	9	50	8	44,4	18	100
	11-15 yıl	4	7,1	44	78,6	8	14,3	56	100
	16-20 yıl	4	6,7	35	58,3	21	35	60	100
	21-25 yıl	2	4	39	78	9	18	50	100
	25 yıl ve üstü	5	5,6	56	62,9	28	31,5	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	1	1,8	33	58,9	22	39,3	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	7	10,1	47	68,1	15	21,7	69	100
	Eğitim Fak.	3	2,9	73	71,6	26	25,5	102	100
	Fen Edb. Fak.	2	16,7	8	66,7	2	16,7	12	100
	Diğer	3	7,3	26	63,4	12	29,3	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	6	54,5	4	36,4	11	100
	16-30 öğrenci	10	5,3	135	71,1	45	23,7	190	100
	31-45 öğrenci	4	5,3	44	58,7	27	36	75	100
	46 öğ. ve üstü	1	25	2	50	1	25	4	100
Hiç Eğitim	Evet	8	4,3	129	68,6	51	27,1	188	100
	Hayır	8	8,7	58	63	26	28,3	92	100

Tablo 24’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğu (%62,2) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (%70,2) “Öykü Yazma Tekniğini”, “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 24 kıdem bakımından incelendiğinde “Öykü Yazma Tekniğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%57,1) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısının (%50) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası (%78,6) bu tekniği “ara sıra”kullandığı görülmektedir. “Öykü Yazma Tekniğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%58,3) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%78) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%62,9) bu tekniği “ara sıra” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Öykü yazma tekniğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,9) “ara sıra”, iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%68,1) ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,6) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin üçte ikisi (%66,7) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğun da (%63,4) “Öykü Yazma Tekniğini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 24 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Öykü Yazma Tekniğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54,5); 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,1) ve 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,7) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise yarısının (%50) bu tekniği “ara sıra” çeyreğinin (%25) “her zaman” kalan son çeyreğinin de (%25) “hiçbir zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 24’e bakıldığında hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%68,6) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%63), “Öykü Yazma Tekniğini” “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Canlandırma Tekniğini” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 25’e verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Canlandırma Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

CANLANDIRMA TEKNİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	1	0,8	51	42,9	67	56,3
Erkek	6	3,7	88	54,7	67	41,6	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	2	28,6	5	71,4	7	100
6-10 yıl	1	5,6	10	55,6	7	38,9	18	100	
11-15 yıl	1	1,8	31	55,4	24	42,9	56	100	
16-20 yıl	2	3,3	35	58,3	23	38,3	60	100	
21-25 yıl	0	0	24	48	26	52	50	100	
25 yıl ve üstü	3	3,4	37	41,6	49	55,1	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	1	1,8	19	33,9	36	64,3	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	2	2,9	32	46,4	35	50,7	69	100	
Eğitim Fak.	3	2,9	61	59,8	38	37,3	102	100	
Fen Edb. Fak.	0	0	6	50	6	50	12	100	
Diğer	1	2,4	21	51,2	19	46,3	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	4	36,4	6	54,5	11	100
16-30 öğrenci	4	2,1	101	53,2	85	44,7	190	100	
31-45 öğrenci	2	2,7	31	41,3	42	56	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	3	75	1	25	4	100	
H.içi Eğitim	Evet	3	1,6	96	51,1	89	47,3	188	100
Hayır	4	4,3	43	46,7	45	48,9	92	100	

Tablo 25’te görüldüğü gibi, “Canlandırma Tekniğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarısından fazlasının (%56,3) “her zaman” kullandığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (%54,7) bu tekniği “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 25 kıdem bakımından incelendiğinde “Canlandırma Tekniğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,4) “her zaman” kullandıkları; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlası (%55,6) ile 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (55,4) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. “Canlandırma Tekniğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,3) “ara sıra” kullandıkları; 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52) “her zaman” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,1) bu tekniği “her zaman” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Canlandırma tekniğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%64,3) ile iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasını (%50,7) “her zaman” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%59,8) bu tekniği “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısının (%50) “ara sıra” kalan yarısının ise “her zaman” kullandıkları; farklı bir okul bitiren öğretmenlerin de yarısından fazlasının (%51,2) “Canlandırma Tekniğini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 25 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Canlandırma Tekniğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,5) ile 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%53,2) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) bu tekniği “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 25’e bakıldığında “Canlandırma Tekniğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,1) “ara sıra” kullandığı; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin yarıya yakınının ise (%48,9) “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Görsel Okuma Tekniğini” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Görsel Okuma Tekniğini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

GÖRSEL OKUMA TEKNİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	0	0	20	16,8	99	83,2
Erkek	2	1,2	34	21,1	125	77,6	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	1	14,3	60	85,7	7	100
	6-10 yıl	0	0	2	11,2	16	88,9	18	100
	11-15 yıl	0	0	13	23,2	43	76,8	56	100
	16-20 yıl	0	0	9	15	51	85	60	100
	21-25 yıl	0	0	10	20	40	80	50	100
	25 yıl ve üstü	2	2,2	19	21,3	68	76,4	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	0	0	9	16,1	47	83,9	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	2	2,9	16	23,2	51	73,9	69	100
	Eğitim Fak.	0	0	17	16,7	85	83,3	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	2	16,7	10	83,3	12	100
	Diğer	0	0	10	24,4	31	75,6	41	100
Sınıf Meveudu	15 öğ. ve altı	0	0	2	18,2	9	81,8	11	100
	16-30 öğrenci	1	0,5	36	18,9	153	80,5	190	100
	31-45 öğrenci	1	1,3	15	20	59	78,7	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	1	25	3	75	4	100
H.içi Eğitim	Evet	0	0	36	19,1	152	80,9	188	100
	Hayır	2	2,2	18	19,6	72	78,3	92	100

Tablo 26’da görüldüğü gibi, “Görsel Okuma Tekniğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğunun (%83,2) “her zaman” kullandığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise dörtte üçünden fazlasının (%77,6) bu tekniği “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 26 kıdem bakımından incelendiğinde “Görsel Okuma Tekniğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%85,7); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%88,9) ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (76,8) “her zaman” kullandıkları görülmektedir. “Görsel Okuma Tekniğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%85); 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%80) “her zaman” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%76,4) bu tekniği “her zaman” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Görsel okuma tekniğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%83,9) ile iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (%73,9) “her zaman” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%83,3) bu tekniği “her zaman” kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%83,3) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin de dörtte üçünden fazlasının (%75,6) “Görsel Okuma Tekniğini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 26 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Görsel Okuma Tekniğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%81,8) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%80,5) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası (%78,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) bu tekniği yine “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 26’ya bakıldığında “Görsel Okuma Tekniğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%80,9) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%78,3) “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Grup Çalışması Tekniğini” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Grup Çalışması Tekniğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	1	0,8	83	69,7	35	29,4
Erkek	7	4,3	98	60,9	56	34,8	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	4	57,1	3	42,9	7	100
	6-10 yıl	0	0	11	61,1	7	38,9	18	100
	11-15 yıl	3	5,4	33	58,9	20	35,7	56	100
	16-20 yıl	0	0	47	78,3	13	21,7	60	100
	21-25 yıl	0	0	33	66	17	34	50	100
	25 yıl ve üstü	5	5,6	53	59,6	31	34,8	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	2	3,6	31	55,4	23	41,1	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	3	4,3	48	69,6	18	26,1	69	100
	Eğitim Fak.	1	1	65	63,7	36	35,3	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	88	66,7	4	33,3	12	100
	Diğer	2	4,9	29	70,7	10	24,4	41	100
Sınıf mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	76	63,6	4	36,4	11	100
	16-30 öğrenci	3	1,6	13	70,5	53	27,9	190	100
	31-45 öğrenci	5	6,7	38	50,7	32	42,7	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	2	50	2	50	4	100
H.İç Eğitim	Evet	3	1,6	127	67,6	58	30,9	188	100
	Hayır	5	5,4	54	58,7	33	35,9	92	100

Tablo 27’de görüldüğü gibi, “Grup Çalışması Tekniğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğunun (%69,7) “ara sıra” kullandığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de çoğunluğunun (%60,9) bu tekniği “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 27 kıdem bakımından incelendiğinde “Grup Çalışması Tekniğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,1); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%61,1) ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (58,9) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. “Grup Çalışması Tekniğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%78,3); 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin üçte ikiye yakınının (%66) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%59,6) bu tekniği “ara sıra” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Grup çalışması tekniğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%55,4) ile iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (%69,6) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%63,7); fen edebiyat mezunu öğretmenlerin üçte ikisinin (%66,7) ve farklı bir okul bitiren öğretmenlerin de dörtte üçüne yakınının (%70,7) “Grup Çalışması Tekniğini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 27 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Grup Çalışması Tekniğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%63,6) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%70,5) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%78,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısının (%50) da bu tekniği “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 27’ye bakıldığında “Grup Çalışması Tekniğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%67,6) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,7) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

c) “İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için en sık ve en seyrek kullanılan **tekniklerin** kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen tekniklerden **en sık** kullanılanın “**Soru Cevap Tekniği**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

“Soru Cevap Tekniğinin” sık kullanılmasının sebepleriyle ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Soru-cevap tekniği konu işlenirken sığağı sığağına uygulanabilen bir tekniktir. Ben bu tekniği öğrencilerimin konuyu anlayıp anlamadığını hemen tespit edip yanlışlarını o anda düzeltmek ya da eksiklerini görüp tamamlamak açısından önemli buluyorum.” (Ö:2)

“Soru-cevap tekniği ile öğrenciyi konuşturarak duygu düşünce ve fikirlerini öğrenmek önemlidir. Çocukların konuşma ve kendini ifade etme becerisinin gelişmesi; sorulara verdikleri cevaplar, kullandıkları kelimeler ve kelime hazinesinin gelişmesi ile diksiyonlarına katkı sağlaması açısından kullanıyor olabilir. Böylelikle çocuklar düşüncelerini rahat bir şekilde kendi güvenlerini kazanarak ifade edebilirler. Bence tüm bunlar öğrenci merkezli anlayışın olumlu bir sonucudur.” (Ö:3)

Yine diğer öğretmenler ise bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Anında işlenen konuyla ilgili soruyla karşılaşan çocuk, kendinin anlayıp anlamadığını ölçebilir. Yaratıcılık anlamında etkili bir teknik olmasa da konunun anlaşılıp anlaşılmadığını belirleyebilir diye düşünüyorum.” (Ö:5)

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen tekniklerden **en seyrek** kullanılanın “**Altı Şapka Düşünme Tekniği**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri bu konu hakkında görüşlerini şöyle belirtmektedir:

“Biraz karışık bir teknik olarak görüyorum aslında çok faydalı olduğuna da inanıyorum. Ancak uygulanması için ön hazırlık gerektiriyor. Ayrıca çocuklar düşünceden düşünceye geçerken takılıyorlar, zorlanıyorlar. Bu durumda da öğretmen müdahale etmek zorunda kalıyor.” (Ö:5)

“Öğretmen tekniği tam olarak kavrayamadığı için sınıf ortamında da uygulamakta güçlük çekiyor. Hal böyle olunca da bu tekniği kullanmaktan kaçınıyor olabilir.” (Ö:8)

“Öğretmenler model olarak kendilerini yenileyemediler. Var olandan vazgeçip yeni ile yola çıkmaz zor bir şey bunun için ilkeli olmak kendini yenilemek gerekir. Çoğu ekonomik sebeplerden dolayı uzatmaya oynuyor. Öğretmen kendisine sormalıdır. Ben ne yapıyorum? Hangi araç gereci kullanıyorum? Öğretmenler arasından en çok şikâyet edilen şey kimse bizi dinlemiyor oysa amaç öğrencinin geleceği ile ilgili sağlıklı bilgiler edinilmesi. Ancak maalesef bilinçaltımızda eskinin tortuları var uzun bir zamana ihtiyaç var tarihi inceleyecek olursak bir geleneği değiştirmek için bazen 100 yıl bile yetmiyor. Değişime karşı direngen noktamız yılların tortuları ile yeniler arasından gidiş gelişler yaşamamıza neden oluyor. Yeniliğe açığım demekle yeni olunmuyor, olay beyinde ve yaşamda yapılabilen değişimde bitiyor.” (Ö:6)

4. 2. 3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) “Öğretmenler ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen **etkinlikleri** hangi sıklıkla uygulamaktadır?

Bu soruyu yanıtlamak için öncelikle öğretmenlerin hangi etkinlikleri, hangi sıklıkla kullandıklarına ilişkin anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 28’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin ankette yer alan kullanılan etkinliklerle ilgili maddelere verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucu aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 28. Etkinliklerin Uygulanma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Uygulanan Etkinlikler	Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Her Zaman		\bar{X}	S	TOPLAM	
	1		2		3				f	%
	f	%	f	%	f	%			f	%
“Benim de Fikrim Var” Etkinliği	4	1,4	104	37,1	172	61,4	2,60	,51	280	100
Konuyu Farklı Kaynaklardan Araşt.	6	2,1	100	35,7	174	62,1	2,60	,53	280	100
Çalışma Kağıtları	10	3,6	114	40,7	156	55,7	2,52	,56	280	100
“Atatürk Konulu Akrostiş” Etkinliği	5	1,8	133	47,5	142	50,7	2,48	,53	280	100
“Hayalimdeki Evim” Etkinliği	6	2,1	152	54,3	122	43,6	2,41	,53	280	100
Rol Oynama Etkinliği	8	2,9	148	52,9	124	44,3	2,41	,54	280	100
“Temiz Çevre İçin Proje Üretelim” Etkinliği	8	2,9	153	54,6	119	42,5	2,39	,54	280	100
“Hayalimdeki Meslek” Etkinliği	3	1,1	172	61,4	105	37,5	2,36	,50	280	100
Resim, Karikatür Çizme Etkinliği	7	2,5	174	62,1	99	35,4	2,32	,52	280	100
Şiir, Mektup, Öykü Yazma Etkinliği	7	2,5	196	70,0	77	27,5	2,25	,48	280	100
Reklam, Slogan ve Duyuru Çalışmaları Yazma Etkinliği	8	2,9	202	72,2	70	25,0	2,22	,47	280	100
Albümler Hazırlama Etkinliği	17	6,1	195	69,6	68	24,3	2,18	,52	280	100
Yeni ve Farklı Nesnelere Üretme Etkinliği	37	13,2	209	74,6	34	12,1	1,98	,50	280	100

Tablo 28’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin önerilen etkinlikleri uygulama sıklıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde; ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde uygulanan etkinlikler içinde en çok “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırabilme” ($\bar{X} : 2,60$) ile “Benim de Fikrim Var Etkinliğinin” ($\bar{X} : 2,60$) kullanıldığı görülmektedir. “Yeni ve Farklı Nesneler Üretme Etkinliğinin” ($\bar{X} : 1,98$) ise en az uygulandığı görülmüştür.

b) İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için öğretmenlerin kullandıkları **etkinliklere** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet-içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Şiir, Mektup ve Öykü Yazma Etkinliğini” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre “Şiir, Mektup ve Öykü Yazma Etkinliğini”
Uygulama Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

ŞİİR MEKTUP ÖYKÜ YAZMA ETKİNLİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	1	0,8	81	68,1	37	31,1
Erkek	6	3,7	115	71,4	40	24,8	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	5	71,4	2	28,6	7	100
	6-10 yıl	0	0	12	66,7	6	33,3	18	100
	11-15 yıl	1	1,8	42	75	13	23,2	56	100
	16-20 yıl	0	0	42	70	18	30	60	100
	21-25 yıl	1	2	38	76	11	22	50	100
	25 yıl ve üstü	5	5,6	57	64	27	30,3	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	3	5,4	37	66,1	16	28,6	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	3	4,3	46	66,7	20	29	69	100
	Eğitim Fak.	1	1	73	71,6	28	27,5	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	7	58,3	5	41,7	12	100
	Diğer	0	0	33	80,5	8	19,5	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	7	63,6	4	36,4	11	100
	16-30 öğrenci	5	2,6	140	73,7	45	23,7	190	100
	31-45 öğrenci	2	2,7	47	62,7	26	34,7	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	2	50	2	50	4	100
Hiç Eğitim	Evet	3	1,6	135	71,8	50	26,6	188	100
	Hayır	4	4,3	61	66,3	27	29,3	92	100

Tablo 29’da görüldüğü gibi, “Şiir, Mektup ve Öykü Yazma Etkinliğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğunun (%68,1) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (%71,4) “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 29 kıdem bakımından incelendiğinde “Şiir, Mektup ve Öykü Yazma Etkinliğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,4); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin üçte ikisinin (%66,7) ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. “Şiir, Mektup ve Öykü Yazma Etkinliğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%70) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%76) da “ara sıra” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%64) bu etkinliği “ara sıra” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Şiir, mektup ve öykü yazma etkinliğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%66,1) ile iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin üçte ikisinin (%66,7) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,6) bu etkinliği “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%58,3) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%80,5) “Şiir, Mektup ve Öykü Yazma Etkinliğini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 29 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Şiir, Mektup ve Öykü Yazma Etkinliğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%63,6) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (%73,7) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin üçte ikiye yakınının (%62,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısının (%50) bu etkinliği yine “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 29’a bakıldığında “Şiir, Mektup ve Öykü Yazma Etkinliğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%71,8) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin üçte ikiye yakınının (%66,3) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Reklam Slogan ve Duyuru Çalışmaları Etkinliğini” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Reklam, Slogan ve Duyuru Çalışmaları Etkinliğini” Uygulama Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

REKLAM SLOGAN DUYURU ÇALIŞMALARARI ETKİNLİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	3	2,5	79	66,4	37	31,3
Erkek	5	3,1	123	76,4	33	20,5	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	5	71,4	2	28,6	7	100
6-10 yıl	2	11,1	12	66,7	4	22,2	18	100	
11-15 yıl	1	1,8	43	76,8	12	21,4	56	100	
16-20 yıl	1	1,7	44	73,3	15	25	60	100	
21-25 yıl	2	4	39	78	9	18	50	100	
25 yıl ve üstü	2	2,2	59	66,3	28	31,5	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	2	3,6	34	60,7	20	35,7	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	2	2,9	55	79,7	12	17,4	69	100	
Eğitim Fak.	3	2,9	77	75,5	22	21,6	102	100	
Fen Edb. Fak.	0	0	6	50	6	50	12	100	
Diğer	1	2,4	30	73,2	10	24,4	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	9	81,8	2	18,2	11	100
16-30 öğrenci	7	3,7	139	73,2	44	23,2	190	100	
31-45 öğrenci	1	1,3	50	66,7	24	32	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	4	100	0	0	4	100	
H.İç Eğitim	Evet	4	2,1	135	71,8	49	26,1	188	100
Hayır	4	4,3	67	72,8	21	22,8	92	100	

Tablo 30’da görüldüğü gibi, “Reklam, Slogan ve Duyuru Çalışmaları Etkinliğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğu (%66,4) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%76,4) “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 30 kıdem bakımından incelendiğinde “Reklam, Slogan ve Duyuru Çalışmaları Etkinliğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,4); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin üçte ikisinin (%66,7) ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (76,8) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. “Reklam, Slogan ve Duyuru Çalışmaları Etkinliğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%73,3) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%78) da “ara sıra” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%66,3) bu etkinliği “ara sıra” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Reklam, slogan ve duyuru çalışmaları etkinliğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%60,7) ile iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%79,7) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısının (%50) “ara sıra” diğer yarısının ise “her zaman” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (75,5) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%73,2) da “Reklam, Slogan ve Duyuru Çalışmaları Etkinliğini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 30 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Reklam, Slogan ve Duyuru Çalışmaları Etkinliğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%81,8) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (%73,2) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin üçte ikisi (%66,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100) bu etkinliği yine “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 30’a bakıldığında “Reklam, Slogan ve Duyuru Çalışmaları Etkinliğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%71,8) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%72,8) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Resim Karikatür Çizme Etkinliği” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Resim ve Karikatür Çizme Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

RESİM KARİKATÜR ÇİZME ETKİNLİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	4	3,4	63	52,9	52	43,7
Erkek	3	1,9	111	68,9	47	29,2	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	5	71,4	2	28,6	7	100
	6-10 yıl	1	5,6	7	38,9	10	55,6	18	100
	11-15 yıl	1	1,8	36	64,3	19	33,9	56	100
	16-20 yıl	2	3,3	38	63,3	20	33,3	60	100
	21-25 yıl	1	2	32	64	17	34	50	100
	25 yıl ve üstü	2	2,2	56	62,9	31	34,8	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	1	1,8	31	55,4	24	42,9	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	2	2,9	46	66,7	21	30,4	69	100
	Eğitim Fak.	3	2,9	62	60,8	37	36,3	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	6	50	6	50	12	100
	Diğer	1	2,4	29	70,7	11	28,6	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	6	54,5	5	45,5	11	100
	16-30 öğrenci	5	2,6	122	64,2	63	33,2	190	100
	31-45 öğrenci	2	2,7	44	58,7	29	38,7	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	2	50	2	50	4	100
Hiç Eğitim	Evet	4	2,1	118	62,8	66	35,1	188	100
	Hayır	3	3,3	56	60,9	33	35,9	92	100

Tablo 31’de görüldüğü gibi, “Resim ve Karikatür Çizme Etkinliğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarısından fazlası (%52,9) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (%68,9) “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 31 kıdem bakımından incelendiğinde “Resim ve Karikatür Çizme Etkinliğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,4); 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (64,3) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,6) bu etkinliği “her zaman kullandığı” anlaşılmaktadır. “Resim ve Karikatür Çizme Etkinliğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%63,3) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%64) da “ara sıra” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%62,9) bu etkinliği “ara sıra” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Resim ve karikatür çizme etkinliğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%55,4) ile iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin üçte ikisinin (%66,7) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısının (%50) “ara sıra” diğer yarısının ise “her zaman” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (60,8) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%70,7) da “Resim ve Karikatür Çizme Etkinliğini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 31 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Resim ve Karikatür Çizme Etkinliğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%54,5) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%64,2) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%58,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısının (%50) bu etkinliği yine “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 31’e bakıldığında “Resim ve Karikatür Çizme Etkinliğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%62,8) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,9) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Yeni ve Farklı Nesnelere Üretme Etkinliği” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Yeni ve Farklı Nesnelere Üretme Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

YENİ VE FARKLI NESNELER ÜRETME ETKİNLİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	14	11,8	90	75,6	15	12,6
Erkek	23	14,3	119	73,9	19	11,8	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	14,3	5	71,4	1	14,3	7	100
6-10 yıl	4	22,2	13	72,2	1	5,6	18	100	
11-15 yıl	11	19,6	41	73,2	4	7,1	56	100	
16-20 yıl	4	6,7	53	88,3	3	5	60	100	
21-25 yıl	5	10	38	76	7	14	50	100	
25 yıl ve üstü	12	13,5	59	66,3	18	20,2	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	5	8,9	39	69,6	12	21,4	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	9	13	51	73,9	9	13	69	100	
Eğitim Fak.	13	12,7	78	76,5	11	10,8	102	100	
Fen Edb. Fak.	3	25	8	66,7	1	8,3	12	100	
Diğer	7	17,1	33	80,5	1	2,4	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	9	81,8	1	9,1	11	100
16-30 öğrenci	27	14,2	147	77,4	16	8,4	190	100	
31-45 öğrenci	9	12	50	66,7	16	21,3	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	3	75	1	25	4	100	
H.İç Eğitim	Evet	23	12,2	142	75,5	23	12,2	188	100
Hayır	14	15,2	67	72,8	11	12	92	100	

Tablo 32’de görüldüğü gibi, “Yeni ve Farklı Nesnelere Üretim Etkinliğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin dörtte üçünden fazlasının (%75,6) “ara sıra” kullandığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise dörtte üçüne yakınının (%73,9) bu etkinliği “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 32 kıdem bakımından incelendiğinde “Yeni ve Farklı Nesnelere Üretim Etkinliğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,4); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (72,2) ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin de çoğunluğunun (73,2) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. “Yeni ve Farklı Nesnelere Üretim Etkinliğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%88,3) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%76) da “ara sıra” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin üçte ikisine yakınının (%66,3) bu etkinliği “ara sıra” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Yeni ve farklı nesnelere üretim etkinliğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%69,6) ile iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%73,9) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası (76,5); fen edebiyat mezunu öğretmenlerin üçte ikisi (%66,7) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%80,5) da “Yeni ve Farklı Nesnelere Üretim Etkinliğini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 32 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Yeni ve Farklı Nesnelere Üretim Etkinliğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%81,8) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%77,4) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin üçte ikisi (%66,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) bu etkinliği yine “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 32’ye bakıldığında “Yeni ve Farklı Nesnelere Üretim Etkinliğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%75,5) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%72,8) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Albümler Hazırlama Etkinliği” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Albümler Hazırlama Etkinliğini”

Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

ALBÜMLER HAZIRLAMA ETKİNLİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	5	4,2	79	66,4	35	29,4
Erkek	12	7,5	116	72	33	20,5	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	2	28,6	4	57,1	1	14,3	7	100
6-10 yıl	1	5,6	12	66,7	5	27,8	18	100	
11-15 yıl	4	7,1	44	78,6	8	14,3	56	100	
16-20 yıl	2	3,3	47	78,3	11	18,3	60	100	
21-25 yıl	0	0	33	66	17	34	50	100	
25 yıl ve üstü	8	9	55	61,8	26	29,2	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	1	1,8	40	71,4	15	26,8	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	6	8,7	40	58	23	33,3	69	100	
Eğitim Fak.	7	6,9	74	72,5	21	20,6	102	100	
Fen Edb. Fak.	1	8,3	9	75	2	16,7	12	100	
Diğer	2	4,9	32	78	7	17,1	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	7	62,6	3	27,3	11	100
16-30 öğrenci	10	5,3	138	72,6	42	22,1	190	100	
31-45 öğrenci	6	8	47	62,7	22	29,3	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	3	75	1	25	4	100	
H.içi Eğitim	Evet	7	3,7	134	71,3	47	25	188	100
Hayır	10	10,9	61	66,3	21	22,8	92	100	

Tablo 33’te görüldüğü gibi, “Albümler Hazırlama Etkinliğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin üçte ikisine yakınının (%66,4) “ara sıra” kullandığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise dörtte üçüne yakınının (%72) bu etkinliği “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 33 kıdem bakımından incelendiğinde “Albümler Hazırlama Etkinliğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,1); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin üçte ikisinin (66,7) ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin de çoğunluğunun (78,6) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. “Albümler Hazırlama Etkinliğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%78,3) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin üçte ikisine yakınının (%66) da “ara sıra” kullandığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%61,8) bu etkinliği “ara sıra” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Albümler hazırlama etkinliğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%71,4) ile iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (72,5); fen edebiyat mezunu öğretmenlerin dörtte üçü (%75) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%78) da “Albümler Hazırlama Etkinliğini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 33 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Albümler Hazırlama Etkinliğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%63,6) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%72,6) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin üçte ikisine yakınının (%62,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) bu etkinliği yine “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 33’e bakıldığında “Albümler Hazırlama Etkinliğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%71,3) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%66,3) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Rol Oynama Etkinliği” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Rol Oynama Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

ROL OYNAMA ETKİNLİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	1	0,8	62	52,1	56	47,1
Erkek	7	4,3	86	53,4	68	42,2	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	5	71,4	2	28,6	7	100
6-10 yıl	0	0	14	77,8	4	22,2	18	100	
11-15 yıl	2	3,6	30	53,6	24	42,9	56	100	
16-20 yıl	2	3,3	28	46,7	30	50	60	100	
21-25 yıl	0	0	29	58	21	42	50	100	
25 yıl ve üstü	4	4,5	42	47,2	43	48,3	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	3	5,4	24	42,7	29	51,8	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	1	1,4	38	55,1	30	43,5	69	100	
Eğitim Fak.	2	2	59	57,8	41	40,2	102	100	
Fen Edb. Fak.	0	0	6	50	6	50	12	100	
Diğer	2	4,9	21	51,2	18	43,9	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	4	36,4	6	54,5	11	100
16-30 öğrenci	7	3,7	106	55,8	77	40,5	190	100	
31-45 öğrenci	0	0	37	49,3	38	50,7	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	1	25	3	75	4	100	
H.içi Eğitim	Evet	4	2,1	96	51,1	88	46,8	188	100
Hayır	4	4,3	52	56,5	36	39,1	92	100	

Tablo 34’te görüldüğü gibi, “Rol Oynama Etkinliğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarısından fazlasının (%52,1) “ara sıra” kullandığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de yarısından fazlasının (%53,4) bu etkinliği yine “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 34 kıdem bakımından incelendiğinde “Rol Oynama Etkinliğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,4); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%77,8) ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin de yarısından fazlasının (%53,6) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. “Rol Oynama Etkinliğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise yarısının (%50) “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlası (%58) ile 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yarıya yakınının (%47,2) bu etkinliği “ara sıra” kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Rol oynama etkinliğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,8) “her zaman” kullandığı görülmektedir. İki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,1); eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,8); fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısının (%50) ve farklı bir okul bitiren öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,2) da “Rol Oynama Etkinliğini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 34 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Rol Oynama Etkinliğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54,5) “her zaman” kullandığı; 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,8) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%50,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) bu etkinliği “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 34’e bakıldığında “Rol Oynama Etkinliğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlası (%51,1) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56,5) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Hayalimdeki Meslek Etkinliği” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Hayalimdeki Meslek Etkinliğini”

Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

“HAYALİMDEKİ MESLEK” ETKİNLİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	3	2,5	68	57,1	48	40,3
Erkek	0	0	104	64,6	57	35,4	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	6	85,7	1	14,3	7	100
	6-10 yıl	0	0	11	61,1	7	38,9	18	100
	11-15 yıl	1	1,8	40	71,4	15	26,8	56	100
	16-20 yıl	1	1,7	36	60	23	38,3	60	100
	21-25 yıl	0	0	32	64	18	36	50	100
	25 yıl ve üstü	1	1,1	47	58,2	41	46,1	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	1	1,8	24	42,9	31	55,4	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	0	0	49	71	20	29	69	100
	Eğitim Fak.	2	2	66	64,7	34	33,3	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	7	58,3	5	41,7	12	100
	Diğer	0	0	26	63,4	15	36,6	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	5	45,5	5	45,5	11	100
	16-30 öğrenci	2	1,1	124	65,3	64	33,7	190	100
	31-45 öğrenci	0	0	42	56	33	44	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	1	23	3	75	4	100
Hiç Eğitim	Evet	2	1,1	166	61,7	70	37,2	188	100
	Hayır	1	1,1	56	60,9	35	38	92	100

Tablo 35’te görüldüğü gibi, “Hayalimdeki Meslek Etkinliğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarısından fazlasının (%57,1) “ara sıra” kullandığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (%64,6) bu etkinliği “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 35 kıdem bakımından incelendiğinde “Hayalimdeki Meslek Etkinliğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%85,7); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%61,1) ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin de çoğunluğunun (%71,4) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. “Hayalimdeki Meslek Etkinliğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%60) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%64) da “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52,8) bu etkinliği “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Hayalimdeki meslek etkinliğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,4) “her zaman” kullandığı; iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%71) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%64,7); fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%58,3) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%63,4) da “Hayalimdeki Meslek Etkinliğini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 35 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Hayalimdeki Meslek Etkinliğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarıya yakını (%45,5) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%65,3) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56) “ara sıra” kullandığı; 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün ise (%75) bu etkinliği “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 35’e bakıldığında “Hayalimdeki Meslek Etkinliğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%61,7) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,9) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Temiz Çevre İçin Proje Üretelim Etkinliği” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Temiz Çevre İçin Proje Üretelim Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

“TEMİZ ÇEVRE İÇİN PROJE ÜRETELİM” ETKİNLİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	4	3,4	61	51,3	54	45,4
Erkek	4	2,5	92	57,1	65	40,4	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	6	85,7	1	14,3	7	100
	6-10 yıl	1	5,6	10	55,6	7	38,9	18	100
	11-15 yıl	3	5,4	34	60,7	19	33,9	56	100
	16-20 yıl	1	1,7	36	60	23	38,3	60	100
	21-25 yıl	0	0	28	56	22	44	50	100
	25 yıl ve üstü	3	3,4	39	43,8	47	52,8	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	1	1,8	25	44,6	30	53,6	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	2	2,9	34	49,3	33	47,8	69	100
	Eğitim Fak.	3	2,9	61	59,8	38	37,3	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	5	41,7	7	58,3	12	100
	Diğer	2	4,9	28	68,3	11	26,8	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	5	45,5	5	45,5	11	100
	16-30 öğrenci	6	3,2	114	60	70	36,8	190	100
	31-45 öğrenci	1	1,3	34	45,3	40	53,3	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	0	0	4	100	4	100
H.İç Eğitim	Evet	3	1,6	105	55,9	80	42,6	188	100
	Hayır	5	5,4	48	52,2	39	42,4	92	100

Tablo 36’da görüldüğü gibi, “Temiz Çevre İçin Proje Üretelim Etkinliğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarısından fazlasının (%51,3) “ara sıra” kullandığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de yarısından fazlasının (%57,1) bu etkinliği “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 36 kıdem bakımından incelendiğinde “Temiz Çevre İçin Proje Üretelim Etkinliğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%85,7); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,6) ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,7) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. “Temiz Çevre İçin Proje Üretelim Etkinliğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%60) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56) da “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52,8) bu etkinliği “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Temiz çevre için proje üretelim etkinliğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%53,6) ile fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,3) “her zaman” kullandığı görülmektedir. İki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarıya yakını (%49,3); eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (59,8) farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%68,3) bu etkinliği “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 36 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Temiz Çevre İçin Proje Üretelim Etkinliğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarıya yakını (%45,5) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%60) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%53,3) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100) bu etkinliği “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 36’ya bakıldığında “Temiz Çevre İçin Proje Üretelim Etkinliğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlası (%55,9) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52,2) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Hayalimdeki Evim Etkinliği” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre “Hayalimdeki Evim Etkinliğini”

Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

“HAYALİMDEKİ EVİM” ETKİNLİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	4	3,4	59	49,6	56	47,1
Erkek	2	1,2	93	57,8	66	41	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	5	71,4	2	28,6	7	100
6-10 yıl	0	0	8	44,4	10	55,6	18	100	
11-15 yıl	1	1,8	31	55,4	24	42,9	56	100	
16-20 yıl	0	0	36	60	24	40	60	100	
21-25 yıl	3	6	27	54	20	40	50	100	
25 yıl ve üstü	2	2,2	45	50,6	42	47,2	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	0	0	28	50	228	50	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	5	7,2	37	53,6	27	39,1	69	100	
Eğitim Fak.	1	1	55	53,9	46	45,1	102	100	
Fen Edb. Fak.	0	0	6	50	6	50	12	100	
Diğer	0	0	26	63,4	15	36,6	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	6	54,5	5	45,5	11	100
16-30 öğrenci	5	2,6	107	56,3	78	41,1	190	100	
31-45 öğrenci	1	1,3	38	50,7	36	48	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	1	25	3	75	4	100	
H.İç Eğitim	Evet	1	0,5	107	56,9	80	42,6	188	100
Hayır	5	5,4	45	48,9	42	45,7	92	100	

Tablo 37’de görüldüğü gibi, “Hayalimdeki Evim Etkinliğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarıya yakınının (%49,6) “ara sıra” kullandığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,8) bu etkinliği “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 37 kıdem bakımından incelendiğinde “Hayalimdeki Evim Etkinliğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,4) “ara sıra” kullandığını; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,6) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Bu etkinliği; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,4) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. “Hayalimdeki Evim Etkinliğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%60) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54) da “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%50,6) da bu etkinliği “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Hayalimdeki evim etkinliğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısının (%50) “her zaman” kullandığı; iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,6) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,9); fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısı (%50) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%63,4) da “Hayalimdeki Evim Etkinliğini” “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 37 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Hayalimdeki Evim Etkinliğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%54,5) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56,3) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%50,7) “ara sıra” kullandığı; 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) bu etkinliği “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 37’ye bakıldığında “Hayalimdeki Evim Etkinliğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlası (%56,9) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin yarıya yakınının (%48,9) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Benim De Fikrim Var Etkinliği” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre “Benim De Fikrim Var Etkinliğini”

Kullanma Sıklıklarına İlişkin Dağılımı

“BENİM DE FIKRİM VAR” ETKİNLİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	2	1,7	43	36,1	74	62,2
Erkek	2	1,2	61	37,9	98	60,9	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	3	42,9	4	57,1	7	100
6-10 yıl	0	0	12	66,7	6	33,3	18	100	
11-15 yıl	0	0	26	46,4	30	53,6	56	100	
16-20 yıl	1	1,7	19	31,7	40	66,7	60	100	
21-25 yıl	1	2	22	44	27	54	50	100	
25 yıl ve üstü	2	2,2	22	24,7	65	73	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	0	0	10	17,9	46	82,1	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	3	4,3	27	39,1	39	56,5	69	100	
Eğitim Fak.	1	1	46	45,1	55	53,9	102	100	
Fen Edb. Fak.	0	0	4	33,3	8	66,7	12	100	
Diğer	0	0	17	41,5	24	58,5	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	3	27,3	7	63,6	11	100
16-30 öğrenci	2	1,1	78	41,1	110	57,9	190	100	
31-45 öğrenci	1	1,3	23	30,7	51	68	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	0	0	4	100	4	100	
H.içi Eğitim	Evet	1	0,5	72	38,3	115	61,2	188	100
Hayır	3	3,3	32	34,8	57	62	92	100	

Tablo 38’de görüldüğü gibi, “Benim De Fikrim Var Etkinliğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğunun (%62,2) “her zaman”; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun da (%60,9) bu etkinliği “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 38 kıdem bakımından incelendiğinde “Benim De Fikrim Var Etkinliğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,1) “her zaman” kullandığını; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin üçte ikisinin (%66,7) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Bu etkinliği; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,6) “her zaman” kullandıkları görülmektedir. “Benim De Fikrim Var Etkinliğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin üçte ikisi (%66,7) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54) da “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (%73) da bu etkinliği “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Benim de fikrim var etkinliğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%82,1); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56,5) “her zaman” kullandıkları görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%53,9); fen edebiyat mezunu öğretmenlerin üçte ikisi (%66,7) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,5) “Benim De Fikrim Var Etkinliğini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 38 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Benim De Fikrim Var Etkinliğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%63,6) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,9) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%68) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100) bu etkinliği “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 38’e bakıldığında “Benim De Fikrim Var Etkinliğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%61,2) ile hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%62) “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Atatürk Konulu Akrostiş Etkinliği” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Atatürk Konulu Akrostiş Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

“ATATÜRK KONULU AKROSTİŞ” ETKİNLİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	0	0	50	42	69	58
Erkek	5	3,1	83	51,6	73	45,3	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	14,3	2	28,6	4	57,1	7	100
	6-10 yıl	1	5,6	9	50	8	44,4	18	100
	11-15 yıl	1	1,8	30	53,6	23	44,6	56	100
	16-20 yıl	1	1,7	28	46,7	31	51,7	60	100
	21-25 yıl	0	0	25	50	25	50	50	100
	25 yıl ve üstü	1	1,1	39	43,8	49	55,1	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	0	0	22	39,3	34	60,7	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	1	1,4	35	50,7	33	47,8	69	100
	Eğitim Fak.	3	2,9	51	50	48	47,1	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	5	41,7	7	58,3	12	100
	Diğer	1	2,4	20	48,8	20	48,8	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	5	45,5	6	54,5	11	100
	16-30 öğrenci	3	1,6	95	50	92	48,4	190	100
	31-45 öğrenci	2	2,7	33	44	40	53,3	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	0	0	4	100	4	100
H.İç Eğitim	Evet	2	1,1	95	50,5	91	48,4	188	100
	Hayır	3	3,3	38	41,3	51	55,4	92	100

Tablo 39’da görüldüğü gibi, “Atatürk Konulu Akrostiş Etkinliğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarısından fazlasının (%58) “her zaman”; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,6) bu etkinliği “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 39 kıdem bakımından incelendiğinde “Atatürk Konulu Akrostiş Etkinliğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,1) “her zaman” kullandığını; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısının (%50) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Bu etkinliği; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,6) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. “Atatürk Konulu Akrostiş Etkinliğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%51,7) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısının (%50) da “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,1) bu etkinliği “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Atatürk Konulu Akrostiş etkinliğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,7) her zaman” kullandıkları; iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%50,7) ise “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısının (%50) “ara sıra” kullandıkları; fen edebiyat mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%58,3) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin yarıya yakınının (%48,8) “Atatürk Konulu Akrostiş Etkinliğini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 39 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Atatürk Konulu Akrostiş Etkinliğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54,5) “her zaman” kullandıkları; 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin ise yarısının (%50) “ara sıra” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%53,3) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100) bu etkinliği “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 39’a bakıldığında “Atatürk Konulu Akrostiş Etkinliğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%50,5) “ara sıra” kullandıkları; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,4) “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırma Etkinliği” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırma Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

KONUYU FARKLI KAYNAKLARDAN ARAŞTIRMA		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	2	1,7	39	32,8	78	65,5
	Erkek	4	2,5	61	37,9	96	59,6	161	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	3	42,9	4	57,1	7	100
	6-10 yıl	0	0	6	33,3	12	66,7	18	100
	11-15 yıl	2	3,6	24	42,9	30	53,6	56	100
	16-20 yıl	0	0	19	31,7	41	68,3	60	100
	21-25 yıl	0	0	22	44	28	56	50	100
	25 yıl ve üstü	4	4,5	26	29,2	59	66,3	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	0	0	15	26,8	41	73,2	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	3	4,3	29	42	37	53,6	69	100
	Eğitim Fak.	1	1	34	33,3	67	65,7	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	5	41,7	7	58,3	12	100
	Diğer	2	4,9	17	41,5	22	53,7	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	5	45,5	6	54,5	11	100
	16-30 öğrenci	3	1,6	69	36,3	118	62,1	190	100
	31-45 öğrenci	3	4	24	32	48	64	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	2	50	2	50	4	100
H.İç Eğitim	Evet	2	1,1	68	36,2	118	62,8	188	100
	Hayır	4	4,3	32	34,8	56	60,9	92	100

Tablo 40’da görüldüğü gibi, “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırma Etkinliğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğu (%65,5) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (%59,6) “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 40 kıdem bakımından incelendiğinde “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırma Etkinliğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%57,1) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin üçte ikisinin (%66,7) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Bu etkinliği; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,6) “her zaman” kullandıkları görülmektedir. “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırma Etkinliğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%68,3) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56) da “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin üçte ikiye yakınının (%66,3) bu etkinliği “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırma etkinliğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%73,2); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,6) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%65,7); fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%58,3) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,7) “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırma Etkinliğini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 40 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırma Etkinliğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,5) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%62,1) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%64) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin yarısının (%50) bu etkinliği “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 40’a bakıldığında “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırma Etkinliğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (%62,8) “her zaman” kullandıkları; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin de çoğunluğunun (%60,9) “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Çalışma Kâğıtları Etkinliği” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Çalışma Kâğıtları Etkinliğini” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

ÇALIŞMA KÂĞITLARI ETKİNLİĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	3	2,5	42	35,3	74	62,2
Erkek	7	4,3	72	44,7	82	50,9	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	2	28,6	5	71,4	7	100
6-10 yıl	0	0	2	11,1	16	88,9	18	100	
11-15 yıl	3	5,4	17	30,4	36	64,3	56	100	
16-20 yıl	0	0	27	45	33	55	60	100	
21-25 yıl	1	2	22	44	27	54	50	100	
25 yıl ve üstü	6	6,7	44	49,4	39	43,8	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	2	3,6	23	41,1	31	55,4	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	4	5,8	35	50,7	30	43,5	69	100	
Eğitim Fak.	3	2,9	34	33,3	65	63,7	102	100	
Fen Edb. Fak.	1	8,3	3	25	8	66,7	12	100	
Diğer	0	0	19	46,3	22	53,7	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	6	54,5	5	45,5	11	100
16-30 öğrenci	8	4,2	78	41,1	104	54,7	190	100	
31-45 öğrenci	2	2,7	30	40	43	57,3	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	0	0	4	100	4	100	
H.İç Eğitim	Evet	6	3,2	71	37,8	111	59	188	100
Hayır	4	4,3	43	46,7	45	48,9	92	100	

Tablo 41’de görüldüğü gibi, “Çalışma Kâğıtları Etkinliğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğu (%62,2) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (%50,9) “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 41 kıdem bakımından incelendiğinde “Çalışma Kâğıtları Etkinliğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğu (%71,4) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%88,9) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Bu etkinliği; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%64,3) da “her zaman” kullandıkları görülmektedir. “Çalışma Kâğıtları Etkinliğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%55) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54) da “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarıya yakınının (%49,4) bu etkinliği “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Çalışma Kâğıtları etkinliğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,4) “her zaman” kullandığı; iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%50,7) ise “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%63,7); fen edebiyat mezunu öğretmenlerin üçte ikisi (%66,7) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,7) “Çalışma Kâğıtları Etkinliğini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 41 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Çalışma Kâğıtları Etkinliğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54,5) “ara sıra” kullandığı; 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54,7) ise “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%57,3) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100) bu etkinliği “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 41’e bakıldığında “Çalışma Kâğıtları Etkinliğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (%59) “her zaman” kullandıkları; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin yarıya yakınının (%48,9) “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

c) “İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için en sık ve en seyrek uygulanan **etkinliklerin** uygulanma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen etkinliklerden **en sık** kullanılan türünün “**Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırabilme**” ve “**Benim de Fikrim Var**” etkinliği olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak için, “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırabilme” ve “Çalışma Kâğıtları” etkinliklerinin sık kullanılma sebepleri, görüşme aracılığıyla 10 öğretmene sorulmuştur.

3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen etkinlikler arasından “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırabilme” ve “Benim de Fikrim Var” etkinliklerinin en sık kullanılmasıyla ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Konuyu farklı kaynaklardan araştırma etkinliği çocukların araştırma becerisinin arttırarak bilgiye ulaşma kanallarını keşfetmesini, yani öğrenmeyi öğrenebilmesini sağlar.”(Ö:3)

“Yeni müfredatta kitaplarda daha çok bu etkinliklere yer veriliyor bu durum öğretmenin yükünü de azaltıyor. Ancak öğrenciye katkısı sorgulanmalı yetersiz ve etkisiz yöntem ve etkinliklerden vazgeçilmeli yaratıcılık için kullanılacak etkinlikler daha etkileşimli olmalı.” (Ö:4)

Yine diğer öğretmenler ise bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Ders kitaplarını yeterli bulmayan öğretmenler doğal olarak konuyu farklı kaynaklardan araştırma etkinliklerine yönelebiliyor olabilir. Ayrıca demokrasinin pekiştirilmesi açısından fikir alma etkinliklerini faydalı buluyorum.” (Ö:8)

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırabilmek için programda önerilen etkinliklerden **en seyrek** kullanılanın “**Yeni ve Farklı Nesnelere Üretme Etkinliği**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla; “Yeni ve Farklı Nesnelere Üretme Etkinliğinin” en az kullanılmasının sebepleri, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen etkinliklerden “Yeni ve Farklı Nesnelere Üretme Etkinliğinin” seyrek kullanılmasının sebepleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Yeni ve farklı nesnelere üretme etkinliğini kalabalık sınıflarda sınıf ortamında yapmak imkânsızdır. Hal böyle olunca öğretmenler bu etkinliği öğrencilerin evde yapmalarını istiyor ancak bu durumda da verilen ödevleri veliler yapıyor bu etkinlik öğrenciye bir şey katmadığı gibi öğrenci başarısını da yansıtmadığını düşünüyorum.” (Ö:2)

“Her öğrencinin ailesinin farklı gelir grubunda olması maddi olarak bu etkinliğin tercih edilmemesine neden oluyor olabilir.”(Ö:8)

Yine diğer öğretmenler ise bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Çok önemli bir etkinlik tercih edilmesi lazım kazanımları çok önemlidir. Örneğin Hayat Bilgisi dersinde çocuğun kendisi için hazırladığı kumbara ile tutum ve tasarrufu anlaması ve hayatına yansıtması daha muhtemeldir çünkü çocuk emek verdiği şeyleri daha bilinçli kullanır. diye düşünüyorum.” (Ö:1)

“Çocukların duyu dünyası çok geniş ancak yaşantı dünyası dar, belli kalıplar dışına çıkamıyorlar. Bu anlamda yeni ve farklı nesnelere değil gündelik hayatlarında karşılaştıkları nesnelere yapıyorlar hal böyle olunca da bu etkinlik yaratıcı düşünmeyi desteklemiyor, ürünler taklidin ötesine geçemiyor.” (Ö:10)

“Okullarda iş atölyeleri yok, okullar tamamıyla derslik düzenine göre oluşturulmuş. Derslik düzeni ise bu etkinliklerin uygulanması esnasında sınıf düzenini bozuyor. Okullardaki mevcut laboratuvarlarda dahi ciddi materyal eksikliği ile karşı karşıyayız. Materyaller güncellenmiyor, eksiklikler tespit edilerek giderilmiyor. Her ne kadar çağdaş eğitimin gereğinden bahsetsek de aslında bina yapılarımız kullandığımız materyaller klasik eğitim anlayışına göre düzenlenmiş.”(Ö:4)

4. 2. 4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) “Öğretmenler ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen etkinlikler boyunca kullanılacak **materyalleri** hangi sıklıkla kullanmaktadır?”

Bu soruyu yanıtlamak için öncelikle öğretmenlerin hangi etkinlikleri, hangi sıklıkla kullandıklarına ilişkin anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 42’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin ankette yer alan kullanılan materyallerle ilgili maddelere verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucu aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 42. Materyallerin Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kullanılan Materyaller	Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		\bar{X}	S	TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%			f	%
Ders ve Çalışma Kitapları	0	0	14	5,0	266	95,0	2,95	,21	280	100
Resimler ve Fotoğraflar	0	0	66	23,6	214	76,4	2,76	,42	280	100
Kaynak Kitaplar	21	7,5	126	45,0	133	47,5	2,40	,62	280	100
Bilgisayar	25	8,9	169	60,4	86	30,7	2,21	,59	280	100
Gazete, Dergi ve Afişler	16	5,7	209	74,6	55	19,6	2,13	,48	280	100
İnternet	40	14,3	177	63,2	63	22,5	2,08	,60	280	100
Projeksiyon	75	26,8	133	47,5	72	25,7	1,98	,72	280	100

Tablo 42' de görüldüğü gibi, öğretmenlerin önerilen materyalleri kullanma sıklıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde; İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde en çok “Ders ve Çalışma Kitapları” (\bar{X} : 2,95) kullandığı görülmektedir. Bu materyalleri “Resim ve Fotoğraflar” (\bar{X} : 2,76) ile “Kaynak Kitaplar” (\bar{X} : 2,40) izlemektedir. En az kullanılan materyalin ise, “Projeksiyon Aleti” (\bar{X} : 1,98) olduğu görülmektedir.

b) “İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için en sık ve en seyrek uygulanan **materyallerin** kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen materyallerden **en sık** kullanılanın “**Ders ve Çalışma Kitapları**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak için, “Ders ve Çalışma Kitapları” materyallerinin sık kullanılma sebepleri, görüşme aracılığıyla 10 öğretmene sorulmuştur.

3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen materyaller arasından “Ders ve Çalışma Kitaplarının” en sık kullanılmasıyla ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Ders ve çalışma kitapları bizim 1. dereceden ulaşabildiğimiz yaygın kaynaklardır. Her öğrencide birer tane bulunmaktadır. Öğretmenin sorumlu olduğu kaynak da onlarıdır.”(Ö:7)

“Müfredat gereği Milli Eğitim Bakanlığının gönderdiği kaynakların dışına çıkamıyoruz. Bize gönderilen çalışma ve ders kitaplarının işlenip, sınıfta öğrenciler tarafından doldurulması zorunlu haldedir. Gelen müfettişler defter dahi kullanmayacaksınız çalışma kitaplarından yararlanacaksınız diye belirtmektedir.”(Ö:2)

Yine diğer öğretmenler ise bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Hayat Bilgisi ders kitabını inceleyecek olursak, konuların kavratılması açısından iyi hazırlandığını, metinlerin de çocukların anlayacağı uzunlukta düzenlenmiş olduğunu ayrıca metnin ardı sıra gelen soruların da metne yönelik olarak hazırlanmış olduğunu görebiliriz. Bu açılardan Hayat Bilgisi ders kitabını yararlı buluyorum; ancak Hayat Bilgisi çalışma kitabı için aynı şeyleri söylemek mümkün değil. Örneğin bazı çalışmalar konu ya da kazanımla ilgili değil. Yani etkinlik işlendikten sonra çocuk verilen kazanımı elde etmiş olmuyor. Ayrıca etkinlikler de genelde resim çizme ağırlıklı ve tek düze hazırlanmış.”(Ö:3)

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırabilmek için programda önerilen materyallerden **en seyrek** kullanılanın “**Projeksiyon Aleti**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla; “Projeksiyon Aletinin” en az kullanılmasının sebepleri, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen materyallerden “Projeksiyon Aletinin” seyrek kullanılmasının sebepleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Artık buna katılmıyorum. Kullanılmaya başlandı ve giderek yaygınlaşıyor diye düşünüyorum. Oldukça etkili buluyorum eğer kullanılmıyorsa da maddi sıkıntılardan kaynaklı olabileceğini düşünüyorum.” (Ö:7)

“Projeksiyon birazda imkân işi, eğer bu materyale ulaşamıyorsanız kullanamıyorsunuz da, yani maddi imkânsızlıklardan kullanılmıyordur diye düşünüyorum.” (Ö:1)

4. 2. 5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) “Öğretmenler ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen etkinlikler boyunca kullanılacak **değerlendirme araçlarını** hangi sıklıkla kullanmaktadır?

Bu soruyu yanıtlamak için öncelikle öğretmenlerin hangi değerlendirme araçlarını, hangi sıklıkla kullandıklarına ilişkin anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 43’te sunulmuştur.

Öğretmenlerin ankette yer alan kullanılan değerlendirme araçları ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucu aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 43. Değerlendirme Araçlarının Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kullanılan Değerlendirme Araçları	Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Her Zaman		\bar{X}	S	TOPLAM	
	1		2		3				f	%
	f	%	f	%	f	%				
Kısa cevaplı sorular	4	1,4	66	23,6	210	75,0	2,73	,47	280	100
Ürün Dosyası	5	1,8	70	25,0	205	73,2	2,71	,49	280	100
Performans Görevi	1	0,4	101	36,1	178	63,6	2,63	,49	280	100
Öz değerlendirme formu	10	3,6	110	39,3	160	57,1	2,53	,56	280	100
Gözlem formu	10	3,6	113	40,3	157	56,1	2,52	,56	280	100
Derecelendirme Ölçeği	15	5,4	123	43,9	142	50,7	2,45	,59	280	100
Proje	2	0,7	168	60,0	110	39,3	2,38	,50	280	100
Uzun cevaplı sorular	16	5,7	149	53,2	115	41,1	2,35	,58	280	100

Tablo 43'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin önerilen değerlendirme araçlarını kullanma sıklıklarına verdikleri cevaplar incelendiğinde; İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde değerlendirme araçları içerisinde en çok “Kısa Cevaplı Sorular” (\bar{X} : 2,73) kullanıldığı görülmektedir. Bu değerlendirme aracını “Ürün Dosyası” (\bar{X} : 2,71) izlemektedir. “Uzun Cevaplı Sorular” (\bar{X} : 2,35) ise; en az tercih edilen değerlendirme aracıdır.

b) İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için öğretmenlerin kullandıkları **değerlendirme araçlarına** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet-içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Öz Değerlendirme Formu” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Öz Değerlendirme Formunu”

Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	4	3,4	47	39,5	68	57,1
Erkek	6	3,7	63	39,1	92	57,1	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	14,3	2	28,6	4	57,1	7	100
6-10 yıl	0	0	9	50	9	50	18	100	
11-15 yıl	1	1,8	25	44,6	30	53,6	56	100	
16-20 yıl	3	5	20	33,3	37	61,7	60	100	
21-25 yıl	0	0	18	36	32	64	50	100	
25 yıl ve üstü	5	5,6	36	40,4	48	53,9	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	2	3,6	23	41,1	31	55,4	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	3	4,3	24	34,8	42	60,9	69	100	
Eğitim Fak.	4	3,9	40	39,2	58	56,9	102	100	
Fen Edb. Fak.	0	0	5	41,7	7	58,3	12	100	
Diğer	1	2,4	18	43,9	22	53,7	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	4	36,4	6	54,5	11	100
16-30 öğrenci	5	2,6	83	43,7	102	53,7	190	100	
31-45 öğrenci	4	5,3	23	30,7	48	64	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	0	0	4	100	4	100	
H.İç Eğitim	Evet	6	3,2	69	36,7	113	60,1	188	100
Hayır	4	4,3	41	44,6	47	31,1	92	100	

Tablo 44’te görüldüğü gibi, “Öz Değerlendirme Formunu” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarısından fazlası (%57,1) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,1) “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 44 kıdem bakımından incelendiğinde “Öz Değerlendirme Formunu”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%57,1) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısının (%50) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Bu değerlendirme aracını; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,6) “her zaman” kullandıkları görülmektedir. “Öz Değerlendirme Formunu” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%61,7) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%64) da “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,9) da yine “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öz değerlendirme formunu, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,4); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,9) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasını (%56,9); fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%58,3) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,7) “Öz Değerlendirme Formunu” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 44 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Öz Değerlendirme Formunu” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,5) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,7) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%64) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100) bu değerlendirme aracını “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 44’e bakıldığında “Öz Değerlendirme Formunu” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,1) “her zaman” kullandıkları; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin de yarısından fazlasının (%51,1) “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Gözlem Formu” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Gözlem Formunu” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

GÖZLEM FORMU		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	6	5	56	47,1	57	47,9
Erkek	4	2,5	57	35,4	100	62,1	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	2	28,6	5	71,4	7	100
	6-10 yıl	1	5,6	7	38,9	10	55,6	18	100
	11-15 yıl	2	3,6	22	39,3	32	57,1	56	100
	16-20 yıl	2	3,3	23	38,3	35	58,3	60	100
	21-25 yıl	1	2	22	44	27	54	50	100
	25 yıl ve üstü	4	4,5	37	41,6	48	53,9	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	1	1,8	21	37,5	34	60,7	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	4	5,8	32	46,4	33	47,8	69	100
	Eğitim Fak.	2	2	38	37,3	62	60,8	102	100
	Fen Edb. Fak.	1	8,3	3	25	8	66,7	12	100
	Diğer	2	4,9	19	46,3	20	48,8	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	5	45,5	6	54,5	11	100
	16-30 öğrenci	6	3,2	77	440,5	107	56,3	190	100
	31-45 öğrenci	4	5,3	30	40	41	54,7	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	1	25	3	75	4	100
Hiç Eğitim	Evet	6	3,2	69	36,7	113	60,1	188	100
	Hayır	4	4,3	44	47,8	44	47,8	92	100

Tablo 45'te görüldüğü gibi, “Gözlem Formunu” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarıya yakınının (%47,9) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (%62,1) “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 45 kıdem bakımından incelendiğinde “Gözlem Formu”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğu (%71,4) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,6) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Bu değerlendirme aracını; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,1) “her zaman” kullandıkları görülmektedir. “Gözlem Formu” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%58,3) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54) da “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,9) da yine “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Gözlem formunu, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,7); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarıya yakınının (%47,8) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,8); fen edebiyat mezunu öğretmenlerin üçte ikisi (%66,7) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin yarıya yakınının (%48,8) “Gözlem Formunu” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 45 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Gözlem Formu” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,5) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56,3) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) bu değerlendirme aracını “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 45'e bakıldığında “Gözlem Formu” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,1) “her zaman” kullandıkları; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin de yarıya yakınının (%47,8) “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Kısa Cevaplı Soruları” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 46'da verilmiştir.

**Tablo 46. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Kısa Cevaplı Soruları”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerini Dağılımı**

KISA CEVAPLI SORULAR		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	1	0,8	22	18,5	96	80,7
Erkek	3	1,9	44	27,3	114	70,8	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	2	28,6	5	71,4	7	100
	6-10 yıl	1	5,6	2	11,1	15	83,3	18	100
	11-15 yıl	1	1,8	16	28,6	39	69,6	56	100
	16-20 yıl	1	1,7	9	15	50	83,3	60	100
	21-25 yıl	0	0	15	30	35	70	50	100
	25 yıl ve üstü	1	1,1	22	24,7	66	74,2	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	0	0	7	12,5	49	87,5	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	1	1,4	23	33,3	45	65,2	69	100
	Eğitim Fak.	2	2	21	20,6	79	77,5	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	4	33,3	8	66,7	12	100
	Diğer	1	2,4	11	26,8	29	70,7	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	6	54,5	5	45,5	11	100
	16-30 öğrenci	3	1,6	42	22,1	145	76,3	190	100
	31-45 öğrenci	1	1,3	18	24	56	74,7	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	0	0	4	100	4	100
Hiç Eğitim	Evet	3	1,6	50	26,6	135	71,8	188	100
	Hayır	1	1,1	16	17,4	75	81,5	92	100

Tablo 46’da görüldüğü gibi, “Kısa Cevaplı Soruları” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğunun (%80,7) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (%70,8) “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 46 kıdem bakımından incelendiğinde “Kısa Cevaplı Soruları”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğu (%71,4) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%83,3) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Bu değerlendirme aracını; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin üçte ikisinden fazlasının (%69,6) “her zaman” kullandıkları görülmektedir. “Kısa Cevaplı Soruları” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%83,3) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%70) da “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (%74,2) da yine “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Kısa cevaplı soruları, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%87,5); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%65,2) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%77,5); fen edebiyat mezunu öğretmenlerin üçte ikisi (%66,7) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%70,7) “Kısa Cevaplı Soruları” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 46 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Kısa Cevaplı Soruları” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,5) “ara sıra” kullandığı; 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin ise dörtte üçünden fazlasının (%76,3) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçüne yakını (%74,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100) bu değerlendirme aracını “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 46’ya bakıldığında “Kısa Cevaplı Soruları” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,8) “her zaman” kullandıkları; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin de yine çoğunluğunun (%81,5) “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Uzun Cevaplı Soruları” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 47’de verilmiştir.

**Tablo 47. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Uzun Cevaplı Soruları”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

UZUN CEVAPLI SORULAR		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	7	5,9	49	41,2	63	52,9
Erkek	9	5,6	100	62,1	52	32,3	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	14,3	3	42,9	3	42,9	7	100
6-10 yıl	1	5,6	6	33,3	11	61,1	18	100	
11-15 yıl	4	7,1	29	51,8	23	41,1	56	100	
16-20 yıl	3	5	28	46,7	29	48,3	60	100	
21-25 yıl	2	4	32	64	16	32	50	100	
25 yıl ve üstü	5	5,6	51	57,3	33	37,1	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	1	1,8	33	58,9	22	39,3	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	5	7,2	42	60,9	22	31,9	69	100	
Eğitim Fak.	7	6,9	43	42,2	52	51	102	100	
Fen Edb. Fak.	0	0	6	50	6	50	12	100	
Diğer	3	7,3	25	61	13	31,7	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	9	81,8	1	9,1	11	100
16-30 öğrenci	15	7,9	100	52,6	75	39,5	190	100	
31-45 öğrenci	0	0	40	53,3	35	46,7	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	0	0	4	100	4	100	
Hiç Eğitim	Evet	11	5,9	103	54,8	74	39,4	188	100
Hayır	5	5,4	46	50	41	44,6	92	100	

Tablo 47’de görüldüğü gibi, “Uzun Cevaplı Soruları” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarısından fazlasının (%52,9) “her zaman” kullandığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise çoğunluğunun (%62,1) “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 47 kıdem bakımından incelendiğinde “Uzun Cevaplı Soruları”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarıya yakını (%42,9) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%61,1) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Bu değerlendirme aracını; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,8) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. “Uzun Cevaplı Soruları” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarıya yakınının (%48,3) “her zaman” kullandığı; 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%64) ise “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,3) da bu değerlendirme aracını “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Uzun cevaplı soruları, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,9); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,9) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51); fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısının (%50) “Uzun Cevaplı Soruları” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. Farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun ise (%61) bu değerlendirme aracını “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 47 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Uzun Cevaplı Soruları” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%81,1) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52,6) “ara sıra” kullandığı; kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,3) “ara sıra” kullandığı; 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise tamamının (%100) bu değerlendirme aracını “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 47’ye bakıldığında “Uzun Cevaplı Soruları” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54,8) “ara sıra” kullandıkları; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin de yarısının (%50) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Projeyi” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Projeyi” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

PROJE		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	1	0,8	66	55,5	52	43,7
Erkek	1	0,6	102	63,4	58	36	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	3	42,9	4	57,1	7	100
6-10 yıl	0	0	7	38,9	11	61,1	18	100	
11-15 yıl	0	0	29	51,8	27	48,2	56	100	
16-20 yıl	1	1,7	35	58,3	24	40	60	100	
21-25 yıl	0	0	36	72	14	28	50	100	
25 yıl ve üstü	1	1,1	58	65,2	30	33,7	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	1	1,8	34	60,7	21	37,5	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	0	0	50	72,5	19	27,5	69	100	
Eğitim Fak.	1	1	54	52,9	47	46,1	102	100	
Fen Edb. Fak.	0	0	5	41,7	7	58,3	12	100	
Diğer	0	0	25	61	16	39	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	4	36,4	6	54,5	11	100
16-30 öğrenci	1	0,5	113	59,5	76	40	190	100	
31-45 öğrenci	0	0	47	62,7	28	37,3	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	4	100	0	0	4	100	
H.İç Eğitim	Evet	1	0,5	103	54,8	84	44,7	188	100
Hayır	1	1,1	65	70,7	26	28,3	92	100	

Tablo 48’de görüldüğü gibi, “Projeyi” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmen yarısından fazlası (%55,5) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise çoğunluğunun (%63,4) “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 48 kıdem bakımından incelendiğinde “Projeyi”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%57,1) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%61,1) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Bu değerlendirme aracını; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,8) “ara sıra” kullandıkları görülmektedir. “Projeyi” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%58,3) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%72) “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%65,2) da bu değerlendirme aracını “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Projeyi, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,7); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%72,5) “ara sıra” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52,9) “ara sıra” kullandığı; fen edebiyat mezunu öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (%58,3) “Projeyi” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. Farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun ise (%61) bu değerlendirme aracını “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 48 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Projeyi” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54,5) “her zaman” kullandığı; 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (%59,5) “ara sıra” kullandığı; kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%62,7) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise tamamının (%100) bu değerlendirme aracını “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 48’e bakıldığında “Projeyi” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54,8) “ara sıra” kullandıkları; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin de çoğunluğunun (%70,7) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Performans Görevini” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 49’da verilmiştir.

**Tablo 49. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Performans Görevini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

PERFORMANS GÖREVİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	0	0	42	35,3	77	64,7
Erkek	1	0,6	59	36,6	101	62,7	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	1	14,3	6	85,7	7	100
6-10 yıl	0	0	3	16,7	15	83,3	18	100	
11-15 yıl	0	0	16	28,6	40	71,4	56	100	
16-20 yıl	0	0	17	28,3	43	71,7	60	100	
21-25 yıl	0	0	23	46	27	54	50	100	
25 yıl ve üstü	1	1,1	41	46,1	47	52,8	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	0	0	27	48,2	29	51,8	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	1	1,4	31	44,9	37	53,6	69	100	
Eğitim Fak.	0	0	27	26,5	75	73,5	102	100	
Fen Edb. Fak.	0	0	3	25	9	75	12	100	
Diğer	0	0	13	31,7	28	68,3	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	2	18,2	9	81,8	11	100
16-30 öğrenci	1	0,5	65	34,2	124	63,3	190	100	
31-45 öğrenci	0	0	30	40	45	60	75	100	
46 öğ. ve üstü	0	0	4	100	0	0	4	100	
H.İç Eğitim	Evet	0	0	59	31,4	129	68,6	188	100
Hayır	1	1,1	42	45,7	49	53,3	92	100	

Tablo 49’da görüldüğü gibi, “Performans Görevini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğu (%64,7) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise çoğunluğunun (%62,7) “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 49 kıdem bakımından incelendiğinde “Performans Görevini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğu (%85,7) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%83,3) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Bu değerlendirme aracını; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin de çoğunluğunun (%71,4) “her zaman” kullandıkları görülmektedir. “Performans Görevini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%71,7) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54) “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52,8) da bu değerlendirme aracını “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Performans görevini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,8); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,6) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin dörtte üçüne yakını (%73,5) ile fen edebiyat mezunu öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) “Performans Görevini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. Farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun ise (%68,3) bu değerlendirme aracını “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 49 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Performans Görevini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%81,8) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%65,3) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%60) “her zaman” kullandığı; 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise tamamının (%100) bu değerlendirme aracını “ara sıra” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 49’a bakıldığında “Performans Görevini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğunun (%68,6) “her zaman” kullandıkları; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin de yarısından fazlasının (%53,3) “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Ürün Dosyasını” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre “Ürün Dosyasını” Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	1	0,8	29	24,4	89	74,8	119	100
	Erkek	4	2,5	41	25,5	116	72	161	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	4	57,1	3	42,9	7	100
	6-10 yıl	0	0	6	33,3	12	66,7	18	100
	11-15 yıl	1	1,8	14	25	41	73,2	56	100
	16-20 yıl	1	1,7	10	16,7	49	81,7	60	100
	21-25 yıl	1	2	13	26	36	72	50	100
	25 yıl ve üstü	2	2,2	23	25,8	64	71,9	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	1	1,8	12	21,4	43	76,8	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	2	2,9	19	27,5	48	69,6	69	100
	Eğitim Fak.	1	1	24	23,5	77	75,5	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	5	41,7	7	58,3	12	100
	Diğer	1	2,4	10	24,4	30	73,2	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	2	18,2	8	72,7	11	100
	16-30 öğrenci	3	1,6	46	24,2	141	74,2	190	100
	31-45 öğrenci	1	1,3	22	29,3	52	69,3	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	0	0	4	100	4	100
H.içi Eğitim	Evet	3	1,6	41	21,8	144	76,6	188	100
	Hayır	2	2,2	29	31,5	61	66,3	92	100

Tablo 50’de görüldüğü gibi, “Ürün Dosyasını” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin çoğunluğu (%74,8) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise çoğunluğunun (%72) “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 50 kıdem bakımından incelendiğinde “Ürün Dosyasını”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,1) “ara sıra” kullandığı; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin üçte ikisinin (%66,7) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Bu değerlendirme aracını; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin de çoğunluğunun (%73,2) “her zaman” kullandıkları görülmektedir. “Ürün Dosyasını” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%81,7) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%72) “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,9) da bu değerlendirme aracını “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Ürün dosyasını, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%76,8); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%69,6) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%75,5) ile fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,3) “Ürün Dosyasını” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. Farklı bir okul bitiren öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (%73,2) bu değerlendirme aracını “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 50 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Ürün Dosyasını” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%72,7) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçe yakınının (%74,2) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%69,3) ile 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100) bu değerlendirme aracını “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 50’ye bakıldığında “Ürün Dosyasını” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%76,6) “her zaman”; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin de üçte ikiye yakınının (%66,3) yine “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Derecelendirme Ölçeğini” kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerini dağılımı tablo 51’de verilmiştir.

**Tablo 51. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre “Derecelendirme Ölçeğini”
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman 1		Ara Sıra 2		Her Zaman 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	6	5	58	48,7	55	46,2	119	100
	Erkek	9	5,6	65	40,4	87	54	161	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	0	0	4	57,1	3	42,9	7	100
	6-10 yıl	2	11,1	8	44,4	8	44,4	18	100
	11-15 yıl	1	1,8	24	42,9	31	55,4	56	100
	16-20 yıl	2	33	25	41,7	33	55	60	100
	21-25 yıl	4	8	21	42	25	50	50	100
	25 yıl ve üstü	6	6,7	41	46,1	42	47,2	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	3	5,4	23	41,1	30	53,6	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	6	8,7	31	44,9	32	46,4	69	100
	Eğitim Fak.	5	4,9	45	44,1	52	51	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	3	25	9	75	12	100
	Diğer	1	2,4	21	51,2	19	46,3	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	4	36,4	6	54,5	11	100
	16-30 öğrenci	11	5,8	81	43,6	98	51,6	190	100
	31-45 öğrenci	3	4	37	49,3	35	46,7	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	1	25	3	75	4	100
H.içi Eğitim	Evet	9	4,8	76	40,4	103	54,8	188	100
	Hayır	6	6,5	47	51,1	39	42,2	92	100

Tablo 51’de görüldüğü gibi, “Derecelendirme Ölçeğini” araştırmaya katılan 119 kadın öğretmenin yarıya yakınının (%48,7) “ara sıra” kullandığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (%54) “her zaman” kullandığı görülmektedir.

Tablo 51 kıdem bakımından incelendiğinde “Derecelendirme Ölçeğini”; kıdemi 1 ve 5 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,1) “ara sıra” kullandığı; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarıya yakınının (%44,4) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Bu değerlendirme aracını; 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin de yarısından fazlasının (%55,4) “her zaman” kullandıkları görülmektedir. “Derecelendirme Ölçeğini” 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%55) ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısının (%50) “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yarıya yakınının (%47,2) da bu değerlendirme aracını “her zaman” kullanıldığı görülmektedir.

Derecelendirme ölçeğini, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,6); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarıya yakınının (%46,4) “her zaman” kullandığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51) ile fen edebiyat mezunu öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) “Derecelendirme Ölçeğini” “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır. Farklı bir okul bitiren öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (%51,2) bu değerlendirme aracını “ara sıra” kullandığı görülmektedir.

Tablo 51 sınıfların mevcudu açısından incelendiğinde “Derecelendirme Ölçeğini” 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,5) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,6) “her zaman” kullandıkları görülmüştür. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarıya yakınının (%49,3) “ara sıra” kullandığı; 46 ve üstü öğrencisi olan öğretmenlerin ise dörtte üçünün (%75) bu değerlendirme aracını “her zaman” kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 51’e bakıldığında “Derecelendirme Ölçeğini” hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54,8) “her zaman”; hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (%51,1) “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

c) “İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi değerlendirmek için en sık ve en seyrek kullanılan **değerlendirme araçlarının** kullanılma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen değerlendirme araçlarından **en sık** kullanılanın “**Kısa Cevaplı Sorular**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak için, “Kısa Cevaplı Soruların” sık kullanılma sebepleri, görüşme aracılığıyla 10 öğretmene sorulmuştur.

3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini değerlendirebilmek için programda önerilen değerlendirme araçları arasından “Kısa Cevaplı Soruların” en sık kullanılmasıyla ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Bu yaş grubu çocukları düşüncelerini istenildiği gibi sıralı ve düzenli ifade edemiyorlar, bu da konunun dağılmasına neden oluyor. Öğretmenler konunun dağılmasını önlemek için kısa cevaplı soruları tercih ediyor olabilir.” (Ö:1)

“Kısa cevaplı sorularla zamandan kazanılır daha çok öğrenciye daha çok soru sorulabilir.”(Ö5)

Yine diğer öğretmenler ise bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Öğretmenlerin çalışma yükü fazla sadece ders içi değil ders dışı zamanı da öğrenciye ayırdığı bir gerçek. Bu anlamda özellikle eve iş götürmemek için daha çok sınıf ortamında kullanabilecekleri değerlendirme araçlarını seçiyor olabilir.” (Ö:4)

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini değerlendirebilmek için programda önerilen değerlendirme araçlarından **en seyrek** kullanılanın “**Uzun Cevaplı Sorular**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla; “Uzun Cevaplı Soruların” en az kullanılmasının sebepleri, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini değerlendirebilmek için programda önerilen etkinliklerden “Uzun Cevaplı Soruların” seyrek kullanılmasının sebepleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Uzun cevaplı sorular her ne kadar sürenin kısıtlı olması açısından kullanılmasa da aslında öğrencinin gelişim özelliği gereği de kullanılmamalıdır. Çünkü bu yaş grubundaki öğrenci, sorunun cevabını düşünür; iyi de bilebilir; ancak düşündüğünü düşündüğü gibi iyi ifade edemez. Yani soruyu bilir ama bildiği gibi cevaplayamaz.” (Ö:9)

“Uzun cevaplı sorular zamandan tasarruf adına seçilmiyor olabilir.” (Ö:4)

“Günümüzde artık çok fazla emeğe dayalı şeylere kıymet verilmiyor. Oysa gerektiğince kullanılarak sabırla beklenmeli. Yaşamın kendisi çocuğun geleceğini karartmamalı hiçbir şey hayatın kendisi değildir sonu da değildir. Bizim sistemimizde sınavlar ölüm kalım meselesi oluyor. Çok yanlış bir şey imkânlar bunu kaçınılmaz yapıyor.” (Ö:6)

4. 2. 4. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) “Öğretmenler ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için yapılan öğretim hizmetleri süresince **karşılaşılan sorunlar** nelerdir?

Bu soruyu yanıtlamak için öncelikle öğretmenlerin hangi etkinlikleri uygularken, hangi sorunlarla karşılaştıklarına ilişkin anket verilerinin frekans ve yüzde değerleri aşağıda Tablo 52’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin ankette yer alan karşılaşılan sorunlarla ilgili maddelere verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucu aritmetik ortalamaları belirlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 52. Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Karşılaşılan Sorunlar	Evet		Hayır		-	S	TOPLAM	
	2	1	f	%			f	%
Velilerin ilgisiz oluşu	182	65,0	98	35,0	1,65	,47	280	100
Zaman yetersizliği	125	44,6	155	55,4	1,44	,49	280	100
Okulun teknolojik açılardan bilgisayar internet gibi teknolojilerden yoksun oluşu	118	42,1	162	57,9	1,42	,49	280	100
Okulun fiziki açılardan (sınıfların küçük, aydınlatmanın yetersiz oluşu gibi) uygun olmaması	109	38,9	171	61,1	1,38	,48	280	100
Programdaki kazanımların fazla oluşu	104	37,1	176	62,9	1,37	,48	280	100
Konuların Öğrenci ilgi seviye ve ihtiyaçlarına uygun olmayışı	71	25,4	209	74,6	1,25	,43	280	100
Sınıfların kalabalık oluşu	67	23,9	213	76,1	1,23	,42	280	100
Öğretmen yeterliklerinin düşük oluşu	17	6,1	263	93,9	1,06	,23	280	100

Tablo 52’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için yapılan öğretim hizmetleri boyunca karşılaştıkları sorunlara ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde; en çok karşılaşılan sorun “Velilerin İlgisiz Olması” (\bar{X} : 1,65) olarak görülmektedir. Öğretmenlerin çokça karşılaştıkları diğer sorunların ise “Okulların Teknolojiden Yoksun Olması” (\bar{X} : 1,42) olduğu görülmektedir. En az karşılaşılan sorunun ise; “Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması” (\bar{X} : 1,06) olduğu görülmektedir.

b) İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için yapılan öğretim hizmetleri süresince öğretmenlerin **karşılaştıkları sorunlara** ilişkin görüşlerinin;

- Cinsiyetlerine,
- Mesleki kıdemlerine,
- Mezun oldukları okul türüne,
- Hizmet-içi eğitim alma durumlarına,
- Sınıf mevcutlarına

göre dağılımı nasıldır?

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Okulun Fiziki Açılardan Uygun Olmaması” sorunuyla karşılaşma sıklıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 53’de verilmiştir.

Tablo 53. “Okulun Fiziki Açıdan (sınıfların küçük olması, ısı, aydınlatma) Uygun Olmaması” Sorunuyla Karşılaşma Durumuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

OKULUN FİZİKİ AÇIDAN UYGUN OLMAMASI		Evet 1		Hayır 2		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	41	34,5	78	65,5
Erkek	69	42,2	93	57,8	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	3	42,9	4	57,1	7	100
	6-10 yıl	10	55,6	8	44,4	18	100
	11-15 yıl	24	42,9	32	57,1	56	100
	16-20 yıl	28	46,7	32	53,3	60	100
	21-25 yıl	14	28	36	72	50	100
	25 yıl ve üstü	30	33,7	59	64,3	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	16	28,6	40	71,4	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	27	36,2	44	63,8	69	100
	Eğitim Fak.	46	45,1	56	54,9	102	100
	Fen Edb. Fak.	7	58,3	5	41,7	12	100
	Diğer	15	36,6	26	63,4	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	7	63,6	4	36,4	11	100
	16-30 öğrenci	71	37,4	119	62,6	190	100
	31-45 öğrenci	28	37,3	47	62,7	75	100
	46 öğ. ve üstü	3	75	1	25	4	100
H.İç Eğitim	Evet	71	37,8	117	62,2	188	100
	Hayır	38	41,3	54	58,7	92	100

Tablo 53'e bakıldığında "Okulun Fiziki Açıdan Uygun Olmaması" sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunun (%65,5) karşılaşmadığı; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin de yarısından fazlasının (%57,8) yine karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 53 kıdem bakımından incelendiğinde "Okulun Fiziki Açıdan Uygun Olmaması" sorunuyla; 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57,1) karşılaşmadığı; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının (%55,6) karşılaştığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%57,1); 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin de yarısından fazlası (%53,3) ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (%72) bu sorunla karşılaşmadıkları anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin de üçte ikiye yakınının (%66,3) yine "Okulun Fiziki Açıdan Uygun Olmaması" sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%71,4) ile iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%63,8) "Okulun Fiziki Açıdan Uygun Olmaması" sorunuyla karşılaşmadıkları görülürken; fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,3) bu sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,9) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%63,4) da bu sorunla karşılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 53 sınıf mevcudu açısından incelendiğinde, 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%63,6) ile 46 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) "Okulun Fiziki Açıdan Uygun Olmaması" sorunuyla karşılaştığı görülmektedir. 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%62,6) ile 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%62,7) bu sorunla karşılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 53'e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%62,2) ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,7) "Okulun Fiziki Açıdan Uygun Olmaması" sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre "Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması" sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54. “Okulun Bilgisayar İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

OKULUN TEKNOLOJİK DONANIMININ YETERSİZLİĞİ		Evet 1		Hayır 2		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	46	38,7	73	61,3
Erkek	72	44,7	89	55,3	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	14,3	6	85,7	7	100
	6-10 yıl	11	61,1	7	38,9	18	100
	11-15 yıl	28	50	28	50	56	100
	16-20 yıl	35	58,3	25	41,7	60	100
	21-25 yıl	15	30	35	70	50	100
	25 yıl ve üstü	28	31,5	61	68,5	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	18	32,1	38	67,9	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	20	29	49	71	69	100
	Eğitim Fak.	54	52,9	48	47,1	102	100
	Fen Edb. Fak.	5	41,7	7	58,3	12	100
	Diğer	21	51,2	20	48,8	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	5	45,5	6	54,5	11	100
	16-30 öğrenci	90	47,4	100	52,6	190	100
	31-45 öğrenci	22	29,3	53	70,7	75	100
	46 öğ. ve üstü	1	25	3	75	4	100
H.İç Eğitim	Evet	80	42,6	108	57,4	188	100
	Hayır	38	41,3	54	58,7	92	100

Tablo 54'e bakıldığında "Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması" sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunun (%61,3) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,3) karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 54 kıdem bakımından incelendiğinde "Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması" sorunuyla; 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%85,7) karşılaşmadığı; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (%61,1) karşılaştığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısının (%50) karşılaşmadığı; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise yarısından fazlası (%58,3) karşılaştığı ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (%70) bu sorunla karşılaşmadıkları anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin de üçte ikiden fazlasının (%68,5) bu sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%67,9) ile iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%71) "Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması" sorunuyla karşılaşmadıkları görülürken; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52,9) bu sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%58,3) bu sorunla karşılaşmadığı görülürken; farklı bir okul bitiren öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,2) bu sorunla karşılaştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 54 sınıf mevcudu açısından incelendiğinde, 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,5) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%52,6) "Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması" sorunuyla karşılaşmadığı görülmektedir. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%70,7) ile 46 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) de bu sorunla karşılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 54'e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlası (%57,4) ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,7) "Okulun Bilgisayar, İnternet Gibi Teknolojilerden Yoksun Olması" sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre "Öğretmen Yeterliklerini Düşük Olması" sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55. “Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNİN DÜŞÜK OLMASI		Evet 1		Hayır 2		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	3	2,5	116	97,5
Erkek	14	8,7	147	91,3	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	14,3	6	85,7	7	100
	6-10 yıl	0	0	18	100	18	100
	11-15 yıl	4	7,1	52	92,9	56	100
	16-20 yıl	1	1,7	59	98,3	60	100
	21-25 yıl	3	6	47	94	50	100
	25 yıl ve üstü	8	9	81	91	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	3	5,4	53	94,6	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	5	7,2	64	92,8	69	100
	Eğitim Fak.	5	4,9	87	95,1	102	100
	Fen Edb. Fak.	0	0	12	100	12	100
	Diğer	4	9,8	37	90,2	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	1	9,1	10	90,9	11	100
	16-30 öğrenci	13	6,8	177	93,2	190	100
	31-45 öğrenci	3	4	72	96	75	100
	46 öğ. Ve üstü	0	0	4	100	4	100
Hiç Eğitim	Evet	7	3,7	181	96,3	188	100
	Hayır	10	10,9	82	89,1	92	100

Tablo 55'e bakıldığında "Öğretmen Yeterliklerini Düşük Olması" sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin tamamına yakını (%97,5) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin tamamına yakınının (%91,3) karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 55 kıdem bakımından incelendiğinde "Öğretmen Yeterliklerini Düşük Olması" sorunuyla; 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%85,7); 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin tamamının (%100) karşılaşmadığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin tamamına yakınının (%92,9); 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tamamına yakınının (%98,3) ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin de tamamına yakınının (%94) bu sorunla karşılaşmadıkları anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin tamamına yakınının (%91) bu sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin tamamına yakını (%94,6) ile iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin tamamına yakınının (%92,8) "Öğretmen Yeterliklerini Düşük Olması" sorunuyla karşılaşmadıkları görülürken; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin tamamına yakınının (%95,1) da bu sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin tamamı (%100) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin tamamına yakınının (%90,2) bu sorunla karşılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 55 sınıf mevcudu açısından incelendiğinde, 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin tamamına yakını (%90,9) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin tamamına yakınının (%93,2) "Öğretmen Yeterliklerini Düşük Olması" sorunuyla karşılaşmadığı görülmektedir. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin de tamamına yakını (%96) ile 46 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlerin tamamınının (%100) bu sorunla karşılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 55'e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin tamamına yakını (%96,3) ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin tamamına yakınının (%89,1) "Öğretmen Yeterliklerini Düşük Olması" sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre "Sınıfların Kalabalık Olması" sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56. “Sınıfların Kalabalık Olması” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

SINIFLARIN KALABALIK OLMASI		Evet 1		Hayır 2		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	27	22,7	92	77,3
Erkek	40	24,8	121	75,2	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	2	28,6	5	71,4	7	100
6-10 yıl	2	11,1	16	88,9	18	100	
11-15 yıl	7	12,5	49	87,5	56	100	
16-20 yıl	12	20	48	80	60	100	
21-25 yıl	13	26	37	74	50	100	
25 yıl ve üstü	31	34,8	58	65,2	89	100	
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	21	37,5	35	62,5	56	100
İki Yıllık Yüksek Okul	22	31,9	47	68,1	69	100	
Eğitim Fak.	15	14,7	87	85,3	102	100	
Fen Edb. Fak.	2	16,7	10	83,3	12	100	
Diğer	7	17,1	34	82,9	41	100	
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	0	0	11	100	11	100
16-30 öğrenci	16	8,4	144	91,6	190	100	
31-45 öğrenci	48	64	27	36	75	100	
46 öğ. ve üstü	3	75	1	25	4	100	
H.İç Eğitim	Evet	38	20,2	150	79,8	188	100
Hayır	29	31,5	63	68,5	92	100	

Tablo 56'ya bakıldığında “Sınıfların Kalabalık Olması” sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası (%77,3) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%75,2) karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 56 kıdem bakımından incelendiğinde “Sınıfların Kalabalık Olması” sorunuyla; 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,4); 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%88,9) karşılaşmadığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%87,5); 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%80) ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin dörtte üçüne yakınının (%74) bu sorunla karşılaşmadıkları anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%65,2) da bu sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%62,5) ile iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%68,1) “Sınıfların Kalabalık Olması” sorunuyla karşılaşmadıkları görülürken; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%85,3) da bu sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%83,3) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%82,9) da bu sorunla karşılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 56 sınıf mevcudu açısından incelendiğinde, 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin tamamı (%100) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin tamamına yakınının (%91,6) “Sınıfların Kalabalık Olması” sorunuyla karşılaşmadığı görülmektedir. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%64) ile 46 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) bu sorunla karşılaştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 56'ya bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%79,8) ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%68,5) “Sınıfların Kalabalık Olması” sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Velilerin İlgisiz Olması” sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. “Velilerin İlgisiz Olması” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

VELİLERİN İLGİSİZ OLMASI		Evet 1		Hayır 3		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	75	63	44	37
Erkek	107	66,5	54	30,5	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	2	28,6	5	71,4	7	100
	6-10 yıl	11	61,1	7	38,9	18	100
	11-15 yıl	44	78,6	12	21,4	56	100
	16-20 yıl	46	76,7	14	23,3	60	100
	21-25 yıl	31	62	19	38	50	100
	25 yıl ve üstü	48	53,9	41	46,1	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	33	58,9	23	41,1	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	44	63,8	25	36,2	69	100
	Eğitim Fak.	65	63,7	37	36,3	102	100
	Fen Edb. Fak.	11	91,7	1	8,3	12	100
	Diğer	29	70,7	12	29,3	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	6	54,5	5	45,5	11	100
	16-30 öğrenci	134	70,5	56	29,5	190	100
	31-45 öğrenci	40	53,3	35	46,7	75	100
	46 öğ. ve üstü	2	50	2	50	4	100
H.İç Eğitim	Evet	119	63,3	69	36,7	188	100
	Hayır	63	68,5	29	31,3	92	100

Tablo 57'ye bakıldığında “Velilerin İlgisiz Olması” sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğu (%63) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (%66,5) karşılaştığı görülmektedir.

Tablo 57 kıdem bakımından incelendiğinde “Velilerin İlgisiz Olması” sorunuyla; 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,4) karşılaşmadıkları; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise çoğunluğunun (%61,1) karşılaştığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%78,6); 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%76,7) ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun(%62) bu sorunla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,9) da bu sorunla karşılaştıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%58,9); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%63,8) ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%63,7) “Velilerin İlgisiz Olması” sorunuyla karşılaştıkları görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin tamamına yakını (%91,7) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%70,7) da bu sorunla karşılaştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 57 sınıf mevcudu açısından incelendiğinde, 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,5) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%70,5) “Velilerin İlgisiz Olması” sorunuyla karşılaştığı görülmektedir. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%53,3) ile 46 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlerin yarısınının (%50) bu sorunla karşılaştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 57'ye bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%63,3) ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%68,5) “Velilerin İlgisiz Olması” sorunuyla karşılaştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre “Programdaki Kazanımların Fazla Olması” sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 58. “Programdaki Kazanımların Fazla Olması” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

PROGRAMDAKİ KAZANIMLARIN FAZLA OLMASI		Evet 1		Hayır 2		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	42	35,3	77	64,7	119	100
	Erkek	62	38,5	99	61,5	161	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	3	42,9	4	57,1	7	100
	6-10 yıl	7	38,9	11	61,1	18	100
	11-15 yıl	25	44,6	31	55,4	56	100
	16-20 yıl	20	33,3	40	66,7	60	100
	21-25 yıl	20	40	30	60	50	100
	25 yıl ve üstü	29	32,6	60	67,4	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	21	37,5	35	62,5	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	25	36,2	44	63,8	69	100
	Eğitim Fak.	39	38,2	63	61,8	102	100
	Fen Edb. Fak.	6	50	6	50	12	100
	Diğer	13	34,7	28	68,3	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	3	27,3	8	72,7	11	100
	16-30 öğrenci	77	40,5	113	59,5	190	100
	31-45 öğrenci	24	32	51	68	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	4	100	4	100
H.içi Eğitim	Evet	71	37,8	117	62,2	188	100
	Hayır	33	35,9	59	64,1	92	100

Tablo 58'e bakıldığında "Programdaki Kazanımların Fazla Olması" sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğu (%64,7) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (%61,5) karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 58 kıdem bakımından incelendiğinde "Programdaki Kazanımların Fazla Olması" sorunuyla; 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%57,1) ile 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%61,1) karşılaşmadığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%55,4); 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin üçte ikisi (%66,7) ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%60) bu sorunla karşılaşmadıkları anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin üçte ikisinden fazlasının (%67,4) da bu sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%62,5); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%63,8) ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun (%61,8) "Programdaki Kazanımların Fazla Olması" sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısı (%50) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%68,3) da bu sorunla karşılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 58 sınıf mevcudu açısından incelendiğinde, 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%72,7) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%59,5) "Programdaki Kazanımların Fazla Olması" sorunuyla karşılaşmadığı görülmektedir. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%68) ile 46 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100) bu sorunla karşılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 58'e bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%62,2) ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%64,1) "Programdaki Kazanımların Fazla Olması" sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre "Zaman Yetersizliği" sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59. “Zaman Yetersizliği” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

ZAMAN YETERSİZLİĞİ		Evet 1		Hayır 2		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	53	44,5	66	55,5
Erkek	72	44,7	89	55,3	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	5	71,4	22	28,6	7	100
	6-10 yıl	10	55,6	8	44,6	18	100
	11-15 yıl	28	50	28	50	56	100
	16-20 yıl	26	43,3	34	56,7	60	100
	21-25 yıl	20	40	30	60	50	100
	25 yıl ve üstü	36	40,4	53	59,6	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	23	41,1	33	58,9	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	31	44,9	38	55,1	69	100
	Eğitim Fak.	49	48	53	52	102	100
	Fen Edb. Fak.	7	58,3	5	41,7	12	100
	Diğer	15	36,6	26	63,4	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	5	45,5	6	54,5	11	100
	16-30 öğrenci	89	46,8	101	53,2	190	100
	31-45 öğrenci	30	40	45	60	75	100
	46 öğ. ve üstü	1	25	3	75	4	100
Hiç Eğitim	Evet	89	47,3	99	52,7	188	100
	Hayır	36	39,1	56	60,9	92	100

Tablo 59'a bakıldığında "Zaman Yetersizliği" sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yarısından fazlası (%55,5) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,3) karşılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 59 kıdem bakımından incelendiğinde "Zaman Yetersizliği" sorunuyla; 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%71,4) ile 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,6) karşılaştığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısı (%50); 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yarısından fazlası (%56,7) ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%60) bu sorunla karşılaşmadıkları anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%59,6) da bu sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%58,9); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%55,1) ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52) "Zaman Yetersizliği" sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,3) bu sorunla karşılaştığı; farklı bir okul bitiren öğretmenlerin ise çoğunluğunun (%63,4) bu sorunla karşılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 59 sınıf mevcudu açısından incelendiğinde, 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%54,5) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53,2) "Zaman Yetersizliği" sorunuyla karşılaşmadığı görülmektedir. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%60) ile 46 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) bu sorunla karşılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 59'a bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yarısından fazlası (%52,7) ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,9) "Zaman Yetersizliği" sorunuyla karşılaşmadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre "Konuların Öğrenci İlgi Seviye ve İhtiyaçlarına Uygun Olmaması" sorunuyla karşılaşma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı tablo 60'da verilmiştir.

Tablo 60. “Konuların Öğrenci İlgisi Seviye ve İhtiyaçlarına Uygun Olmaması” Sorunuyla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

KONULARIN ÖĞRENCİ İLĞİ SEVİYE VE İHTİYAÇLARINA UYGUN OLMAMASI		Evet 1		Hayır 2		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%
		Cinsiyet	Kadın	23	19,3	96	80,7
Erkek	48	29,8	113	70,2	161	100	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	14,3	6	85,7	7	100
	6-10 yıl	5	27,8	13	72,2	18	100
	11-15 yıl	19	33,9	37	66,1	56	100
	16-20 yıl	7	11,7	53	88,3	60	100
	21-25 yıl	10	20	40	80	50	100
	25 yıl ve üstü	29	32,6	60	67,4	89	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Enst.	19	33,9	37	66,1	56	100
	İki Yıllık Yüksek Okul	17	24,6	52	75,4	69	100
	Eğitim Fak.	25	24,5	77	75,5	102	100
	Fen Edb. Fak.	2	16,7	10	83,3	12	100
	Diğer	8	19,5	33	80,5	41	100
Sınıf Mevcudu	15 öğ. ve altı	2	18,2	9	81,8	11	100
	16-30 öğrenci	50	26,3	140	73,7	190	100
	31-45 öğrenci	19	25,3	56	74,7	75	100
	46 öğ. ve üstü	0	0	4	100	4	100
H.İç Eğitim	Evet	48	25,5	140	74,5	188	100
	Hayır	23	25	69	75	92	100

Tablo 60'a bakıldığında “Konuların Öğrenci İlgisi Seviyesi ve İhtiyaçlarına Uygun Olmaması” sorunuyla, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin çoğunluğu (%80,7) ile araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin çoğunluğunun (%70,2) karşılaştığı görülmektedir.

Tablo 60 kıdem bakımından incelendiğinde “Konuların Öğrenci İlgisi Seviyesi ve İhtiyaçlarına Uygun Olmaması” sorunuyla; 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğu (%85,7) ile 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%72,2) karşılaştığı görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%66,1); 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%88,3) ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunluğunun (%80) bu sorunla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin üçte ikisinden fazlasının (%67,4) da bu sorunla karşılaştıkları görülmektedir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%66,1); iki yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%75,4) ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%75,5) “Konuların Öğrenci İlgisi Seviyesi ve İhtiyaçlarına Uygun Olmaması” sorunuyla karşılaştıkları görülmektedir. Fen edebiyat mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%83,3) ile farklı bir okul bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun (%80,5) da bu sorunla karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 60 sınıf mevcudu açısından incelendiğinde, 15 ve altı öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%81,8) ile 16 ile 30 arası öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%73,7) “Konuların Öğrenci İlgisi Seviyesi ve İhtiyaçlarına Uygun Olmaması” sorunuyla karşılaştıkları görülmektedir. 31 ile 45 öğrencisi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%74,4) ile 46 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının (%100) bu sorunla karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 60'a bakıldığında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çoğunluğu (%74,5) ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin dörtte üçünün (%75) “Programdaki Kazanımların Fazla Olması” sorunuyla karşılaştıkları görülmektedir.

4. 2. 6. 2. İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için gerçekleştirilen öğretim yaşantıları boyunca en çok ve en az karşılaşılan sorunların öğretim yaşantılarını nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için gerçekleştirdikleri öğretim yaşantıları boyunca **en çok** karşılaşılan sorunun “**Velilerin İlgisiz**” olduğu görülmektedir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla, “Velilerin İlgisizliği” sorununun yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için düzenlenen öğretim yaşantılarını nasıl etkilediği, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Eğitim sadece okul ortamında öğretmen-öğrenci ilişkisini aşmış bir durumdadır. Eğitim sosyal bir olgudur. Bir üst yapı kurumudur. Bu açıdan da Velinin, sosyal çevrenin, devletin gerekli desteği ile yürütülmesi gereken bir faaliyettir. Sınav ağırlıklı elemeye dayalı eğitim anlayışından vazgeçilmelidir. Çünkü veli çoğunlukla öğrencisinin sınav başarısını düşük bulduğunda gerekli ilgi ve desteği çekmektedir. İkinci bir ihtimalde ailenin maddi sıkıntı içinde olmasıdır; çünkü her ne kadar ilköğretim parasız da olsa, öğrencisi ile ilgilenen veli için bu maddi bir külfeti beraberinde getiriyor. Kaynak kitaplar, kurslar, dersaneler... bunlardan sadece bir kaçı, parası olmayan veli de ister istemez öğrencisi ile gerektiği gibi ilgilenemiyor.” (Ö:4)

“Öğretmen sadece sınıf içinde öğretmen değildir. Öğretmen bilgi birikimi ile veliye ve öğrenciye güven verici olmalıdır. Denilebilir ki öğretmen girdiği her çevreyi aydınlatmalıdır. Aslında velinin ilgisini sağlayacak kişi yine öğretmendir. Bu yüzden öğretmenlerimize bu konuda büyük görev düşüyor. Bence velilerle ilişkilerini sağlam temeller üzerine kuran öğretmenlerin öğrencileri başarılı olur.” (Ö:1)

Yine diğer öğretmenler ise bu konudaki görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Velinin ilgisizliği çocuğun okula bakışını değiştiriyor. İlgisiz velinin çocuğu sorumluluk duygusu almıyor ancak zorunlu olursa ödev, tekrar ve araştırma yapıyor zorunluluk yoksa hiçbir şey yapmıyor. Okulda verilenle yetiniyor.” (Ö:3)

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için gerçekleştirdikleri öğretim yaşantıları boyunca **en az** karşılaşılan sorunun “**Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması**” olduğu görülmektedir.

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla, “Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması” sorununun yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için düzenlenen öğretim yaşantılarını nasıl etkilediği, görüşme aracılığıyla, belirlenen 10 öğretmene sorulmuştur.

Öğretmenlerden elde edilen bulgular şöyledir:

“Merkezdeki öğretmenlerimiz kıdemleri gereği işlerinde uzmanlaştığından bu madde az işaretlenmiştir, diye düşünüyorum.” (Ö:2)

“Açık konuşmakta yarar görüyorum. Biz öğretmenler önce kendimizi değerlendirmeliyiz; dönüp öz eleştirimizi yapmalıyız. Emeklilik yaşı dolmuş, öğretmenlerimiz kendilerini geliştirmiyor. Teknolojiden gelişmelerden uzaklar, kendilerini güncellemiyor. Eskiye sıkı sıkıya bağlılar, devamlı klasik yöntem ve teknikleri kullanıyorlar. Proje ve performanslardan yararlanmıyorlar. Hâlbuki bunlar öğrencinin araştırmalar yaparak, düşüncelerini düzenleyip, kendilerini ifade etme becerisinin gelişmesini sağlar. Ancak öğretmenlerimiz bunları eğitimde kullanmıyorlar. Durum böyleyken program amacına ulaşmıyor. Mesela çok az okuyan öğretmenimiz var. Soruyorum düzenli olarak kitap okuyan kaç öğretmenimiz var? Diksiyonu bile düzgün olamayan o kadar çok ki... Aslında öğretmen her konuda öğrenciye örnek olmalı.” (Ö:3)

“Meslekte ciddi sıkıntılar olduğu doğrudur. Ancak sorumlusu öğretmen değildir. Bu eğitim politikası ile alakalıdır. Öğretmenlere verilen eğitiminin niteliği düşürülerek eğitimin özelleşmesinin önü açılmaya çalışıyor. Öğretmenler, eğitim fakültelerinde nitelikli bir eğitim programından geçerse, kendini sürekli olarak yenilerler ve ileriye taşıyabilirler ancak o alanı boş bırakırsanız öğretmenlerin verimi nitel olarak düşer. Tüm mesleklerde de bu böyle değil midir? Eğer meslek grubu kendi kaderine bırakılırsa sonucun bu olmasına şaşmamak gerekir. Dediğim gibi eğer mesleki yeterlilikte bir düşüklük varsa bunun sorumlusu asla öğretmen değildir. Ben her şeye rağmen öğretmenin özveri ile işini yapmaya çalıştığına inanıyorum.” (Ö:4)

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, İlköğretim 3. sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda yer almaktadır.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre dağılımlarına bakıldığında:
 - Cinsiyet açısından çoğunun (%57,5) erkek olduğu,
 - Mesleki kıdem açısından çoğunun (%31,8) 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu,
 - Mezun oldukları okul açısından çoğunun (%36,4) eğitim fakültesi mezunu olduğu,
 - Sınıf mevcutlarına bakıldığında çoğunun (%67,9) 16 ile 30 arasında öğrenciye sahip olduğu,
 - Yeni programla ilgili hizmet-içi eğitim alıp almamaları açısından bakıldığında çoğunun (%57,1) hizmet-içi eğitim aldığı ortaya çıkmıştır.

2. Öğretmenlerin, İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen yöntemleri hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin anket sorularına verilen cevaplar incelendiğinde;

En sık kullanılan yöntemin “Gösterip Yaptırma Yöntemi” (\bar{X} : 2,58) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Gösterip Yaptırma Yönteminin” sık kullanılmasının sebepleri arasında “ders ve çalışma kitabında en çok yer verilen yöntem olması, öğretmenler açısından kolay uygulanabilir, öğrenciler açısından da kolay anlaşılır bir yöntem olması ve

teknolojinin hızla gelişmesiyle Hayat Bilgisi Derslerinde CD ve projeksiyon kullanımının artması” olarak sayılmaktadır.

En seyrek kullanılan yöntemin “Örnek Olay İncelemesi Yöntemi” (\bar{X} :2,37) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Örnek Olay İncelemesi Yönteminin” seyrek kullanılmasının sebepleri arasında “sınıfta uygulama sürecinde aşırı gürültüye sebep olarak sınıf iklimini bozması, örnek olayı bulmanın ya da benzerini yaşatmasının zor olması” sayılmaktadır.

Ancak, “Gösterip Yaptırma Yöntemiyle” öğrencilere yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılabilceğini söylemek özellikle de yaratıcı düşünme sürecinin sentezleme, ekleme ve imgeleme boyutları göz önüne alındığında oldukça zordur. Bu yöntemin, yaratıcı düşünme becerisinin sentezleme boyutunun analogik düşünebilme, özetleme ve planlama gibi alt boyutları açısından yararlı olabileceği düşünülse de, ekleme ve imgeleme boyutları açısından pek de yararlı olmayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırma açısından programda önerilen yöntemler arasından öğretmenlerin en az kullandığı “Örnek Olay İncelemesi” yönteminin yaratıcı düşünme becerisinin gerek sentezleme, gerek ekleme gerekse de imgeleme boyutlarının kazandırılması açısından daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler örnek olay sayesinde hem analogik düşünebilirler, hem düşüncelerini değiştirebilirler hem de hayal güçlerini kullanarak sadece mantık çerçevesinde değil sezgileriyle de karar verebilirler. Bu durumda denilebilir ki bir yöntem tercih edilirken, uygulanmasının kolay olması ya da sınıf yönetimini kolaylaştırması değil; hedeflenen kazanımı gerçekleştirici olup olmamasına dikkat edilmelidir.

3. Öğretmenlerin, İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen yöntemleri hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin anket sorularına verilen cevaplar incelendiğinde;

En sık kullanılan tekniğin “Soru Cevap Tekniği” (\bar{X} : 2,84) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Soru Cevap Tekniğinin” sık kullanılmasının sebepleri arasında “kolay uygulanabilir bir teknik olması, sınıfta uygulama sürecinde konunun anlaşılıp anlaşılmadığını test ederek öğrenciye anında dönüt ve düzeltme verilebilmesi ve öğrencinin öz güvenini arttırarak kendini ifade etme becerisinin geliştirmesi” sayılmaktadır.

En seyrek kullanılan tekniğin “Altı Şapka Düşünme Tekniği” (\bar{X} : 1,85) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Altı Şapka Düşünme Tekniğinin” seyrek kullanılmasının sebepleri arasında “uygulama için ön hazırlık gerektirmesi, karmaşık olması ve öğretmenlerin bu teknikle ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması” sayılmaktadır.

Fakat “Soru-Cevap Tekniği” öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırma açısından incelendiğinde sentezleme, ekleme ve imgeleme boyutlarının hemen hemen hiçbirini kazanamayacaktır. Çünkü “Soru-Cevap Tekniğiyle” öğretmenler sadece ders içinde dönütler olarak düzeltmeler yapmayı hedeflemektedir. Bu yüzden sordukları sorular da yaratıcı düşünme sürecini harekete geçirecek sorulardan çok cevabı daha önceden belli, bilgi düzeyindeki sorulardan oluşmaktadır. Oysaki öğretmenler tarafından en az kullanılan “Altı Şapka Düşünme” tekniği sayesinde öğrenciler; düşüncelerini düzenleyerek hipotezler kurabilir, farklı hipotezler arasında bağlantılar kurabilir, hayal güçlerini kullanarak somutlama yapabilir ve yeni sonuçları özetleyebilirler. Tüm bunlarda aslında “Altı Şapka Düşünme” tekniğinin yaratıcı düşünmenin sentezleme, ekleme ve imgeleme boyutlarını kazandırmada oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Bu durumda denilebilir ki yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılması açısından öğretmenler tarafından en çok kullanıldığı belirtilen “Soru-Cevap Tekniğinin” de aslında bu beceriyi kazandırmaktan oldukça uzak olduğu görülmüştür.

4. Öğretmenlerin, İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen etkinlikleri hangi sıklıkta uyguladıklarına ilişkin anket sorularına verilen cevaplar incelendiğinde;

En sık uygulanan etkinliğin “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırma” ve “Benim de Fikrim Var” etkinliği (\bar{X} : 2,60) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırma” ve “Benim de Fikrim Var” etkinliğinin sık uygulanmasının sebepleri arasında “öğrencilerin araştırma becerisini geliştirerek öğrenmeyi öğrenmesini sağlaması, öğretmenin yükünü iş azaltması ve sınıf içerisinde demokratik uygulamalara imkân vermesi” sayılmaktadır.

En seyrek uygulanan etkinliğin “Yeni Ve Farklı Nesnelere Üretme” (\bar{X} : 1,98) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Yeni Ve Farklı Nesnelere Üretme Etkinliğinin” seyrek kullanılmasının sebepleri “sınıfta uygulama sürecinde aşırı gürültüye sebep olarak sınıf iklimini bozması, ev ödevi olarak verildiğinde çoğu kez veliler tarafından yapıldığından öğrencinin performansını yansıtmaması, öğrencilerin yeniyi değil daha çok var olanı taklit etmesi ve öğrencilerin ekonomik nedenlerden dolayı materyal temin edememesi” olarak sayılmaktadır.

“Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırma” etkinliği yaratıcı düşünme sürecinin sentezleme boyutunun özetleme alt boyutu açısından incelendiğinde yaratıcı düşünmenin kazandırılmasında oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir. Çünkü bu sayede öğrenciler birikimli olarak ilerleyen bilginin temellerini öğrenerek problem durumlarına yeni bir fikir, yeni bir bakış açısı, yeni bir yol bulabileceklerdir. “Benim De Fikrim Var” etkinliği ise yaratıcı düşünme sürecinin boyutları açısından önemli bir etkinlik gibi görülmesi de özellikle demokrasinin sınıf ortamında yaşatılması açısından önemlidir. Çünkü demokrasinin olmadığı yerde özgürlük olmaz ve bu durumda öğrencinin yaratıcı düşünme süreci içerisinde olması beklenemez. Yani aslında demokrasi yaratıcılığın ön koşuludur ve bu etkinliğin sınıf ortamında uygulanıyor olması yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılması açısından önemlidir. “Yeni ve Farklı Nesnelere Üretme” etkinliği de hipotez kurma, büyük düşünme, düşünceleri değiştirme, kategorileri değiştirme ve hayal etme alt boyutlarının kazandırılmasında oldukça önemlidir. Bu durumda denilebilir ki programda önerilen hemen hemen bütün etkinlikler yaratıcı düşünme becerisinin sentezleme, ekleme ve imgeleme boyutlarının tamamını kazandıracak niteliktedir. Bu etkinliklerin öğretmenler tarafından doğru yöntem ve tekniklerle kullanılıyor olması yeterlidir.

5. Öğretmenlerin, İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen materyalleri hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin anket sorularına verilen cevaplar incelendiğinde;

En sık kullanılan materyalin “Ders ve Çalışma Kitapları” (\bar{X} : 2,95) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Ders ve Çalışma Kitaplarının” sık kullanılmasının sebepleri arasında “öğrencilerin gelişim

özelliklerine uygun olarak hazırlanmış olması, öğretmenler tarafından alışlagelmiş bir kaynak olması, kolay ulaşılabilir olması ve zorunlu olması” sayılmaktadır.

En seyrek kullanılan materyalin “Projeksiyon” (\bar{X} : 1,98) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Projeksiyonun” seyrek kullanılmasının sebepleri arasında “maliyetinin yüksek olması ve okul aile birliklerinin bütçelerinin kısıtlı olması” sayılmaktadır.

6. Öğretmenlerin, İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için önerilen değerlendirme araçlarını hangi sıklıkta uyguladıklarına ilişkin anket sorularına verilen cevaplar incelendiğinde;

En sık uygulanan değerlendirme aracının “Kısa Cevaplı Sorular” (\bar{X} : 2,73) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda “Kısa Cevaplı Soruların” sık uygulanmasının sebepleri arasında “kalabalık sınıflarda bütün öğrencilerin değerlendirilmesinin sağlanması, kolay uygulanabilir olması ve öğretmenin ayrı bir zaman ayırarak eve iş götürmek istememesi” sayılmaktadır.

En seyrek uygulanan değerlendirme aracının “Uzun Cevaplı Sorular” (\bar{X} : 2,35) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Uzun Cevaplı Soruların” seyrek kullanılmasının sebepleri arasında “öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmaması, çok zaman alması ve sabırsızlık” sayılmaktadır.

Oysa Yaratıcı düşünme bir süreçtir ve değerlendirilirken tek bir değerlendirme aracı ile bir defa değerlendirilmesi doğru değildir. Çünkü süreç değerlendirme çeşitliliği ve devamlılığı olan bir değerlendirme olmalıdır.

7. Öğretmenlerin, İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için yapılan öğretim hizmetleri boyunca karşılaşılan sorunların neler olduğuna dair verilen cevaplar incelendiğinde;

En sık karşılaşılan sorunun “Velinin İlgisizliği” (\bar{X} : 1,65) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Velilerin İlgisizliği” sorununun yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için düzenlenen

öğretim yaşantılarını olumsuz etkilediği, öğrencilerin okula olan ilgi ve sevgisini olumsuz etkilediğini belirtilmektedir.

En seyrek karşılaşılan sorunun “Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması” (\bar{X} : 1,06) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, “Öğretmen Yeterliklerinin Düşük Olması” sorununun merkezdeki öğretmenlerin kıdemleri gereği işlerinde uzmanlaşmış olduklarından ve bazı konulardaki yetersizliklerinin kendilerinden kaynaklı olmadığını düşündüklerinden az işaretlendiği belirtilmektedir.

5. 2. Öneriler

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular çerçevesinde geliştirilen öneriler, “Uygulamaya Dönük Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” alt başlıkları halinde aşağıda verilmiştir.

5. 2. 1. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan tüm kazanımların sayısı ile Hayat Bilgisi dersinin süresi birbirine uygun olarak yeniden düzenlenmelidir.
2. Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için sınıf mevcutları azaltılarak, geleneksel sınıf oturma düzeninden vazgeçilmelidir.
3. Öğrencilerin, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinin sağlanması için çağdaş öğretim yöntem, teknik ve değerlendirme araçlarının öğretmenlere tanıtılacağı seminerler düzenlenmelidir. Düzenlenen seminerlerde ise daha çok yöntem ve tekniklerin uygulama örneklerine yer verilmelidir.
4. Hayat Bilgisi öğretmen kılavuz kitaplarında baskın olan yöntem, teknik ve etkinliklerin yanında yaratıcı düşünmeyi geliştirici alternatif yöntem, teknik ve etkinlik örnekleriyle çeşitlilik arttırılmalıdır.

5. Çağdaş değerlendirme tekniklerinin uygulanmasına imkân sağlayacak değerlendirme formlarının, ders yılı başında, bütün sınıf öğretmenlerine her öğrencisi için bir kitapçık olacak şekilde (tıpkı kılavuz kitapları gibi) oluşturularak öğretmenler tarafından kullanılması sağlanabilir.

6. Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için uygulanan etkinliklerin doğru ve eksiksiz bir şekilde gerçekleşebilmesi için okulların teknolojik açıdan desteklenmesi gerekmektedir.

7. Çevre inceleme raporlarından faydalanarak, öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede etkili olabileceği düşünülen okulun çevresindeki kişilerden, kurumlardan ve imkânlardan yararlanılmalıdır.

8. Okul binalarında derslik düzeninin yanı sıra iş ve çalışma atölyeleri kurulmalıdır. Özellikle de ürün odaklı yaratıcı etkinlikler bu atölyelerde öğretmen rehberliğinde öğrenci tarafından tasarlanıp, yapılmalıdır.

9. Velilerin okula ve eğitime olan ilgilerini arttıracak projeler üretilerek veli-okul ilişkileri geliştirilmelidir. Velilere yapılacak rehberlik etkinlikleriyle de öğrencilere yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasının önemi açıklanarak ailenin bu konuda öğrenciye destek olmasının önemli olduğu hissettirilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan tüm bulgulara dayanılarak, araştırmacılara dönük aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Yaratıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin gerçekteşme düzeyi ile ilgili eğitimin farklı kademelerinde ve farklı derslerinde benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Yaratıcı düşünmeyi geliştiren yöntem ve tekniklerin uygulama etkinlikleriyle oluşturulacak programlarla deneysel çalışmalar yapılabilir.
3. Hayat Bilgisi dersinde kazandırılması hedeflenen diğer temel becerilerle yaratıcı düşünme becerisinin herhangi bir ilişkisi olup olmadığı varsa bu ilişkinin ne yönde etkili olduğu ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akçay, T. (2006). *Eğitim Denklemi*. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.
- Aksoy, G. (2005). *Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Temelli Bilimsel Yöntem Sürecinin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aladağ, E. (2009). Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Öğretim Materyalleri. B. Tay (Ed.) *Hayat Bilgisi Öğretimi* (s. 117-138). Ankara: Maya Akademi.
- Alder, H. (2004). *Your Creative Intelligence*. (Çev: Zaman, M., Avşar.) İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Arık, A. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Artut, K. (2004). *Sanat Eğitimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Aydın, Z. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde Kullanılan Aktif Öğrenme Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutumlarına, Akademik Başarı ve Yaratıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Gaziantep.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayınevi.

- Başboğaaoglu, U. (2010). Öğretim Sürecinde Kullanılan Araçlar ve Görsel-İşitsel Araçlar. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baysal, Demir, E. (2008). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Öğrenci Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Muğla.
- Baysal, N, Z. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve Doğal Yaşama Bütüncül Bir Bakış. C. Öztürk. (Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (s. 1-19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baysal N, Z. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme İçin Problem Durumları Oluşturma. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı 4. Cilt 3 sf 471-485. Ankara.
- Bektaş, M. (2009). Hayat ve Hayat Bilgisi Dersi. S. Öğülmüş. (Ed.). *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı*. (s. 1-11). Ankara: Pegem Akademi.
- Bektaş, M. (2009). Hayat Bilgisi Dersinin Dünü Bugünü. S. Öğülmüş. (Ed.). *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı*. (s. 13-29). Ankara: Pegem Akademi.

- Belet, D., Ş. (1999). *İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Bıçak, B. (2008). Performans Değerlendirme. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme*. (s. 198-238). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bilen, M. ve Diğerleri (2010). *Eğitimde İlke Ve Yöntemler*. Ankara: Betik Kitap.
- Binbaşoğlu, C. (2003), *Hayat Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candar, H. (2009), *Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünme Öğretim Tekniklerinin Öğrencilerin Akademik Başarı tutum ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Çağlar, M. Ve Reis, O. (2007). *Eğitimde Paradigmat Dönüşümler Sürecinde Çağdaş Ve Küryerel Eğitim Planlaması*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakmak, G. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Çaycı, B. (2009). Hayat Bilgisi Öğretiminde Kavram Öğretimi. B. Tay. (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi*. (s.303-329). Ankara: Maya Yayıncılık.

- Demir, S. (2007). *İlköğretim Okulu Hayat Bilgisi Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Demirci, C. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Yaratıcılığın Erişi ve Tutuma Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32. Ankara.
- Demirel, Ö. (2009), *Öğrenme Sanatı Öğretim İlke ve Yöntemleri*, geliştirilmiş 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2007). Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (s. 215-277). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duruhan, K. (2005). Birey Toplum Etkileşimi. A. Solak (Ed.), *21. Yüzyılda Sosyoloji ve Eğitim*. (s. 167-182). İstanbul: Hegem Yayınları.
- Dündar, H. (2009). Hayat Bilgisi Dersinde Ölçme ve Değerlendirme. S. Öğülmüş (Ed.), *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı*. (s.589-644). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdamar, G., Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Güz-2008, 6/4, 629-661.

ERG (Mayıs 2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu.

Erişim: 20.12.2011, [http://su-erg.advancity.net/uploads/news/Yeni Ogretim Programlari Inceleme ve Degerlendirme Raporu.pdf](http://su-erg.advancity.net/uploads/news/Yeni_Ogretim_Programlari_Inceleme_ve_Degerlendirme_Raporu.pdf)

Erişen, Y. Ve Çeliköz, N. (2010). Eğitimde Bilgisayar Kullanımı. Ö. Demirel ve E. Altun

(Edler.). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.

Ekinci, N. (2005). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde Yeni*

Yönelimler. (s. 93-109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Fener, Y., Düzgün, A. (2011). *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi Kılavuz Kitabı 3*.

Ankara: Doku Yayıncılık.

Gömlüksiz, N., Kan, Ü. (2009). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Eleştirel*

Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Girişimcilik Becerilerini Kazandırmadaki Etkililiğinin Belirlenmesi. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Elazığ.

Gözütok, F, D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Güleryüz, H. (2008). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı*. Ankara: Pegem Akademi.

Gültekin, M., Karadağ, R., Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve Öğretim

Uygulamalarına Yansımaları. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt/Vol: 7, Sayı/No: 2;503-528.

- Güneş, T., Demir, S. (2007). İlköğretim Müfredatındaki Hayat Bilgisi Derslerinin, Öğrencileri Fen Öğrenmeye Hazırlamadaki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 33: 169-180.*
- Işık, Ekinci, D. (2007). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarı, Yaratıcı Düşünme, Kalıcılık, Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İlköğretim A.B.D. İzmir.
- İzgören, Ahmet, Ş. (1999). *İş Yaşamında 100 Kanguru.* Academplus Yayınları. Ankara.
- Horzum, M, B. (2009). S. Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Öğrenme- Öğretme Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri. S. Öğülmüş (Ed.), *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı.* (s. 150-217). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaptan, F., Kuşakcı, F. *Fen Öğretiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğrenci Yaratıcılığına Etkisi.* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ilköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D., Ankara.
- Karabağ, G, Ş. (2006). Hayat Bilgisi Öğretim Programı. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* (s. 51-69). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karabağ, G, Ş. (2009). Hayat Bilgisi Dersinin Tarihçesi. B. Tay. (Ed.). *Hayat Bilgisi Öğretimi.* (s.1-19). Ankara: Maya Yayıncılık.

- Karabağ, G. Ş. (2009). Hayat Bilgisi Dersi ve Öğretim Materyalleri S. Öğülmüş (Ed.)
İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı. (s.538-554).
Ankara: Pegem Akademi.
- Karabağ, G. Ş., İnal, S. (2009). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Göre İçerik. S.
Öğülmüş. (Ed.), *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı.*
(s. 59-115). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S., Özcan, S. (2010). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı
Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11, Sayı 1.* Kırşehir.
- Kaya, Z., Tüfekçi, S. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşımın Erişiyeye Katkısı. *Gazi
Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 23, s: 79-
90.*
- Kıldan, O, A. ve Ünver, N. (2007). Öğretim Araçları A. Doğanay (Ed.),
Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s. 333- 358). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kıral, E & B, (2011). *Karma Araştırma Yöntemi.* (s. 294, 298) Ankara: Siyasal Kitap Evi.
- Kuyubaşoğlu, B. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Düşünme
Becerileri Kazandırılması ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.*
Mersin üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

- MEB (2004). İlköğretim Öğretim Programları: Programların Yaklaşımı (<http://www.meb.gov.tr>)
- MEB. (2008), *İlköğretim Programı 1-5 Sınıflar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB. (2009), *İlköğretim 1, 2, ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Nalçacı, A. (2009) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. B. Tay. (Ed.) *Hayat Bilgisi Öğretimi*. (s.21-47). Ankara: Maya Yayıncılık.
- Nartgün, Z. (2008). Duyuşsal Niteliklerin Ölçülmesi. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Ölçme Değerlendirme* (s.144-196). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nas, R. (2003). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Öncü, T. (1992). Yaratıcılığın Betimlenmesi ve Yaratıcılık Üzerine Etkiler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, Ankara.
- Özcan, Osman, A. (2000). *Algıdan Yoruma Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Avcıol Yayıncılık.
- Özçelik, D, A. (2010). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2001). 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. O. Oğuz ve H. Ayhan (Ed.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayınları.

Öztürk, S. (2007). *Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Rowe, A. (2007). *Yaratıcı Zeka*. (Çev: Gülmen, Ş.) İstanbul: Prestij Yayınları.

San, İ. (1985). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

San, İ. (2003). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmenin El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.

Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.

- Sünbül, M. (2005). Yaratıcılığı Geliştirmek. *Öğretmenin Dünyası*. Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Şahan, H., H. (2005). İnternet Tabanlı Öğretim. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahan, H., H. (2002), Yapılandırmacı Öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim, Cilt:74-75. 2002.(s.49-52)*.
- Tekinarslan, E. (2010). Eğitimde İnternet Kullanımı. Ö. Demirel ve E. Altun (Edler.). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekindal, S. (2006). Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersinde Ölçme ve Değerlendirme C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (s. 395-449). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi 2010- Bahar. 621-643*.
- Tezci, E., Dikici, A. (2003). Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:13, Sayı:1*. Elazığ.
- Tok, T, N. (2007). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemler*. (s. 161- 214). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tüzel, M, S. (2010). Görsel Okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. 2010-
Bahar. 691-705.
- Uysal, M., E. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin, Erişi, Eleştirel
Düşünce ve Yaratıcılık Becerine Etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf
Öğretmenliği Bölümü. İzmir.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Vural, C. (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaratıcı Düşünme: Yeni İlköğretim
Programı Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin
Yaratıcılığı Geliştirmesi Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi.
Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Yanpar, T. (2006). Etkili ve Anlamli Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve
Yapılandırmacılık. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler
Öğretimi*. (s. 85-109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Yenilmez, K. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin
Gelişimine Katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Yeşil,S. (2009). Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri. B. Tay (Ed.), *Hayat Bilgisi
Öğretimi*. (s. 71-101). Ankara: Maya Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.

Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, R. (2003). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul: Sistem Yayınları.

Yıldız, C. (2006). *Yeni öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe*

Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yiğit, Z. (2007). *Hayat Bilgisi Dersi Açısından Türkiye Fransa Karşılaştırması*. Yüksek

Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği

Bilim Dalı. İzmir.

EKLER

EK	Sayfa
A. Anket İzin Formu	259
B. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Anket Formu	260
C. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Görüşme Formu	264
D. İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Programın Önerdiği Etkinlikler	267

EK A: Anket İzin Formu

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.44.07.00-605.99/ **3281**
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

25 -01- 2012

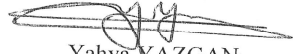
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE


- İlgi : a) İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 09/01/2012 tarihli ve 47-106 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüzün 20/09/2011 tarih ve 29472 sayılı Valilik Onay yazısı.
c) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hülya YASAVUR'un Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim kurumlarında anket uygulama isteği ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekindeki dosya, ilgi (b) Valilik onayı ile oluşturulmuş olan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından, ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenerek ekte bulunan Araştırma Değerlendirme Formu (Ek-2) ile anket uygulama çalışması için izin verilmesinin uygun olacağı görülmüştür.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde ilgi (a) yazıda adı geçen araştırma sahibi yüksek lisans öğrencisi Hülya YASAVUR'un ilgi (c) yönergenin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhütnameyi önceden imzalamak kaydıyla, ilimiz İlköğretim kurumlarında 3. Sınıf öğretmenlerine anket uygulamasına izin verilmesi hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.


Yahya YAZGAN
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı


OLUR
24/01/2012
Mehmet BULUT
İl Milli Eğitim Müdürü

EK B: İLKÖĞRETİM 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE, ÖĞRENCİLERE YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİNİ KAZANDIRMAK İÇİN ÖNERİLEN ETKİNLİKLERİ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ANKET FORMU

YÖNERGE

Merhaba,

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans öğrencisiyim. **“İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinlikleri Değerlendirme”** konulu tez çalışmam için sizlerin görüş ve önerilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Anket iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular, ikinci bölümde ise, İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin ne tür **yöntem, teknik, materyal** ve **değerlendirme aracı** kullandıklarına; ne tür **etkinlikler** yaptıklarına ve bu konuda karşılaştıkları **sorunlara** yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen maddeleri dikkatle okuduktan sonra size en uygun olanı (X) işareti koyarak belirtiniz. Boş madde bırakmayınız.

Bu anket tarafımdan geliştirilmiş olup, vereceğiniz cevaplar bilimsel çalışmamın dışında hiçbir yerde kesinlikle kullanılmayacaktır. Bu nedenle anket formuna isminizi yazmayınız. Anketi içtenlikle ve doğru cevaplamanız bilimsel sonuçlara ulaşmak açısından yararlı olacaktır. Ayırdığınız değerli zaman ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Hülya YASAVUR
İnönü Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği Programı
hyasavur@gmail.com

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular bulunmaktadır. İlgili seçeneklerden size uygun olanı (x) işareti ile belirtiniz.

1. Öğretmenin Cinsiyeti

- Kadın
 Erkek

2. Öğretmenin Kıdemi

- 1-5 yıl 16-20 yıl
 6-10 yıl 21-25 yıl
 11-15 yıl 25 yıl ve üstü

3. Öğretmenin Mezun Olduğu Okul Türü:

- Eğitim Enstitüsü
 İki Yıllık Yüksek Okul
 Eğitim Fakültesi
 Fen Edebiyat Fakültesi
 Diğer

4. Sınıf Mevcudunuz:

- 15 öğrenci ve altı
 16-30 öğrenci
 31-45 öğrenci
 46 öğrenci ve üstü

5. Yeni programların tanıtımları ile ilgili herhangi bir seminer aldınız mı?

- Evet Hayır

BÖLÜM 2

1. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Yaratıcı Düşünme becerisinin kazandırmak için programda önerilen <u>yöntemleri</u> ne sıklıkta uyguluyorsunuz?	(1) Hiçbir Zaman	(2) Ara Sıra	(3) Her Zaman
a. Anlatım (Düz anlatım)			
b. Tartışma (Güdümlü tartışma)			
c. Örnek Olay İncelemesi			
d. Problem Çözme			
e. İşbirlikli Öğrenme			
f. Gösterip Yaptırma			

2. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Yaratıcı Düşünme becerisinin kazandırmak için programda önerilen <u>teknikleri</u> ne sıklıkta uyguluyorsunuz?	(1) Hiçbir Zaman	(2) Ara Sıra	(3) Her Zaman
a. Soru-cevap			
b. Beyin Fırtınası			
c. Yaratıcı Drama			
d. Altı Şapka Düşünme Tekniği			
e. Yaratıcı Problem Çözme			
f. Öykü Yazma			
g. Canlandırma			
h. Görsel Okuma			
i. Grup Çalışması			

3. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Yaratıcı Düşünme becerisinin kazandırmak için programda önerilen etkinlikleri ne sıklıkta uyguluyorsunuz?	(1) Hiçbir Zaman	(2) Ara Sıra	(3) Her Zaman
a. Şiir, mektup, öykü yazma			
b. Reklam slogan ve duyuru çalışmalarını yazma			
c. Resim, karikatür çizme			
d. Yeni ve farklı nesnelere (ev, makine vb.) üretme			
e. Albümler hazırlama			
f. Rol oynama			
g. Hayalimdeki Meslek Etkinliği			
h. Temiz Çevre İçin Proje Üretelim Etkinliği			
i. Hayalimdeki Evim Etkinliği			
j. Benim De Fikrim Var Etkinliği			
k. Atatürk Konulu Akrostiş Etkinliği			
l. Konuyu farklı kaynaklardan araştırma			
m. Çalışma kâğıtları			

4. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Yaratıcı Düşünme becerisinin kazandırmak için programda önerilen materyalleri ne sıklıkta uyguluyorsunuz?	(1) Hiçbir Zaman	(2) Ara Sıra	(3) Her Zaman
a. Ders ve çalışma kitapları			
b. Resimler ve fotoğraflar			
c. Bilgisayar			
d. İnternet			
e. Projeksiyon			
f. Gazete dergi ve afişler			
g. Kaynak kitaplar			

5. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Yaratıcı Düşünme becerisinin kazandırmak için programda önerilen <u>değerlendirme araçlarını</u> ne sıklıkta uyguluyorsunuz?	(1) Hiçbir Zaman	(2) Ara Sıra	(3) Her Zaman
a. Öz Değerlendirme Formu			
b. Gözlem Formu			
c. Kısa Cevaplı Sorular			
d. Uzun Cevaplı Sorular			
e. Proje			
f. Performans Görevi			
g. Ürün dosyası			
h. Derecelendirme Ölçeği			

6. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde Yaratıcı Düşünme becerisinin kazandırmak için uyguladığınız etkinlikler sırasında aşağıdaki <u>sorunlardan</u> hangileri ile karşılaşıyorsunuz?	
a. Okulun fiziksel açıdan uygun olmaması	()
b. Okulun teknolojik donanımının yetersiz olması	()
c. Öğretmen yeterliliklerinin düşük olması	()
d. Sınıfların kalabalık olması	()
e. Velilerin ilgisizliği	()
f. Programdaki kazanımların fazlalığı	()
g. Zaman yetersizliği	()
h. Konuların öğrenci seviye, ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmemesi	()
n. Diğer (Lütfen belirtiniz.)	

EK C: İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıklarına Yönelik Görüşme Formu

Merhaba, ben Hülya YASAVUR. İnönü Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. **“İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları”** konulu bir araştırma yapıyorum. Sizinle de İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Programında öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için önerilen öğretim yaşantıları hakkında görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşmede amacım öğretmenlerin aktif birer uygulayıcı olarak, yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra geliştirilecek programlar ve gerekli görülen değişiklikler açısından niteliğin artırılmasında katkıda bulunmasını ümit ediyorum.

Bana görüşme boyunca söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım. Başlamadan önce bana bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık olarak 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Müsaadenizle başlamak istiyorum.

1. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için en sık kullanılan yöntemin “gösterip yaptırma” yöntemi olduğu görülmektedir. Sizce bu yöntemin sık kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

2. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için en seyrek kullanılan yöntemin “örnek olay incelemesi” yöntemi olduğu görülmektedir. Sizce bu yöntemin seyrek kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

3. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için en sık kullanılan tekniğin “soru-cevap” tekniği olduğu görülmektedir. Sizce bu tekniğin sık kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

4. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için en seyrek kullanılan tekniğin “altı şapka düşünce” tekniği olduğu görülmektedir. Sizce bu yöntemin seyrek kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

5. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için en sık uygulanan etkinliklerin “Konuyu Farklı Kaynaklardan Araştırma” ve “Benim de Fikrim Var” etkinlikleri olduğu görülmektedir. Sizce bu etkinliklerin sık uygulanmasının sebepleri neler olabilir?

6. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için en seyrek uygulanan etkinliğin “Yeni ve Farklı Nesnelere Üretme” etkinliği olduğu görülmektedir. Sizce bu etkinliğin seyrek uygulanmasının sebepleri neler olabilir?

7. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için en sık kullanılan materyalin “ders ve çalışma kitapları” olduğu görülmektedir. Sizce bu materyalin sık kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

8. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için en seyrek kullanılan materyalin “projeksiyon” olduğu görülmektedir. Sizce bu materyalin seyrek kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

9. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için en sık kullanılan değerlendirme aracının “kısa cevaplı sorular” olduğu görülmektedir. Sizce bu değerlendirme aracının sık kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

10. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için en seyrek kullanılan değerlendirme aracının “uzun cevaplı sorular” olduğu görülmektedir. Sizce bu değerlendirme aracının seyrek kullanılmasının sebepleri neler olabilir?

11. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları incelendiğinde en sık karşılaşılan sorunun “velilerin ilgisizliği” olduğu görülmektedir. Sizce bu sorun öğretim yaşantılarını nasıl etkilemektedir?

12. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler analiz edildiğinde; ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları incelendiğinde en seyrek karşılaşılan sorunun “öğretmen yeterliklerinin düşük olması” olduğu görülmektedir. Sizce bu sorun öğretim yaşantılarını nasıl etkilemektedir?

EK: D İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Programın Önerdiği Etkinlikler

**TEMİZ ÇEVRE,
SAĞLIKLI BİR HAYAT**

Ders	: Hayat Bilgisi
Sınıf	: 3
Süre	: 40 + 40 dk.
Tema	: Okul Heyecanım
Kazanım	: A.3.33. Okulu ve çevresini temiz tutmak için bir proje tasarlar.
Becerilerle İlişkilendirme	: kaynakları etkili kullanma (çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma), kaynakları etkili kullanma (planlama ve üretim), yaratıcı düşünme.
Ara Disiplinlerle İlişkilendirme	: İnsan Hakları ve Vatandaşlık (56): Çevrenin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasının bir vatandaşlık görevi olduğu bilincine uygun davranışlar gösterir.
Araç – Gereç	: ders kitabı, çalışma kitabı, çeşitli boyutlarda renkli kartonlar, boyalar, makas.
Yöntem ve Teknikler	: soru - cevap, görsel okuma, tartışma, anlatım.

HAZIRLIK

Zihinsel Hazırlık (Dikkat Çekme-Güdüleme): Öğrencilerinize okul bahçesinin görünümünden memnun olup olmadıklarını sorunuz. Nedenleriyle anlatmalarını isteyiniz.

DERSİN İŞLENİŞİ

Ders kitabı: Ders kitabındaki hazırlık çalışmasını öğrencilerinize okutunuz. Gözlemlerini yapıp yapmadıklarını öğreniniz. Gözlem sonuçlarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayınız.

Sayfadaki resmi öğrencilerinize inceletiniz. Resim üzerinde görsel okuma yaptırınız. Daha sonra

TEMİZ ÇEVRE, SAĞLIKLI BİR HAYAT

HAZIRLIK ÇALIŞMASI
Okulunuzun ve çevrenizin temizliğinin nasıl sağlandığını gözlemleyiniz. Gözlem sonuçlarınızı arkadaşlarınıza paylaşınız.

Aşağıdaki öyküyü okuyunuz. Sorulara öyküye göre cevaplayınız.

ELİFİN RÖYASI

Dün gece bir rüya gördüm. Rüyamda okulumuzdaki eşyalar bir inece gibi konuşmaya başladı. En çok çöp kavanoz konuşuyordu. Sınıfımızdaki çöp kovağı başta başta öğrencilerin kendisini fak etmediğini söylüyordu. "Kapağımı açmayı unuttular. Çöpleri içime atacaklarına belime atıyorlar." diyordu. Bir rüya değil mi? İlip kokuları söyleyorduk. Okul bahçesini de konuşmaya başlamıştık.

Daha önce biliyorduk.



HAYAT BİLGİSİ 3. ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI

TEMİZ ÇEVRE, SAĞLIKLI BİR HAYAT

Aşağıdaki sorulara cevaplayınız.

"Çevre kirliliği" sözcüğüne ne anlama gelmektedir?

Okulunuzun ve çevrenizin temizliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Okulumuzdaki öğrenciler çevre temizliği konusunda duyarlı davranıyorlar mı? Gözlemlerinizi yazınız.

Okulunuzun ve çevrenizin daha temiz olması için siz ne yapıyorsunuz?

HAYAT BİLGİSİ 3. ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI

çevreye zararlıdır. Öğrenciler kendi çalışmalarını sınıflarını isteyiniz. 49. sayfadaki soruları öğrencilerinize cevaplatınız.

Daha sonra "Çevremizi temiz tutmazsak ne gibi sorunlarla karşılaşırız?" Bizden sonraki nesillere nasıl bir çevre bırakmış oluruz? Bu durumun yaratacağı sorunlar neler olabilir? Bunun için neler yapılmalıdır? İyi bir vatandaş çevresini niçin korur?" sorularıyla öğrencilerinizi tartıştırınız.

Çalışma kitabının 44. sayfasındaki etkinliği öğrencilerinize yaptırınız. Yönergeyi ve soruları öğrencilerinize okutunuz. Düşüncelerini uygun boşluklara yazmalarını isteyiniz. Yazılanları istekli öğrencilere okutunuz.

ETKİNLİKLER

Aşağıdaki etkinlikleri öğrencilerinize yaptırınız.

1. Öğrencilerinizden okul ve çevresini temiz tutabilmek için neler yapabileceklerini düşünmelerini, bu konuda herkesten fikir üretmelerini isteyiniz. Bu fikirlerini tahtada listeleyiniz.

Öğrencilerinize bu fikirleri uygulayabilmeleri için süre veriniz. Çalışmaların daha sonra sınıfta sunumunu yaptırınız.

2. Okul ve çevresini temiz tutmak için öğrencilerinizden getirdikleri renkli kartonlara sloganlar yazmalarını isteyiniz. Bu sloganların yazıldığı kartonları okulun çeşitli yerlerine astırınız.

Çalışma kitabı: 45. sayfadaki "Proje Üretelim" bölümünü öğrencilerinize yaptırınız. Bu projeyi sınıfta sunmalarını isteyiniz.

Etkinlikler sonunda öğrencilerinizde temel becerilerin gelişmesi beklenmektedir.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ders kitabındaki "Değerlendirme Çalışmaları" bölümünü öğrencilerinize yaptırınız.

Ayrıca öğrencilerinizin "okul ve çevre temizliği" konusunda yaptıkları sunu çalışmasını değerlendirirken 251. sayfadaki "Sözlü Sunum Değerlendirme Ölçeği"ni kullanabilirsiniz.

SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

A.3.34 kazanımıyla ilgili etkinlikleri önceden okuyunuz. Öğrencilerinizden 35x50 cm boyutunda karton ve renkli kalemler getirmelerini isteyiniz.

Öğrencilerin söylediklerini yazarak, yerlere taşıyarak ellerine geçen çöpleri yere atılmadan söylenecek. Bu yüzden çöp kovalan aç kalıyor" diyordu...

Sabah uyanırdığında ter içinde kalırdım. Okula gittiğimde kıyımın etrafından kurtulamadım. Deste öğretmenimden söz alıp rüyamı anlattım. Diğer arkadaşlarım da söz alarak çevre temizliğinin öneminden bahsettiler. Hep birlikte bir plan yaptık. Sınıfça bir proje hazırlayacaktık. Hemen görev paylaştığımızda bulduk. Sloganımız, "Temiz çevre, sağlıklı bir hayat." oldu. Bu sloganı köğütlere yazarak, Resimlere süsledik. Bunları okul panosuna astık. Böylece çevremizi temiz tutmaya konusunda arkadaşlarımızı uyarmış olduk. Aynı zamanda hepimiz çevremizi korumanın bir vatandaşlık görevi olduğunu da öğrendik.

Öğretmenimiz, yaptığımız çalışmadan dolayı bizi kutladı. Hepimiz mutlu olduk.

Eğer rüyamda neler görmüştüm?

Neden ter içinde uyanmışım?

Çocuklar sınıf ve okul temizliği için neler yapmışlar?

Sınıfimizdeki ve okulumuzdaki eşyalar, ders araç ve gereçleri nasıl görünüyordu? Yeterince temiz kullanıldığını söyleyebilir misiniz? Sizin sonra gelecek öğrenciler bu eşyalardan, ders araç ve gereçlerinden faydalanabilecekler mi? Örnek vererek anlatınız.

DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALAR

Temiz bir okul ve çevre için size düşen görevler nelerdir?

Söyleyiniz.

Çevremizi koruyarak gelecek nesillere aktarmamız vatandaşlık göreviyle ilişkili çalışınız.

HAZIR BİLGİ 49 DERS KİTABI

Proje Üretelim

Çevremizde hava, su ve toprak kirliliği arttı. Sizde "Temiz Çevre" ya da "Temiz Okulumuz" konulu bir proje hazırlamanız isteniyor.

Projenin adı:

Projenin konusu:

Projenin amacı:

Proje için kullanılacak araç gereçler:

Projenin hazırlanırken neler hissettiniz?

Projenin hazırlanırken ya da uygulandığında kayıtlar neler oldu?

Hazırladığınız projenin resmini çizin.

HAZIR BİLGİ 45 DÖRÜNCÜ ÇALIŞMA KİTABI

B HAYALİMDEKİ EVİM	
Ders	: Hayat Bilgisi
Sınıf	: 3
Süre	: 40 + 40 dk.
Tema	: Benim Eşsiz Yuvam
Kazanım	: B.3.3. Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder.
Becerilerle ilişkilendirme	: yaratıcı düşünme.
Diğer Derslerle ilişkilendirme	: B.3.3 numaralı kazanım için matematik dersi "Örüntü ve Süslemeler" alt öğrenme alanı (Kazanım 1): Üçgen, karesel, dikdörtgen bölgeyi kullanarak ve boşluk kalmayacak şekilde döşeyerek süsleme yapar.
Kavram	: sanat.
Araç - Gereç	: ders kitabı, çalışma kitabı, A4 dosya kağıdı, makarna, çekirdek kabukları, kumaş parçaları, düğmeler vb. malzemeler, yapıştırıcı, makas, "Güzel Evim" adlı şarkı, ev resimleri.
Yöntem ve Teknikler	: soru-cevap, görsel okuma, anlatım.

HAYALİMDEKİ EVİM

HAZIRLIK ÇALIŞMASI
Nasıl bir evde oturuyorsunuz? Oturduğunuz evle hayal ettiğiniz ev arasında benzerlikler var mı? Düşüncelerinizi açıklayınız.

Aşağıdaki şiri okuyunuz.

İŞTE BENİM EVİM

Pembe bir dünyada
Yeşil bir gökyüzü.
Mor renkte bir evde
Küçük küçük odalar

Uyuzun meşinlerisi
Çakar get odalara.
Bisi benim odam.
Bakar kocaman dağlara.
(Bu kitap için yazılmıştır.)

Kocaman bahçesinde
Şirin mi şirin bir havuz.
Kocaman ağaçlarda
Civril civril heo kuşlar.



Kendi evi için nasıl olmasını istersiniz? Hayalindeki evi resim, çiz, düz ya da gibi sanat dallarından birini seçerek anlatınız. Yapmış olduğunuzu arkadaşlarınızla paylaşınız.

DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI
Hayal ettiğiniz evin küçük maketini yaparak renklendiriniz.

ÇK 52

HAZIRLIK

Zihinsel Hazırlık (Dikkat Çekme-Güdüleme):
"Aşağıdaki şarkıyı öğrencilerinize söyleyiniz. Dersin sonunda bu şarkıyı onlara da öğreteceğinizi söyleyerek derse motivasyonlarını sağlayınız.

Güzel Evim

Orta hızda başlangıç bölümü

Söz: Hamdi Tuncer
Müzik: Salih Aydoğan



1. Ka - pı pen - ce - re du - var Her - ke - sin bir e - vi var
2. Or - da doğ - dum bü - yü - düm E - mek - le - dim yü - rü - düm
3. Şu so - kak - tan ge - li - nir He - men ko - lay bu - lu - nur

bitiş bölümü



Bi - zim - ki şu tek kat - lı Ku - tu gi - bi pek tat - lı
Ya - zın ko - rur sı - cak - tan Kı - şın so - ğuk - tan kar - dan
Ad - res a - lın yi - ne de Buy - run ge - lin bir gün de



DERSİN İŞLENİŞİ

Ders kitabı: Öğrencilerinize ders kitabındaki hazırlık çalışmasını yaptırınız.

Sayfadaki resmi öğrencilerinize inceletiniz. Şiiri okutunuz. Şiirle ilgili soruları cevaplatınız.

Ders kitabındaki şiirle ilgili soruyu öğrencilerinize okutunuz. Hayal ettikleri evi anlatırınız. Daha sonra hayallerindeki evi resim, şiir gibi sanat yoluyla anlatmalarını isteyiniz. Çalışma için evi öğrencilerinize süre veriniz. Süre bitiminde yapılan çalışmaların sunumunu yaptırınız.

ETKİNLİKLER

Aşağıdaki etkinlikleri öğrencilerinize yaptırınız.

1. Öğrencilerinizden doğadaki canlıların yuvalarının nasıl olduğunu düşünmelerini isteyiniz. Bunlardan yola çıkarak A4 dosya kâğıdı büyüklüğündeki

kâğıt üzerinde hayallerindeki evi tasarımlarını isteyiniz. Örneğin, bir kuş yuvasından yola çıkarak kendilerine özgü çeşitli tasarımlar yapabilirler. Kâğıt üzerine çizdikleri evin üzerine makarna, çekirdek kabukları, küçük çalı parçaları, pamuk, kumaş, boncuk, mercimek gibi malzemeleri kullanıp süsleyebilirler.

Etkinlik sonunda her öğrenciden bu evi yaparken neleri hayal ettiklerini sorunuz. Yaptıkları evi arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayınız. Yapılan çalışmayı ürün dosyasına koydurunuz.

2. "Güzel Evim" adlı şarkıyı öğrencilerinize öğretiniz.

Etkinlik sonunda şarkıda nasıl bir evden bahsedildiğini kendi hayallerindeki eve benzeyip benzediğini anlatınız.

3. Öğrencilerinizden getirdikleri değişik ev resimlerini kullanarak A4 resim kâğıdına bir kolaj çalışması yapmalarını isteyiniz. Yaptıkları çalışmalarla ilgili öğrencilerinizle konuşunuz.

Çalışma kitabı: Öğrencilerinize çalışma kitaplarının 52. sayfasındaki etkinliği yaptırınız. Bu çalışmayı yaparken neler düşündüklerini arkadaşlarına anlatırınız.

Etkinlik sonunda öğrencilerinizde yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesi beklenmektedir.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ders kitabının 67. sayfasında yer alan "Değerlendirme Çalışması" bölümünü öğrencilerinize yaptırınız.

Öğrencilerinizi 248. sayfadaki "Ürün Dosyası Değerlendirme Formu" ile değerlendiriniz.

SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

B.3.4 kazanımıyla ilgili etkinlikleri önceden okuyunuz. Ayrıca öğrencilerinizden birer zarf ve tebrik kartı getirmelerini isteyiniz.

HAZIRLIK

Zihinsel Hazırlık (Dikkat Çekme-Güdüleme):
Aşağıdaki şiiri öğrencilerinize okuyarak derse motivasyonlarını sağlayınız.

POSTACI AMCA

Postacı amca geliyor,
Bize mektup veriyor.
Sağol postacı amca sen,
Ah, ne sevindim bir bilsen.

Yılbaşı, bayram demeden
Her gün haber taşır.
Sağol postacı amca sen,
Ah ne sevindim bir bilsen.

"Postacılar ne yaparlar? Postacılar olmasaydı mektup bize nasıl ulaşırdı?" vb. sorularla postacılık mesleği üzerine öğrencilerinizi konuşturunuz.

DERSİN İŞLENİŞİ

Ders kitabı: Ders kitabındaki hazırlık çalışmasını öğrencilerinize okutunuz. Öğrencilerin verdikleri cevapları dinleyiniz.

Sayfadaki resimleri öğrencilerinize inceletiniz. Bu resimlerdeki kişilerin nelerle uğraştıklarını anlatınız. Resimlerin üstündeki soruyu cevaplamalarını isteyiniz.

Böylece öğrencileriniz çevrelerindeki meslekleri tanıyarak bu mesleklerle ilgili bir kariyer bilinci oluşturacaklardır. Ayrıca olmayı düşledikleri mesleği sınıfta canlandırarak yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirmiş olacaklardır.

ETKİNLİKLER

Aşağıdaki etkinlikleri öğrencilerinize yaptırınız.

1. Öğrencilerinizden çevrelerinde gördükleri meslek adlarını küçük bir kâğıda yazmalarını isteyiniz. Sınıfa getirdiğiniz sepetin içine bu kâğıtları atınız. Daha sonra öğrencilerinizi sıra ile kaldırarak sepetin içinden bir kâğıt seçtiriniz. İçinde yazılanları sessiz olarak okutunuz. Bu öğrenciden okuduğu kâğıttaki mesleği sessiz sinema şeklinde anlatmalarını isteyiniz. Mesleği bulan öğrencilere bu meslekte çalışan kişilerin neler yaptığını anlatınız.

2. Öğrencilerinizden getirmiş oldukları mesleklere ait fotoğrafları çıkarmalarını isteyiniz. Bu fotoğrafları

35x50 cm boyutundaki kâğıtlara yapıştırmalarını sağlayınız. Her fotoğrafın altına "Örneğin, doktorlar olmasaydı bizi kim tedavi ederdi? Öğretmenler olmasaydı biz bilgileri nasıl öğrenirdik?" vb. cümlelerle bu mesleklerin neden gerekli olduğunu yazmalarını isteyiniz. Yapılan çalışmaların sınıfta sunumunu sağlayınız.

3. Öğrencilerinize büyüdüklerinde hangi mesleği seçeceklerini sorunuz. Nedenlerini anlatınız. Seçtikleri meslekte çalışırlarsa neler yapmak istediklerini anlatmalarını isteyiniz.

Çalışma kitabı: Öğrencilerinize çalışma kitabının 60. sayfasını açtırınız. Yönergeleri okutunuz. Nasıl bir çalışma yapacaklarını anlatınız. Çalışmaları kontrol ediniz. Daha sonra 61. sayfadaki hayallerindeki mesleği ve bu mesleklerle ilgili yapacaklarını çizdiriniz.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ders kitabının 79. sayfasındaki "Değerlendirme Çalışmaları" bölümünü öğrencilerinize yaptırınız. Ayrıca öğrencilerinizi 244. sayfadaki "Gözlem Formu" ve 255. sayfadaki "Performans Görevi" ile değerlendirebilirsiniz.

SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

B.3.13 kazanımıyla ilgili etkinlikleri okuyunuz.

Aşağıdaki boşluğa kendinizi, olmak istediğiniz meslekte ve yapacağınız işle birlikte çizin.

NAYAT BİL GİREKİ 41 ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI



ATATÜRK

Ders	: Hayat Bilgisi
Sınıf	: 3
Süre	: 40 + 40 + 40 dk.
Tema	: Dün, Bugün, Yarın
Kazanımlar	: C.3.6. Atatürk'ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade eder. C.3.7. Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar. C.3.8. Atatürk'ün ulusal bir lider olarak Türk milletine yaptığı hizmetleri açıklar.

Becerilerle İlişkilendirme	: yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, araştırma.
Kişisel Nitelikler	: Vatanseverlik üzerinde durulacaktır.

Diğer Derslerle İlişkilendirme	: C.3.6 numaralı kazanım için Türkçe dersi yazma öğrenme alanı: Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma (Kazanım 4): Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.
---------------------------------------	--

Uyan	: Atatürkçülükle ilgili konular (C.3.6.11) Atatürk'ün hayatıyla ilgili olay ve olgular bilgisi.
-------------	---

Açıklama	: Atatürk'ün hayatındaki olay ve olgular üzerinde durulacaktır. Atatürk'ün hayatı hakkında 1 ve 2. sınıfta öğrenilenler tekrar edilerek öğrencilerini resim, müzik, şiir, yazılı anlatım, drama vb. yollarla öğrendiklerini ifade etmeleri sağlanacaktır.
-----------------	---

Uyan	: Atatürkçülükle ilgili konular (C.3.7-13,15) (13): Atatürk'ün kişiliğini ve özelliklerini tanıtmaya ilgi duyuş (15): Atatürk'ün güçlükler karşısında yılmadığını fark edebilme.
-------------	--

Açıklama:	: Atatürk'ün önceki yıllarda öğrenilen kişilik özelliklerinin yanı
------------------	--

ATATÜRK

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Atatürk'ün hayatını anlatan fotoğraflar bulup sınıfa getiriniz. Bu fotoğrafları arkadaşlarınızla inceleyiniz.

Aşağıdaki resimler ve fotoğrafları inceleyiniz. Buna göre Atatürk'ün Türk milletini için yaptığı hizmetleri açıklayınız.

HAYAT BİLGİSİ 114 DÜN, BUGÜN, YARIN

Uyan	: Atatürkçülükle ilgili konular (C.3.8-14): Atatürk'ün Türk milletine yaptığı hizmetleri fark edebilme.
Açıklama	: Atatürk'ün yurdumuzu düşmanlardan kurtardığı vurgulanacak, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Atatürk'ün önderliğinde kurulduğu açıklanacaktır.
Araç - Gereç	: ders kitabı, çalışma kitabı, Atatürk'le ilgili fotoğraflar, yapıştırmacı, makas, fon kartonu.
Yöntem ve Teknikler	: soru - cevap, görsel okuma, anlatım, araştırma .

ATATÜRK

Atatürk'ün adının baş harfleriyle hayatını anlatan şiir yazınız.

A

T

T

Ü

R

K

Atatürk'ün hayatını konu alan bir olayın resmini çizin.

HAyat Bilgisi 3 • ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI

HAZIRLIK

Zihinsel Hazırlık (Dikkat Çekme-Güdüleme):
Aşağıdaki şarkıyı öğrencilerinize söyleyerek öğrencilerinizin derse motivasyonlarını sağlayınız.

ATATÜRK'Ü SEVERİM

Miyas Söz ve Müzik: Makir DİNÇER

1. A ta tır kü se ve riz.
2. A ta tır kü se ve riz.

A ta tır kü se ve riz. Sev gi da la
A ta tır kü se ve riz. Anı neñi ba tam

yü re ğün. A ta tır kü se ve riz.
İc gi niz. A ta tır kü se ve riz.

1 - ATATÜRK'ü severim
ATATÜRK'ü severim
Sevgi dela yığın
ATATÜRK'ü severim.

2 - ATATÜRK'ü severiz
ATATÜRK'ü severiz
Annem, babam, hepimiz
ATATÜRK'ü severiz.

Öğrencilerinizden ders kitabındaki hazırlık çalışmasıyla ilgili ne gibi hazırlıklar yaptıklarını sorunuz. Bunları sınıf arkadaşlarıyla paylaşmalarını isteyiniz.

DERSİN İŞLENİŞİ

Ders kitabı: Ders kitabının 144. sayfasındaki fotoğrafları öğrencilerinize inceletiniz. Buna göre Atatürk'ün ulusal bir lider olarak yaptığı hizmetleri açıklamalarını sağlayınız. Atatürk'ün hayatıyla ilgili daha önce öğrencileri (1 ve 2. sınıflarda) bilgileri hatırlama-larını isteyiniz. Daha sonra bildiklerini şiir, yazı, resim v. yollardan biriyle ifade ederek arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayınız.

Öğrencilerinizi 145. sayfaya yönlendiriniz. Sayfa-daki fotoğrafları incelemelerini ve fotoğrafların altında yer alan soruları cevaplamalarını isteyiniz. Ayrıca öğrencilerinize Atatürk'ün nasıl bir lider olduğunu ve yaptıklarını tekrar hatırlamalarını isteyerek kişilik özelliklerinin neler olduğunu söylemelerini isteyiniz.

ETKİNLİKLER

Aşağıdaki etkinlikleri öğrencilerinize yaptırınız.

1. Öğrencilerinizi "Araştırılım" bölümüne yönlendiriniz. Atatürk'ün kişilik özelliklerini anlatan yazı, şiir ve anılar bulmalarını söyleyiniz. Öğrencilerinizin bilgi teknolojisi sınıfından yararlanmasını sağlayabilirsiniz.

Araştırma sonunda öğrencilerinizden buldukları arkadaşlarıyla paylaşmalarını isteyiniz. Yapılanları şeref köşesine astırınız.

2. Öğrencilerinize ders kitabındaki "Atatürk'ü anlatmak isterseniz onun hakkında neler söylerdiniz?" sorusunu sorunuz. Duygu ve düşüncelerini bir kâğıda yazmalarını isteyiniz. Daha sonra yazıları istekli öğrencilerinize okutunuz.

3. Öğrencilerinize daha önceden getirdikleri fotoğraflardan bir poster çalışması yaptırınız. Poster, ona olan sevgilerini anlatan yazı ve şiirlerle süsletiniz.

4. Öğrencilerinize imkânınız varsa Atatürk'ün hayatını anlatan bir film izletiniz. Film sonunda Atatürk'ün yaptıklarını, Kurtuluş Savaşı'nda karşılaştığı güçlüklerle rağmen ümitsizliğe kapılmadığını öğrencilerinize fark ettiriniz.

5. Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı'ndan sonra cumhuriyetin kurulması için yaptığı çalışmaların neler olduğunu sorunuz. Bunların resmini yaparak anlatmalarını isteyiniz. Yapılan çalışmaları sınıf panosunda sergileyiniz.

6. Aşağıdaki şiiri öğrencilere yazdırınız.

ATATÜRK

Sen sen Atatürk!
Hayatımızda ne çok varsın.
Cumhuriyetsin, bayramlarsın,
Sen bir Kurtuluş Savaşı'sın.
Sen sen Atatürk!

Bugün okuduğum kitapsın,
Özgürlüğüm, toprağımsın.
Bugünkü bağımsızlığımsın.

Sen sen Atatürk!
Çocuk ellerimdeki şirim,
Resmimdeki kahramanım..
Tiyatromdaki başrol oyuncum.

Sen sen Atatürk!
Başarıların, liderliğin,
Cesaretin, vatan sevgin,
Beni ben yapan Türk'sün.

(Bu kitap için yazılmıştır.)

Aşağıdaki sorularla öğrencilerinizi konuşturunuz.

- 1) Şiirdeki çocuk Atatürk'ü nasıl anlatıyor?
- 2) Şiirde Atatürk'ün hangi kişilik özelliklerinden bahsediliyor?
- 3) Çocuğun Atatürk'e olan hayranlığı nasıl ifade ediliyor?
- 4) Çocuk Atatürk'ü neden çok beğeniyor?

Çalışma kitabı: Çalışma kitabının 101. sayfasındaki etkinlikleri öğrencilerinize inceletin. Yönergeleri okutunuz. 1. bölümde Atatürk'ü anlatan bir şiir yazmalarını, 2. bölümde de Atatürk'ün hayatıyla ilgili bir resim yapmalarını isteyiniz. Daha sonra öğrencilerinize 102. sayfadaki etkinlikleri yaptırınız.

Burada Atatürk'ün kişilik özelliklerini ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nasıl kurulduğunu, Atatürk'ün ulusal bir lider olarak yaptığı hizmetleri açıklayarak bir yazı yazmalarını isteyiniz.

Etkinlikler sonunda öğrencilerinizde temel becerilerin gelişmesi beklenmektedir.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğrencilerinize ders kitabındaki "Değerlendirme Çalışması"nı yaptırınız. Ayrıca öğrencilerinizi 245. sayfadaki "Gözlem Formu" ile değerlendirebilirsiniz.

SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

C.3.9 kazanımıyla ilgili etkinlikleri önceden okuyunuz. Diğer ülkelerin bayraklarının resim ya da fotoğraflarını dergi ve gazetelerden kesip getirmelerini ya da İnternet'ten bulmalarını isteyiniz.

Aşağıdaki resmi inceleyiniz. Görüşlerinizi anlatınız.

ATATÜRK'ÜN HAYATI

Aykut, Atatürk'ün hayatını anlatan bir albüm çalışması yapmış. Albümde yer alan fotoğraflar Atatürk'ün hayatının hangi dönemiyle ilgili olabilir? Bu Atatürk'ün hayatıyla ilgili konuları hangi sanat yoluyla anlatmak isterdiniz? Açıklayınız.

ARAŞTIRILIM
Atatürk'ün ben görüğü, karsı ve cesareti olması ile ilgili yazıyı ve onları bulup arkadaşlarınızla paylaşınız. Atatürk'ü anlatmak isterseniz onun hakkında neler söyleyerdiniz?

DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI
Atatürk'ün hayatını, liderlik özelliklerini ve kişisel özelliklerini anlatan bir yazı yazınız. Çalışmanızı arkadaşlarınızla paylaşınız.

101

Aşağıdaki bölüme, Atatürk'ün kişilik özelliklerini aşağıdaki bölüme yazınız.

Aşağıdaki bölüme, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nasıl kurulduğunu yazınız. Atatürk'ün ulusal bir lider olarak yaptığı hizmetleri açıklayınız.

102

BAYRAMLARIMIZ VE CUMHURİYET

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

Tarihimizde yaşanan bazı olaylar bayram olarak kutlanmanın nedenleri neler olabilir? Değerlendirmenizi arkadaşlarınızla paylaşın. Cumhuriyet yönetimi ülkemize ne gibi yenilikler kazandırmıştır?

Aşağıdaki fotoğrafları inceleyiniz. Gördüklerinizi anlatınız.



Bu gün 23 Nisan. Bir okuluyla aynı sınıfa 23 Nisan günü Büyük Millet Meclisi açıldı. Atatürk bu günü Türk çocuklarına bayram olarak armağan etti. Her yıl 23 Nisan gününü bayram olarak kutlarız. Meclisleri yıkılmaları daha önceden postaneler tarafından sömürülmüş olmasındadır. O zamanlar ülkenin yönetiminde sadece padişah söz sahibiydi. Oysa Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılması o günün itibarıyla Atatürk'ün cumhuriyet yönetimine geçiş istemesi anlamına geliyordu. Böylece halkın yönetimi devletin yönetimiyle birleştirilerek başlatılmaya başlandı. "Cumhuriyet" bir yönetim şeklidir. Ülkemizde cumhuriyetin yönetimiyle beraberlikle beraberlikle cumhuriyet yönetimi ve devam edecektir. Büyük Önderimiz Atatürk, "Cumhuriyet biz kurduk, onu yaşatacak ve yükseltecek olan sizlersiniz." demiştir.

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın anlamı ve önemi ile ilgili neler söylemek istersiniz?

19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı hangi tarihi olayla ilgili olabilir? Bugünün anlam ve önemi hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Sizce cumhuriyete kavuşmak kolay mıydı? Neden? Cumhuriyet yönetiminin bir millete ne gibi katkılar olabilir? Türk halkı cumhuriyete nasıl kavuştu?

"Cumhuriyet biz kurduk, onu yaşatacak ve yükseltecek olan sizlersiniz."
M. Kemal Atatürk

Atatürk yukarıdaki sözünde ne anlatmak istemiştir? Cumhuriyeti korumak ve güçlendirmek için neler yapabilirsiniz? Çeşitli fikirler üretiniz. Ürettiğiniz fikirleri arkadaşlarınızla paylaşın?

DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

Millî bayramlarımız nelerdir? Bu günleri neden kutluyoruz? Cumhuriyeti korumak ve geliştirmek için neler yapmamız gerektiğini arkadaşlarınızla tartışın.

CK 104-108

HAYAT BİLGİSİ 3 • ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI



BAYRAMLARIMIZ VE CUMHURİYET

Ders	: Hayat Bilgisi
Sınıf	: 3
Süre	: 40 + 40 + 40 dk.
Tema	: Dün, Bugün, Yarın
Kazanımlar	: C.3.10. Bayram kutlamalarına katılarak, millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurar. C.3.11. Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenler hakkında fikirler üretir.

Becerilerle İlişkilendirme	: eleştirel düşünme, öz yönetim (katılım, paylaşım, iş birliği ve takım çalışması yapma), yaratıcı düşünme, karar verme.
-----------------------------------	--

Kişisel Nitelikler : Vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme üzerinde durulacaktır.

Uyan : 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı'nın anlam ve önemi üzerinde durulacaktır. Bu kazanım, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı'na denk gelen haftalarda işlenecektir.

Uyan : Cumhuriyetimizin geçmişten günümüze var olduğu ve gelecekte de var olacağı vurgulanacaktır (M. Kemal Atatürk'ün "Cumhuriyeti biz kurduk, onu yaşatacak ve yükseltecek olan sizlersiniz." ve cizesine değinilecektir.).

Kavram : cumhuriyet.

Araç - Gereç : ders kitabı, çalışma kitabı, renkli karton, keçeli kalem.

Yöntem ve Teknikler : soru-cevap, görsel okuma, anlatım, beyin fırtınası, tartışma, grup çalışması, canlandırma.

HAZIRLIK

Zihinsel Hazırlık (Dikkat Çekme-Güdüleme): Öğrencilerinizden şimdiye kadar katıldıkları bayram kutlamalarında neler hissettiklerini ve kutlamalarda neler anlatıldığını söylemelerini isteyiniz.

DERİN İŞLENİŞİ

Ders kitabı: Öğrencilerinizden ders kitabındaki hazırlık çalışmasını okuyarak soruları cevaplamalarını isteyiniz.

Daha sonra sayfadaki fotoğrafı öğrencilerinize inceletip hangi bayrama ait olduğunu buldurunuz. Bu bayramın nasıl kutlandığını anlatmalarını isteyiniz.

Fotoğraftaki öğrencinin düşünme baloncuğunu okuyunuz. Fotoğrafın altında yer alan soruları da okutarak 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı'nın anlam ve önemi ile ilgili öğrencilerinizin neler düşündüklerini öğreniniz.

"Bizler de bu günlerin anlam ve önemini bilerek ve hissederek coşkuyla millî bayramlara katılmalıyız." diyerek öğrencilerinizin yaşadığı tarihteki olaylar arasında bir bağlantı kurmalarını sağlayınız.

Türk halkının cumhuriyete nasıl kavuştuğunu daha önceki bilgilerine dayanarak anlatınız. Türk milletinin Kurtuluş Savaşı yıllarında hangi zorluklarla karşılaştıklarını söyletiniz. Daha sonra Türk milletinin yaşadığı Kurtuluş Savaşı'ndaki zorlukları düşünerek cumhuriyet yönetiminin önemini vurgulayınız.

Ders kitabında yer alan "Cumhuriyeti biz kurduk, onu yaşatacak ve yükseltecek olan sizlersiniz." sözüne dikkat çekiniz. Bu sözün ne amaçla söylenmiş olabileceğini öğrencilerinize tartışınız. Cumhuriyeti korumak ve güçlendirmek için çeşitli fikirler üretmelerini isteyiniz. Bu fikirleri defterlerine yazdırarak arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayınız.

ETKİNLİKLER

Aşağıdaki etkinlikleri öğrencilerinize yaptırınız.

1. Öğrencilerinize yakında hangi bayramı kutlayacağımızı sorunuz ve onları 4-5 kişilik gruplara ayırınız. Her gruptan Cumhuriyet Bayramı kutlaması için çeşitli fikirler üretmelerini isteyiniz. Daha sonra öğrencilerinize bu fikirleri uygulama fırsatı vererek bayram hazırlıklarına katılmalarını sağlayınız.

2. Öğrencilerinizi yine 4-5 kişilik gruplara ayırınız. Gruplardan Kurtuluş Savaşı, TBMM'nin açılışı ve cumhuriyetin ilanında yaşananları düşünmelerini isteyiniz. Daha sonra o günleri anlatan canlandırmalar yapmalarını sağlayınız. Canlandırmaların sonunda öğrencilerinize "23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı geçmişte yaşadığımız hangi tarihteki olayla ilgilidir?"

19 Mayıs 1919 Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı geçmişte yaşadığımız hangi tarihteki olayla ilgilidir?

29 Ekim 1923 Cumhuriyet Bayramı geçmişte yaşadığımız hangi tarihteki olayla ilgilidir?" sorularını sorarak millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihteki olaylar arasında bağ kurmalarını sağlayınız. Öğrencilerin pekiştirilmesini sağlayınız.

3. Öğrencilerinizin daha önce cumhuriyeti korumak ve güçlendirmek için ürettikleri fikirlerden sloganlar oluşturmalarını sağlayınız. Bunları çeşitli büyüklükteki renkli kartonlara keçeli kalemle yazdırarak okullarını çeşitli yerlerinde sergiletiniz.

4. Öğrencilerinize Atatürk'ün Türk Gençliği Hitabeti'ne karşılık Türk Gençliği'nin cevabının ne olabileceği hakkında beyin fırtınası yaptırınız. Daha sonra aşağıdaki "Gençliğin Andını" öğrencilerinize okuyunuz.

GENÇLİĞİN ANDI

"Türk gençliği olarak özgürlüğün, bağımsızlığın, egemenliğin, cumhuriyet ve devrimlerin yılmaz bekçileriyiz.

Her zaman, her yerde ve her durumda Atatürk ilkelerinden ayrılmayacağımıza, çağdaş uygarlığa geçmek için bütün zorlukları yeneceğimize namus ve şeref sözü verir, kendimizi büyük Türk ulusuna adanır.

Atatürk'ü Anmak

Hazırlayan: Muammer Yüzbaşıoğlu
(Kısaltılarak verilmiştir.)

BAYRAMLARIMIZ VE CUMHURİYET

Cumhuriyet ne demektir? Düşüncelerinizi yazınız.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni korumak ve daha ileriye götürmek için neler yapmalıyız?

Millî bayramlarda yaşadığımız duygu ve düşüncelerimiz nelerdir?

Aşağıdaki boşluğa en yakın zamanda kutladığınız millî bayramla ilgili bir resim yapınız. Hangi bayram olduğunu altına yazınız.

Yukarıda resmini yaptığınız bayramın neden kutlandığını yazınız.

HAYAT BİLGİSİ 3 • ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI

Çalışma kitabı: Öğrencilerinizden çalışma kitabının 104. sayfasını açmalarını isteyiniz. Soruları okutarak cevaplamalarını isteyiniz. Daha sonra 105. sayfasını açtırarak buraya kutladıkları millî bayramları anlatan bir resim çalışması yapmalarını isteyiniz. Yapılan çalışmaları kontrol ediniz.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ders kitabının 147. sayfasındaki "Değerlendirme Çalışması" bölümünü öğrencilerinize yaptırınız. Ayrıca 246. sayfadaki "Gözlem Formu" ile öğrencilerinizi değerlendirebilirsiniz.

SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

Öğrencilerinize C.3.12 kazanımıyla ilgili etkinlikleri önceden okutunuz. Ayrıca öğrencilerinizden 7 ayrı dosya kâğıdı, kalın uçlu kalem, 7 küçük kutu hazırlamalarını isteyiniz. "Su Damlasının Yolculuğu" adlı oyunu okuyarak gerekli hazırlıkları yapınız.

Öğrencilerinizden ders kitabının 148. sayfasındaki hazırlık çalışmasını yapmalarını isteyiniz.

5. Öğrencilerinize aşağıdaki "23 Nisan" adlı şarkıyı öğreterek hep birlikte söylemelerini isteyiniz.

23 NİSAN

Söz ve müzik:
Sait Egüz

(ç) A

(k)

1. San- ki her ta- raf- ta var bir dü- gün Çün - kü
2. İş - te bu- gün bir mec- lis ku- rul- du Son- ra

B

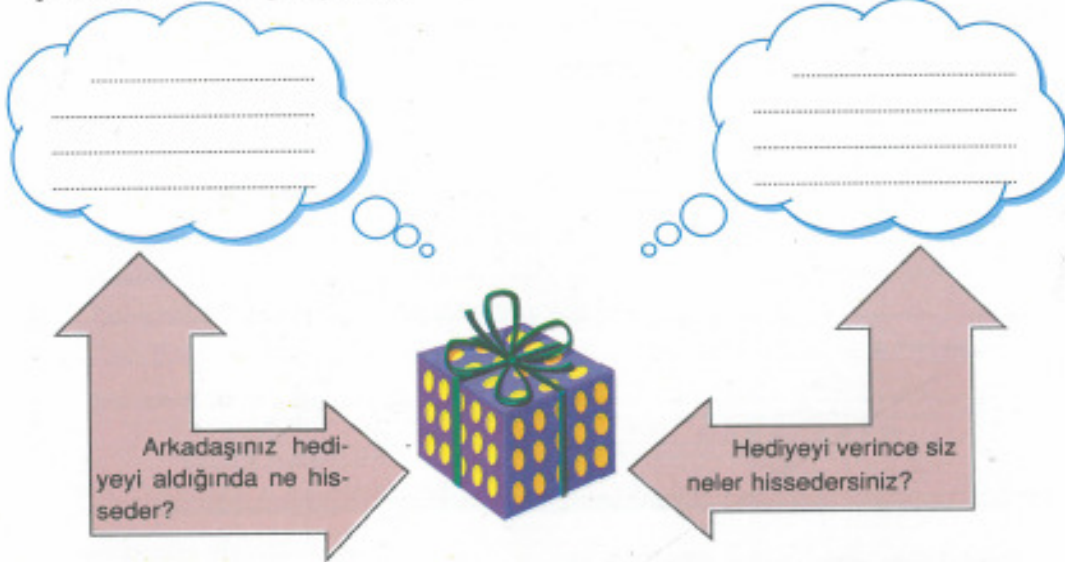
en şe- ref- li en mut- lu gün Bu- gün Yir- mi-
he- men pa- di - şah ko- vul- du Bu- gün Yir- mi-

Üç Ni- san Hep ne- şey- le do- lu - yor in - san
Üç Ni - san Hep ne- şey- le do- lu- yor in - san

PROJE ÇALIŞMASI

OYUNCAK

Aşağıdaki oklar içerisinde sorular bulunmaktadır. Bu sorulara vereceğiniz cevapları düşünme balonlarının içine yazınız.



Arkadaşınıza doğum gününde vermek için oyuncak tasarlayınız. Tasarladığınız oyuncakçı çizerek gösteriniz.

OYUNCAGIN ADI

