

**T.C.  
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 1., 2. VE 3. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERS PROGRAMININ  
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ  
(KARS İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Defne KAYALAR**

**TEZ YÖNETİCİSİ**

**Yrd.Doç. Dr. Cengiz YANIKLAR**

**KARS-2007**

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET	I
ABSTRACT	II
ÖNSÖZ	III
TABLO LİSTESİ	IV
GİRİŞ	V

### I.BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ	1
1.1. EĞİTİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI VE GELİŞTİRİLMESİ	1
1.1.1. Eğitim Programı	1
1.1.2. Öğretim Programı	2
1.1.3. Müfredat Programı	2
1.1.4. Ders Programı	2
1.1.5. Eğitim Programı Tasarısı	3
1.1.5.1. Hedefler	3
1.1.5.2. İçerik	4
1.1.5.3. Eğitim Durumu	4
1.1.5.4. Değerlendirme	5
1.1.6. Program Tasarısı Yaklaşımları	5
1.1.6.1. Konu Merkezli Yaklaşım	6
1.1.6.2. Öğrenen Merkezli Yaklaşım	6
1.1.6.3. Sorun Merkezli Yaklaşım	6
1.1.7. Eğitimde Program Geliştirme Modelleri	6
1.1.7.1. Tyler Modeli	7
1.1.7.2. Taba Modeli	7
1.1.7.3. Sistem Yaklaşımı Modeli	8
1.2. PROGRAM DEĞERLENDİRME	8
1.2.1. Eğitimde Program Değerlendirme	8
1.2.2. Değerlendirme Çeşitleri	9
1.2.2.1. Biçimlendirici Değerlendirme	9

1.2.2.2. Tanılayıcı Değerlendirme	9
1.2.2.3. Düzey Belirleyici Değerlendirme	9
1.2.3. Program Değerlendirmesine İlişkin Yaklaşım ve Modeller	10
1.2.3.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	10
1.2.3.2. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli	11
1.2.3.3. Provous'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli	11
1.2.3.4. Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli	11
1.2.3.5. Stake'nin İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli	12
1.2.3.6. Eğitsel Eleştiri Modeli	12
1.3. ÖĞRENME KURAMLARI	12
1.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı	13
1.3.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı	13
1.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	14
1.4. İLKÖĞRETİMDE HAYAT BİLGİSİ	16
1.4.1. Hayat Bilgisinin Tanımı ve Önemi	16
1.4.2. Hayat Bilgisi Programlarının Gelişimi	17
1.4.2.1. Hayat Bilgisi Dersinin Geçmişi	18
1.4.2.2. 1924 Hayat Bilgisi Programının Özellikleri	22
1.4.2.3. 1926 Hayat Bilgisi Programının Özellikleri	22
1.4.2.4. 1936 ve 1948 Hayat Bilgisi Programının Özellikleri	23
1.4.2.5. 1962 Hayat Bilgisi Programının Özellikleri	24
1.4.2.6. 1968 Hayat Bilgisi Programının Özellikleri	24
1.4.2.7. 1998 Hayat Bilgisi Programının Özellikleri	25
1.4.3. Yeni Hayat Bilgisi Öğretim Programı	26
1.4.4. Türk Milli Eğitiminin Amaçları	26
1.4.5. Hayat Bilgisi Programının İlkeleri	26
1.4.6. Hayat Bilgisi ve Yapılandırmacı Yaklaşım	27
1.4.7. Programın Vizyonu	28
1.4.8. Programın Temel Yaklaşımı ve Yapısı	28
1.5. Hayat Bilgisi Öğretim Programının Öğeleri	30
1.5.1. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanımlar	30
1.5.2. Hayat Bilgisi Öğretim Programında İçerik	32
1.5.3. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Öğretme-Öğrenme Süreci	33

1.5.3.1. Öğrenme Sitilleri	34
1.5.3.2. Zeka Alanları	34
1.5.3.3. Kavramlar	34
1.5.3.4. Öğrenme-Öğretme Etkinliğini Uygulama	34
1.5.4. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Değerlendirme	36
1.5.4.1. Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	37
<b>II. BÖLÜM</b>	
1. MATERYAL VE YÖNTEM	40
1.1. Problem Cümlesi	40
1.1.1. Alt Problemler	40
1.2. Araştırmanın Amacı	40
1.3. Araştırmanın Önemi	40
1.4. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	40
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	41
1.6. Araştırmanın Varsayımları	41
1.7. Araştırmanın Yöntemi	41
1.7.1. Araştırma Modeli	41
1.7.2. Veri Toplama Aracı	42
1.7.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	42
1.7.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi	43
<b>III. BÖLÜM</b>	
1. BULGULAR	44
1.1. Örnekleme İlişkin Sayısal Veriler	44
1.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	44
1.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	45
1.1.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları	45
1.1.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşa Göre Dağılımları	46
1.1.5. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımları	46
1.2. İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programlarındaki Kazanımlara Ait Bulgular	47
1.3. İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programlarındaki İçeriğe Ait Bulgular	50

1.4. İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programlarındaki Eğitim Durumuna Ait Bulgular	54
1.5. İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programlarındaki Değerlendirmeye Ait Bulgular	59
<b>IV. BÖLÜM</b>	
1. SONUÇ VE ÖNERİLER	60
KAYNAKLAR	67
EKLER	71
ÖZGEÇMİŞ	75

**ÖZET**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**İLKÖĞRETİM HAYAT BİLGİSİ DERS PROGRAMININ ÖĞRETMEN**  
**GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ**  
**(KARS İLİ ÖRNEĞİ)**

**Defne KAYALAR**

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Cengiz YANIKLAR

2007, 66 SAYFA

Araştırmanın amacı ilköğretim okulları 1., 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir. Bu araştırmanın, hayat bilgisi ders programı konusunda öğretmen görüşlerinden ve kuramsal temellerden hareketle ortak bir anlayış çevresinde olası sorunları belirlemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada “Genel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kars ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 110 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlere 40 maddelik 5’li likert türü bir ölçek uygulanmıştır. Elde edilen veriler yüzde ve frekans hesaplamaları kullanılarak yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular; genel olarak hayat bilgisi program kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme başlıkları adı altında ifade edilmiş olup; programın sonuç itibari ile uygulanabilir nitelikte olduğunu göstermiştir. Programın bazı eksiklikleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit edilmiş ve sorunları giderici çalışmaların yapılması önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler : Hayat Bilgisi, Program, İlköğretim

## **ABSTRACT**

### **MASTER DISSERTATION**

# **AN ASSESTMENT OF SOCIAL STUDIËS CURRÍCULUM OF PRÌMÀRY EDUCATION’S 1TH, 2TH AND 3TH CLASSES FROM TEACHERS POÌNT OF VIEWS**

**DEFNE KAYALAR**

**Supervisor : Assistant Professor Dr. Cengiz YANIKLAR**

**2007, 66 Page**

The aim of this study to evaluate social studies curriculum of the primary education’s 1th, 2th and 3th classes on the basis of teacher’s views. Itattempts to determine some problems and deficiencies and proposes, suggestions for the curriculum by considering teacher’s related views and theoretical perspectives.

In this study “searching model” was used. The sample of this study is consisted of 113 teachers working in primary schools in Kars city center. They were applied a five point Likert type scale 40 questions. Data were presented in percentages and frequencies and interpreted.

Obtained data, in general, were presented under the headings of goals, learning and teaching processes and assestment of social studies program. Data indicated that the program is aplicaple. Deficiencies of program were put forwarded according to teachers’ views and some suggestions were made for solving related problems.

**Key Words : Social studies, program, primary education**

## ÖNSÖZ

21. yüzyılın başlarında, bilimde ve teknolojide meydana gelen değişme ve gelişmeleri zamanında takip etmekte zorlandığımız bir dönemi yaşamaktayız. Eğitimde son yıllarda gerçekleşen en önemli ve köklü değişim, öğretmen merkezli yaklaşımlarının yerini öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmasıdır. Hızla globalleşen dünyamızdaki bu hızlı değişme ve gelişmeleri takip etme, milletimizin yapısına uyarlama, milli çıkarlarımız ve menfaatlerimiz doğrultusunda kullanma ve bu süreç içerisinde kültürel değişimin yozlaşma ile sonuçlanmasını engelleme gibi önemli görevler ülkemiz aydınları ve değerli eğitimcilerimize düşmektedir.

Dünya ülkeleri geleceklerinin teminatı çocuklarına çağın gerektirdiği kaliteli bir eğitim verebilmek için yeni yaklaşımlarla hazırlanan programları uygulamaktadırlar. Türk tarihinin her döneminde bilime ve eğitime büyük önem verilmiştir. Eğitime Atatürk'ün "ülkemizi çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkarma" anlayışı ile bakmalı ve eğitim alanındaki her türlü bilimsel ve teknolojik gelişmeyi ülkemizi çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkarma hedefi doğrultusunda kullanılacak bir araç olarak görmeliyiz. 1990'lı yıllarda başlayan program çalışmaları yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla son şeklini almıştır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında program önce pilot okullarda uygulanmış, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin ilköğretim hayat bilgisi programına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi ve bu doğrultuda öneriler sunulması bu alanda yapılan çalışmalara katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bu çalışma yapılırken ilköğretim hayat bilgisi programını öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendiren çalışmalar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı öğretmen kılavuz kitapları, yapılandırmacı yaklaşımı konu alan çalışmalar, yeni programı tanıtan kitaplar incelenerek bu bilgilerden yararlanılmıştır.

Hayat bilgisi doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünüdür. Öğrencinin okul sıralarında ilk olarak tanıştığı, okuldan ve öğrenmeden hoşlanma ya da hoşlanmamasını büyük oranda etkileyen ilk formal ders hayat bilgisi dersidir. İlköğretimin ilk üç sınıfında en önemli ders olduğu varsayılarak mihver ders olarak kabul edilmiştir. Hayat bilgisi, bireyin yaşamında karşılaşılabileceği çeşitli



sorunlara karşı en uygun seçenekleri ortaya koyabilmesi için onu hayata hazırlamayı amaçlar. Hayat bilgisi dersleri olabildiğince hayattan koparılmadan hayatla içiçe tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.

Araştırma genel tarama modelindedir.Çalışmada Kars ilinde faaliyet gösteren 21 okulda görev yapmakta olan 110 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.Veri toplama aracı olarak araştırma amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.Araştırmanın uygulanması sırasında önce 40 soruluk ölçme aracı geçerlilik ve güvenilirliğini tespit etmek üzere 30 öğretmene uygulanmıştır.Geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bu tezin yapılmasında yakın ilgi ve desteğini gördüğüm danışman hocam Yrd.Doç. Dr.Cengiz Yanıklar'a, başlangıcından bitimine değin önerilerini ve deneyimlerini paylaşan Öğr.Gör.Ümit Yaşar Elyıldırım'a, yüksek lisans öğrenimim süresi içinde bilgilerinden istifade ettiğim hocam Yrd.Doç.Dr. Muzaffer Alkan'a, kaynak temininde yardımını esirgemeyen hocam Yrd.Doç.Dr.Ali Osman Engin'e, çalışmanın çeşitli aşamalarında dostluk ve yardımlarıyla her zaman yanımda olan Arş.Gör.Gökçe Kılıçoğlu'na, çalışmalarımın her safhasında desteklerini esirgemeyen sevgili eşim Öğr.Gör.Murat Tolga Kayalar'a teşekkür ederim.

Haziran-2007-Defne KAYALAR

## TABLO LİSTESİ

		<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1.</b>	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	44
<b>Tablo 2.</b>	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	45
<b>Tablo 3.</b>	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları	45
<b>Tablo 4.</b>	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşa Göre Dağılımları	46
<b>Tablo 5.</b>	Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımları	46
<b>Tablo 6.</b>	Öğretmenlerin Program Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	47
<b>Tablo 7.</b>	Öğretmenlerin Program İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	50
<b>Tablo 8.</b>	Öğretmenlerin Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	54
<b>Tablo 9.</b>	Öğretmenlerin Programın Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	59

## I.BÖLÜM

### 1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

#### 1.1. EĞİTİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI VE GELİŞTİRİLMESİ

##### 1.1.1. Eğitim Programı

Eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanır. Eğitim programı kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında güçlükler ve çeşitliliklerle karşılaşmaktadır. (Erden,1998:2) Saylor ve Alexander eğitim programını, “okulun, okul içi ve dışındaki bütün durumlarda arzu edilen sonuçlara ulaşmak için giriştiği çabaların tümü” olarak tanımlamaktadırlar. (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:189) Varış’a göre eğitim programı bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. (Varış,1996:14)

Ertürk programı, “öğretmenler için eğitim durumları düzeni, öğrenciler için eğitim yaşantıları düzeni” olarak tanımlarken, Özçelik programı, öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planı olarak tanımlamıştır. (Akar, 2001:3)

“Eğitim programı, istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planı olarak tanımlanır” görüşünü daha çok Taba ve Tyler benimserken, bugün de pek çok davranışçı ekole ve sistem yaklaşımına eğilim gösteren eğitimciler aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir. (Demirel, 2004:4) Eğitim programı denildiğinde genel olarak formal eğitim ve ders içi etkinlikler akla gelmektedir. Program geliştirme çalışmalarında göz ardı edilen ders dışı etkinlikler de günümüzde okul eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. (Şişman, 2006:16)

Genel olarak bir eğitim programı; hedef, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşur. Program hazırlanırken önce hedeflerin ortaya konması ve bu hedeflerin öğrenci davranışı yönünden tanımlanması gerekir. Bu işlemlerden sonra, sıra bu davranışları nasıl geliştirmeli sorusunun yanıtını aramaya gelir. Bu sorunun yanıtı içerik, öğretim yöntemi, kaynaklar, araç ve gereçlerin seçimi ve düzenlenmesini içerir. Bireyin çevresini oluşturan bu unsurlarla etkileşimi sonucunda geçirdiği yaşantılar sayesinde öğrenme oluşur. Görülüyor ki öğrenme bireyin davranışında kalıcı iz bırakan bir değişimdir. Bu değişimin “istendik” olabilmesi,

çevre koşullarının buna olanak verecek şekilde düzene sokulmasına bağlıdır. Çevre düzenlenirken hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınmalıdır. Bu görüş bir başka biçimde açıklanmak istenirse bireyin iç koşulları diyebileceğimiz, onun geçmiş yaşantısından edindiği ve eğitim ortamına beraberinde getirdiği özellikleri ile içerik, araç-gereçler, kaynaklar, öğretmen, pekiştiriciler, ipuçları, dönüt (aydınlatici yankı) vb. unsurlardan oluşan dış koşulların birbirine uygun düzenlenmesi, planlanan davranışlara ulaşma oranını yükseltecektir. Bu durum, program açısından hedeflerin gerçekleşmesi, öğrenci açısından da geçerli yaşantıların kazanılması demektir. Yaşantıların geçerli olabilmesi, onların hedeflerle ilgili olması, öğrenci düzeyine uygun olması, birden çok hedefe hizmet etmesi ve istenmeyen sonuçlardan uzak olması, diğer yaşantılarla tutarlı olmasına bağlıdır. ( Bektaş, 1996: 12-13 )

### **1.1.2. Öğretim Programı**

Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir. (Demirel, 2004:6)

Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan belli bilgi kategorilerinden oluşan, bir kısım okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık veren bilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük programdır. (Varış, 1996:14) Buna göre öğretim programı, eğitim programının bir alt ögesi olarak ele alınmaktadır. (Şişman, 2006:16)

### **1.1.3. Müfredat Programı**

Müfredat kelimesi anlam olarak, bir bütünü meydana getiren şeyler ayrıntılar olarak tanımlanmaktadır. Müfredat programı ise eğitim ve öğretimde işlenecek ve öğretilecek konuların listesi olarak belirtilmiştir. (Ayvaz, 2001:7)

Müfredat programı, öğretmeni yeni konuları ele almaktan alıkoymakta ve belli kalıplaşmış konulara yer vermek zorunda bırakmaktadır. Bu nedenle eski anlamdaki bir müfredat programı bir yana bırakılmış, yerine yeni tip eğitim programları kabul edilmiştir. (Büyükkaragöz ve Çivi 1999,190)

### **1.1.4. Ders Programı**

Öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır. (Varış, 1996:14)

Ders programı bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır. (Demirel, 2004:16)

Buna göre ders programı, öğretim programı içinde yer alan çeşitli dersler ve bu derslerle ilgili eğitim etkinliklerinin sistematik biçimde düzenlenmesini ifade etmektedir. (Şişman, 2006:16)

### **1.1.5 Eğitim Programı Tasarısı**

Eğitim programı tasarısı, eğitim programının yapısı ya da örgütlenme örüntüsüdür. [Klein, 1991] Bu süreçte eğitim programının öğeleri düzenlenerek programın oluşturulması söz konusudur. [Ornstain ve Hunkins, 1988] Eğitim programını oluşturan tüm öğeler arasında karşılıklı etkileşim vardır. Bu nedenle bir öğede meydana gelen aksaklık dolaylı ya da doğrudan diğer öğeleri etkiler. (Erden, 1998:5,8)

Başarılı bir eğitim programı tasarlanması ve geliştirilmesinde yapılacak ilk iş, eğitilecek insan grubunu ve bunların ne tür bir eğitime ihtiyacı olduğunu belirlemektir. (Abella, 2002:17)

Eğitim programı tasarımı bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir. Program tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakla farklı tasarımlar ortaya çıkmaktadır. Bir programın temel öğeleri hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. (Demirel, 2004:49)

#### **1.1.5.1. Hedefler**

Hedef, düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencilere kazandırılması öngörülen davranış ve özellikleri ifade eder. Hedefler, kısaca “neden ve niçin?” sorularına cevap oluşturur. (Şişman, 2006:15)

Eğitimde hedefler üç düzeyde belirtilmektedir. Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen uzak hedef; uzak hedefin yorumu aynı zamanda da okulun işgörüsünü yansıtan genel hedef; öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler de özel hedefler olarak tanımlanır. (Demirel, 2004:106)

Her türlü eğitim etkinliklerinin hedefe göre düzenlenmesi zorunludur. Planlı eğitim etkinliklerinde derste kullanılacak strateji, teknik, araç-gereç, kaynak ve ders etkinlikleri sonucunda yapılacak sınav durumları, hedeflere göre düzenlenir. (Yılmaz ve Sünbül, 2003:72)

### **1.1.5.2. İçerik**

Bir öğretim programında üzerinde durulacak konular ya da gerçekleştirilmesi öngörülen etkinliklerdir. İçerik, kısaca “ne öğretelim?” sorusuna cevap verir. (Şişman, 2006:15) Eğitim programı tasarımı sırasında içeriğin seçimi ve örgütlenmesi programın başarısı açısından büyük önem taşır. (Erden, 1998:30)

İçerik, olguların ve olayların, ezberlemek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, fakat, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir. (Varış, 1996:14) Belirli bir program için içeriği belirlemek, o program için öngörülen işlemlerin listesini yapmaktır. İşlem listesini tamamlamak, programın geliştirilmesinde önemli bir aşamadır. Program geliştirmenin diğer aşamaları, işlem listesinin tam ve doğru olarak yapılmasına bağlıdır. (Doğan, 1997:154)

İçerik düzenlenmesinde temel ilkeler somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolayda zora, yakından uzağadır. (Demirel, 2005:40)

İçeriğin, öğrenme ilkelerine uygun, sistematik bir biçimde ele alınması ve düzenlenmesi, bilgi kategorilerinden yararlanmayı gerekli kılar. Bilginin sistematik hale getirilmesinde belirli ölçütlerin dikkate alınması gerekir. Ölçütler bireyin gelişim özelliklerinden bilginin yapısına kadar değişik biçimlerde ele alınabilir. Bu, belirlenen amaca göre değişecektir. (Demirel, 2004:122).

### **1.1.5.3. Eğitim Durumu**

Öğrencilere istenilen davranışları kazandıracak öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve uygulanmasıdır. Eğitim durumları, öğretme ve öğrenme olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Eğitim durumlarında, öğretme-öğrenme etkinliklerinin belirlenmesi gereklidir. Eğitim durumu, kısaca “nasıl öğretelim?” sorusuna cevap verir. (Şişman, 2006:15)

Öğrenme, öğrencinin çevresiyle etkileşimi sonucu geçirdiği yaşantıların ürünü olarak gerçekleşir. İşte bu öğrenme yaşantılarını, eğitim durumları oluşturur. (Nas, 2003:86) Eğitim durumları, davranış değişikliğini oluşturmak için düzenlenen uyarıcıların tümüdür. Öğrenciyi belli bir sürede etkileme gücünde olan dış koşullardır. (Ertürk, 1984:84) Eğitim durumu hazırlamak demek, öğrencinin belli bir düzeyde etkileşmesi için fiziksel ve psikolojik çevreyi ayarlamak demektir. Eğitim durumu, öğrencinin etkileşmesi için hazırlanan bir durumdur. Dolayısıyla davranışları kazandırıcı etkinlikleri içerir.

Bu etkinlikler şöyle belirtilebilir: (Özçelik, 1987:146)

1. Hedefe ve çocuğa göre yöntemlerin, tekniklerin belirlenip kullanılması
2. Araç-gereçlerin belirlenip kullanılması
3. Çevre ayarlaması
4. Öğretim hizmetlerinin öğelerinin işletilmesi (ipucu, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzeltme)

Eğitim durumu, öğretmen açısından öğretme durumu, öğrenci açısından öğrenme durumudur. Geçerli öğrenme yaşantıları oluşturmak, bu yaşantıları doğurucu nitelikte olan geçerli öğretme durumları düzenlemek demektir, işte öğrenci bu öğretme durumlarıyla etkileşerek (etkin bir öğrenme çabası göstererek) bu etkileşimin ürünü olan öğrenme yaşantısı geçirir. Öğrenme de bilindiği gibi, yaşantı ürünüdür. (Nas, 2003:87)

#### **1.1.5.4. Değerlendirme**

Değerlendirme ölçme sonucu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellikleri hakkında bir karara varma işlemidir. (Özçelik, 1981) Eğitim sürecinde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik olarak yapılır:

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirecek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek.
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak. (Erden, 1998:9)

Eğitim programları hazırlanırken programı oluşturan öğelerden hangisine ya da hangilerine ağırlık verileceği konusunda eğitimciler arasında görüş farklılıkları olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar eğitim programı tasarımlarında farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. (Akar, 2001:9)

#### **1.1.6. Program Tasarısı Yaklaşımları**

Eğitim programı tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir. (Demirel, 2004:49) Program tasarımı yaklaşımı, toplumun ve hızla değişen bilgi çağının ihtiyaçları ile tutarlı olarak, eğitimcilere ve uzmanlara yardım edecek şekilde planlanmıştır. Eğitim sistemine yöneltilen eleştirilerden bir çoğu program tasarımı esas alan yaklaşımlarla çözümlenebilir. (Doğan, 1997:10)

Eğitim programları tasarımlarını geliştirmede genelde üç temel yaklaşım izlenmektedir. Bunlar; konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli program yaklaşımlarıdır. (Demirel,2004:50)

#### **1.1.6.1. Konu Merkezli Program Tasarımları**

Bu program anlayışı eski Yunan ve Roma'dan başlayarak günümüze kadar gelmiştir. Bu yaklaşımda program bir takım derslerden meydana gelmektedir. Dersler birbirlerinden bağımsızdır. Dersler organize olmuş ve belirli bir yapıda düzenlenmiş bilgi kaynaklarını esas alır ve öğrencinin yapacağı faaliyetler bir disiplin etrafında geliştirilmiştir. (Akar, 2001:10)

#### **1.1.6.2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar**

Tüm program tasarımcıları öğreneni ön planda tutar. Bu nedenle 20.yüzyılın başında öğrencinin programın merkezi olduğu ve her konunun ona göre düzenlenmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım özellikle ilkokul düzeyinde kalmış, buna karşın üst sınıflarda tüm ders kitaplarının konu merkezli olması nedeniyle yavaş yavaş konu merkezli programlara dönüş olmuştur. (Demirel, 2004:51)

#### **1.1.6.3. Sorun Merkezli Yaklaşım**

Bu tasarım ilk iki tasarımın meydana getirdiği eksiklikleri gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır. bu nedenle konular arasında bağ kurulması ve yaparak yaşayarak öğrenimin sağlanmasını merkeze alan görüşler ortaya çıkmıştır. (Akar, 2001:11)

Bu tasarımlar kültürel ve geleneksel değerlerin güçlenmesini sağlamak, ayrıca toplumun halen karşılanmamış ihtiyaçlarına işaret etmesi amacıyla düzenlenmiştir. Kişinin sorunlarını da asla göz ardı etmez. Sorun merkezli tasarımlar öğrencilerin toplumsal sorunları, ihtiyaçları, ilgi ve yetenekleri üzerinde durur. Bu tasarımcılar hayatın gerçek problemlerini ön planda tuttukları için kişinin durumunu da göz önünde bulundururlar. Bu yaklaşımda konu kadar öğrencinin gelişmesi de ön planda tutulur. Sorun merkezli tasarımların yaşam şartları tasarımı, çekirdek (CORE) tasarımı, toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık tasarımı olarak çeşitleri vardır. (Demirel, 2004:52)

#### **1.1.7. Eğitimde Program Geliştirme Modelleri**

Eğitim programlarında sık sık karşılaşılan kavramlardan biri de “program geliştirmedir.” Varış, program geliştirmeyi kısaca, “eğitim programlarının uygulamada araştırmacı bir yaklaşımla geliştirilmesi” olarak tanımlamıştır. Yine Varış'a göre bir programın geliştirilmesi ancak öğretmenlerin program geliştirme



çalışmalarına etkin katılımı ile mümkün olabilir. Bu katılım, program geliştirmenin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Bunun ardından, programın uygulanmasıyla yüksek kaliteli ürün ve nitelikli öğrenci yetiştirmek için yapılan etkinlikler gelir. Çilenti'ye göre "bireylere toplumun arzu ettiği davranışların kazandırılması anlamına gelen bir eğitimin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi işlemlerine program geliştirme denilmektedir". (Akar, 2001:12)

Program geliştirme, bilimsel dayanakları olan ve teknik süreçlerden yararlanan bir araştırma çabasıdır. Bu nedenle program geliştirme çalışmaları kapsamlı ve sürekli devam eden bir süreçtir. (Demirel, 2006:36)

#### **1.1.7.1. Tyler Modeli**

Tyler modeline göre öncelikle hedefler belirlenir. Hedefleri belirlemede ilk olarak bireyin, toplumun ve konu alanının beklentileri dikkate alınarak olası genel amaçlar belirlenir. Olası genel amaçlar eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgeçlerinden geçirilerek kesinleşmiş öğretim hedeflerine dönüştürülür. Bu aşamadan sonra öğretim yaşantıları seçilir. Sonraki aşamada öğrenme yaşantıları düzenlenir, ardından bu yaşantılar yönlendirilir ve son olarak öğrenme yaşantıları değerlendirilir. (Akar, 2001:13) Öğrenme yaşantılarının öğrenci seviyesine, eğitim durumlarına ve hedeflerin gerçekleştirilebildiğine göre düzenlenmesi gerekir. (Beydoğan, 2001:31)

#### **1.1.7.2. Taba Modeli**

Program geliştirmede tümevarım yaklaşımını ele alması nedeniyle ilk olarak taba modeli öncülük etmiştir. Taba modelinde ihtiyaçlar belirlenir, amaçlar belirlenir, içerik seçilir, içerik düzenlenir, öğrenme yaşantıları seçilir, neyin nasıl değerlendirileceği saptanır ve program öğelerinin sırası ile ilişkilerinin kontrolü yapılır. (Demirel, 2004:55)

Program hazırlayıcılar aşağıdakilere dikkat etmelidirler: (Akar, 2001:14)

- İçeriğin geçerliliği ve önemi.
- Sosyal geçerlikle olan uyumu.
- Yaşantıların genişliği ve derinliğindeki denge.
- Geniş bir çerçeve içinde amaçları sağlama.
- Yaşantıların öğrencilerin gerçek hayatlarına uygulanabilir olması ve öğrenilebilirliği.

### **1.1.7.3. Sistem Yaklaşımı Modeli**

Wulf ve Schave tarafından geliştirilen sistem yaklaşımı modeline göre öğretim bir sistem gibi algılanır. Öğretim sisteminin en önemli öğelerini öğrenciler, öğretmenler, öğretim materyalleri ve öğretme-öğrenme ortamı oluşturur. (Akar, 2001:14)

Sistem yaklaşımına göre oluşturulan program geliştirme modeli üç aşamada ele alınmaktadır. Birinci aşamada problemin tasarlanması yapılmakta, seçilen komisyon üyelerinin belirlediği ihtiyaçlar ile program içeriği arasındaki ilişki önemli görülmekte ve ihtiyaçların ne olduğu açık bir şekilde ortaya konulmamış olmasına karşın ihtiyaç değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Modelin ikinci aşaması olan geliştirme bölümünde, program geliştirme sürecinde gerekli olan alt boyut ele alınmaktadır. Öncelikle ne öğretelim sorusuna cevap aranarak içeriği belirlenir. İçerik belirlendikten sonra öğrenciye dönük amaçların saptanmasına geçilir. Amaçlar davranış cinsinden ifade edilmekte ve daha sonra bu davranışları kazandırıcı öğretim materyalleri hazırlanmakta, son olarak da uygun öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulacağı ortaya konmaktadır.

Modelin son aşamasında değerlendirme ve dönüt sistemi üzerinde durulmaktadır. Model, öğretmenler de program geliştirebilir temel sayılına dayanmakta ve grup etkileşiminin eğitimdeki gelişmeleri olumlu yönde geliştireceği görüşünü esas almaktadır. (Demirel, 2004:58)

## **1.2. PROGRAM DEĞERLENDİRME**

### **1.2.1. Eğitimde Program Değerlendirme**

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup bir yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir. (Sönmez, 2005:30)

Değerlendirme İngilizce’de assesment ve evaluation sözcükleri ile iki farklı şekilde kullanılmaktadır. Birincisi, öğrencinin öğrenme düzeyi (başarısı) hakkındaki bilgi toplamada kullanılan prosedürleri, yani ölçme yöntemlerinin tamamını ve öğrenmenin ilerlemesi, gelişimi ile ilgili değer yargılarını içeren genel bir terimdir. (Linn ve Gronlund, 1995:5) İkincisi ise, performans, ürünü, cevapların değerini veya kalitesini program standartlarıyla veya oluşturulan kriterlerle karşılaştırarak değer yargısına varma (Guskey, 1999:2) olarak tanımlanmaktadır. Bu iki sözcük her zaman birlikte kullanılır. (Tekindal ve diğerleri, 2003:461)

Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.

Eğitim sürecinde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik olarak yapılır.

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek.

2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak.

Bunların birincisinde değerlendirilen obje öğrencidir. İkincisinde ise eğitim programıdır. (Erden, 1998:9)

Değerlendirme bir yargılama işlemidir ve iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır. Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak için söz konusu ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılması gerekir. Açıkça ifade edilmemiş olsa bile, her değer yargısı, kesinlikle bir ölçme sonucu ile bir ölçütün karşılaştırılmasına dayanır. (Ayvaz, 2001:194)

### **1.2.2. Değerlendirme Çeşitleri**

#### **1.2.2.1. Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Evaluation)**

Bir programın uygulanması sürecinde sistemli bilgiler toplanır. Elde edilen bilgiler değerlendirilir ve bu bilgiler programın düzeltilmesinde kullanılır. Biçimlendirici değerlendirme yapan araştırmacılar, eğitim süreci içinde önemli görülen bilgileri toplar ve bunlar içinde işe yaramayan bilgileri ayırt etmeye çalışırlar. Böylece programın düzeltilmesine katkıda bulunurlar. (Akar, 2001:19)

#### **1.2.2.2. Tanılayıcı Değerlendirme (Diagnostic Evaluation)**

Tanılayıcı değerlendirmede amaç öğrenciyi mevcut bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları yönünden tanımak ve bu özelliklerine uygun düşecek programa yerleştirmektir. Tanılayıcı değerlendirmede kullanılan ölçme araçları standartlaştırılmış başarı ve yetenek testleri, seçme ve yerleştirme amaçlı testler ve muafiyet testleridir. (Demirel, 2005:238)

#### **1.2.2.3. Düzey Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluation)**

Bu değerlendirme türünde öğrencinin yetişme düzeyi ile programın yetiştirme gücü hakkında bir değer biçmeye esas teşkil edecek verilerin elde edilmesi ve

kullanılması söz konusudur. (Ertürk, 1993) Program sonunda öğrencilerin kazanılmış bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme ile eğitim programının öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından programın yeterli olup olmadığı hakkındaki bir yargıya varılması olası görülmektedir. (Demirel, 2005:238)

### **1.2.3. Program Değerlendirmesine İlişkin Yaklaşım ve Modeller**

Günümüzde çeşitli eğitimciler tarafından geliştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bu modellerin önemli bir kısmı geniş kapsamlı program değerlendirme projeleri sırasında ortaya konmuştur. Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle program değerlendirme içinde tek bir model önermek mümkün değildir. Program değerlendirme araştırmalarında araştırmacılar kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seçebilir ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilirler. Eğitim programlarına ilişkin son yıllarda ortaya atılan farklı değerlendirme modelleri vardır. Bunların belli başları şöyledir: (Erden, 1998:11)

#### **1.2.3.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli**

R. Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model günümüzde halen geçerliliğini korumaktadır. Tyler'in modeli daha sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur.

Tyler'e göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır, önce hangi hedeflere ulaşılabileceğine bakılır. Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalara yer verilmesi gerekir:

1. Programın hedeflerini belirleme
2. Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe göre sınıflama
3. Hedefleri davranış cinsinden ifade etme
4. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma. (Demirel, 2004:186)

Hedef dayanaklı değerlendirme modeli deneysel araştırma yöntemlerine uymaktır. Bu tür değerlendirmede, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek

için hedef dayanaklı başarı testleri, psiko-motor davranışları için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılabilir. (Erden, 1998:12)

### **1.2.3.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli**

1960'ların sonlarında Metfessel ve Michael değerlendirme sürecini sekiz adımda açıklamışlardır:

1. Eğitim dünyasındaki öğretmenlerin, öğrencilerin dolaylı ya da doğrudan değerlendirmede yer almasını sağlamalı,
2. Genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanan hedeflerin yoğun paradigmasını geliştirmeli,
3. Özel hedefleri programda uygulanabilir bir biçime dönüştürmeli,
4. Belirlenen hedeflerin ışığında programın etkililiğini bireyler üzerinden ölçebilecek ölçme araçları geliştirmeli,
5. Programın uygulandığı sürece, test ve diğer uygun araçları kullanarak düzenli gözlemler yapmalı,
6. Toplanan bilgileri analiz etmeli,
7. Programı felsefi anlamda değerlendirebilmede kullanabilecek standartları ve değerleri açıklamalıdır,
8. Toplanan bilgilere dayanarak programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmek söz konusu olur. (Demirel, 2004:187)

### **1.2.3.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli**

Malcom Provus tarafından geliştirilen bu model sistem yönetimi kuramına dayalı değerlendirmeyi beş evreye ve dört bileşene ayırır. Bu dört bileşen; program standartlarını belirleme, program edimini belirleme, edim ile standartları karşılaştırma, edim ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemedir. Evreler ise tasarım, oluşturma, süreçler, ürün-sonuç, program çıktısıdır. (Demirel, 2004:188)

### **1.2.3.4. Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli**

Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, dört alanda karar vermesi gerekir.

1. Planlama ile ilgili kararlar
2. Yapılandırma ile ilgili kararlar
3. Uygulama ile ilgili kararlar

#### 4. Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar

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

##### **1.2.3.5. Stake'nin İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli**

Eğitimciler, değerlendirme işlemini gerçekleştirirken sezgisel normları ve görelî yargıyı dışta tutarak düzenli değerlendirmenin temel ilkelerini oluştururlar. Bu yaklaşıma göre bilimlerin değerlendirmeye ilişkin görüşleri önemlidir ve program değerlendirme uzmanları bu görüşler doğrultusunda bir yargıya varmak durumundadırlar. Stake, değerlendirmeye dayalı bilgilerin üç boyutta düzenlenebileceğini söylemektedir. Bunlar girdi, süreç ve çıktıdır. (Akar, 2001:28)

##### **1.2.3.6. Eğitsel Eleştiri Modeli**

Bu model 1975 yılında Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eğitsel eleştiri modeli diğerlerinden farklı olarak niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir.

Modelin betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu vardır. Betimsel boyutta eğitimin niteliği ile ilgili özellikler tanımlanır. Yorumlamada, program sonucu meydana gelen olaylar göz önünde bulundurularak, bu olayların olası bazı sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır. Değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunulur. (Erden, 1998:14)

#### **1.3. ÖĞRENME KURAMLARI**

Öğrenmeyi açıklayan pek çok kuram vardır, bu kuramların her biri, öğrenme olgusunu tümüyle açıklamaktan şimdilik uzaktır. (Sönmez, 2005:104)

İnsanlar yaşantıları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, tutum ve beceri kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Bundan dolayı öğrenme kişilerde oluşan nispeten kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir. (Özden, 2003:21) Ancak bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler vardır. İnsanoğlunun nasıl öğrendiği konusunda pek çok çalışma yürütülmüş ve buna bağlı olarak da pek çok kuram geliştirilmiştir. (Sağlam, 2006:9)

Öğrenme ve öğretme kuramlarının amacı bireyin sosyo-kültürel, ekonomik ve psikolojik yaşamını daha iyi sürdürebilmesi için yeni davranışları mutlaka daha iyi, kolay ve hızlı öğrenmesinin ve öğretmesini kolaylaştırıcı nitelikte yöntem, strateji ve

ilkeler üzerinde yoğunlaşmalıdır. (Kılıçoğlu, 2007:12) Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklayan kuramlar; davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olarak adlandırılabilir. (Duman, 2004:21)

### **1.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı**

Davranışçılık yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkan bir yaklaşımdır. (Bacanlı, 2005:162) Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştirildiğini ve pekiştirme yoluyla davranışın değiştiğini kabul eder. Davranışçı psikologlar, davranışa neden olan ve davranışı takip eden uyarıcıları gözleyerek öğrenmeyi açıklamaya çalışmışlardır. Davranışçılar için uyarıcı ve bu uyarıcıya verilen tepki önemlidir. Öğreneni dış çevreden etkilenen pasif bir varlık olarak görürler. Davranış onlara göre öğrenilir ve öğrenmeyi açıklayan tüm değişkenler onlara göre çevrede bulunmaktadır. Öğrenci dış çevreden etkilenen bir varlık olarak görüldüğü için öğrenme-öğretme uygulamalarında öğretici aktif, öğrenci ise pasif olmuştur. Çoğu zaman öğrencilerin sorunlarını ve fikirlerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulamaz. Öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı tanınmaz. (Baysal, 2006:469)

Davranışçı kuramın kurucusu olarak John B. Watson kabul edilmektedir. Watson'un en belirgin varsayımı, davranışın çevre tarafından şekillendiğidir.

Davranışçı kurama dayalı öğretim anlayışında, programcılar tarafından hedef öğrenci kitlesinin özellikleri tespit edilir, ardından amaçlar belirlenir ve bu amaçlara ulaşmak için öğrencilerin neleri bilmeleri gerektiğini kapsayan bir içerik hazırlanır. Ardından belirlenen içeriğin en etkili ve verimli şekilde hangi ortam aracılığı ile, hangi yöntem ile sunulacağı belirlenir. En son olarak öğrenme çıktılarının nasıl ve hangi araçlarla değerlendirileceği belirlenir. (Sağiroğlu, 2002:8)

Davranışçılara göre, davranışlarımız çevre tarafından belirlenir ve kontrol edilir. (Açıkgöz, 2004:79) Yani bireyin fiziksel eylemde bulunduğu ve bunun sonucunda da öğrendiği her şey, onun çevresinde başkaları tarafından sunulanlarla sınırlıdır. (Saban, 2002:164)

### **1.3.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı**

Bilişsel kuramın savunucuları, davranışçı kuramın ortaya koyduğu uyarıcı-tepki sürecinde öğrencilerin etkin değil pasif bir konumda bulduklarını, sürecin en başından sonuna kadar, öğrenci adına öğretimi ya da öğretim materyallerini tasarlayan kişiler tarafından belirlendiği düşünülmektedir. Bu durum, her öğrencinin bireysel özellikleri ve geçmiş deneyimleri göz önünde bulundurulmadan ortaya

koyulduğu için öğrencinin yaratıcılığını engellemektedir. Bu tür bir öğrenme anlayışı, önceden belirlenmiş etkinliklerin gerçekleştirilmesi şeklinde sınırlandırıldığı için öğrencinin öğrenmeye etkin katılımını azaltarak, zihinsel açıdan edilgenleşmesine neden olmaktadır.

Bilgi işlemeye dayalı bilişsel kurama göre öğrenme, dışsal uyarıcıların içsel ya da zihinsel süreçlerle işlenmesi yoluyla oluşmaktadır. Bu kurama göre, dış çevreden duyu organları aracılığı ile algılanan uyarıcılar, zihinde bir bilgisayarın verileri işlemesi gibi işlemektedir. (Sağıroğlu, 2002:10)

Bilişsel kuramcılar davranışların aksine, öğrenmenin zihinsel ya da bilişsel yönleriyle ilgilenmektedirler. (Açıkgöz, 2004:81)

Bu yaklaşımı benimseyen psikologlara göre öğrenmeyi açıklamada aşağıdaki temel görüşler önem kazanmaktadır:

1. Öğrenen dış uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
2. Öğrenen kendi öğrenmesinde sorumluluk taşıyan, verileri olduğu gibi alan değil, verilenlerin taşıdığı anlamı keşfedendir.
3. Öğrenen, verilen bilgiler arasından uygun olanları seçen ve işleyendir.
4. Öğrenen kendisine kazandırılmak istenen bir ilke de olsa, onun anlamını bularak diğer ilkelerle ilişkisini kurarak ve daha önce öğrendikleriyle bağdaştırarak ona anlam vermek zorundadır. (Demirel, 2004:34)

Bu kuramı savunanlar, öğrenmeyi bir ürün olarak değil de daha çok bir süreç olarak ele almışlardır denebilir. Bu süreçte bilginin kişi tarafından nasıl elde edildiği ve yapılandırıldığı önemlidir; çünkü öğrenme, yalnız gözlenebilir davranış değişiklikleri değildir. Bundan daha fazlası ve baskın olan gözlenemeyen, içsel bilişsel süreçlerdir. Bu süreçte, öğrenci edilgin değil etkindir. Öğrenme-öğretme stratejisi, yöntem ve teknikleri önemlidir. (Sönmez, 2005:105)

### **1.3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı**

Yapılandırmacı anlayış, bir bilgi ve öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. (Sağlam, 2006:13) Yapılandırmacı görüşe göre bilgi, dışsal gerçekliğe karşılık gelen sunumdan ziyade mevcut koşullarla ve toplulukla ilişkili olandır ve birey tarafından gerçekleştirilen bir yapılandırmadır. (Duman, 2004:55) Yapılandırmacılık, bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri öğrenme ve öğretme sürecine yansıtmıştır. Bu açıdan yapılandırmacılık, felsefedeki pozitivizm sonrası oluşan yeni bakış açısının öğrenme kuramlarına uyarlanmasıdır. (Özden, 2003:53)



Yapılandırmacı yaklaşımın bilgi özelliklerini Zoharık şu şekilde özetlemektedir:

Bilgi bireylerin kendileri tarafından yapılandırılır. Bilgi, mutlaklık ifade etmez, değişken bir yapıya sahiptir. Bilgi, bir birikim sonucu oluşur ve insanların belli nesnelere ve olaylar hakkındaki anlayışlarını açığa vurmaları veya onları başkaları ile paylaşmaları sayesinde gelişir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının temel özellikleri şunlardır:

1. Gerçeklik bilgisi kültürel çevre, adetler, birikimler ve kavramlar sayesinde bilinir. İnsan, işaretler ve semboller vasıtasıyla bilir ve düşünür.
2. İnsanlar sosyal bir yapı içerisinde dünyaya gelirler.
3. Gerçeklik oluşumu çevreye bağlıdır.
4. Gerçeklik ve bilgi sosyal çevre tarafından üretilir.
5. Her insan kendi gerçeklerini kendisi oluşturur.

Yapılandırmacılık geleneksel olarak uygulanan yöntemlerin başarılı sonuçlara ulaşması karşısında yenilik ihtiyacını karşılamaya talip olduğundan büyük ilgi ve kabul görmüştür. Bu yaklaşım sınıftaki odağı öğretmen egemenliğinden öğrenci merkezine çekerek, bir alternatif sunmaktadır. (Sağiroğlu, 2002:15)

Yapılandırmacı yaklaşım genel olarak üç kısımda ele alınmaktadır:

a) Bilişsel Yapılandırmacılık : Piaget'in öğrenme kuramından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Öğrenenin dünyaya ilişkin bilgisini özümseme ve uyma yolu ile düşüncesine dayandırılır.

b) Sosyal Yapılandırmacılık : Öğrenmede kültür ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerine dayanır. Vygotsky öğrenmenin Piaget'in öne sürdüğü gibi kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemli yer tuttuğunu öne sürer.

c) Radikal Yapılandırmacılık : Bilginin yapılandırılmasını bireysel bir etkinlik olarak ele alan bu yaklaşım, bireylerin geçirdikleri yaşantılardan kendi özgeçmişlerine dayalı bazı anlamlar çıkardıklarını savunur. Bireyden bireye farklılık gösteren bu anlamlar, birbirinin ya da dış dünyadaki aynısı olmasa da hepsi değerlidir (Kılıçoğlu, 2006:15).

## 1.4. İLKÖĞRETİMDE HAYAT BİLGİSİ

### 1.4.1. Hayat Bilgisinin Tanımı ve Önemi

Hayat bilgisi, öğretimde toplulaştırma ilkesinden hareketle oluşturulmuş bir derstir. Genel olarak, doğa ve toplum bilimleri alanlarına ilişkin, çağın gerektirdiği en temel bilgi, beceri, tutum, düşünce ve değerlerin seçilip, örgütlenmesiyle “çocukları yaşama hazırlama ve yaşam bilinci oluşturma” işlevini üstlenmektedir. Bundan dolayı hayat bilgisi, çocukların eğitim süreciyle iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresinde etkin bir biçimde uyum sağlaması için gereken temel davranışları kazanmasına aracılık eden ilk ders olarak tanımlanabilir. (Akınoğlu ve diğerleri, 2003:2)

İlköğretimde hayat bilgisi dersi 1.,2. ve 3. sınıflarda okutulmaktadır. İlköğretimin bu döneminde çocuklar yaşamı bir bütün olarak algırlar. Onlar için genelde tek tek olgu ve olaylar yoktur. İçinde yaşadıkları ortamdaki olgu ve olayları bir bütün içinde görürler. Bu nedenden dolayı, bu dönemde Türk eğitim sisteminde dersler sosyal ve fen bilgisi olarak ayrılmamış, hem bunların hem de sanat, çağdaş düşünce ve değerlerin bir bileşkesi olan hayat bilgisi düzenlenip işe koşulmuştur. (Sönmez, 2005:3)

Okula başlamadan önce çocukların dünyası aileleriyle ve ailelerin çocuklara sağlayabildiği olanaklar ile sınırlıdır.Okul çocuklara yeni fırsatlar sunarak daha geniş bir dünyaya açılmalarını sağlar. Çocuklar da okulla birlikte yeni insanlar tanımaya ve yeni deneyimler edinmeye başlarlar. Hayat bilgisi dersi toplu öğretim yaklaşımına göre oluşturulmuş bir derstir. (Atlıhan ve diğerleri, 2005:14)

Hayat bilgisi doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi bu derste doğal ve toplumsal olgu ve olaylar ele alınıp işlenmektedir. Çocuk içinde yaşadığı doğal ve toplumsal olgu ve olayları bilmek onları anlamak, yorumlamak, kestirmek, ilke genelleme ve yöntemleri yeni olgularda kullanmak, analiz etmek, yeni çözümler önermek ve değerlendirmek gibi davranışları kazanmak zorunda kalabilir. Bu istendik davranış düzeyleri tüm yaşamla ilgilidir. Bu nedenden dolayı hayat bilgisi dersi doğal ve toplumsal bilim alanlarını kapsadığı gibi düşünsel ve sanatsal alanları da içerebilir. (Sönmez, 2005:4)

Hayat bilgisi mihver ders olarak kabul edilmiştir. Mihver ders programda merkezi bir öneme sahiptir. Bundan dolayı ilköğretim okulunun ilk üç yılında okutulan diğer dersler hayat bilgisinin konuları göz önünde bulundurularak onlarla eş zamanlı olarak planlanır. Bu ders ilk üç sınıftaki derslerin merkezini oluşturduğu gibi, dört ve beşinci sınıflardaki derslerin de temelini oluşturur. (Akınoğlu ve diğerleri, 2003:3)

#### **1.4.2. Hayat Bilgisi Programlarının Gelişimi**

Hayat bilgisi eğitiminin ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmiyor. Yalnız, “insanoğlu var olduğu andan itibaren hem fen hem de sosyal bilimler eğitimi başlamıştır” denilebilir. Çünkü insan; doğal ve toplumsal bir ortamda doğar, büyür, gelişir, yaşlanır ve ölür. Bu süreç içinde ona en azından yiyecek bulmak, yemek, içmek, giyinmek, korunmak, savunmak vb. etkinliklerle ilgili bilgi, beceri ve duygular kazandırılır. Eğer kazandırılmazsa, kişi yaşamını sürdüremez. Tüm bu etkinlikler doğada ve bir toplum içinde olmaktadır. İnsan, yaşamak için hem doğanın hem de toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır. Durum böyle ele alınınca, “fen ve sosyal bilimler insanoğlunun yaşamı kadar eskidir” savı ileri sürülebilir.

Bizim eğitim tarihimizde ise, İslamiyet’ten önce toplumsal ve doğal yaşamla ilgili kurallar gelenek ve göreneğin, inanç sisteminin içinde verilmiştir. İslamiyet’ten sonra İslam dininin esaslarına göre kişi yetiştirilmeye çalışılmış, bunun yanı sıra gelenek ve göreneğin de kuralları öğrenciye kazandırılmıştır.

Cumhuriyet döneminde ilkokullarla ilgili 1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1993, 1995 yıllarında yetişkinlerde düzenlenmeye gidilmiştir. 1926 programında “ilk mektebin başlıca genç nesli muhitine faal halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektedir” ilkesi temele alınmış; hayat bilgisi dersine haftada 4 saat olmak üzere I,II ve III. sınıflarda yer verilmiştir. (MEB 1926) 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 1. sınıfta 5,2. sınıfta 6 ve 3. sınıfta 7 saat olarak yer almıştır.

1962 ve 1965 program taslaklarında hayat bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri dersleri başlığı altında yer almıştır.

1968 ve 1995 programında ise, amaçlar yakın çevreyi tanıma ile ilgili, yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden, toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden, ekonomik yaşam fikirlerini ve yeteneklerini geliştirme yönünden ve daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. (Sönmez, 2005:8)

Geçen yüzyılın son yıllarından itibaren dünyada öğretim programı geliştirme çalışmaları hızlanmış ve pek çok ülke köklü değişikliklere gitme ihtiyacı duymuştur. Değişim ülkemizde de yansımaları bulmuş ve hayat bilgisi programı 2005 yılında yeniden düzenlenmiştir. (Kılıçoğlu, 2006:20)

#### **1.4.2.1.Hayat Bilgisi Dersinin Geçmişi**

Osmanlı'dan öncesi için bizde tam olarak hayat bilgisine karşılık gelecek bir ders adı bulmak mümkün değildir. Ancak şu, göz ardı edilemeyecek bir gerçektir ki bu ad altında olsun ya da olmasın 6 - 9 yaş çocuğuna çevreyi tanıma ve çevreye uyum yapma adına belli bilgiler her dönemde kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu çabaya değişik dönemlerde değişik adların verilmesi bu çabanın önemini hiçbir zaman değiştirmemiştir. Osmanlı öncesi dönem için bu çabanın şeklini belirlemek amacıyla Osmanlı öncesi Türklerde eğitim anlayışları incelenmelidir.

Orta Asya'da yaşayan Göktürkler'in örgün eğitimi hakkında fazla bilgi yoktur. Uygarlık tarihçilerinin anlattıklarına göre, bu zamanda Türkler yüreklilik, karakter sağlamlığı, aileye değer vermek gibi nitelikleri ile dünyada ün kazanmışlardır.

Bunların bir sonucu olarak, toplumsal yaşamın gereklerine uymak, toplum içinde dayanışmaya önem vermek, iyi bir aile yuvası kuracak biçimde çocuk yetiştirmek, başlıca eğitim etkinlikleri ve amaçları olarak görünmektedir. (Özyurt, 1999: 131) Köklü ve büyük bir alana yayılmış olan Türk Kültürünün sağlam bir yaygın eğitimle oluşmuş olduğuna kuşku yoktur. (Başaran, 1996: 11)

Eski Türk toplumları 10. yüzyıla kadar korudukları "töre eğitimi" ile ahlakın yüksek erdemlerini, özveriyi, bilgeliği, kahramanlığı, alpliği ve disiplini benliklerine yerleştirmeyi amaç edinmişlerdi. Kadınların çocukları törelendirme görevi , yaşlıların kültür değerleri ve tarihi benimsetmeleri, erkeklerin üretim ve askerlik faaliyetleri doğal eğitim yoluyla verilmiştir. (Türk, 1999: 191)

Türklerin Müslüman olmalarından önceki dönemlerde eğitimlerinin temel özellikleri şunlardır:

1. Türk toplumlarının eğitim anlayış ve uygulamaları, yaşama biçimlerinin etkisiyle şekillenmiştir.
2. Çocukların ve gençlerin toplumsallaştırılıp eğitilmesinde toplumun töresi önemli bir rol oynamaktadır.
3. Bu devirdeki Türklerin eriştikleri uygarlık ve kültür düzeyi, onlarda örgün eğitim kurumlarının bulunduğu kesin bir delil ise de bu kurumlar hakkında henüz bilgimiz yoktur.
4. Bu dönemin edebi eserlerinde yaygın olarak bir talimi yani öğretici amaç bulunduğu görülür. Bunlar, insanlara hayatta yol gösterebilecek ilkeler, ahlaki esaslar, felsefe kırıntıları taşır. Şiir ve kısmen atasözü niteliğindeki bu parçalar, o dönemlerin ahlak ve terbiye anlayışını gösterir. Bunlar, iyiliğin, cömertliğin, bilgeliğin, cesaretin önemi ve değeri, büyüklere itaat vs. gibi bugünde yaşayan değerlerdir.
5. Eski Türklerde alp insan tipine önem verilmektedir. Oğuz Kağan Destanı'nda Oğuz Kağan kendisine tüm dünya halklarının itaat etmesini ister ve kendisini dünyanın hükümdarı, yöneticisi olarak görür. O, dışa dönük, mekanda genişlemek isteyen, göçebe, akıncı, düşmanlar ve hayvanlarla mertçe çarpışan, üstün Türk' ü temsil eder.
6. Eski Türklerde köklü bir bilim sevgisi vardır. Alp insan tipinin temel özelliklerinden biri, onun cesur olduğu kadar bilge bir kişi oluşudur.
7. Eski Türklerde mesleki eğitimde önemli bir yer tutar.
8. Türkler' in tarihi bilinen en eski yazılı belgeleri de Müslüman olmalarından önceki döneme aittir.
9. Eski Türklerde genellikle cinsiyet farkı gözetmeden, büyük bir çocuk sevgisi vardır. (Akyüz, 1993: 3)

Türklerin 10. yüzyılın ilk yarısında kendi istekleri ile topluluklar halinde İslamiyet'i kabul etmeleri Türklerin bundan sonraki tüm sosyal hayatları gibi eğitim anlayışlarını da değiştirmiştir. Bu dönemin en önemli örgün eğitim kurumları medreselerdir. Bu dönemde medreselerde önemli şahsiyetler hem hizmet vermiş hem de yetiştirilmiştir. Bunların bazıları; Farabi, İbni Sina, Balasagunlu Yusuf, Kaşgarlı Mahmut, Ahmet Yesevi, Edip Ahmet bin Mahmut Yükneki, Nizamülmülk, Mevlana Celaleddin, Yunus Emre, Aşık Paşa, Hacı Bektaş Veli ve Nasrettin Hoca gibi zatlardır. (Akyüz, 1993)

Dönemin eğitim anlayışını da genel olarak yansıtmaları dolayısıyla Farabi'nin eğitim hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Eğitimin amacı, mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yararlı hale getirmektir.
2. Üç tür eğitimci vardır: Aile reisi, aile fertlerinin; öğretmen, çocuk ve gençlerin; devlet başkanı, milletin eğitimcisidir.
3. Öğretim ve eğitimi ayırır. " Öğretim, milletler ve şehirlerde nazari (kuramsal) erdemleri var etme demektir. Öğretim konuşmayla başlar. Eğitim, milletlerin ve şehirlerin kendilerinde bu işi yapma azmi uyarmakla ameli (uygulamalı) durumlardan doğan işleri yapmakta alışkanlık yoluyla başlar: Onlardan doğan huylar (melekeler) ve işler ruhlara hakim olmalıdır ve onlara aşıkmiş gibi yapılmalıdır. Azim, sözle veya işle ortaya konabilir." Bu ayırım, öğretimin kuramsal, eğitimin de davranış değiştirmeye ağırlık veren bir uğraşı anlayışına uygundur.
4. Öğretimde yöntem konusunda, kolaydan zora gidilmesini istemiş, böylece çok değerli bir ilke ortaya atmıştır. Ona göre en kolay, sayılar ve hacimler incelenebilir. Başka deyişle, öğretimde önce Aritmetik sonra Geometri sonra da çeşitli konular işlenmelidir.
5. Bir şey öğretilmeden ötekine geçilmemeli, sorunlar tek tek incelenmelidir. "Su, damlaya damlaya taştan gedik açar."
6. Öğretmen, öğrencilerle - Sokrat gibi - tartışmayı bilmelidir.
7. Öğretimde Mantık ve Felsefe'ye yer verilmelidir.
8. Öğrencinin öğrenme isteğinin sürdürülmesine çalışılmalıdır.
9. Çocuklar, karar verme yeteneği güçlü ve sorumluluk duygusuna sahip olarak yetiştirilmelidir.
10. Disiplin ne sert ne yumuşak olmalı, ılımlı bir yol izlenmelidir. Çocuk sözle ikna edilemezse zora başvurulabilir. (Akyüz, 1993: 22)

Bu dönemde, Hunlar ve Göktürkler'de ilköğretim töreye dayalı olarak ailelerin sorumluluğunda gelişmiştir. Amaç, Türk toplumunu yabancı kültürlerin etkisinden korumak, sosyal yaşamın devamlılığını sağlamak, devleti güçlü ve halkı gönençli kılmaktır. Uygurlar ve Karahanlılar döneminde ise kültürün gelişmesi ve dinin de etkisi ile ilköğretimde kurumsallaşmanın başladığını görmek mümkündür. Selçuklular döneminde eğitimde İslamiyet'in etkisinin yanında, Farabi ve İbni Sina gibi bilgelerin düşünceleriyle, eski Yunan filozoflarından da Türk Eğitimi'nin etkilendiğini söylemek mümkündür. (Çelenk ve Tertemiz, 2000: 10)

Osmanlılarda ilköğretim, "sıbyan mektebi" olarak bilinen okullarda yapılırdı. Bu okullarda karma eğitim yapılırdı. Ancak bazen öğretmenlik yapan kadınların evlerinde kızlar için ayrı sıbyan mektepleri açıldığı da olmuştur. Osmanlı hanedanından olan çocuklar, "şehzadegan" okullarında okurlardı. Sıbyan mekteplerinde öğrenci Kur'an okuma, yazı yazma, kara cümle (dört işlem) öğrenir ve ana babası isterse hafızlığa çalıştırılırdı. (Çelenk ve Tertemiz, 2000)

Kodaman'a göre II. Mahmut ile başlayan yenilikçi tavır Batı'ya dönük olarak Tanzimat Devri ile devam etmiştir. İlk modern hükümdar tipi çizen Abdülmecit tarafından uygulanan yenilikçi hareket ile okullara yeni bir düzen verilmek istenmiştir. Bu döneme kadar sıbyan mekteplerinde yazı öğretimi nadir bir olayken bundan sonra okuma yazmanın da öğretilmesi bu mekteplerin amaçları arasında gösterilmiştir. Geç olmakla birlikte bu önemli bir gelişmedir. 1864'te kurulan "Mekatib-i Sıbyan-ı Müslime Komisyonu" 1868'de sıbyan okulları derslerini imla, malumat-ı nafia (faydalı bilgiler, hayat bilgisi), coğrafya ve aritmetik derslerini eklemeyi planlamışsa da bu gerçekleşmemiştir. (Baysal, 1995: 35)

Fransa eğitim düzenini iyi bilen Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından hazırlanan 1 Eylül 1869 tarihli "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" ile okutulacak dersler açısından önemli değişiklikler yapılmıştır. Eğitimimize Batı düşüncesi girmiştir. Dini bilgiler yanında dünya ile ilgili bilgiler ki bu görüş ile birlikte yazı, tarih-i Osmani, coğrafya, malumat-ı nafia dersleri ilkokullarda okutulmaya başlanmıştır. Kodaman'ın ifadesi ile; "dini ve dünyevi bilgiler arasında tam bir denge kurulmuş, hatta ikincisine ağırlık verilmiştir". (Baysal, 1995: 36)

Bu dönemden II. Meşrutiyet'e kadar olan kısımda oldukça hareketli bir süreç geçirilmiştir. Bu dönemdeki eğitim faaliyetlerimiz esnasında ilköğretim okullarımız; "usul-i cedide" ve "iptida-i mektepler" gibi adlar altında hizmet vermişlerdir.

#### **1904'te İlkokul Programları:**

Eğitimimiz değişik dönemlerde değişik nedenlerin etkileri altında kalarak değişmiş ve şekillenmiştir. Bu değişme ve şekillenmeler hayat bilgisi dersini de etkilemiştir. Bu dönemi izleyen yıllarda milletimizi can siperhane vereceği Kurtuluş Mücadelesi ve sonrasında ekonomik kalkınma çabaları beklemektedir. Bütün bu zorluklara rağmen Kurtuluş Mücadelesi ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında, özellikle Atatürk'ün eğitimle toplumu şekillendirme ve çağdaş medeniyetler seviyesinin ilerisine taşıma hedefinin etkisiyle eğitim hiç ihmal edilmemiştir. Bilakis her

aşamada gerekli yenilikler, değişikliklerle ve inkılaplarla desteklenmiş ve geliştirilmiştir. (Akyüz, 1993)

#### **1.4.2.2. 1924 Hayat Bilgisi Programının Özellikleri**

Cumhuriyetin ilk yılında eğitim ile ilgili olarak beliren görüşler şöylece özetlenebilir: Eğitimde uygulanacak yöntemler; bilgilerin, toplumsal etkinliği sağlayacak biçimde kullanılmasını mümkün kılmalıdır. Sadece medeni zevklere önem veren ve ezbere dayanan yöntemler yetersizdir. (Kaya, 1984: 87)

Cumhuriyet döneminin ilk programı 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu programdaki "Musahabat", "Tabiat Tetkiki", "Tarih", "Coğrafya" gibi dersler de içerik olarak hayat bilgisi içeriği işlenmiştir. (Küçüktepe, 1998: 37)

1924 programında Hayat Bilgisi dersi için önemli iki değişiklik Çelenk ve Tertemiz tarafından şöyle belirlenmiştir:

Cumhuriyet öncesi son programlardan başlıca farkı, çok az sayıda bazı derslerin konulması ya da değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasından ibarettir. Eski programda "Lisan-ı Osmani" yeni programda "Türkçe" adını alırken, "Musahabat-ı Ahlakiye" dersi, yeni programda "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye" dersi haline gelmiştir. Eski programda görülen "Eşya Dersleri" ile "Talim-i Askeri" dersi yeni programa konulmamıştır. Bunun yanında eski programda bağımsız bir ders olarak okutulan "Kur'an-ı Kerim" ve "Malumat-ı Diniye" dersleri yeni programda "Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri" olarak birleştirilmiştir.

Yeni programda asıl önemli değişiklik ders konularında gerçekleştirilmiştir, özellikle "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye" dersi ile "Tarih Dersi" konuları arasında ayıklama yapılarak Cumhuriyetin anlam ve önemine ve yakın tarihte olup bitenlere ağırlık tanınmıştır. (Çelenk ve Tertemiz, 2000: 35)

#### **1.4.2.3. 1926 Hayat Bilgisi Programının Özellikleri**

1926 İlkokul Programı gerek biçim gerekse de içerik olarak öncekilerden ayrılır. Programda derslerin adlarının yanı sıra amaçları, konuları, işlenişi sırasında dikkat edilecek noktalarda yer almıştır. Bu programda John Dewey'in raporunda, üzerinde önemle durmuş olduğu hayat bilgisi, Toplu Tedris ve İş Okulu kavramlarına yer verilmiştir. Böylece derslerin birbirinden kopuk olarak işlenmelerine son verilmiş, ilköğretim ilk üç sınıfında dersler hayat ve toplum ekseninde etrafında bütünleştirilmiştir. (Başar, 1991)



Bu programda çocuğun yakın çevresi ile ilgili 9 hedef öğretmen davranışı şeklinde verilmiştir. Bu programın en önemli özelliği olan toplu öğretim konusunda eğitimci Sadrettin Celal şöyle demektedir; "eski programlara göre tedrisat yapılırken, çocuklara, bir günün beş saatinde muhtelif derslerde birbiri ile hiç bağ ve ilişkisi olmayan çeşitli bilgiler ve konular veriliyordu. Mesela muallimin, Tarih dersinde çocukları son derece ilgilendiren bir konuyu açıklarken zilin çalması ile o dersi bırakıp bir sonraki derste bir hendese ve kavaid (kurallar) dersi vermesi çok yanlıştır. Talebenin, gelecek tarih dersine kadar hararet ve heyecanı azalır, kaybolur. Oysa toplu tedris yönteminde bir konu işlenirken o alanda tarihi, coğrafi bilgiler verilecek, matematik problemleri çözdürülecek Türkçe dersi verilecektir. Ancak öğrenciler münfail (pasif) bir halde kalarak böyle bir ders dinlerse, bu toplu tedris değil, toplu takrir ve yapıştırma tedris olur. Toplu tedriste, derslerde ayrı ayrı konular işlenmeyecek, bir konu çeşitli yönleri ile işlenecek, hem de öğrenciler gözlem ve deneye yöneltileceklerdir". (Aralan, htm.)

Bu programda konu merkezini hayat bilgisi dersi oluşturmaktadır. Hayat bilgisi dersi çocuk ile tabii ve içtimai muhit arasındaki münasebetlerin toplandığı derstir. Bu itibarla talebenin öğrenme faaliyetinin bütün merkez ve mihverini bu ders teşkil eder. (İlk mektepler Talimatnamesi, 1938)

#### **1.4.2.4. 1936 ve 1948 Hayat Bilgisi Programının Özellikleri**

- Her iki programda da hedefler birbirinin aynıdır. Önceki programlarda olduğu gibi bu programda da hedefler öğretmen davranışına dönüktür.
- Yakından-uzağa ilkesi (zamanda ve mekanda) ön plana çıkmıştır.
- Yurt ve millet sevgisi vurgulanmıştır.
- Gelecekte karşılaşılabilecek bilim dallarına temel oluşturacak bilgilerin verilmesi hedeflenmiştir.

1936 ve 1948 programlarında üniteler; oldukça ayrıntıya inilerek sınıflandırılmıştır. 1936 programından farklı olarak 1948 programında "Eğitsel Sonuçlar" paragrafları her ünitenin sonuna eklenmiştir. Örneğin "Vücudumuz" ünitesinin eğitsel sonuç paragrafı: "Sık yıkanalım, her sabah ve akşam yüzümüzü , her akşam ayaklarımızı yıkayalım. Dışlarımızı sık sık fırçalayalım (MEB, 1961)." şeklindedir. Bu paragraflardaki eğitsel sonuçların öğütler ile geçiştirilmemesi her eğitsel paragraf içeriğinin ünite içindeki fırsatlar değerlendirilerek öğrenciye benimsetilmesi önerilmektedir.

#### **1.4.2.5. 1962 Hayat Bilgisi Programının Özellikleri**

Bu program daha çok bir taslak olarak hazırlanmış ve geliştirilmiştir. 1968 programının 6-7 yıllık bir geliştirme safhasıdır. Bu programda hayat bilgisi dersinin yerini "Hayat Bilgisi, Toplum ve Ülke İncelemeleri" dersi almaktadır. Aslında bu dersin "Toplum ve Ülke İncelemeleri" kısmı sadece 4., 5. sınıfları ilgilendirmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere dersin adı birleştirilmiş fakat 1. devreyi ilgilendiren kısmı yine hayat bilgisi kısmıdır. Programda hedefler de birlikte yazılmıştır. Hedeflerin büyük bir kısmı yine öğretmen davranışlarına dönük yazılırken paragrafa varan uzun hedef cümlelerinde yer yer öğrenci davranışlarına yönelik hedeflerde belirlenmiştir. 1948 programında yer alan "Eğitsel Sonuç" paragrafları 1962 programında yer almamıştır. Bunun yanı sıra ünite sayıları oldukça aşağıya çekilmiş daha çok yakın çevre üzerinde durulmuş sonraki sınıflarda çevre genişletilmeye başlanmıştır. Bu program 1968'e kadar geliştirilmeye çalışılarak uygulanmış ve 1968 programı ile uygulamadan kalkmıştır.

#### **1.4.2.6. 1968 Hayat Bilgisi Programının Özellikleri**

1968 programı 1998 yılına kadar uygulanmaya devam edilmiş uzun soluklu bir program olmuştur. 1968 programında hedeflerin tamamı öğrenciye dönük hale gelmiştir. Ancak hayat bilgisi dersi için 5 ana başlık altında hedefler belirlenirken sınıf sınıf ayrı hedefler belirlenmemiştir. Bu 5 ana başlık ise şöyledir;

1. Yakın çevreyi tanıma ile ilgili yetenek ve becerilerin gelişmesi yönünden,
2. Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden,
3. Toplumda insanların birbirleri ile olan ilişkileri yönünden,
4. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme yönünden,
5. Daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden (MEB, 1995).

Her üç sınıf için de aynı hedeflerin belirlenmiş olması sınıflar düzeyindeki hedeflerin tespiti sırasında sıkıntılar doğurmaktadır.

1948 programına oranla ünite sayıları az olmasına karşı ünite alt başlıkları oldukça ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Diğer programlardan farklı olarak 1968 programında "Atatürkçülük Konuları" hayat bilgisi konuları içerisine yerleştirilmiştir. Yapılan uygulama hayat bilgisi dersinin mihver ders olarak alınması ve diğer derslerin bu ders etrafında şekillendirilmesi tarzında olmuştur.

#### 1.4.2.7. 1998 Hayat Bilgisi Programının Özellikleri

Bu programda "Hayat Bilgisi Dersinin Genel Hedefleri" 26 tane olarak belirlenmiştir. Her sınıf için ayrı ayrı olarak belirlenen "Özel Hedefler" ise I. Sınıflar için;18, II. Sınıflar için; 21 ve III. Sınıflar için; 22 tane olmak üzere belirlenmiştir. Özel hedeflerin davranışları belirlenmemiştir. Fakat süreleri ve hedefleri belirlenen ünitelerin hedef davranışları da belirlenerek hedeflerin altında sıralanmıştır. Bu programda üniteler şekil olarak şöyle yer almıştır:

Ünite:

Süre:

Ünitenin Önemi:

Hedef:

Davranışlar:

Konular:

Öğrenme / Öğretme Etkinlikleri:

Yöntemler:

Kaynaklar:

Levha ve Afişler:

Video Kasetler:

Araç ve Gereçler:

Ölçme:

Olarak sıralanan ünitelerin bazılarının sonunda "Öğrenci Davranışları Gözlem Formu" örnekleri yer almaktadır. Yine her sınıf için "Belirtke Tabloları" bulunmaktadır. Bu tablolar ile her konu için belirlenen hedeflerin alanları tespit edilmektedir.

1968 programı ile 1998 programı arasındaki farklar şöyle sıralanabilir;

- 1998 programında ünite sayıları 1968 programına oranla biraz artış göstermiştir.
- 1998 programı 1968 programına oranla daha çok yakın çevreden uzaklaşmıştır.
- 1998 programında olumlu bir değişiklik olarak her ünitenin sonunda "Öğrenme / Öğretme Etkinlikleri" bulunmaktadır.
- 1998 programında her yerde ulaşılabilmesi mümkün olmayan araç-gereçler önerilmiştir.
- 1998 programında ölçme konusuna daha ayrıntılı yer verilmiştir. (Bektaş, 2001:35)

### **1.4.3. Yeni Hayat Bilgisi Öğretim Programı**

2005-2006 öğretim yılında yürürlüğe giren Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programları yapılandırmacı bakış açısıyla hazırlanmıştır.

### **1.4.4. Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları**

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin temel amaçları, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti' ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığını kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece; bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır. (Özdemir, Yıldız, 2005:18)

### **1.4.5. Hayat Bilgisi Programının İlkeleri**

- 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 uyarınları yorumlamalı, anlamlandırmalı ve bizzat kendisi yapılandırmalıdır.

- Program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak isten temel bilgi ve beceriler, gerçek yaşamda çocuğun gereksinimleriyle örtüşmelidir. Hızla değişen ve eskijen, genellikle de çocuğun yaşamında herhangi bir karşılığı olmayan bilgilere programda yer verilmesi gerekmez.
- Program, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmasına yardımcı olmalıdır. Olabildiğince çok miktarda bilgi depolamak yerine, çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirmeye yönelik olmalıdır.
- Hayat bilgisi dersleri yetişkinlere özgü bir ciddiyet içinde geçmek zorunda değildir. Aksine okul ve ders programları çocuğun eğlenme gereksinimini de karşılamalıdır. Bu anlayışla, hayat bilgisi dersi çocuklar için oldukça eğlenceli ve çocukların zevkle katıldıkları bir ders olmalıdır.
- Olaylar ve olgular yaşamın bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Olgular analitik ve atomistik bir yaklaşımla değil, çocukların gelişimsel özellikleri de uygun bir biçimde bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınarak incelenmelidir. (Aldal ve diğerleri, 2006:4)

#### **1.4.6. Hayat Bilgisi ve Yapılandırmacı Yaklaşım**

Yapılandırmacılık son 10-15 yıldan beri en başta öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öncüleri arasında Dewey, Montessori, Piaget, Ygotsky ve Bruner gibi araştırmacılar ve yazarlar sayılabilir. Yapılandırmacılık, davranışçılığa dayalı eğitim anlayışından bilişsel kurama dayalı bir eğitim anlayışına doğru bir paradigma değişikliğini ifade eder.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, bireyin dışında ve bireyden bağımsız değildir. Bilgi, bireylerin nesnelere ve dış dünya ile etkileşimi sonucunda, yine bireyin kendisi tarafından oluşturulmaktadır. Öğrenme, bilişsel süreçlerden bağımsız değildir ve toplumsaldır. Bu bakış açısıyla yapılandırmacılık öğrenme uygulamalarına yeni bir boyut getirmektedir.

Hayat bilgisi dersi yapılandırmacılık temeline dayanmaktadır. Derste öğretmenin sözel açıklamalar yaparak ya da işlemleri veya davranışı öğrencilere göstererek onlara bilgi ve beceri öğretmeye çalışmasını içeren yaklaşım yerine, yapılandırmacı anlayışla çeşitli etkinlikler üzerinde düşünceleri, öğretmenlerin de bu süreçte öğrencilere yardımcı olmaları amaçlanmaktadır. (Karabıyık, 2006:8)

Derslerin işlenişinde katı kurallar yerine, öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimlerine uygun eğitim öğretim ortamlarının yaratılması önemsenmiştir.

Dersler, adeta yaşamdan birer kesit haline getirilmiş, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri, kendilerine uygun öğrenme yöntem ve teknikleri geliştirmeleri ön plana çıkarılmıştır. (Toker ve Çelik, 2006:6)

Etkili yapılandırmacı sınıf ortamları kişisel farklılıkları desteklemek ve gerçek dünyanın karmaşıklığını teşvik için açık ve rahat olmak zorundadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi öğretmenden öğrenciye direk olarak aktarılmamalı, bunun yerine öğretmen destekli öğrenme ortamlarına öğrenci tarafından bireysel olarak yapılandırılmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmenin bilginin dağıtıcısı olma rolü öğrenmeyi kolaylaştıran kişi rolüne dönüşmüştür. Öğrencinin rolü ise bilgiyi yapılandırma sürecinde yer alan ve bilişsel olarak aktif kişi olarak değişmiştir. (Özmen, 2003:26)

#### **1.4.7. Programın Vizyonu**

İlköğretim programlarının üç sınıfında yer alan “Hayat Bilgisi” derslerinde öğretmenlere yol gösterecek olan bu programın amacı, bu derse ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimiyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığı ile,

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, toplumu ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren ,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere ve yaşam becerilerine sahip,
- Çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- Mutlu bireyler yetiştirebilmektir. (Özdemir ve Yıldız, 2005 :19)

#### **1.4.8. Programın Temel Yaklaşımı ve Yapısı**

Geleneksel eğitim anlayışında öğrenciler, içleri bilgiyle doldurulabilecek boş kaplar olarak görülmektedir. Oysa öğrenciler okula çok farklı deneyimlerle ve düşüncelerle gelirler. Her öğrenci okula kendi deneyimlerini, alışkanlıklarını ve beğenilerini beraberinde getirir. Bundan dolayı bütün öğrencilerin aynı konuları aynı şekilde ve aynı düzeyde öğrenmeleri beklenemez. Başka bir deyişle, her öğrenci kendisine sunulan uyarıcıları kendi deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır ve

bilgiyi kendine göre yapılandırır. Bu da her öğrenciye kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını gerektirir. (MEB, 2005:10)

Programda insan, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişimde bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Gerçek yaşamda bu öğrenme alanlarının içerikleri ve değişim iç içedir; bunlar sadece eğitim-öğretim amacıyla yapay olarak birbirinden ayrılabilir. “Hayat Bilgisi” dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda tema adları “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” olarak kararlaştırılmıştır. (Özdemir ve Yıldız, 2005:19)

Bu anlayışa uygun eğitim-öğretim etkinlikleri düzenlenirken aşağıdaki özelliklerin dikkate alınması gerekir:

1. Öğrenmenin ilgili olduğu bağlama yönelik gerçek yaşam ortamları oluşturulmalıdır.
2. Gerçek yaşam problemlerinin çözümü için gerçekçi yaklaşımlara odaklanmalıdır.
3. Öğretmen, bu problemlerin çözümünde bir rehber olarak kullanılacak. Öğretmen, stratejilerin düzenleyicisi olmalıdır.
4. Öğretim içeriğine ilişkin çoklu bakış açıları ve bunlar arasında karşılıklı kavramsal ilişkiler ifade edilmelidir.
5. Öğretim hedefleri ve öğrenci kazanımları iş birliği içerisinde belirlenmeli, öğrencilere ne öğrenecekleri empoze edilmelidir.
6. Değerlendirme süreci, öğrencinin kendisini değerlendirebileceği kişisel bir analiz sunmalıdır.
7. Öğrencilerin, farklı bakış açılarını değerlendirip yorumlayabilecekleri araçlar ve ortamlar sunulmalıdır.
8. Öğrenme süreci, bizzat öğrencinin kendisi tarafından kontrol edilmeli ve yönlendirilmelidir. (Karabıyık, 2006:9)

## **1.5. Hayat Bilgisi Öğretim Programının Öğeleri**

### **1.5.1. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanımlar**

Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren ifadelerdir. Kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi söz konusudur. Bu nedenle öğrenme-öğretme etkinlikleri bu programın en kritik ögesidir. Hayat bilgisi dersi ile diğer derslerin kazanımları ve ara disiplinlere ait kazanımlar arasında da ilişkiler gözetilir. (Aldal ve diğerleri, 2006:12)

Programda davranış yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içeren kazanım ifadesi kullanılmıştır. (Öztürk ve diğerleri, 2006:474)Kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok, beceriler esas alınmıştır. Programda kazanımların türüne ve niteliğine göre uygun ölçme araçlarının kullanılmasına izin veren bir yaklaşım benimsenmiştir. (Atlıhan ve diğerleri, 2005:15)

Kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerdir. Kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok beceriler esas alınmıştır. Programda yer alan kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi söz konusudur. Bu nedenle de öğretme-öğrenme etkinlikleri bu programın en kritik ögesidir. (Uysal ve Elbistan, 2005:15)

Öğrenciler beceri ve becerilerle ilgili kazanımları, karşılaştıkları nesnelere, olaylar ve materyaller hakkındaki bilgileri işlemekte kullanırlar. Bu beceriler şöyle sıralanabilir:

1. Eleştirel düşünme becerisi
2. Yaratıcı düşünme becerisi
3. Araştırma becerisi
4. İletişim becerisi
5. Problem çözme becerisi
6. Karar verme becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini kullanma becerisi
8. Girişimcilik becerisi
9. Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi
10. Kaynakları etkili kullanma becerisi



11. Güvenlik ve korunmayı sağlama becerisi
12. Öz yönetim becerisi
13. İş birliği ve takım çalışması becerisi
14. Bilimsel kavramları tanıma becerisi (Uysal ve Elbistan, 2005:16).

Hayat bilgisi dersinin hedefleri beş alt başlık altında verilmiştir:

1. Yakın çevreyi tanıma ile ilgili yetenek ve becerilerin gelişmesi yönünden
  - a) Çevresinin tabii olaylarını anlar ve doğru yorumlar, bu olayların insan yaşamına etkisini bilirler,
  - b) Çevreyi ve çevrenin tabii güzelliklerini severler,
  - c) Çevreyi tanır ve çevrenin yaşama imkanlarını inceleyerek daha iyi yaşama yollarını bulmaya çalışırlar.
2. Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları, kullandığı eşyayı, yakın çevrenin eserlerini, anıtlarını inceleyerek toplumsal gelişme bilinci kazanırlar.
  - a) Türk Milleti'ne, Türkiye Cumhuriyeti'ne, Atatürk'e ve devrimlerine karşı sevgi ve saygı duyar, onlara güvenir,
  - b) Millet ve yurt işlerine karşı saygı duyarlar,
  - c) Yakın çevrede yaşayan bütün insanları ve çevrenin gelişip ilerlemesine hizmet etmiş olanları tanır, onları takdir etme değerlendirme duygusu kazanırlar,
  - d) Demokratik davranışlara ve inanışlara sahip bir yurttaş olurlar,
  - e) Aileyi, okulu ve yurdu severler, milli duygularını kuvvetlendirirler,
  - f) Ailelerin ve toplumun mutluluğuna iyi şekilde nasıl yararlı olabileceklerini araştırırlar, kendi mutluluklarının, toplumun yükselmesine bağlı bulunduğunu kavrarlar.
3. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden:
  - a) Evde, okulda ve çevrede beraber yaşadıkları insanlara karşı sevgi ve saygı duyarlar,
  - b) Doğruluk fikri ve işlerini doğru yapma alışkanlığı kazanırlar,
  - c) Dayanışma, işbirliği ve sorumluluk duygularına sahip olurlar,
  - d) Aileyi, okulu ve çevreyi izleyerek topluluk halinde yaşamının önemini kavramaya ve toplumun istediği davranışları göstermeye başlarlar.

4. Ekonomik yaşama fikri ve yeteneklerini geliştirme yönünden:
- Ailenin geçim ve gelir durumunu dikkate alarak parasını planlı harcamaya, tutumlu olamaya ve yerli malı kullanmaya önem verirler,
  - Eşyalarını ve toplumun ortak mallarını iyi kullanır, gerektiğinde onarırlar,
  - Üretim, tüketim ve dağıtım hakkında temel bilgiler kazanırlar,
  - İnsanların ve grupların ekonomik yönde birbirlerine bağlı olduklarını bilirler,
  - Milli gelir kaynaklarını tanımaya ve gerektiği şekilde değerlendirmeye çalışırlar.
5. Daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden:
- Beslenme, sağlık ve trafik kurallarını, emniyetli ve sıhhatli yaşama yollarını öğrenirler,
  - Ev ve iş hayatlarını daha iyi düzenlemeye, etrafını geliştirip güzelleştirmeye; içinde bulunduğu hayattan daha üstün bir yaşama seviyesine ulaşmaya çalışırlar,
  - Çalışmanın, dinlenmenin ve eğlenmenin gereğini ve zamanını kavrarlar,
  - Tarım, ticaret ve sanayi faaliyetleri ile ilgilenirler, ürünleri tanımaya ve çevrede bulunanların üretim yollarını öğrenmeye çalışırlar.
- (Sönmez, 2005: 18)

### **1.5.2. Hayat Bilgisi Öğretim Programında İçerik**

Hayat bilgisi için içerik sosyal bilimler ile birlikte doğa bilimlerinden alınarak öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde oluşturulmuştur. (Baysal ve diğerleri, 2006:472) Hayat bilgisi dersi programında temalar “Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam ve Dün, Bugün, Yarın” başlıklarıyla yer almaktadır. Üç yıl boyunca aynı adlandırmayla devam eden temalar;kazanımların pekiştirilmesini, önceki öğrenme temellerinin üzerine yenilerinin eklenmesini ve çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun içerik belirlenmesini ve bunun uygulanmasını sağlamaktadır. “Hayat Bilgisi Dersi Programı” nda temalar, beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler diğer derslerle bütünleştirilebilmekte; aynı zamanda da çocuğun dünyasındaki olgu ve olayları yansıtmaktadır. Hayat Bilgisi Ders Programında tematik yaklaşımın seçilmesinde rol oynayan unsurlar şunlardır:

1. Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için motivasyon kaynağı olup, öğrencilerin çalışmalarına olan ilgi ve kendilerine olan güvenlerinin diğer derslere de yansımaya yardımcı olmaktadır.
2. Öğrencilerin, başkalarının görüş açısını daha iyi anlamalarını ve onlara saygı duymalarını sağlamaktadır.
3. Öğrencilerin yaşadıkları çevre ile olan bağlarını ve kendilerinin bir fark yaratabileceklerine dair farkındalıklarını artırmaktadır.
4. Öğrencilerin etkinliklere katılarak değişik bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamaktadır.
5. Öğrencilerde ekip ruhu geliştirmektir.
6. Öğrencilerin tutumlarından ve çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamaktadır.
7. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının iyileşmesine yardımcı olmaktadır. (Atlıhan ve diğerleri, 2005:25)

İçerik çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmemelidir, gelişme ve değişimlere yer verilmelidir, akıl yürütme yollarıyla tutarlı olmalıdır. (Sönmez, 2005:43) Cümleler uzun olmamalı, tanımlar kısa ve öz yapılmalı, genellikle beş sözcüğü geçmemeli; açık, anlaşılır ve yalın olmalıdır. İçerik öğrencinin içinde yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara göre düzenlenmelidir. Öğrencinin içinde yaşadığı kültürel değerlere göre düzenlenmelidir. İçerik somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru sıralanmalıdır. (Sönmez, 2005:43)

### **1.5.3. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Öğretme-Öğrenme Süreci**

Öğrenme ve öğretme sürecinin temalar, ara disiplinler, beceriler, kişisel nitelikler ve kazanımlar dikkate alınarak organize edilmesi gerekmektedir. (MEB,2005:93)

Günümüzde öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili olarak yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bilginin yarılanma süresinin 4 yıl gibi oldukça kısa sürelerle inmesi ve dolayısıyla mevcut bilgilerin hızla eskimesi nedeniyle çocuklara bilgi aktarma yaklaşımının önemi azalmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde çocukların bilgilerini sürekli olarak güncelleyebilme becerilerinin geliştirilmesi daha önemli hale gelmiştir. Bunu da öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerle gerçekleştirmek gerekmektedir. Öğretmenlerin temel rollerinden biri, öğrencilere bu anlayışa uygun öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaktır. (Akbayır ve diğerleri, 2006:393)

Etkili öğrenme ortamı; öğrencilerin dersi pasif bir şekilde izleyip dinlemek yerine sürece etkin olarak katıldıkları, gerektiğinde bir araştırmacı gibi hareket edebildikleri ortamdır. Hayat bilgisi eğitimiyle çocukların bir olgu ya da olay hakkında kendi etkinlikleri yoluyla uyarıcıları anlamlandırmaları ve bilgiyi yapılandırmaları gerekmektedir. Öğrenme ortamı her çocuk için mükemmel değildir. Mükemmel yakın bir öğrenme ortamı sağlanabilmesi için, öğrenme ortamı düzenlenirken öğrencilerin öğrenme biçimleri, farklı zeka türlerine sahip oldukları ile öğrenme stratejileri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme stillerine göre öğrenciler hayalci, düşünür, karar veren, aktör, görsel-işitsel ve dokunsal olarak gruplandırılabilir. (Atlıhan ve diğerleri, 2005:34)

#### **1.5.3.1. Öğrenme Stilleri**

Öğrenme stillerine göre öğrenciler, hayalci, düşünür, karar veren, aktör, görsel, işitsel, kinestetik, dokunsal olarak gruplanabilirler. Buna göre öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağlanmalıdır. (Aldal ve diğerleri, 2006:7)

#### **1.5.3.2. Zeka Alanları**

Farklı zeka alanlarına göre öğrenciler; sözel-dilsel, mantıksal/matematikselsel, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, bedensel/kinestetik,sosyal, içsel, doğacı olarak gruplanabilirler. Çocuklar bu gruplardan birinin özelliklerini de yansıtabilirler. (Özdemir, 2005:51)

#### **1.5.3.3. Kavramlar**

Hayat bilgisi dersinin temel amacı, öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktır. Bunun yanı sıra çocukların ileride alacakları fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine temel oluşturabilmeleri için kavramlar da tanıtılacaktır. Böylece çocukların temel bilgi ve becerilerle donanmış, istenen kişisel niteliklere sahip birer yurttaş olarak yetişmeleri sağlanacaktır. ( Baysal ve diğerleri, 2006:395)

#### **1.5.3.4. Öğrenme-Öğretme Etkinliğini Uygulama**

##### **Öğretme Stratejileri**

- Sunuş yoluyla öğretme stratejisi
- Buluş yoluyla öğretme stratejisi
- Araştırma yoluyla öğretme stratejisi. (Özdemir ve Yıldız, 2005:54)

### **Öğretme Yöntemleri**

- Anlatım
- Tartışma
- Örnek olay
- Gösterip yaptırma
- Problem çözme
- Bireysel çalışma

### **Öğretme Teknikleri**

- Beyin fırtınası
- Gösteri
- Soru-cevap
- Rol yapma
- Drama
- Yaratıcı drama
- Benzetim
- İkili ve grup çalışmaları
- Mikro öğretim
- Gözlemlene, betimleme, değerlendirme
- Eğitsel oyunlar
- Bireyselleştirilmiş öğretim
- Programlı öğretim
- Bilgisayar destekli öğretim. (Uysal ve Elbistan,2005:47)

### **Araç-Gereç Kullanımı**

Öğretme-öğrenme sürecinin temel öğelerinden biri de araç-gereçlerin temel işlevi, öğretme-öğrenme sürecini daha işlevsel ve etkili kılmaktır. Öğretme-öğrenme sürecinin başarısı, öğretim amaçları ve konularına uygun yaklaşım, yöntem ve tekniklerin yeri ve zamanı geldikçe araç-gereçlerle desteklenmesine bağlıdır. Araç-gereçler doğru kullanıldığında, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarına ve somut yaşantılar geçirmelerine; dolayısıyla anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardım etmektedir. (Kılıçoğlu, 2006:30)

İlköğretimde Hayat Bilgisi derslerinde yararlanılabilecek çok sayıda araç-gereç bulunmaktadır. Bunların başlıcalarını resimler, levhalar, afiş ve posterler; zaman ve tarih şeridi; radyo ve teyp, televizyon ve video; bilgisayar, CD(kompakt

disk), video disk, internet, ders kitapları, güncel olaylar ve güncel sorunlar, gazeteler ve kaynak kişiler olmak üzere sıralamak mümkündür. (Yaşar ve Gültekin, 2006:293)

#### **1.5.4. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Değerlendirme**

Değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Eğitim programlarının başarısı öğrencilerde 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.

İyi bir değerlendirme sistemi;

- Öğrencilerin neyi bildiğini ve anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin farklı gelişim düzeylerini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme yaşantılarını planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirmeye izin verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceklerini ve daha iyi yapabileceklerini tanımlamalarına yardım eder.
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması; okuldaki çalışanlara, velilere ve öğrencinin kendisine öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Programın uygulama, izleme ve geliştirme süreci ile ilgili kararlar alınmasında öğretmenlere ve ilgili diğer kişilere yardımcı olur.
- Öğretim programlarında kullanılan yöntemlerin ve yaklaşımların yeterliliğini belirlemede öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, öğrencilerin zayıf yönlerini, bilgi boşluklarını ve yoksun oldukları becerileri tespit etmede önemli bir rol oynar.
- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçleri tasarlamasına yardım eder. (Baysal ve diğerleri, 2006:399)

Yapılandırmacı anlayışta değerlendirmenin amacını öğrenciler belirler. Sonuç (ürün) değerlendirmesinden çok süreç değerlendirmesi esastır. Ayrıca, çoklu değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılır. Yapılandırmacılıkta, hedef ve hedef

davranışlar ölçüt olarak kabul edilmez. Sadece, yorumları ne denli iyi formüle ettikleri ve tartıştıkları değerlendirilir. Değerlendirmenin amacı, öğrencinin ne kadar bilgi hatırlayabildiğini ölçmek değil, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktır. (Sağlam, 2006:43)

Program, öğrencilerin entellektüel olarak gelişmelerinin yanı sıra beceri ve kişilik gelişimine odaklanmıştır. Bunların becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorularda oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler v.b. araç ve yöntemler kullanılabilir (Aldal ve diğerleri, 2006:20).

#### **1.5.4.1. Değerlendirme Araç ve Yöntemleri**

Öğretmenler zaman zaman öğrencilerin sınavlarında veya ödevlerinde sergilediklerinden daha fazlasını bildiklerine inanırlar. Bu sorunu aşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin başarısını değerlendirmede birkaç yöntemi birlikte kullanması önerilir. Çoklu değerlendirme araçlarını kullanmak, her öğrenciye ne bildiğini gösterme konusunda bir şans tanır. Öğretmenin de birkaç aracı birlikte kullanarak öğrencinin ne bildiğini ve ne yapacağını bilmesi, bu konuda kendine daha fazla güven duymasını sağlayabilir. Tartışma, performans ödevleri ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmesinin en iyi yollarındandır. Bunlardan hiçbiri tek başına yeterli değildir (Uysal ve Elbistan, 2005:251).

Son yıllarda ürün odaklı yaklaşımların yerini süreç odaklı yaklaşımların almasına paralel olarak, sürece performansa dayalı değerlendirmeyi öngören alternatif ölçme yaklaşımları öne çıkmaya başlamıştır (Tekindal, 2006:398).

**Gösteri** : Öğretmenin sınıfta herhangi bir konuyu öğrencilerin önünde birtakım araç ve gereçler kullanarak açıklaması demektir. Gösteri metodunda aktif olan, açıklayıcı olan öğretmendir. Öğrenciler dinleyici, seyirci ve bilgileri hazır alıcı durumdadır. Gösteri daha çok duyu organını uyardığı ve öğrencilerin ilgi ve dikkatini çektiği için, öğrenmeyi kolaylaştıran bir tekniktir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:96).

**Anektod** : Belli bir yerde, zamanda veya durumda ortaya çıkan davranışın objektif tanımının kaydedildiği özel bir formun adıdır. Öğretmen, anekdotlara tüm davranışları değil, gözlenmesine ihtiyaç duyulan özel davranışları gözleyip kaydetmelidir (Tekindal ve diğerleri, 2003:432).

**Gözlem** : Bu teknikle çocuk gözlenebilir davranışları yoluyla tanınmaya çalışılır. Gözlem tekniği kullanılması kolay, çocuğu doğal durumuyla izlemeye

olanak sağlayan, hem birey hem küme için uygulanabilen bir tekniktir. (Nas, 2003:395)

**Tartışma** : Eleştirel düşünme becerisini ölçmek için en uygun yöntemdir. Öğrencinin, değerlendirme ya da yordama yapması gereken bir konuda szli ya da yazılı tartışma istenebilir. (Aldal ve diğerleri, 2006:20)

**Sergileme** : Bu yöntem öğrencilerin yaratıcılıklarını ve sanatsal çalışmalarını sergileyecekleri kullanışlı bir yöntemdir. Aynı zamanda üst düzey zihinsel becerilerin değerlendirilmesine çok uygundur. (Atlıhan ve diğerleri, 2005:306)

**Deney** : Bu yöntem, öğrencilerin deneyi hazırlayıp tamamlamalarını ve gözlemlerini raporlaştırmalarını gerektirir. Deney sonunda öğrencilerin çıkarımda bulunmaları gerekir. (Baysal ve diğerleri, 2006:400)

**Görüşme (mülakat)** : Öğrencilerin ğrenilenlerle ilgili birbirlerine ya da bilgi alma amaçlı gerçek yaşamdaki insanlara sorular sorması ve bu soruların yanıtlanmasıdır. (ztrk ve diğerleri, 2006:644)

Öğrencinin rahatlıkla konuşabildiği kendisini tamamıyla yansıtabilme şansının olduğu bir lme tekniğidir. (Yavuz, 2006:19)

**Szli Sunum** : Konuşma, dil eğitimi, dil sanatları gibi birçok alanda kullanılabilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri hakkında bilgi sağlar. Kontrol listeleri dereceleme ya da ekran değerlendirme ölçekleriyle lme ve değerlendirme yapılabilir. Szli sunumlar, öğrencilerin hatırlama, kavrama ve sunum düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygun bir yöntemdir. (zdemir ve Yıldız, 2005:306)

**Proje** : Öğrencilere bireysel ya da grup içinde önemli görevlerde bulunmaları için yeni fırsatlar sunar. Projeler puanlama standartları ve ayrıntılı yönergeler gerektirir. Ayrıca ğretmen ve öğrencilere de önemli sorumluluklar yükler. (Uysal ve Elbistan, 2005:252)

**Aradıştırma Kağıdı** : Eğitimin her kademesinde kullanılabilir. Bir performans değerlendirme yöntemi olarak oldukça uygundur. Yönergeler ve belli bazı açıklamalar yapıldıktan sonra noktalama kurallarına uygun olarak yazılması gerekir. (Atlıhan ve diğerleri, 2005:306)

**z Değerlendirme** : Belli bir konuda bireyin kendini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. z değerlendirme, bireylerin yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır. (Baysal ve diğerleri, 2006:400)



**Kısa Cevaplı Testler :** Bir kelime, bir sembol ya da en çok birkaç kelime ile cevaplanabilen maddeler içeren ölçme yöntemidir. Bu tür maddeler bilgi basamağını ölçmek için uygundur. Öğrenci sorunun cevabını kendisi yazar.Kısa cevaplı maddeler,soru cümlesi ve eksik cümle tipi olmak üzere iki türdür. (Öztürk ve diğerleri,2006:400)

**Coktan Seçmeli Testler :** Öğrenciye yöneltilen sorunun cevabı genellikle üç ya da dört başka cevapla birlikte verilir. Öğrencilerden verilenler arasından doğru cevabı seçip işaretlemesi istenir. Daha çok bilgilerin, zihinsel becerilerin ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılır. (Aldal ve diğerleri, 2006:21)

**Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) :** Portfolyo öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışında yapacakları çalışmaların toplandığı bir tür ürün dosyasıdır. (Öztürk ve diğerleri, 2005:25) Öğrenci ürün dosyası, öğrencinin bir bütün olarak gelişim ve öğrenme süreci ile öğrenme ürünlerini gösteren; aynı zamanda bir bütün olarak değerlendirilmesini de sağlayan sistemli ve amaçlı olarak oluşturulmuş gelişim dosyalarıdır. Öğrenci ürün dosyaları, öğretmenin rehberliğinde öğrenci tarafından hazırlanır. Öğretmen öğretici olmaktan çok yok göstericidir. Öğrenci ürün dosyası oluşturulurken; hangi ürünlerin toplanacağı, bu ürünlerin dosyaya nasıl dahil edileceği, dosyanın nasıl düzenleneceği ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı belirtilir. (Çetin ve diğerleri, 2006:36)

**Performans Değerlendirme :** Öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak öğrendiklerini eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir. (Özdemir ve Yıldız, 2005:309)

Performans değerlendirme ölçeklerinin hazırlanması sırasında ölçeğin hangi amaçla neyi ölçmek için kullanılacağı iyi belirlenmelidir. Hangi kriterlerin ölçümde baz alınacağı, nelere dikkat edileceği ve kaç puan verileceği önceden bilinmelidir. Aslında bu durum, genel olarak tüm ölçüm araçları için geçerlidir. (Yavuz, 2006:21)

## II.BÖLÜM

### 1. MATERYAL VE YÖNTEM

#### 1.1. Problem Cümlesi

“İlköğretim hayat bilgisi ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirme düzeyleri nedir?”

##### 1.1.1. Alt Problemler

1. İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programlarındaki kazanımların öğretmenler tarafından değerlendirme düzeyleri nedir?

2. İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programlarındaki içeriğin öğretmenler tarafından değerlendirme düzeyleri nedir?

3. İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programlarındaki eğitim durumlarının öğretmenler tarafından değerlendirme düzeyleri nedir?

4. İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programlarındaki değerlendirme boyutunun öğretmenler tarafından değerlendirme düzeyleri nedir?

#### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim okullarında, ilköğretim 1., 2., ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders programının kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmesidir.

#### 1.3. Araştırmanın Önemi

Hayat Bilgisi dersi öğrencilerin yaşadığı yeri tanıması, topluma uyum sağlamaları iyi sorumlu ve milletine yararlı bir vatandaş olarak yetişmeleri ; kendi kültürünü ve tarihini tanımaları ve benimsemelerinde önemli rol oynamaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi Hayat Bilgisi dersi için seçilen programa bağlıdır. Bu nedenle istenilen amaca ulaşabilmek için hazırlanan programın sürekli değerlendirilmesi ve bu sonuçlara göre programların yeniden gözden geçirilip düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırma, Hayat Bilgisi ders programı konusunda öğretmen görüşlerinden ve kuramsal temellerden hareketle ortak bir anlayış çerçevesinde programla ilgili sorunları belirleme amacı gütmektedir.

#### 1.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Kars ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde resmi ve özel toplam 22 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Araştırma evrenindeki ilköğretim okulları; merkez,

merkez köy, ilçe merkezleri, ilçelere bağlı merkez köylerde bulunduğundan evrenin tümüne ulaşmak zaman ve maliyet açısından ek külfetler getireceğinden örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırma örneklemini Kars ili merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 113 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma ;

1. İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders programının kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarının araştırılmasıyla,
2. Kars ili merkez ilköğretim okulları ile,
3. Örnekleme alınan öğretmen görüşleri ile,
4. Veri toplama aracındaki sorularla,
5. 2006-2007 öğretim yılı ile sınırlıdır.

İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarının program hazırlayanlara, öğretmenlere ve bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara yararlı olacağı düşünülmektedir.

### **1.6. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmanın planlanması ve yürütülmesinde şu varsayımlardan yola çıkılmıştır:

1. Araştırma için geliştirilen veri toplama aracının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.
4. Seçilen örneklemin Kars ili evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.
5. Araştırmada kullanılan kaynakların içerdiği bilgilerin güvenilir ve geçerli olduğu varsayılmıştır.
6. Hazırlanan anketin, çalışmada belirlenen alt problemlere cevap verecek düzeyde ve objektif olduğu varsayılmıştır.

### **1.7. Araştırmanın Yöntemi**

#### **1.7.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılarak 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders programına ilişkin

kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da hala varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Genel tarama modelleri ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerine yapılan tarama düzenlemeleridir. (Karasar, 2005:77)

### **1.7.2. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen, ankete katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeyi amaçlayan 5 soru ve araştırmanın alt problemlerine yönelik 40 soru olmak üzere toplam 45 sorudan 5'li likert tipinde bir anket uygulanmıştır. Araştırma anketinde kazanımlar bölümünde 10 soru, içerik bölümünde 10 soru, eğitim durumu bölümünde 15 soru, değerlendirme bölümünde 5 soru olmak üzere 40 soru bulunmaktadır. Birinci bölümde yer alan 5 soru araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu okul, görev yaptığı branş ve okuttuğu sınıfı belirlemeye yöneliktir. İkinci bölümde bulunan 40 soru araştırmanın alt problemlerine göre 4 gruptan oluşmuştur. Bu gruplarda yer alan sorular anket içerisinde aynı amaca yönelik soruların bir arada olmaması için karışık olarak verilmiştir.

Veri toplama aracının 1. bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular için uygun cevaplar verilmiş, ankete katılan öğretmenlerin kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Anketin 2. bölümünde bulunan sorular ise “ Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçenekleri ile ifade edilmiş ve öğretmenlerin en uygun buldukları seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

### **1.7.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması**

Veri toplama aracı uygulanmadan önce çalışmalar Kars İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sunulmuş ve araştırma için geliştirilen anketin uygulanması için gerekli resmi izin alınmıştır. Gerekli resmi izin alındıktan sonra araştırma anketi çoğaltılarak araştırmacı tarafından örneklemde bulunan Kars ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 30 öğretmene güvenilirlik hesaplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Packet For The Social Science) programında girilerek

Kuder-Richardson güvenirlilik testi uygulanmış güvenirlilik katsayısı olan Cronbach Alpha 0.96 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısı 0,50'den yüksek olarak bulunan ölçekler güvenilir olarak alındığından araştırma anketi güvenilir olarak tespit edilmiştir. Daha sonra araştırma anketi örnekleme bulunan Kars ili merkezindeki ilk öğretim okullarında görev yapan toplam 113 öğretmene araştırmacı tarafından bizzat uygulanmış ve toplanmıştır.

#### **1.7.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi**

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler SPSS 12.0 programı kullanılarak bilgisayar ortamında girilmiş ve istatiki çözümlenmeler yapılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel bilgileri frekans (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanmış, tablolar (1-2-3-4-5) halinde sunulmuştur. Yine öğretmenlerin araştırmanın alt problemlerine göre oluşturulan 4 alt grupta yer alan sorulara verdikleri cevaplar “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerine göre frekans (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanmış ve tablolar (6-7-8-9) halinde ifade edilmiştir.

Araştırmada 5’li likert tipinde bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekteki her bir maddeye verilen cevaplar 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. “Kesinlikle Katılıyorum” cevabı: 5.00, “Katılıyorum” cevabı: 4.00, “Kararsızım” cevabı: 3.00, “Katılmıyorum” cevabı: 2.00, “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabı: 1.00 şeklinde puanlanmıştır.

### III. BÖLÜM

#### 1. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerine uygulanan program değerlendirme anketinin istatistiksel analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Sırasıyla:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel ve mesleki özelliklerine ilişkin veriler sunulmuş,
2. Uygulanan program değerlendirme anketinin kazanımlar ile ilgili sorularının yüzde ve frekans tablolarına yer verilmiş,
3. Anketin içerik ile ilgili sorularının yüzde ve frekans tablolarına yer verilmiş,
4. Uygulanan anketteki eğitim durumuyla ilgili tablo ve bulgular sunulmuş,
5. Anketteki program değerlendirmeye yönelik tablo ve bulgulara yer verilmiştir.

#### 1.1. Örneklemeye İlişkin Sayısal Veriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu okul, branş ve okuttuğu sınıflara ilişkin bulgular 1, 2, 3, 4, 5 numaralı tablolarda sunulmuştur.

#### 1.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Ankete cevap veren öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

Cinsiyet	f	%
Bayan	64	56,6
Erkek	49	43,4
Toplam	113	100

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; 64’ünün (%56,6) bayan, 49’unun (%43,4) erkek olduğu görülmektedir.

### 1.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları**

Mesleki Kıdem	f	%
1-5	15	13,3
6-10	36	31,9
11-15	25	22,1
16-20	14	12,4
20 ve Üstü	23	20,4
Toplam	113	100

Tablo 2 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin %13,3’sinin 1-5 yıllık, %31,9’unun 6-10 yıllık, %22,1’inin 11-15 yıllık, %12,4’ünün 16-20 yıllık, %20,4’ünün 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları tespit edilmiştir.

### 1.1.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları

Ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımları tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları**

Mezun Olunan Okul	F	%
Öğretmen Okulu	1	0,9
Eğitim Enstitüsü	20	17,7
Eğitim Yüksek Okulu	7	6,2
Eğitim Fakültesi	62	54,9
Fen- Edebiyat Fakültesi	9	8,0
Diğer	14	12,4
Toplam	113	100

Tablo 3 incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin %0,9’unun öğretmen okulu, % 17,7’sinin eğitim enstitüsü, %6,2’sinin eğitim yüksek okulu, %54,9’unun eğitim fakültesi, %8’inin fen-edebiyat fakültesi, %12,4’ünün diğer fakültelerden mezun oldukları tespit edilmiştir.

#### 1.1.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşa Göre Dağılımları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları branşa göre dağılımları tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşa Göre Dağılımları**

Sınıf Öğretmenliği	105	92,9
Diğer	8	7,1
Toplam	113	100

Ankete katılan öğretmenlerin %92,9'unun branşı sınıf öğretmenliği, %7,1'i diğer branşlardandır.

#### 1.1.5. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımları

Ankete cevap veren öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre dağılımları tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımları**

Okutulan Sınıf	f	%
1. sınıf	39	34,5
2. sınıf	39	34,5
3. sınıf	35	31,0
Toplam	113	100

Ankete katılan öğretmenlerin %34,5'i 1. sınıfı, %34,5'i 2.sınıfı ve %31,0'ı 3. sınıfı okutmakta olan toplam 113 öğretmendir.



**1.2. İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programlarındaki  
Kazanımlara Ait Bulgular**

**Tablo 6. Öğretmenlerin Program Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Kazanımlar		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Program kazanımları toplumun ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.	%	18,6	55,8	10,6	12,4	2,7
	f	21	63	12	14	3
5. Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.	%	19,5	53,1	20,4	7,1	-
	f	22	60	23	8	-
10. Program kazanımları öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel özelliklerine uygundur.	%	7,1	67,3	18,6	6,2	0,9
	f	8	76	21	7	1
13. Program kazanımları problem çözme ve yaratıcı düşünme özelliklerini geliştirici niteliktedir.	%	14,2	61,1	11,5	11,5	1,8
	f	16	69	13	13	2
18. Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.	%	9,7	66,4	15,0	8,8	-
	f	11	75	17	10	-
21. Program kazanımları girişimcilik, öz yönetim bağlamında yeterli düzeydedir.	%	7,1	57,5	23,9	10,6	0,9
	f	8	65	27	12	1
25. Program kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk ve ön bilgi düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır.	%	5,3	54,9	14,2	21,2	4,4
	f	6	62	16	24	5
29. Program kazanımları bilimin değişim, etkileşim, neden-sonuç ilişkilerini yansıtmaktadır.	%	14,2	62,8	10,6	11,5	0,9
	f	16	71	12	13	1
33. Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir.	%	8,8	61,9	15,9	13,3	-
	f	10	70	18	15	-
38. Program kazanımları diğer disiplinler ile yeterli düzeyde ilişkilendirilmiştir.	%	8,8	57,5	23,9	7,1	2,7
	f	10	65	27	8	3

Kazanımlar tablosundaki “Program kazanımları toplumun ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır” sorusuna ankete katılan öğretmenlerin %18,6’sı kesinlikle katılıyorum, %55,8’i katılıyorum, %10,6’sı kararsızım, %12,4’ü katılmıyorum, %2,7’si kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu oranlar doğrultusunda çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kazanımların toplumun ihtiyaçlarından hareket edilerek düzenlendiği yönünde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu durum oldukça sevindiricidir. Çünkü toplumun ilgi, ihtiyaç ve

beklentilerinden hareketle hazırlanan programların gerçekleştirilebilme şansı oldukça yüksektir.

“Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir” sorusuna öğretmenlerin %19,5’i kesinlikle katılıyorum, %53,1’i katılıyorum, %20,4’ü kararsızım, % 7,1’i katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda programın; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

“Program kazanımları öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerine uygundur.” sorusuna verilen cevapların %7,1’i kesinlikle katılıyorum, %67,3’ü katılıyorum, %18,6’sı kararsızım, %6,2’si katılmıyorum, %0,9’u kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Öğrencilere istedik davranışların kazandırılabilmesi için öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu açıdan bulgulara bakıldığında program kazanımlarının öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu araştırmaya katılan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

“Program kazanımları problem çözüme ve yaratıcı düşünme özelliklerini geliştirici niteliktedir” sorusuna öğretmenlerin %14,2’si kesinlikle katılıyorum, %61,1’i katılıyorum, %11,5’i kararsızım, %11,5’i katılmıyorum, %1,8’i kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Çalışma sonuçlarından hareketle program kazanımlarının öğrencilerin problem çözüme ve yaratıcı düşünme özelliklerini geliştirici nitelikte olduğu söylenebilir. Eğitimde tabiri caizse balık tutmayı öğrenme yönteminin yansıtıldığı görülmektedir.

“Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %9,7’si kesinlikle katılıyorum, %66,4’ü katılıyorum, %15,0’ı kararsızım, %8,8’ i katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Programda yer alan öğrenme alanlarının program kazanımları ile paralellik gösterdiği öğretmen görüşleri çerçevesinde belirlenmiştir.

“Program kazanımları girişimcilik, öz yönetim bağlamında yeterli düzeydedir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %7,1’i kesinlikle katılıyorum, %57,5’i katılıyorum, % 23,9’u kararsızım, %10,6’sı katılmıyorum, %0,9’u kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermiştir. Kendine güvenen yeni nesiller yetiştirmenin temel şartı girişimci, öz yönetim denetimini iyi yapabilen bireyler oluşturmaktır. Araştırma sonuçlarında programın bu özelliğini yerine getirebildiği söylenebilir. Bu durum oldukça sevindiricidir.

“Program kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk ve ön bilgi düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır” sorusuna öğretmenlerin % 5,3’ü kesinlikle katılıyorum, %54,9’u katılıyorum, %14,2’si kararsızım, %21,2’si katılmıyorum, %4,4’ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermiştir. Hazır bulunuşluk öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgilerdir ve bu bilgiler göz önünde bulundurularak hazırlanan program kazanımları öğrenciler tarafından daha somut şekilde davranışa dönüştürülebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların oranlarına bakıldığında program kazanımlarının tam olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olduğu şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

“Program kazanımları bilimin değişim, etkileşim, neden-sonuç ilişkilerini yansıtmaktadır” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %14,2’si kesinlikle katılıyorum, %62,8’i katılıyorum, %10,6’sı kararsızım, %11,5’i katılmıyorum, %0,9’u kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. İnsanoğlunun doğuştan itibaren en önemli özelliklerinden biri bilgiye olan ihtiyacı ve zorunluluğudur. Bu zorunluluk ise bilim adı altında toplanır. Bilginin çoğalmasıyla birlikte değişim, etkileşim kaçınılmazdır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplar programın bu özelliği yansıttığını gösterir.

“Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir” sorusuna öğretmenlerin %8,8’i kesinlikle katılıyorum, %61,9’u katılıyorum, %15,9’u kararsızım, %13,3’ü katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Öğrencinin bilgi düzeyi ve kişisel özellikleri programın hazırlanması aşamasında önemli bir boyuttur. Çünkü öğrenci kişisel niteliklerine uygun olmayan bilgiyi almak istemez, hem de amacı davranışa dönüştüremez. Bu sorudan anlaşılacağı üzere kazanımlar öğrenci becerileri ve kişisel nitelikleri bağlamında açık ve anlaşılabilirdir.

“Program kazanımları diğer disiplinler ile yeterli düzeyde ilişkilendirilmiştir” sorusuna öğretmenlerin %8,8’i kesinlikle katılıyorum, %57,5’i katılıyorum, %23,9’u kararsızım, %7,1’i katılmıyorum, %2,7’si kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Hayat bilgisi dersi diğer derslerden bağımsız olarak düşünülemez. Birbirleri arasında lirik bir denge örüntüsü vardır. Araştırma bulgularında diğer disiplin alanlarının hayat bilgisi dersi içerisinde dengeli bir dağılım göstermiş olduğu öğretmenlerce ifade edilmiştir.

### 1.3. İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programlarındaki İçeriğe Ait Bulgular

**Tablo 7. Öğretmenlerin Program içeriğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

İçerik		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
2. Program içeriğinde temalar ve üniteler, konu ve kavramlarla ilişkilendirilmiştir.	%	20,4	70,8	4,4	4,4	-
	f	23	80	5	5	-
3. Program içeriğinde temalar ile ders kazanımları arasında tutarlılık ve paralellik yeterli düzeyde oluşturulmuştur.	%	15,0	59,3	14,2	10,6	0,9
	f	17	67	16	12	1
11. Program içeriği hiçbir yanlış anlama ve algılamaya meydan vermeyecek şekilde açık, anlaşılabilir bir şekilde sunulmuştur.	%	11,5	46,0	20,4	17,7	4,4
	f	13	52	23	20	5
14. Program içeriğindeki mevcut konular çoklu zekâ alanlarını yansıtabilecek düzeyde hazırlanmıştır.	%	12,4	61,1	16,8	8,8	0,9
	f	14	69	19	10	1
19. Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur.	%	9,7	58,4	18,6	12,4	0,9
	f	11	66	21	14	1
22. Program içeriğindeki temalar ara disiplinler ile etkili bir şekilde bağlantılı hale getirilmiştir.	%	12,4	58,4	19,5	9,7	-
	f	14	66	22	11	-
26. Program içeriğinde yer alan temalarda ifade edilen etkinliklerin sunuluşu öğretim ilkelerine uygundur.	%	8,0	72,6	11,5	8,0	-
	F	8	82	13	9	-
30. Program içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir.	%	12,4	52,2	11,5	21,2	2,7
	f	14	59	13	24	3
34. Programın içeriği dikkate alındığında konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek düzeydedir.	%	13,3	63,7	10,6	11,5	0,9
	f	15	71	12	13	1
39. Program içeriğini oluşturan temalarda diğer disiplinler ve Atatürkçülük konuları birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır.	%	13,3	62,8	8,8	13,3	1,8
	f	15	71	10	15	2

“Program içeriğinde temalar ve üniteler, konu ve kavramlarla ilişkilendirilmiştir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %20,4’ü kesinlikle katılıyorum, %70,8’i katılıyorum, %4,4’ü kararsızım, %4,4’ü katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Program içeriğinde yer alan bilgiler temalar ve ünitelerde düzenlenirken konu ve

kavramların somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya, yakından uzağa gibi öğretim ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Konu ve kavramlar temalar ve ünitelerle ilişkilendirilmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda program içeriğinin konu ve kavramlarla ilişkilendirildiği söylenebilir.

“Program içeriğinde temalar ile ders kazanımları arasında tutarlılık ve paralellik yeterli düzeyde oluşturulmuştur” sorusuna öğretmenlerin %15,0’ı kesinlikle katılıyorum, %59,3’ü katılıyorum, %14,2’si kararsızım, %10,6’sı katılmıyorum, %0,9’u kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler öğrencilere kazandırmak istedikleri davranışlar ile temalar arasında tutarlılık görmek isterler. Böylece öğrenci ders kazanımlarını temalar aracılığıyla öğrenebilmektedir. Bu oranlar doğrultusunda çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun böyle düşündüğü görülmektedir.

“Program içeriği hiçbir yanlış anlama ve algılamaya meydan vermeyecek şekilde açık, anlaşılabilir bir şekilde sunulmuştur” sorusuna öğretmenlerin %11,5’i kesinlikle katılıyorum, %46,0’ı katılıyorum, %20,4’ü kararsızım, %17,7’si katılmıyorum, %4,4’ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin büyük çoğunluğu program içeriğini açık, anlaşılabilir bulunduğunu ifade etmiştir.

“Program içeriğindeki mevcut konular çoklu zekâ alanlarını yansıtabilecek düzeyde hazırlanmıştır” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %12,4’ü kesinlikle katılıyorum, %61,1’i katılıyorum, %16,8’i kararsızım, %8,8’i katılmıyorum, %0,9’u kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Günümüz dünyasında öğrencilerin çeşitli zeka alanları yaklaşımlarına göre geliştikleri saptanmıştır. Bu bilgiler ışığında çoklu zeka kuramı bilim adamlarınca ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım çoklu zeka kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda program içeriğinin çoklu zeka alanlarını yansıttığı söylenebilir.

“Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %9,7’si kesinlikle katılıyorum, %58,4’ü katılıyorum, %18,6’sı kararsızım, %12,4’ü katılmıyorum, %0,9’u kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Toplumun en küçük parçası olan birey, sosyal yapının gereği toplumdan ve doğadan ayrı düşünülemez. Yeni programdaki hazırlanan temaların birey – toplum- doğa çatısını tam olarak yansıttığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

“Program içeriğindeki temalar ara disiplinler ile etkili bir şekilde bağlantılı hale getirilmiştir” sorusuna öğretmenlerin %12,4’ü kesinlikle katılıyorum, %58,4’ü katılıyorum, %19,5’i kararsızım, %9,7’si katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Kazanımlara uygun program içeriği geliştirilirken ara disiplinler göz ardı edilemez. Araştırma bulgularına göre temalar ara disiplinler ile bağlantılıdır denilebilir.

“Program içeriğinde yer alan temalarda ifade edilen etkinliklerin sunuluşu öğretim ilkelerine uygundur” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %8,0’ı kesinlikle katılıyorum, %72,6’sı katılıyorum, %11,5’i kararsızım, %8,0’ı katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Etkinlikler sunulurken öğrenci seviyesine göre somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya, yakından uzağa gibi öğretim ilkeleri göz önünde bulundurulursa öğrencinin kavraması daha kolay olur. Bu bağlamda verilere göre programın içeriğinin bu özelliği yerine getirdiği söylenebilir.

“Program içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir” sorusuna öğretmenlerin %12,4’ü kesinlikle katılıyorum, %52,2’si katılıyorum, %11,5’i kararsızım, %21,2’si katılmıyorum, %2,7’si kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Öğrencinin bilgi düzeyi ve konu alanının içeriği birbirine uygun olmalıdır. Böylece öğrenci bilgiyi zorlanmadan alabilecek ve önceki bilgileriyle bağdaştırabilecektir. Araştırma sonuçlarından programın içeriğinde yer alan bilgilerin öğrenci seviyesine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu görülmektedir.

“Programın içeriği dikkate alındığında konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek düzeydedir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %13,3’ü kesinlikle katılıyorum, %63,7’si katılıyorum, %10,6’sı kararsızım, %11,5’i katılmıyorum, %0,9’u kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Her programın içerik boyutu güncel ve geçerli bilgileri barındırmalıdır, günlük hayattan kesitler sunmalıdır. Bu yolla öğrenci hem yaşadığı çağa uygun bilgiler edinerek zevk alacak, hem de önceki öğrendikleri ile yeni öğrendiklerini harmanlayıp bilgi dağarcığını zenginleştirecektir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu program içeriği önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek ve günlük yaşamda ilişkilendirilecek düzeydedir şeklinde cevap vermiştir.

“Program içeriğini oluşturan temalarda diğer disiplinler ve Atatürkçülük konuları birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin

%13,3'ü kesinlikle katılıyorum, %62,8'i katılıyorum, %8,8'i kararsızım, %13,3'ü katılmıyorum, %1,8'i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin tarihlerini, kültürlerini bilmeleri ve cumhuriyet, laiklik, vatan sevgisi, Atatürk sevgisi gibi öğeleri bilmeleri program içeriğindeki temalarda bu konulara değinilmesiyle mümkündür. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplar programın Atatürkçülük konularının diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirildiği söylenebilir.

#### 1.4. İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programlarındaki Eğitim Durumuna Ait Bulgular

Tablo 8. Öğretmenlerin Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Eğitim Durumu		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
4. Program öğrencilerin mevcut bilgilerini güncelleyebilmelerini sağlamıştır.	%	15,0	60,2	13,3	11,5	-
	f	17	68	15	13	-
6. Programın uygulanmasında öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir.	%	24,8	52,2	14,2	8,8	-
	f	28	59	16	10	-
7. Program öğrencilerin öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.	%	23,9	57,5	9,7	8,8	-
	f	27	65	11	10	-
9. Uygulama etkinlikleri yapılırken öğrenci gerçek dünyaya ilk elden deneyim kazanma becerisi kazanmaktadır.	%	8,0	56,6	23,0	11,5	0,9
	f	9	64	26	13	1
12. Değişik öğrenme stilleri dikkate alındığında program öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağlamaktadır.	%	9,7	61,9	16,8	9,7	1,8
	f	11	70	19	11	2
15. Farklı zekâ alanları uygulama etkinliklerinin, programda tam anlamıyla uygulanması mümkündür.	%	6,2	39,8	30,1	21,2	2,7
	f	7	45	34	24	3
17. Program kazanımlarda belirtilen beceriler uygulama sürecinde gerçekleştirilebilir niteliktedir.	%	6,2	54,9	18,6	17,7	2,7
	f	7	62	21	20	3
20. Öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarını sağlayıcı uygulama fırsatları bu programla mümkün olmuştur.	%	9,7	63,7	16,8	7,1	2,7
	f	11	72	19	8	3
23. Mevcut program dikkate alındığında programın tüm ortamlarda gerçekleştirilmesi mümkündür.	%	3,5	30,1	14,2	38,1	14,2
	f	4	34	16	43	16
27. Program öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek şekilde, uygulanabilir bir niteliktedir.	%	13,3	61,9	15,9	6,2	2,7
	F	15	70	18	7	3

31. Program, ara ve alt disiplin kazanımları için gerekli ön koşul davranışları ile yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilebilecek düzeydedir.	%	9,7	62,9	15,0	11,5	0,9
	f	11	71	17	13	1
32. Temalarda ifade edilen ve kazandırılması gereken Atatürkçülük kazanımları önerilen etkinlikler dahilinde öğrencilere kazandırılmaktadır.	%	16,8	61,9	8,8	9,7	2,7
	f	19	70	10	11	3
35. Program etkinlik uygulamaları; öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için temalar anlaşılabilir bir şekilde, birbirlerinden öğrenmelerine imkân sağlayacak yöndedir.	%	10,6	65,5	12,4	11,5	-
	f	12	74	14	13	-
37. Kazanımlar ve içerik dikkate alındığında programın eğitim-öğretim süreci içindeki akışı öğretim ilkelerine uygundur.	%	6,2	67,3	15,0	11,5	-
	f	7	76	17	13	-
40. Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterebilecek etkinlikleri kapsamaktadır.	%	22,1	59,3	9,7	7,1	1,8
	f	25	67	11	8	2

**Tablo 8 Devamı. Öğretmenlerin Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

“Program öğrencilerin mevcut bilgilerini güncelleyebilmelerini sağlamıştır” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %15,0’ı kesinlikle katılıyorum, %60,2’si katılıyorum, %13,3’ü kararsızım, %11,5’i katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Güncellenemeyen bilgi hafızadan silinip atılır. Hayat bilgisi derslerinde öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılması çok önemlidir. Örneğin; el yıkama alışkanlığı küçük yaşlarda öğrenilmesine karşın toplumumuzda yeterince uygulamaya konulamamaktadır. Bunun sebebi hayat bilgisi derslerinin işlenmesindeki eksikliklerdir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin mevcut bilgilerini güncelleyebilecekleri şekilde hazırlanan programları tasvip ettiği doğrultusundadır.

“Programın uygulanmasında öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir” sorusuna verilen öğretmen cevaplarının %24,8’i kesinlikle katılıyorum, %52,2’si katılıyorum, %14,2’si kararsızım, %8,8’i katılmıyorum şeklindedir. Sorumluluk bilinci ilköğretimin birinci kademesinden itibaren aşılması gereken çok önemli bir yetidir. Öğretmenler bu konuda büyük sorumluluğu üstlenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bir çoğu programın öğrencide sorumluluk güdüsünü geliştirdiği görüşünü savunmaktadır.



“Program öğrencileri öğretme öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır” verilen öğretmen cevaplarının %23,9’u kesinlikle katılıyorum, %57,5’i katılıyorum, %9,7’si kararsızım, %8,8’i katılmıyorum şeklindedir. Öğretmen merkezli öğrenme yaklaşımları yerini öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına bırakmıştır. Öğretme-öğrenme ortamının aktif katılımcıları öğrencilerdir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Cevaplar doğrultusunda programın öğrencilerin öğretme- öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılımını sağladığı belirtilmektedir.

“Uygulama etkinlikleri yapılırken öğrenci gerçek dünyaya ilk elden deneyim kazanma becerisi kazanmaktadır” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %8,0’ı kesinlikle katılıyorum, %56,6’sı katılıyorum, %23,0’ı kararsızım, %11,5’i katılmıyorum, %0,9’u kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Öğrenci okula başladığında boş bir levhadır. Okulda öğrendikleri bilgileri yaşamının ileriki dönemlerinde üzerine ekleyerek donanır. Program uygulanırken öğrenci gerçek dünyaya ilk elden deneyim kazanma becerisini edinmelidir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre program bu özelliğini yerine getirmektedir.

“Değişik öğrenme stilleri dikkate alındığında program öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağlamaktadır” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %9,7’si kesinlikle katılıyorum, %61,9’u katılıyorum, %16,8’i kararsızım, %9,7’si katılmıyorum, %1,8’i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Uygulama sürecinde gerekli beceri, bilgi ve kavramları kazandırmada işe koşulabilecek ve etkinliklere temel oluşturabilecek değişik öğrenme stilleri yer almaktadır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu programın öğrencilere değişik öğrenme stilleriyle uygun öğrenme ortamları sağladığı kanısına varılmıştır.

“Farklı zekâ alanları uygulama etkinliklerinin, programda tam anlamıyla uygulanması mümkündür” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %6,2’si kesinlikle katılıyorum, %39,8’i katılıyorum, %30,1’i kararsızım, %21,2’si katılmıyorum, %2,7’si kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Her çocuğun zeka türü farklıdır. Öğretmenin farklı zeka alanlarını bilerek öğrencilerinin hangi zeka alanlarının geliştiğini gözlemlemesi gerekir. Bu doğrultuda farklı zeka alanları uygulama etkinliklerinin programda tam anlamıyla uygulanması mümkündür sonucuna ulaşıran veriler öğretmenler tarafından alınmıştır.

“Program kazanımlarda belirtilen beceriler uygulama sürecinde gerçekleştirilebilir niteliktedir” sorusuna öğretmenlerin %6,2’si kesinlikle

katılıyorum, %54,9'u katılıyorum, %18,6'sı kararsızım, %17,7si katılmıyorum, %2,7'si kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Hayat ilgisi derslerinde eğitimcilerin güdüleme, dikkat çekme, pekiştirme, düzeltme gibi öğretim ilkelerini uygulama sürecinde kullandıkları söylenebilir. Beceriler öğrencilere kazandırılırken uygulama sürecinde gerçekleştirilebilir nitelikte olmalıdır. Bulgulara göre öğretmenlerin çoğu program kazanımlarının belirtilen becerileri gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu savunmaktadır.

“Öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarını sağlayıcı uygulama fırsatları bu programla mümkün olmuştur” sorusuna öğretmenlerin %9,7'si kesinlikle katılıyorum, %63,7'si katılıyorum, %16,8'i kararsızım, %7,1'i katılmıyorum, %2,7'si kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Programda ele alınan konunun, günlük yaşamla ilişkili olması ve öğrencilerin kullanabilecekleri bilgiler olması her zaman üzerinde durulan boyutlardan birisidir. Çünkü öğretmen konuları günlük yaşamda ihtiyaç duydukları bilgilerle bütünleştirirse öğrencilerin dikkatini konu üzerine çekmiş olur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %63,7'si bu boyutunun yeterli olduğunu ifade etmiştir.

“Mevcut program dikkate alındığında programın tüm ortamlarda gerçekleştirilmesi mümkündür” sorusuna öğretmenlerin %3,5'i kesinlikle katılıyorum, %30,1'i katılıyorum, %14,2'si kararsızım, %38,1'i katılmıyorum, %14,2'si kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Programın tüm ortamlarda gerçekleştirilmesinin mümkün olmayacağı araştırma sonuçlarına göre saptanmıştır. Bu durum üzücüdür. Sınıflardaki materyal eksiklikleri, kullanılan yöntem ve tekniklerin kullanımda gereken ortamın sağlanamaması programın başarısını etkilemektedir.

“Program öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek şekilde, uygulanabilir bir niteliktedir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %13,3'ü kesinlikle katılıyorum, %61,9'u katılıyorum, %15,9'u kararsızım, %6,2'si katılmıyorum, %2,7'si kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin görüşlerini açık, özgür bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek demokratik ortamlar sağlanmalıdır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çoğunluğu programın öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat tanıyacak şekilde hazırlandığı görüşünü savunmaktadır.

“Program, ara ve alt disiplin kazanımları için gerekli ön koşul davranışları ile yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilebilecek düzeydedir” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerin %9,7’si kesinlikle katılıyorum, %62,9’u katılıyorum, %15,0’ı kararsızım, %11,5’i katılmıyorum, %0,9’u kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Bu doğrultuda çalışma sonucunda öğretmenlerin çoğu programın derste kazanacakları davranışların ara ve alt disiplinler ile ilişkilendirilebilir düzeyde olduğunu söylemektedir.

“Temalarda ifade edilen ve kazandırılması gereken Atatürkçülük kazanımları önerilen etkinlikler dahilinde öğrencilere kazandırılmaktadır” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların %16,8’i kesinlikle katılıyorum, %61,9’u katılıyorum, %8,8’i kararsızım, %9,7’si katılmıyorum, %2,7’si kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Araştırma sonuçlarına göre temalarda ifade edilen ve kazandırılması gereken Atatürkçülük kazanımlarının, önerilen etkinlikler dahilinde öğrencilere kazandırılmış olduğu söylenebilir.

“Program etkinlik uygulamaları; öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için temalar anlaşılabilir bir şekilde, birbirlerinden öğrenmelerine imkân sağlayacak yöndedir” sorusuna öğretmenlerin %10,6’sı kesinlikle katılıyorum, %65,5’i katılıyorum, %12,4’ü kararsızım, %11,5’i katılmıyorum cevabını vermiştir. Tartışma yöntemi öğrencilerin etkileşim içinde birbirlerinden öğrenmelerini, görüşlerini açıkça ifade edebilmelerini sağlayan yöntemlerden biridir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin %75,7’si olumlu yönde hayat bilgisi derslerinde öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlayabilecek şekilde temaların mevcut olduğu görüşünü savunmaktadır.

“Kazanımlar ve içerik dikkate alındığında programın eğitim-öğretim süreci içindeki akışı öğretim ilkelerine uygundur” şeklinde sorulan soruya öğretmenler %6,2’si kesinlikle katılıyorum, %67,3’ü katılıyorum, %15,0’ı kararsızım, %11,5’i katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu programın eğitim – öğretim süreci içindeki kazanımlar ve içeriği öğretim ilkelerine uygun olduğunu belirtmektedir.

“Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterebilecek etkinlikleri kapsamaktadır” sorusuna öğretmenlerin %22,1’i kesinlikle katılıyorum, %59,3’ü katılıyorum, %9,7’si kararsızım, %7,1’i katılmıyorum, %1,8’i kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrencilere bilgiyi aktarmak yerine

onlara bilgiye ulaşmaları konusunda yol göstermek, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına fırsat verir. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin %81.4'ünün olumlu cevap verdiği görülmektedir.

### 1.5. İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programlarındaki Değerlendirmeye Ait Bulgular

**Tablo 9. Öğretmenlerin Programın Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Değerlendirme		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
8. Programda ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilirdir.	%	7,1	52,2	17,7	14,2	8,8
	f	8	59	20	16	10
16. Program değerlendirmelerinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları öğretmenin öznel yaklaşımlarından uzak objektif araçlardır.	%	4,4	46,0	23,9	22,1	3,5
	f	5	52	27	25	4
24. Program değerlendirme süreçleri öğrenciyi tüm yönleriyle analiz etmektedir.	%	3,5	47,8	16,8	29,2	2,7
	f	4	54	19	33	3
28. Program değerlendirmelerinde Programla doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilgili tüm kişilerden bilgi alma yoluna gidilebilir.	%	14,2	60,2	11,5	14,2	-
	f	16	68	13	16	-
36. Program değerlendirmeleri genel anlamda öğretmenlerin ve ailelerin olumlu tepkisini almaktadır.	%	5,3	42,5	20,4	27,4	4,4
	f	6	48	23	31	5

“Programda ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilirdir” şeklindeki soruya öğretmenlerin %7,1'i kesinlikle katılıyorum, %52,2'si katılıyorum, %17,7'si kararsızım, %14,2'si katılmıyorum, %8,8'i kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Programda sürece ve performansa dayalı ürün dosyası, proje, anekdot gibi öğrenci merkezli ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmektedir. Öğretmenlerin %59.3'ü olumlu yönde cevap vermiştir.

“Program değerlendirmelerinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları öğretmenin öznel yaklaşımlarından uzak objektif araçlardır” sorusuna öğretmenlerin cevaplarının %4,4'ü kesinlikle katılıyorum, %46,0'ı katılıyorum, %23,9'u

kararsızım, %22,1'i katılmıyorum, %3,5'i kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Program değerlendirmesinin geçerli ve güvenilir olabilmesi için objektif ölçme araçlarının kullanılması oldukça önemlidir. Bu bağlamda objektif ölçme araçlarının değerlendirmede yeteri kadar kullanılmadığı görülmektedir.

“Program değerlendirme süreçleri öğrenciyi tüm yönleriyle analiz etmektedir” şeklindeki soruya öğretmenlerin %3,5'i kesinlikle katılıyorum, %47,8'i katılıyorum, %16,8'i kararsızım, %29,2'si katılmıyorum, %2,7'si kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu program değerlendirme süreçlerinin öğrenciyi tüm yönleriyle analiz ettiğini belirtmektedir.

“Program değerlendirmelerinde programla doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilgili tüm kişilerden bilgi alma yoluna gidilebilir” sorusuna %14,2'si kesinlikle katılıyorum, %60,2'si katılıyorum, %11,5'i kararsızım, %14,2'si katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Bir program değerlendirilirken onun uygulayıcısı olan yöneticilerin, öğretmenlerin ve gözlemleyicisi olan velilerin görüşleri alınıp; öğrencilerin üzerindeki etki mekanizmalarına bakılmalıdır. Bu, programın verimliliğini artırır. Bu doğrultuda öğretmenlerin bir çoğu program değerlendirmelerinde programla ilgili olan tüm kişilerde ilgi alma gerekliliğini savunmuşlardır.

“Program değerlendirmeleri genel anlamda öğretmenlerin ve ailelerin olumlu tepkisini almaktadır” şeklindeki soruya öğretmenlerin %5,3'ü kesinlikle katılıyorum, %42,5'i katılıyorum, %20,4'ü kararsızım, %27,4'ü katılmıyorum, %4,4'ü kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %47,8'i bu yargıya olumlu yönde cevap verirken, %31,8'i olumsuz yönde cevap vermiştir. Bu oranlara bakıldığında olumsuz cevaplarda yığılmanın olması programın bu yönünde ciddi eksiklikler olduğunu göstermektedir.

## Sonuç

### 1.

Genel anlamda öğretim programları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli hususların başında toplumun ihtiyaçları gelmektedir. Toplumun mevcut ihtiyaçları aslına bakılırsa genel anlamda programı şekillendirmektedir. Toplum ihtiyaçları ile şekillenen program anlayışı aynı zamanda toplumun beklentilerini de yansıtmalıdır. Programı uygulayan öğretmenlerin bakış açıları elbette önemlidir. Çünkü programı tanıyan, bilen ve aynı zamanda uygulayan öğretmenler büyük ölçüde toplumun beklentileri ve ihtiyaçlarını da bilmektedir. Bu bağlamda bakıldığında aslında öğretmenlerin görüşleri programın ne düzeyde toplumun ihtiyaçlarını yansıttığı konusunda bizlere fikir de verebilir. Bu açıdan araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kazanımların genel anlamda toplumun ihtiyaçlarından ve genel beklentilerinden hareket edilerek hazırlandığını ifade etmişlerdir.

Program kazanımları aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici bir şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerinden biri olan bu özelliğe yönelik etkinliklerin esin kaynağı müfredat ve doğal olarak kazanımlardır. Kazanımlardan hareketle oluşturulan içerik ve etkinlikler öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirici bir şekilde hazırlanmalıdır. Ancak program kazanımlarının böyle bir sonuç verip vermediği önemli bir konu olarak da karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler çok büyük bir oranda kazanımların uygulamada eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Eğitimde öğrenci en önemli alanı oluşturur. Var olan kültürel değerler eğitim aracılığıyla öğrencilere aktarılır. Tabii ki bu aktarım formal olabileceği gibi informal şekilde de olabilir. Ancak formal bir düzen içerisinde verilmesi hedeflenen kazanımların öğrenci özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin var olan gelişim özellikleri kazanımların miktarı ve düzeyini de belirler. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, onların düzeylerini aşmayan kazanımlar gerçekçidir. Kazanımların öğrencilerin çok yönlü gelişim özelliklerine hitap etmesi aslında olmazsa olmaz bir koşul olarak ortaya çıkmaktadır.

İnsanların günlük yaşamda var olan problemlerinin çözümü ve olası problemlere gerçekçi çözümler üretmeleri onlara verilecek eğitimle çok yakından ilişkilidir. Eğitim faaliyetleri problem çözme becerileri ile yaratıcı düşünme eksenli hazırlanıp uygulandığı takdirde pek tabii ki öğrenciler sonraki yaşamlarında mevcut yaşam koşullarına daha iyi uyum sağlayabilecektir. Araştırma sonuçları bu açıdan olumlu bir bakış açısı sunmaktadır. Program kazanımları problem çözme ve yaratıcı düşünme özelliklerini geliştirici niteliktedir

Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır. Kazanımlar oluşturulurken genel anlamda öğrenme alanları dikkate alınarak oluşturulmalıdır. Çünkü bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanları ve bunlara bağlı olarak alt öğrenme taksonimleri öğrencilerin mevcut öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuş olup, kazanımlarında doğal olarak bu öğrenme alanları ile bunlara bağlı olarak taksonomilere göre oluşturulması gereklidir. Program kazanımları öğrencilerin girişimci yönünü geliştirici bir özelliğe sahip olmalıdır. Girişimci olan birey ister istemez kendini rahat olarak ifade edecektir. Bu bağlamda birey, öz yönetim sergileyecek ve ilgi, tutum ve davranışları da doğal olarak dengeli ve sağlıklı olacaktır. Elbette ki girişimcilik yetisi ve özyönetim yeterlilikleri açısından öğretmen görüşleri önem arz etmektedir. Bu konuda ki öğretmen görüşleri sevindirici olmakla birlikte yeterli düzeyde olmadığı açıkça görülmektedir.

Program kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk ve ön bilgi düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır sorusu dikkate alındığında genel anlamda bir uyum gözükmese de kararsız ve katılmayanların oranı pek de az değildir. Program kazanımları tamamen öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile paralellik göstermelidir. Bu uyum sağlandığı takdirde öğrencilerde anlamlı öğrenmeler gerçekleşebilir. Bilimsel bakış açısı elbette ki değişim ekseninde anlam taşımaktadır. Yalnız bu değişim disiplinlerin etkileşimleri ve bilimsel olay, olgu ve bilgideki neden sonuç ilişkileri ile bütünleştiği zaman entegrist bir yapıya kavuşmaktadır. Bu bağlamda kazanımlarında doğal olarak bilimin değişim, etkileşim, neden-sonuç ilişkilerini yansıtmaması bir zorunluluktur. Genel anlamda araştırmaya katılanlar bu doğrultuda yani olumlu bir şekilde yanıtlamalarına karşın elbette ki kazanımların daha da fazla bu ölçütler ile bir arada olması gereklidir. Program kazanımları kişisel nitelikler bağlamında anlaşılabilir ise uygulamadaki etkinlik artmakta ve doğal olarak program hazırlanış amacına hizmet etmektedir. Araştırma sonuçları bu bağlamda değerlendirildiğinde program

kazanımlarının kişisel nitelikler bağlamında açık bir şekilde anlaşılabilirliği gerçeğini ortaya koymaktadır. Böyle bir sonuç aslında sevindiricidir. Çünkü kazanımların açık ve anlaşılabilir niteliği varsa öğretmenler bu kazanım dahilinde daha etkin bir içerik ve daha etkin bir öğretim süreci ve çok daha etkin bir değerlendirme süreci yaşayabilirler. Bununla beraber hayat bilgisi ünite desenleri oluşturulurken değişik disiplinlerden yararlanır. Yararlanması gerekliliktir, çünkü ders amacı, doğası ve geleneği itibari ile böyle bir özelliğe sahiptir. Diğer disiplinler ile ilişkilendirilme düzeyi genel anlamda yüksek olduğu görülmekle beraber daha fazla ilişkilendirilmesi gerektiği araştırma sonuçlarına dayanılarak söylenebilir.

## 2.

Hayat Bilgisi Öğretim programının içeriğine dikkat edildiğinde temalar, üniteler ve daha dar anlamda konular ve kavramların yer aldığı görülebilir. Temalar ve üniteler ile konu ve kavramların birbirleriyle ilişkili ve bağlantılı olması gerekir. Bu gerçekleştiği ölçüde içerik amacına hizmet edebilir. Program içeriğinde temalar ve üniteler, konu ve kavramlarla ilişkilendirilme düzeyine ilişkin önermeye öğretmenlerin büyük bir ölçüde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun içerik ile kazanımlarını birbirleriyle tutarlı olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Seçilen içerik kazanımlara hizmet etmelidir. Yani kazanımlar doğrultusunda seçilmeli ve doğal olarak o doğrultuda bir işleve sahip olmalıdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun içerik ile kazanımların birbirleriyle tutarlı olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Seçilen içerik kazanımlara hizmet etmelidir. Yani kazanımlar doğrultusunda seçilmeli ve doğal olarak o doğrultuda bir işleve sahip olmalıdır. Bunun gerçekleşmesi için içerik ile kazanımlar arasında bir tutarlılık olması gerekir. Araştırma sonuçları bu bağlamda tatmin edici düzeydedir. Bilgi, öğrencilerin en iyi ve kolayca anlayabileceği biçimde olmalıdır. İçerik bilginin bu yapısını da dikkate alarak öğrenci seviyesini ve gelişim özelliklerini yansıtırsa tutarlı hale gelmiş olur. Bu sonuca göre program içeriğinin bu özellikleri tam olarak yansıtmadığı söylenebilir. Bu bağlamda yapılması gereken en önemli şey bilginin yani içeriğin öğrencilerin anlayabileceği bir tarzda oluşturulmasıdır. Yani program içeriği hiçbir yanlış anlama ve algılamaya meydan vermeyecek şekilde açık, anlaşılabilir bir şekilde sunulmalıdır.



Yeni müfredat zeka alanlarına yönelik bir şekilde etkinlik seçimini ve konu düzenlemesini içermektedir. Program içeriğindeki mevcut konuların çoklu zekâ alanlarını yansıtabilecek düzeyde hazırlanma düzeyi ile ilgili bir soruya öğretmenlerin büyük ölçüde katıldıkları gözlenmektedir. Bu tatmin edici bir düzey olarak görülebilir. Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı programın aslında temel anlamda iskeletini oluşturmaktadır. Çünkü bireyden yani bilinenden veya yakından başlayan içerik oluşumu toplum ile devam etmekte ve nihai olarak doğa ile bilinmeyen veya uzağa doğru bir seyir göstermektedir. Araştırmaya katılanların % 70 e yakın kısmı bu çatının oluştuğunu % 30'luk kesimi de oluşmadığını ifade etmektedirler. Bununla beraber bu konuda öğretim ilkelerinin ve çatının daha etkin bir şekilde uygulanması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca program içeriğindeki temaların, ara disiplinler ile etkili bir şekilde bağlantılı hale getirilmesi gerekmektedir. Çünkü hiçte azımsanmayacak bir kararsızlar kitlesi söz konusudur.

Bununla beraber program içeriğinde yer alan temalarda ifade edilen etkinliklerin sunulmasının öğretim ilkeleri dikkate alınarak düzenlenmesi gereklidir. Yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, Basitten karmaşığa gibi ifade edilebilecek bir dizi öğretim ilkelerinin içerikle uyumlu olmasında fayda vardır. Program içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Çünkü öğrenci seviyesine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmayan bir içerik doğal olarak eğitsel değildir. Bu bağlamda öğretmenlerin bir kısmı program içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmediğini ifade etmişlerdir. Bu akış açısı dikkate alınmalıdır. İçerikteki bilgilerin güncel ve geçerli olması günlük yaşamla ilişkilendirilebilmesi gerekmektedir. Çünkü günlük yaşamla ilişkilendirilemeyen bir bilgi ister istemez yararlı bir bilgi olmayacaktır. Aynı zamanda mevcut bilginin önceki öğrenmelerle ilişkisinin kurulabilmesi özelliğini taşıması gerekir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında içeriğindeki bilgilerin geçerlilik ve güncellik, günlük yaşamla ilişkilendirilebilirlik özelliklerini taşıdığı fakat içerikteki konu alanlarının önceki öğrenmelerle tam olarak ilişki kurulabilecek nitelikte olmadığı söylenebilir. Programın içeriği dikkate alındığında, program içeriğini oluşturan temalarda diğer disiplinler ve Atatürkçülük konuları birbirleri ile ilişkili olarak yansıtıldığı ortaya çıkmaktadır.

### 3.

Program uygulamalarındaki etkinlikler öğrencilerin mevcut bilgilerini artırmalı, güncellemelidir. Çünkü değişimin çok hızlı olduğu dünyamızda mevcut bilgi eskimekte veya kullanılamaz duruma gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretim programlarının bu eksikliği ortadan kaldırması ve daha çok etkinleştirilmesi gereklidir. Genel anlamda güncelleyebildiği söylenebilir. Aynı zamanda programın uygulanmasında yani öğrenme öğretme sürecinde de öğrenci sorumluluk almayı öğrenmelidir. Tabii ki öğrenciler program içeriği içinde sorumluluk almalıdır. Genel olarak program içerisinde sorumluluk aldıkları ifade edilebilir.

Program öğrencileri öğretme öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır önermesine verilen öğretmen cevaplara bakıldığında ortalama olarak aktif öğrenme ortamına kattığı söylenebilir. Bu birçok açıdan sevindirici olarak görülebilir. Aynı zamanda uygulama etkinlikleri yapılırken öğrenci gerçek dünyaya ilk elden deneyim kazanma becerisi kazanmalıdır. Çünkü sosyal çevreye uyum sağlamak için okul ortamı çok önemlidir. Okul ortamı ise öğretim programı ile anlam kazanmaktadır. Öğretim programı öğrencilerin sosyal çevre başta olmak üzere topluma sağlıklı bir uyum yapası için deneyim kazandırmayı amaçlar. tabii ki burada araştırmaya katılan öğretmenleri bir kısmı kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Uygulamalarda bu dikkat edilmesi gereken bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenme öğretme söz konusu olduğunda öğrencilerin öğrenme stilleri ön plana çıkar. Çünkü her öğrenci farklıdır ve bu farklılık öğrenmeye de yansımıştır. Değişik öğrenme stilleri dikkate alındığında program öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağlamalıdır. Öğretmenler genelde değişik öğrenme stilleri dikkate alındığında programın öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağladığını ifade etmektedirler. Farklı zeka alanları uygulama etkinlikleri ile gelişebilir. Ancak bu tür farklı zeka alanları ile program arasında bir bağlantının olması ve uygulanmasının mümkün olması gereklidir. “Farklı zekâ alanları uygulama etkinliklerinin, programda tam anlamıyla uygulanması mümkündür” şeklinde sorulan soruya öğretmenlerdeki kararsızlar ve katılmayanlar dikkate alınması gereken bir orandır. Farklı zekâ alanları uygulama etkinliklerinin, programda tam anlamıyla uygulanmasının mümkün olabilmesi için gerekli önlemleri alınması gereklidir. Program kazanımlarda belirtilen becerilerin uygulama sürecinde gerçekleştirilebilir nitelikte olması aslında programın bir kalitesidir. Çünkü programdaki beceriler eğer uygulama sürecinde etkinlikler

yoluyla gerçekleştirilemiyorsa doğal olarak sonuç vermeyecektir. Katılımcıların % 40'lık bir bölümü olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarını sağlayıcı uygulama fırsatlarının bu programla kısmen mümkün olduğu belirtilebilir. Çok büyük bir çoğunluk bu yönde görüş bildirmiştir. Programlarda olması gereken en önemli özelliklerden birisi programın tüm ortamlarda gerçekleştirilebilir olmasıdır. Mevcut program dikkate alındığında programın tüm ortamlarda gerçekleştirilmesini mümkün olmadığı araştırma sonuçlarından ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda gerekli önlemlerin alınması bir zorunluluktur

Hayat Bilgisi öğretim programı öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek şekilde, uygulanabilir bir nitelikte olması programın zenginliği olarak söylenebilir. Genel olarak katılımcılar olumlu yönde görüş bildirmişlerdir

Program, ara ve alt disiplin kazanımları için gerekli ön koşul davranışları ile yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilebilecek düzeyde olması gereklidir. Çünkü önkoşul davranış ile yeni davranışlar ilişkili olduğu takdirde şemalar arasında bağlantılar kurulabilir. Olumsuz olarak ifade edilebilecek oranlara dikkat edilmelidir.

Temalarda ifade edilen ve kazandırılması gereken Atatürkçülük kazanımları önerilen etkinlikler dahilinde öğrencilere kazandırıldığı açıkça görülmektedir. “Program etkinlik uygulamaları; öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için temalar anlaşılabilir bir şekilde, birbirlerinden öğrenmelerine imkân sağlayacak yödedir” sorusuna bakıldığında öğretmenlerin büyük ölçüde katılmalarına rağmen bir bölümünün olumsuz açıdan yaklaştıkları görülmektedir. Kazanımlar ve içerik dikkate alındığında programın eğitim-öğretim süreci içindeki akışında öğretim ilkelerine uygun olması gereklidir. Öğretim ilkeleri uygulamalarda daha etkili olmaktadır ve bu sebeplerden dolayı süreç öğretim ilkelerine uygun bir şekilde sürmelidir.

Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterebilecek etkinlikleri genel anlamda kapsadığı ifade edilebilir.

#### 4.

Programda ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilir olmak durumundadır. Çünkü özellikle yeni müfredat çok farklı ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelmektedir. O açıdan genel olarak araçların yeterli olması bir zorunluluktur. “Program değerlendirmelerinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları öğretmenin öznel yaklaşımlarından uzak objektif araçlardır” sorusuna öğretmenlerin çok fazla olumlu baktıkları görülmektedir. Bu bağlamda bu olumsuzluğu giderici eğitim etkinliklerinin uygulanması gereklidir.

Program değerlendirme süreçleri öğrenciyi tüm yönleriyle analiz etmediği araştırma sonuçlarına bakıldığında görülebilir. Öğrencileri tüm yönleriyle analiz edebilecek bir program yeniden oluşturulmalıdır. Elbette ki program değerlendirmelerinde sadece süreçlerin analizi yapılmamalı bunun yanında doğrudan veya dolaylı olarak ifade edilebilecek ancak ilgili insanlardan bilgi almak gereklidir. Ancak program değerlendirmelerin genel anlamda öğretmenlerin ve ailelerin olumlu tepkisini aldığı söylemek pek de mümkün değildir. Veli ve öğrenci görüşlerini bildiren bir anket çalışması bu konudaki çelişkilerin açığa çıkmasında yararlı olabilir.

## KAYNAKÇA

**ABELLA**, Kay Tytler, (2002), Başarılı Eğitim Programları, Öteki Yayıncılık, Ankara.

**AÇIKGÖZ**, Kamile, (2004), Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

**AKAR**, Cüneyt, (2001), İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış YLT), Afyon.

**AKBAYIR**, Sıddık ve diğerleri,(2006),İlköğretim Programları,Pegema Yayıncılık,Ankara.

**AKINOĞLU**, Orhan ve diğerleri, (2003), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Pegema Yayıncılık, Ankara.

**ALDAL**, Havva ve diğerleri, (2006), İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı, MEB Yayınları, İstanbul.

**ATLIHAN**, Atnan ve diğerleri, (2005), İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Öğretmen Kılavuz Kitabı, MEB Yayınları, İstanbul.

**AYVAZ**, Zeynep, (2001), Eğitim Programı ve Unsurları, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, (Yayımlanmış YLT), Erzurum.

**BACANLI**, Hasan, (2005), Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları, Ankara.

**BAYSAL**, Nurdan ve diğerleri, (2006), Öğreten ve Öğrenenler için Ek Açıklamalarla İlköğretim Programları, Pegema Yayıncılık, Ankara.

**BEKTAŞ**, Mustafa, (2001), Hayat Bilgisi Ders Programının Değerlendirilmesi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış YLT), Sakarya.

**BEYDOĞAN**, H. Ömer, (2001), Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, Eser Ofset, Erzurum.

**BÜYÜKKARAGÖZ**, S. Savaş ve ÇİVİ, Cuma, (1999), Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama, Beta Yayıncılık, İstanbul.

**ÇETİN**, Ayşe ve diğerleri, (2006), İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı, Başarı Yayıncılık, İstanbul.

**DEMİREL**, Özcan, (2004), Eğitimde Program Geliştirme, Pegema Yayıncılık, Ankara.

**DEMİREL**, Özcan, (2005), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı, Pegema Yayıncılık, Ankara.

**DEMİREL**, Özcan, (2006), Öğretme Sanatı, Pegema Yayıncılık, Ankara.

**DOĞAN**, Hıfzı,(1997), Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı, Önder Matbaacılık, Ankara.

**DUMAN**, Bilal,(2004), Öğrenme –Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim, Anı Yayıncılık, Ankara.

**ERDEN**, Münire, (1998), Eğitimde Program Değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara.

**KARABIYIK**, Erol Ünal, (2006), İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Öğretmen Kılavuz Kitabı, Evren Yayıncılık, İstanbul.

**KARASAR**, Niyazi, (2005), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

**KILIÇOĞLU**, Gökçe, (2007), İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmış YLT), Kars.

**MEB**, (2005), İlköğretim 1,2, ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

**NAS**, Recep, (2003), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.

**ÖZDEMİR**, Aziz ve **YILDIZ**, Mustafa, (2005), İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı, MEB Yayıncılık, İstanbul.

**ÖZMEN**, Şeyda G. (2003), Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış YLT), Ankara.

**ÖZTÜRK**, Cemil ve diğerleri, (2006), İlköğretim Programları, Pegema Yayıncılık, Ankara.

**SABAN**, Ahmet, (2002), Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Nobel Yayınları, Ankara.

**SAĞIROĞLU**, Mustafa, (2002), Yapıcı Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Ünitelerine Uygulanması, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış YLT), Ankara.

**SAĞLAM**, Halil İbrahim, (2006), Türkiye'deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış DT), Erzurum

**SÖNMEZ**, Veysel, (2005), Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu, Anı Yayıncılık, Ankara.

**ŞİŞMAN**, Mehmet, (2006), Eğitim Bilimine Giriş, Pegema Yayıncılık, Ankara.

**TEKİNDAL**, Satılmış ve diğeri, (2003), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Pegema Yayıncılık, Ankara.

**TEKİNDAL**, Satılmış , (2006), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım, ed. C. Öztürk, Pegema Yayıncılık, Ankara.

**TOKER**, Mesut ve ÇELİK, Doğanay Yeliz, (2006), İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı, Bilsa Yayıncılık, İzmir.

**UYSAL**, Suna ve Elbistan, Fevzi (2005), İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı, MEB Yayınları, İstanbul.

**VARIŞ**, Fatma, (1996), Eğitimde Program Geliştirme, Alkım Yayıncılık, Ankara.

**YAŞAR**, Şefik ve GÜLTEKİN Mehmet, (2006), Anlama I. Öğrenme İçin Etkili Öğretim Stratejileri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım, ed. C. Öztürk, Pegema Yayıncılık, Ankara.

**YAVUZ**, Nuri, (2006), İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı, Meram Yayıncılık, İstanbul.

**YILMAZ**, Hasan ve SÜN BÜL, Ali Murat, (2003), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Çizgi Kitabevi, Konya.



## EK : 1 UYGULANAN ANKET ÖRNEĞİ

Değerli Öğretmenler

Bu ölçek "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Hayat Bilgisi Öğretim Programı hakkındaki görüşleri" bağlamında yürütülen bilimsel bir araştırma ile ilgilidir. Ölçek sonuçları, bu konudaki tutumları belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Bu ölçekte 40 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, düşüncenizi size verilen liste üzerinde, ayrılan yere ve örneğe uygun olarak işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz ifade bırakmayınız. Size verilen tutum listesi üzerine adınızı yazmayınız, kimliğinizi belli edecek herhangi bir işaret koymayınız.

Katkılarınız için teşekkürler...

Defne KAYALAR

Kafkas Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri A.B.D.

Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Cinsiyetiniz:

Bayan  Erkek

2.Mesleki kıdeminiz (yıl) :

1-5  6-10  11-15  16-20  20 ve üstü

3.Mezun olduğunuz okul:

Öğretmen Okulu  
 Eğitim Enstitüsü  
 Eğitim Yüksekokulu  
 Eğitim Fakültesi  
 Fen-Edebiyat Fakültesi  
 Diğer ( Belirtiniz).....

4.Branşınız

Sınıf Öğretmenliği  
 Diğer (Belirtiniz).....

5. Okuttuğunuz sınıf:

1. sınıf  
 2. sınıf  
 3. sınıf

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Program kazanımları toplumun ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.					
2. Program içeriğinde temalar ve üniteler, konu ve kavramlarla ilişkilendirilmiştir.					
3. Program içeriğinde temalar ile ders kazanımları arasında tutarlılık ve paralellik yeterli düzeydedir.					
4. Program öğrencilerin mevcut bilgilerini güncelleyebilmelerini sağlamıştır.					
5. Program kazanımları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir.					
6. Programın uygulanmasında, öğrenci sorumluluk almayı öğrenmektedir.					
7. Program, öğrencileri öğretme - öğrenme ortamına aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.					
8. Programda ifade edilen çoklu ölçme değerlendirme etkinlikleri (sadece yazılı sözlü şeklinde ölçme değerlendirmenin dışındaki) yeterli ve gerçekleştirilebilir.					
9. Uygulama etkinlikleri yapılırken öğrenciye gerçek dünyaya ilk elden deneyim kazanma becerisi sağlamaktadır.					
10. Program kazanımları öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerine uygundur.					
11. Program içeriği hiçbir yanlış anlama ve algılamaya meydan vermeyecek şekilde açık, anlaşılabilir bir şekilde sunulmuştur.					
12. Değişik öğrenme stilleri dikkate alındığında program öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağlamaktadır.					
13. Program kazanımları, problem çözme ve yaratıcı düşünme özelliklerini geliştirici niteliktedir.					
14. Program içeriğindeki mevcut konular çoklu zekâ alanlarını yansıtabilecek düzeyde hazırlanmıştır.					
15. Farklı zekâ alanları uygulama etkinliklerinin programda tam anlamıyla uygulanması mümkündür.					
16. Program değerlendirmelerinde kullanılan ölçme değerlendirme araçları öğretmenin öznel yaklaşımlarından uzak objektif araçlardır.					
17. Program kazanımlarda belirtilen beceriler uygulama sürecinde gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
18. Program kazanımları öğrenme alanlarını genel anlamda yansıtmaktadır.					
19. Program içeriğindeki mevcut temalarda birey-toplum-doğa çatısı tam olarak oluşturulmuştur.					
20. Öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarını sağlayıcı uygulama fırsatları bu programla mümkün olmuştur.					
21. Program kazanımları girişimcilik, öz yönetim bağlamında yeterli düzeydedir.					
22. Program içeriğindeki temalar ara disiplinler ile etkili bir şekilde bağlantılı hale getirilmiştir.					

	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
23. Mevcut program dikkate alındığında programın tüm ortamlarda gerçekleştirilmesi mümkündür.					
24. Program değerlendirme süreçleri öğrenciyi tüm önleriyle analiz etmektedir.					
25. Program kazanımları öğrencilerin hazır bulunuşluk ve ön bilgi düzeylerine uygun olarak tasarlanmıştır.					
26. Program içeriğinde yer alan temalarda ifade edilen etkinliklerin sunuluşu öğretim ilkelerine uygundur.					
27. Program öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek şekilde, uygulanabilir bir niteliktedir.					
28. Program değerlendirmelerinde programla doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilgili tüm kişilerden bilgi alma yoluna gidilebilir.					
29. Program kazanımları bilimin değişim, etkileşim, neden-sonuç ilişkilerini yansıtmaktadır.					
30. Program içeriğinde yer alan bilgiler öğrenci seviyesine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
31. Program , ara ve alt disiplin kazanımları için gerekli önkoşul davranışlar ile yeni derste kazanacakları davranışlar ilişkilendirilebilecek düzeydedir.					
32. Temalarda ifade edilen ve kazandırılması gereken Atatürkçülük kazanımlarının önerilen etkinlikler dahilinde kazandırılmaktadır.					
33. Program kazanımları beceriler, kişisel nitelikler bağlamında açık ve anlaşılabilir niteliktedir.					
34. Programın içeriği dikkate alındığında konu alanları önceki öğrenmelerle ilişki kurulabilecek ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek düzeydedir.					
35. Program etkinlik uygulamaları; öğrencilerin konuyu kavrayabilmeleri için temalar anlaşılabilir bir şekilde, birbirlerinden öğrenmelerine imkân sağlayacak yöndedir.					
36. Program değerlendirmeleri genel anlamda öğretmenlerin ve ailelerin olumlu tepkisini almaktadır.					
37. Kazanımlar ve içerik dikkate alındığında programın eğitim-öğretim süreci içindeki akışı öğretim ilkelerine uygundur.					
38. Program kazanımları diğer disiplinler ile yeterli düzeyde ilişkilendirilmiştir.					
39. Program içeriğini oluşturan temalarda diğer disiplinler ve Atatürkçülük konuları birbirleri ile ilişkili olarak yansıtılmıştır.					
40. Program yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle derste bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşmaları konusunda yol gösterecek etkinlikleri kapsamaktadır.					

T.C.  
KARS VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

21 MAY 2007

Sayı : B.08.4.M.E.M.4.36.00.03.500/ 10597

Konu : Tez Çalışması

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE  
KARS

İlgi : 11.05.2007 tarih ve B.30.2.KAÜ.0.E1.00/108 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Defne KAYALAR'ın, "İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması için Müdürlüğümüz tarafından mühürlenene ekli anketi İlimiz merkez ilköğretim okullarındaki 1, 2 ve 3.sınıf sınıf öğretmenlerine uygulamasını uygun gören Valilik Makamının 18.05.2007 tarih ve 10510 sayılı onayı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.

Cevdet AYDIN  
Milli Eğitim Müdürü

EK :  
1- Onay (1 sayfa)  
2- Anket (3 sayfa)



ADRES : İl Millî Eğitim Müdürlüğü 36200- KARS  
Tel : 0 474 212 82 26 Faks:0474 212 82 29  
E-POSTA- karsmem@meb.gov.tr  
İnt. Adresi: http://karsmem.gov.tr

DANIŞMA  
444 0 632  
HATTI

ÇALIŞMI  
%100  
DESTEK



EĞİTİMDE REFORM  
Daha aydınlık  
gelecek!

## ÖZGEÇMİŞ

- 1979 Aydın'da doğdu.
- 1990 Aydın Merkez Halide Hatun İlkokulu'nu bitirdi.
- 1993 Aydın Merkez Gazi Paşa Orta Okulu'nu bitirdi.
- 1997 İzmir Atatürk Sağlık Meslek Lisesi'nden mezun oldu.
- 2003 Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu
- 2003 Kars Merkez Halefoğlu Köyü'nde öğretmen olarak göreve başladı.
- 2004 Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Eğitim Bilimleri Dalı'nda Yüksek Lisans eğitimine başladı